

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

2015 - Cristina Rodrigues Olhares sobre a diferença: a criança e as respostas educativas – estudo de caso

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Olhares sobre a diferença: a criança e as respostas educativas – estudo de caso

Cristina Isabel Gomes de Sousa Rodrigues

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cristina Isabel Gomes de Sousa Rodrigues

Olhares sobre a diferença: a criança e as respostas educativas – estudo de caso

Trabalho de Projeto em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor apresentada ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do
grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutora Gabriela Portugal

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 29/01/2015

Classificação: 15

Outubro 2014

AGRADECIMENTOS

Conscientes de que projetos como este não resultam apenas de um trabalho individual, aproveitamos este espaço para expressar a nossa profunda gratidão para com aqueles que fizeram esta caminhada ao nosso lado.

Em primeiro lugar agradecemos à Doutora Ana Coelho pelo incentivo e orientação constantes, que nos concedeu partilhando connosco a sua perseverança, rigor, saber e profissionalismo.

À Professora Ana Júlia por ter acreditado neste projeto e nos ter auxiliado na implementação do mesmo. Pelo constante abrir de portas da sua sala sempre com um sorriso no rosto, fazendo-nos sentir em casa. Pela forma como contribuiu imperiosamente para a investigação empírica desta tese.

Ao Órgão de Gestão do Agrupamento o meu bem-haja pela forma como, de imediato, acreditou no Projeto e o viabilizou através da sua aprovação em Conselho Pedagógico.

Por fim e não menos importante, à família, especialmente ao meu marido que constitui diariamente o meu pilar de apoio, aos meus filhos Bernardo e Martim fonte da minha força, ousadia e paixão pela vida, a eles agradeço toda a compreensão e ajuda despendida e peço desculpa pelo tempo que deixei de lhes dispensar. À minha mãe, tia e amigos mais próximos sem os quais tudo teria sido mais difícil, pois o seu auxílio foi imperioso. A ti pai, que onde quer que estejas estarás sem dúvida orgulhoso e feliz por mim.

A todos manifestamos a nossa profunda e sentida gratidão.

DEDICO ESTE TRABALHO

AOS MEUS FILHOS, BERNARDO E MARTIM, NASCENTE DA MINHA FORÇA,
AUDÁCIA E PAIXÃO PELA VIDA.

AO MEU MARIDO, PILAR DE APOIO, AMIZADE E CARINHO.

TÍTULO – OLHARES SOBRE A DIFERENÇA: A CRIANÇA E AS RESPOSTAS EDUCATIVAS – ESTUDO DE CASO

RESUMO

No âmbito da Educação Especial, este trabalho surge como uma abordagem às respostas educativas concretas face à criança com dificuldades de aprendizagem, no contexto educativo que frequenta. O contexto em análise será na zona de Lisboa e Vale do Tejo, mais propriamente uma turma do 4º ano, onde o aluno em estudo se encontra inserido. Buscam-se as características existentes no contexto e o modo como estas convergem relativamente à inclusão, baseada na abordagem experimental. O objetivo é perceber como esta criança está a prosseguir no ambiente de sala de aula, assim sendo é necessário, em primeiro lugar, avaliar até que ponto ela se sente à vontade, age espontaneamente e evidencia vitalidade e autoconfiança. Para isso recorreremos ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010), essencial à observação, avaliação e reflexão sobre o grupo de crianças que adaptaremos ao contexto de 1º ciclo por forma a planificar em linhas gerais a nossa intervenção. Através da abordagem experimental (Portugal e Laevers, 2010), propomo-nos colaborar para a promoção do Bem-estar emocional e da Implicação do aluno neste contexto particular, recorrendo a variadas adequações curriculares aos planos de aula da docente titular de turma, como forma de potenciar a aprendizagem e o envolvimento do aluno, quer na escola, quer nas diferentes matérias lecionadas.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Experimental; Bem-Estar Emocional; Implicação; Necessidades Educativas Especiais; Diferenciação Pedagógica; Adequações Curriculares.

TITLE - LOOKING IN THE DIFFERENCE: THE CHILD AND THE EDUCATIONAL ANSWERS – A CASE STUDY

ABSTRACT

Within the Special Education, this work emerges as an approach to the concrete face educational responses to the child with learning disabilities, who attend the educational context. The context analysis will be the zone of Lisboa and Vale do Tejo, more properly a class of 4th year, where the student is inserted under study. Are sought in the context of existing features and how these converge on the inclusion, based on the experimental approach. The goal is to understand how this child is continuing in the classroom environment, thus it is necessary, first, to assess the extent to which she feels at ease, act spontaneously and shows vitality and confidence. For this we turn to the Monitoring System for Children (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), essential to observation, assessment and reflection on the group of children who adapt to the context of 1st cycle so plan in general our intervention. Through experimental approach (Portugal & Laevers, 2010) we propose to collaborate to promote the emotional well-being and Implication of the student in this particular context, using various adaptations to the curriculum lesson plans teaching the holder of class, in order to maximize learning and the involvement of student, either in school or in the different subjects taught.

Keywords: Inclusion; Experimental Education; Emotional Well-Being; Implication; Special Educational Needs; Pedagogical Differentiation; Curricular Adaptations.

ÍNDICE

Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XIII
Índice de Tabelas.....	XIV
Lista de Abreviaturas	XVI
Introdução.....	17
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
CAPÍTULO 1 – Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva.....	23
1.1. Evolução da Educação Especial e Princípios Gerais da Educação Inclusiva.....	25
1.2. Em direção a um sistema ideal – da Integração à Inclusão.....	29
CAPÍTULO 2 – Currículo e Pedagogia Diferenciada	33
2.1. O Professor como gestor do currículo.....	35
2.2. Ensino Diferenciado.....	40
CAPÍTULO 3 – Caracterização do aluno e sua problemática.....	45
3.1. Descrição do aluno e sua problemática.....	47
3.2. Caracterização das Dificuldades de Aprendizagem (DA) enquanto distúrbio	48
PARTE II: PROJETO DE INTERVENÇÃO	55
CAPÍTULO 4 – Caminhando lado a lado - Educação Experimental e Educação Especial.....	55
4.1. Uma abordagem à Educação Experimental à luz da Educação Especial....	57

4.2. Implicação e Bem-Estar como dimensões estruturantes da prática pedagógica.....	59
4.2.1. Bem-Estar emocional e sua avaliação	59
CAPÍTULO 5 – Metodologia.....	63
5.1. Definindo a investigação.....	65
5.2. Objetivos	66
5.3. Opções metodológicas.....	68
5.4. Procedimentos	69
CAPÍTULO 6 – Intervenção.....	71
Apresentação, Análise e Interpretação de dados.....	71
6.1. Observação do aluno em diferentes contextos	73
6.2. Planos de aula e Adequações Curriculares.....	80
6.3. Avaliação intercalar das medidas implementadas.....	88
6.4. Planos de aula e adequações curriculares (cont.)	90
6.6. Limitações do estudo e futuras linhas de intervenção e pesquisa	97
Considerações finais.....	99
Referências Bibliográficas	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Sistema atual e ideal de ensino</i>	31
Quadro 2 - <i>Escala de pontos para avaliar níveis de bem-estar emocional das crianças</i>	60
Quadro 3 - <i>Escala de pontos para avaliar a implicação das crianças</i>	61
Quadro 4 - Registo de observação do nível geral de bem estar emocional do aluno, em contexto de sala de aula.....	Erro! Marcador não definido.
Quadro 5 - Registo de observação do nível geral de implicação do aluno, em contexto de sala de aula.....	Erro! Marcador não definido.
Quadro 6 - Registo de observação do nível de bem estar emocional do aluno nas AEC.....	76
Quadro 7 - Registo de observação do nível de implicação do aluno nas AEC	77
Quadro 8 - Registo de observação do nível de bem estar emocional do aluno nas aulas de Educação Especial.....	77
Quadro 9 - Registo de observação do nível de implicação do aluno nas aulas de Educação Especial.....	78
Quadro 10 – Registo de observação do nível de bem estar emocional do aluno no recreio.....	78
Quadro 11 -Registo de observação do nível de implicação do aluno no recreio.....	79
Quadro 12 - Registo de observação do nível de bem estar emocional do aluno no refeitório.....	79
Quadro 13 - Registo de observação do nível de implicação do aluno no refeitório.	80
Quadro 14 – Registo de observação/avaliação do nível de bem estar emocional do aluno em contexto de sala de aula (1º momento).....	88
Quadro 15 – Registo de observação/avaliação do nível de implicação do aluno, em contexto de sala de aula (1º momento).....	88

Quadro 16 – Registo de observação/avaliação do nível de bem estar emocional do aluno, em contexto de sala de aula (2º momento).....	94
Quadro 17 – Registo de observação/avaliação do nível de implicação do aluno, em contexto de sala de aula (2º momento).....	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Papel do Professor na Promoção da Escola Inclusiva..... 30

Figura 2 – O fluxo do ensino numa turma diferenciada**Erro! Marcador não definido.**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Plano de aula do dia 12 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar.....	82
Tabela 2 - Plano de aula do dia 13 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar.....	83
Tabela 3 - Plano de aula do dia 14 de Fevereiro de 2014 e adequações adequações a implementar	83
Tabela 4 - Plano de aula do dia 17 de Fevereiro de 2014 e adequações adequações a implementar.....	84
Tabela 5 - Plano de aula do dia 18 de Fevereiro de 2014 e adequações adequações a implementar.....	84
Tabela 6 - Plano de aula do dia 21 de Fevereiro de 2014 e adequações adequações a implementar.....	85
Tabela 7 - Plano de aula do dia 25 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar.....	86
Tabela 8 - Plano de aula do dia 14 de Março de 2014 e adequações adequações a implementar.....	86
Tabela 9 - Plano de aula do dia 28 de Março de 2014 e adequações a implementar.....	87
Tabela 10 - Plano de aula do dia 28 de Abril de 2014 e adequações a implementar.....	90
Tabela 11 - Plano de aula do dia 2 de Maio de 2014 e adequações a implementar.....	91
Tabela 12 - Plano de aula do dia 8 de Maio de 2014 e adequações a implementar.....	91

Tabela 13 - Plano de aula do dia 13 de Maio de 2014 e adequações a implementar.....	92
Tabela 14 - Plano de aula do dia 20 de Maio de 2014 e adequações a implementar.....	92
Tabela 15 - Plano de aula do dia 22 de Maio de 2014 e adequações a implementar.....	93
Tabela 16 - Plano de aula do dia 28 de Maio de 2014 e adequações a implementar.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

ME – Ministério da Educação

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

DA – Dificuldades de Aprendizagem

IDEA – Individuals with Disabilities Education Act

NEE – Necessidades Educativas Especiais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

INTRODUÇÃO

O projeto que seguidamente apresentamos surge da conclusão de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, tendo sido desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projeto I e II, sob orientação atenta da Doutora Ana Coelho.

Assim, este documento ocorre na sequência da análise, reflexão e problematização das práticas que desenvolvemos na escola onde exercemos funções, como docente de educação especial, resultando num percurso de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, durante os anos letivos 2012/2013 e 2013/2014.

A sociedade atravessa períodos de constante mudança, tornando-se cada vez mais complexa. A disparidade amplia-se, sentindo-se por isso, a necessidade de se mudar a forma de entender o mundo e o outro. Afinal somos todos iguais ou todos diferentes?

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo o momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. (...) Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito (Ferreira e Guimarães, 2003, p. 37).

Ignorar as diferenças, ou simplesmente não as valorizar, não será certamente o procedimento a seguir, o caminho certo passará pela promoção de ambientes que as favoreçam e que impliquem a sua aceitação.

É de crucial importância que se potencie a consciência acerca dos direitos dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais, e que se gerem meios sociais e escolares seguros, ricos, simplificadores de estigmas sempre numa perspetiva inclusiva.

Assim, como nos diz Grácio (n.d.) podemos assegurar que a inclusão é um assunto cada vez mais debatido na nossa sociedade, que busca caminhos mais justos ao nível da educação o que implica alterações de mentalidades, saberes e práticas dos sujeitos e de tudo o que envolve o ser humano.

Com o objetivo de criar “escolas para todos”, em 1994, a UNESCO, incita toda a comunidade internacional, a implementar, medidas e programas com vista ao respeito pela diversidade das características, interesses e necessidades de cada criança. Esse processo de mudança implica uma verdadeira revolução na prática dos docentes.

Esta perspetiva assume uma abrangência mais significativa, relativamente à introdução dos direitos de todos e não somente direcionada para crianças e jovens com NEE (Ainscow & Ferreira, 2003).

Na base desta perspetiva está o conceito de educação inclusiva que se propõe promover oportunidades de aprendizagem, de cariz académico ou funcional, por forma a desenvolver o potencial do aluno na edificação da sua autonomia e também proporcionar a todos os alunos, um ambiente eficaz, que privilegie as suas capacidades e realizações pessoais, por forma a conduzir ao sucesso educativo (Correia, 2003b).

A verdadeira inclusão prevê uma gestão curricular e pedagógica capaz, que contemple os diferentes níveis e estilos de aprendizagem, bem como os caminhos percorridos no desenvolvimento dessas aprendizagens. Nesta perspetiva podemos entender *diferenciação* como uma conceção de ensino/aprendizagem focada na diversidade.

Assim estamos perante uma transição de pedagogia de ensino para uma pedagogia de aprendizagem, onde são operacionalizadas práticas de ensino (diferenciação pedagógica), direcionadas para uma estruturação flexível do trabalho (diferenciação curricular), visando a autonomia do aluno.

No decurso da História da Educação, o professor foi adotando diferentes papéis de acordo com as reformas sistémicas que se foram operando, passando de professor transmissor [detentor do conhecimento científico puro] para aquele que, apesar de continuar a possuir o saber, tem igualmente a responsabilidade de envolver o aluno na descoberta do conhecimento [o professor mediador da aprendizagem].

Não alheado do saber científico inerente às áreas e conteúdos que leciona, o docente tem de obter formação específica para trabalhar com situações que escapam ao que se assimilou, durante anos e anos, como normalidade.

Em conjunto com os seus pares, os docente do ensino regular, devem debater as dificuldades sentidas no dia a dia, para que assim possam descobrir trilhos de conduta facilitadores de alteração em situações menos positivas. Note-se que esta reflexão para a ação, não poderá ser individualista e solitária, como tantas vezes acontece nas nossas escolas, declinando-se a ajuda ou a partilha por pudor de expor fragilidades ou até mesmo o receio de fracasso. Prova disso é o presente trabalho, que através da partilha e

entreadjudada, delineou estratégias de modo a potenciar momentos de aprendizagem, bem-estar e implicação do aluno objeto de estudo, em contexto de sala de aula.

Partindo da Educação Experiencial (Portugal & Laevers, 2010), e mais concretamente de dois conceitos base, Implicação e Bem-Estar Emocional, retratados no SAC, adaptámos esses conceitos à nossa realidade e desenvolvemos um projeto de trabalho com um aluno de 4º ano com Dificuldades de Aprendizagem. Estruturámos a nossa intervenção de forma a contribuir para a melhoria da atividade pedagógica a partir da criação de situações potenciadoras de mudança de sentimentos, representações e atitudes.

Assim, iniciamos o primeiro capítulo com uma resenha histórica da Educação Especial, onde também fazemos uma abordagem ao Sistema atual e ao Sistema ideal de educação inclusiva. No segundo capítulo, o nosso estudo recai sobre o Currículo e a importância da Pedagogia Diferenciada e das Adequações Curriculares. Completando assim a I Parte deste trabalho, surge o terceiro capítulo, onde fazemos a descrição do aluno objeto do nosso estudo e de seguida caracterizamos a DA.

Neste seguimento, passamos à II Parte deste trabalho teórico que se encontra dividida em três capítulos. O primeiro, onde fazemos uma abordagem à educação experiencial à luz da educação especial, caracterizando os níveis de implicação e bem-estar, como dimensões estruturantes de uma prática pedagógica enriquecedora e potenciadora do desenvolvimento dos alunos, seguidamente definimos a investigação, os objetivos, as opções metodológicas e os procedimentos tidos no segundo capítulo. O terceiro e último é dedicado à Intervenção propriamente dita, onde fazemos a apresentação, a análise e a triangulação dos dados. Terminamos com as considerações finais do trabalho, posteriormente, às limitações do estudo e possíveis linhas de intervenção futuras.

Realizamos este estudo acreditando, que a nossa escola pode tornar-se mais acolhedora e agradável para todas as crianças, incluindo aquelas que são “diferentes”.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1.Evolução da Educação Especial e Princípios Gerais da Educação Inclusiva

Quem não tem memórias de momentos passados na sala de aula? Quem não recorda momentos de brincadeira dentro e fora da sala? A escola, as salas, os professores, o toque da campainha, o recreio...

Mas será que estas salas de aula, estiveram sempre de portas abertas para todas as crianças, sem exceção? Quais as mudanças que foram ocorrendo, nas escolas e na própria sociedade, ao longo dos tempos? O que representou e o que representa a Educação Especial? Qual a evolução da Educação Especial até aos nossos dias?

Questões como estas são o alicerce deste capítulo, onde iremos sintetizar, numa perspetiva histórica, a evolução do conceito de Educação Especial até aos dias de hoje.

Jimenez (1997) esclarece-nos relativamente à questão “O que foi a educação especial?” afirmando que

o termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou handicap que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais (p. 9).

O caminho percorrido pela Educação Especial até então passou por vários momentos, como a segregação e a integração e somente numa fase seguinte chegou ao conceito de inclusão, tão atual nos dias de hoje.

A História relata-nos e mantêm-nos a par das mais variadas formas de exclusão para com crianças portadoras deficiência física ou intelectual. Itard¹, conhecido como o “pai da Educação Especial”, através de um estudo realizado a um jovem portador de uma deficiência mental profunda, encontrado na mata de Aveyron, em França, e juntamente

¹Itard – Médico Francês (1774-1838) foi quem dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos – Mudos e é apelidado por muitos como o pai da Educação Especial. O seu nome surge ligado à procura de métodos de tratamento da pessoa com deficiência.

com Édouard Séguin (1837) criam uma escola para crianças com défice mental. Na opinião de Harris e Schutz (1986), que Ferreira cita (2007), estes mestres estiveram estritamente ligados ao desenvolvimento de conceitos como “ensino individualizado e tarefas educativas sequencializadas: a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino (...)” (p.18). Na base de todo o processo de trabalho destes autores, esteve a convicção de que toda e quaisquer crianças podem realizar aprendizagens, devendo ser educadas até ao limiar das suas possibilidades.

Como a escola regular, não possuía capacidade para tal, estas crianças eram colocadas em instituições especiais, rotuladas e segregadas em função da sua deficiência, o que originava a sua exclusão e as impedia de realizar interações com a sociedade, limitando cada vez mais o seu desenvolvimento.

Ferreira (2007) define segregação como

o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados. (p.21)

A conjectura da sociedade foi-se alterando e na segunda metade do séc. XX, após muitas alterações no contexto jurídico, social e educacional, surge a integração. O termo “integração” é oriundo do conceito de “normalização”. Costa (1999, p. 28) define integração como sendo o “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – inalterado – da escola”.

A LSBE, em 1986, traz consigo alterações significativas na conceção de integração. Candeias(n.d.) refere que segundo a LBSE, a educação especial deve estar organizada atendendo às necessidades de atendimento específico com apoio de docentes especializados e segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino regular.

Em finais da década de 70, começa-se a debater a noção de escola “inclusiva”, com o objetivo que as crianças portadoras de “deficiência” integrem as turmas/grupos do regular. Pedagogicamente surge a ideia de que a igualdade de oportunidades exige que a escola

confira um atendimento individualizado a cada criança, de modo a atender às suas diferenças. (Baumelet al, 1998).

Becker e Carnine (1980) citados por Ferreira (2007, p. 40) vão ainda mais longe ao referir que “ensinar crianças com NEE é ensinar mais e não menos”.

Após uma consciencialização global da necessidade de atendimento das crianças com NEE e «em risco educacional», Madeleine Will (então secretária de estado para a educação especial do departamento de educação dos EUA) declarou que a solução implicava analisar as necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem para se poderem criar estratégias eficazes, o que estipulava a cooperação e a corresponsabilidade entre professores do ensino regular e do ensino especial. O princípio de inclusão aqui esboçado, não obstante toda a controvérsia que gerou no mundo da investigação e educação, foi o adotado na Declaração de Salamanca², emitida na “Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade” realizada em Salamanca, em Junho de 1994 (Correia, 1999).

Tomemos como marco importante no contexto da Inclusão, a Conferência Mundial sobre NEE – acesso e qualidade – onde foi redigida a Declaração de Salamanca. Nesta Conferência, todos os membros reafirmaram o seu empenho e compromisso na implementação da *Educação para Todos*, com especial atenção para as crianças, jovens e adultos com NEE. Princípio este que se esperaria implementado num contexto do sistema regular de educação, promovendo deste modo a inclusão social.

O documento acima mencionado, para além de preconizar as orientações das Nações Unidas relativamente às Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, reunia dois princípios base [o da igualdade de oportunidades e o direito à educação].

² A Declaração de Salamanca, surgiu no Congresso Mundial de Necessidades Educativas Especiais, numa parceria entre o governo espanhol e a Unesco, e contou com a participação de noventa e dois países e cinco organizações internacionais.

Nas palavras de Frederico Mayor, autor do prefácio desta declaração, constata-se que esta é inspirada “pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escola para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Conferência, 1994, p.17).

De acordo com isto, temos a noção de “equidade educativa” difundida pelo DL 3/2008 que se refere à “garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Educação, 2008, p. 105).

Parece-nos relevante reafirmar esta noção, que subentende a justiça do caso particular (neste caso de alunos com NEE), corretiva da generalidade da lei, quando o panorama atual da realidade sociocultural e político-económica do nosso país é marcado por uma época de crise, pois só a lógica inclusiva favorecerá a incorporação destes indivíduos na sociedade enquanto sujeitos ativos e trabalhadores, cidadãos de plenos direitos e deveres.

Em 1988, Brennan citado por Correia (1997), defendia o conceito de NEE relacionado a problemáticas físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno (p.48).

Esta definição alerta-nos para o facto de que “o sistema e a prática educativa devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas”, logo a escola inclusiva terá de pressupor “individualização e personalização de estratégias educativas”, almejando a já referida «equidade educativa» (Educação, 2008, p. 105). Ou seja, “A resposta à diversidade implica que a escola promova uma educação que tenha em conta as necessidades individuais de todos os seus alunos e pressupõe uma nova filosofia organizacional, assente nos princípios da inclusão e da diversidade” (Cró, 2009, p.15).

1.2. Em direção a um sistema ideal – da Integração à Inclusão

Integrar provém do latim *integrare* e significa “formar”, “coordenar”. A verdadeira integração tem início nos primeiros anos de vida da criança, desde o momento do nascimento, quando esta começa a expressar o seu modo de sentir, pensar e agir, através da relação que estabelece com o mundo.

Contrariamente ao conceito de integração, inclusão contende o ajuste no espaço da escola quer ao nível do espaço físico, quer ao nível de atitudes e perceções dos docentes, prevendo e estabelecendo constantes adaptações curriculares.

No entender de Correia (2003, p. 16) a inclusão prevê a: “inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades”.

Ferreira (2007) defende que a inclusão só terá lugar com a fusão do Ensino Regular com a Educação Especial, havendo necessidade de cumplicidade e união entre ambos os sistemas. Esta perspetiva prevê a condição de ‘professor inclusivo’, de modo a atingir uma inclusão plena e verdadeira. A autora defende ainda que os alunos com NEE devem estudar/conviver nos mesmos ambientes dos restantes colegas, designadamente em contexto de sala de aula, com a condição de lhes ser proporcionado o desenvolvimento de aprendizagens significativas num ambiente propício

para o movimento inclusivo, o que mais se salienta na problemática da educação de alunos com NEE não é tanto a discussão em torno de saber se a sala de aula do ensino regular constitui o melhor ambiente para aprender, mas antes a questão de como transformá-la num bom ambiente para ensinar (Ibid., p.70).

A Inclusão não é algo que possa ser definido unicamente pela legislação, mas sim como um processo que necessita da implicação de todos os agentes educativos, como é defendido na Declaração de Salamanca, tal como podemos perceber pela figura 1.

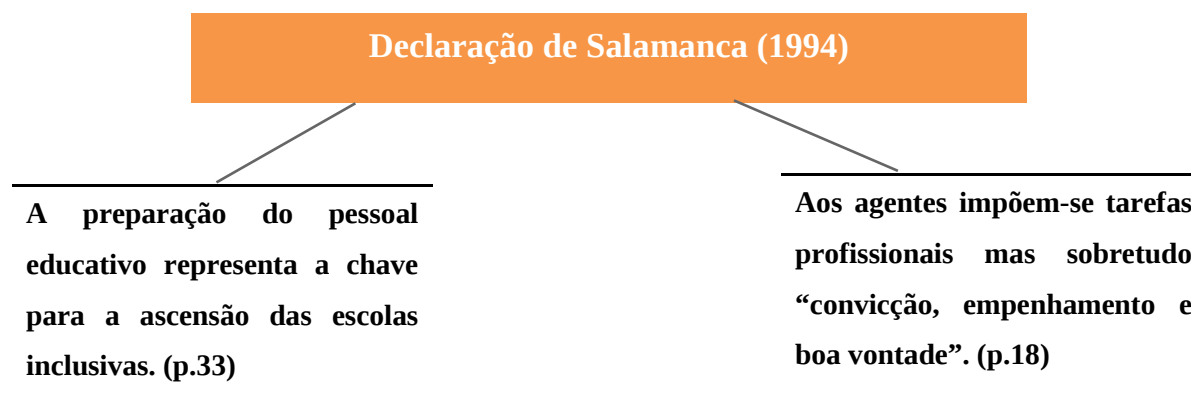


Figura 1. Papel do Professor na Promoção da Escola Inclusiva

Adaptado da Declaração de Salamanca (1994)

A inclusão pode ser entendida como voz ativa, naquele que é sem dúvida, um dos objetivos fundamentais da educação – o direito de todas as crianças à participação ativa na vida educativa e social que a rodeia. Um sistema inclusivo direcionado para encontrar respostas às necessidades de cada um e onde a escola se adapte às necessidades das crianças (Correia, 2003).

Ferreira (2007) defende ainda que podemos entender a inclusão como uma: “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (p.59).

Correia vai mais além quando diz

o princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança aluno, e que por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (2004, p. 34).

Podemos dizer que a inclusão abrange a integração e vai mais além, ou seja, a inclusão traz consigo uma mudança de paradigma educacional, uma vez que não se restringe aos indivíduos com NEE, mas sim a dar resposta a todo o tipo de apoio aos alunos que revelem dificuldades na escola, mesmo que estes se excluam do conceito de NEE.

Ao seguir uma política de inclusão, a escola não pode esquecer a dimensão social, já que é também uma das suas funções capitais, a construção de uma comunidade escolar, onde

professores, pais e alunos têm voz ativa. É do conhecimento de todos que a inclusão da criança não passa apenas por uma inclusão física, mas também social, devendo ser proporcionada à criança a possibilidade de trabalhar em conjunto com os seus colegas, não esquecendo as características próprias de cada aluno.

Burello (1995, citado por Ferreira, 2007) define alguns pressupostos que caracterizam a educação atual e aquele que seria um sistema de educação ideal (*Vide Quadro 1*).

Conteúdos	Escola Atual	Escola Ideal
Alunos	Separa os alunos em especiais e normais.	Confere um contínuo de competências.
Diagnóstico	Perda de tempo e de esforço na designação da categoria.	Reconhece as necessidades relativamente ao currículo e aos objetivos de aprendizagem.
Ensino	Prevê estratégias especiais valorizando a individualização do ensino.	Ensino efetivo para todos os alunos; a individualização é importante para todos.
Serviços	Serviços especiais em locais separados.	Apoio especial na sala de aula do ensino regular.
Relações inter-profissionais	Criam barreiras.	Fomentam a colaboração.
Resultados	Só importam os resultados académicos.	Estilo de vida, emprego, casa, amigos e família são valorizados.

Quadro 1 - Sistema atual e ideal de ensino

Adaptado de Burello 1995, citado por Ferreira 2007, p. 73.

Como podemos perceber pelo Quadro 1, muito longo é o caminho que há a percorrer, uma vez que estamos ainda muito aquém daquilo que seria o ideal de educação, ora por

obstáculos internos, ora por obstáculos externos ao sistema educativo, que criam impedimentos a todo este processo.

Rodrigues (2006, p. 13) sugere-nos uma definição abrangente de Educação Inclusiva, que assenta em três pressupostos: “Rejeição da exclusão, educação de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem”.

Ainda na perspetiva de Rodrigues (2006), os aspetos elementares da educação inclusiva subentendem que a escola “não desista de ninguém” (p.11) e “Rejeitar a exclusão significa que a escola se organize de tal forma que todos os alunos possam ter acesso e sucesso.” (p.12)

Não poderíamos estar mais de acordo com Correia (2008, p. 7), quando nos diz que “não há criança nenhuma que não queira aprender.”

Ora para uma inclusão plena dos alunos com NEE é necessária uma mudança de paradigmas e de atitudes, que passa por repensar as funções do professor/educador em todo este processo, tal como é defendido por Correia (2008 b):

A filosofia adjacente à escola contemporânea, tal como é interpretada altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento de inclusão encerra (p.53).

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E PEDAGOGIA DIFERENCIADA

2.1. O Professor como gestor do currículo

Na senda das aprendizagens, a finalidade da educação inclusiva é garantir um ambiente eficiente, partindo de várias ações curriculares – maleabilidade da estrutura curricular, das estratégias de ensino, estruturação da aprendizagem – valorizando assim as capacidades dos alunos e favorecendo as suas realizações individuais no acesso ao currículo. O conceito de *diferenciação curricular/adequações curriculares*, tem como objetivo fomentar na população escolar, e mais propriamente, junto dos alunos com NEE, as conjunturas adequadas para a inclusão e sucesso na aprendizagem. A gestão do currículo para estes alunos passa por uma lógica diferenciadora, ligada à necessidade de uma estruturação curricular focada no aluno e no seu meio, propiciando vias escolares variadas e práticas de ensino diferenciadas. (Roldão, 2003). Bautista (1997) vai mais além quando aponta as “adaptações curriculares” como a “mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais” (p.15).

Veiculada à ideia de adequação curricular está a inclusão, onde se preconiza evidenciar o potencial de cada aluno educando-os em conjunto, valorizando o potencial de cada um. (Rodrigues, 2003, p.92). Nesta ótica e quando nos referimos a crianças com NEE, prevê-se uma gestão curricular e, concludentemente, pedagógica que atenda aos vários níveis e estilos de aprendizagem dos mesmos, não esquecendo os trilhos que pisaram para desenvolver as competências e objetivos estabelecidos. Deste modo, podemos entender o conceito de *diferenciação* como uma ideia de ensino/aprendizagem baseada na diversidade. Bloom (Jesus & Martins, 2000) reitera: uma pedagogia de aprendizagem baseada no aluno, ou seja, na operacionalização de práticas de ensino (diferenciação pedagógica), ministradas para uma organização flexível do trabalho (adequação curricular) e na ascensão da autonomia do aluno, ao invés de uma pedagogia de ensino.

De acordo com Pettig (cit. por Morgado, 2003) a diferenciação inculca uma dinâmica pró-ativa na expansão da aprendizagem, que dá ao aluno a possibilidade de executar funções e de adotar projetos concretos que possam enaltecer quer o seu grau de participação em contexto de sala de aula, lado a lado com os seus pares, quer a sua capacidade de aprender. A tónica é colocada no aluno que é tido como o centro da aprendizagem sendo quem a

constrói por meio de múltiplas interações; tenhamos em conta que a aprendizagem regista progressos quando crianças com diversas capacidades, competências e aspirações trabalham em conjunto. Partindo das dificuldades que o aluno/alunos apresentem, é esperado que a intervenção do professor contemple a observação e a avaliação por forma a estabelecer o perfil de aprendizagem do aluno (Jesus & Martins, 2000, p. 22). No entender de Candeias (n.d.) ao cumprir a flexibilização e o enriquecimento curricular, com a participação ativa dos seus estudantes, o professor consagra variadas oportunidades que levam ao desenvolvimento académico, pessoal e social de cada aluno. De modo a que as práticas atendam às necessidades dos alunos, é imperioso que a escola preconize políticas, práticas e culturas que dignifiquem a diferença, não esquecendo que cada aluno deve participar ativamente na edificação de um conhecimento partilhado.

A pedagogia diferenciada assume especial importância, na medida em que “Currículo e educação são assim duas faces de um mesmo processo com vista à formação de pessoas em contextos organizacionais formais e/ou informais” (Pacheco 2005, p. 171).

A trajetória da adaptação do currículo do aluno com NEE tem de contemplar maleabilidade e flexibilidade, na medida em que se espera que o professor seja criativo, se adapte e ajuste as suas estratégias aos alunos. É importante perceber que o currículo oficial, deve funcionar apenas como um elemento regulador para aferir competências a desenvolver num público específico, com características próprias e com muitas singularidades à mistura. Quer Astolfi (1995), quer Perrenoud (2000), defendem que as atividades didáticas devem ser orientadas pelas dificuldades dos alunos e não somente em função do produto final, pelo que sugerem iniciar-se pelos pontos-chave da área curricular, mediante a implementação de metodologias diversificadas atendendo às características dos alunos e sempre assente numa função problematizadora e dinâmica do que se pretende ensinar.

A diferenciação pedagógica só acontecerá se o professor assumir um papel ativo na edificação e adaptação do currículo escolar. As políticas educativas e curriculares atuais perfilham um currículo consolidado num conjunto de competências essenciais a desenvolver pelos alunos. Porém, um currículo que dê resposta a questões emergentes e que seja aberto a transformações terá de ser planificado para uma dada sala de aula, e

muitas vezes contemplando um aluno especificamente, exigindo uma reconfiguração necessariamente diferenciada!

Segundo Pacheco (2008, p. 49), o professor “é a pedra angular da construção do currículo”, pois é a ele, “ator a quem tudo se pede, a quem tudo se critica”, uma vez que partindo da sua ação, a escola é avaliada pública e socialmente. Apesar de a educação ser dirigida por estruturas idênticas, a verdade é que nos deparamos com uma “diversidade naquilo que é decidido no currículo-em-ação pelos professores e alunos em contextos específicos”. Se, por um lado, a “homogeneização opera ao nível do currículo intencional (prescrito, oficial, escrito)” por outro, ao nível da sala de aula, desenvolve-se um currículo-em-ação como motor da diversidade (Pacheco 2011, p.111). O professor goza de vasta autonomia, na dimensão metodológica, cabendo-lhe a si decidir relativamente às melhores estratégias a seguir.

É neste âmbito que se enquadra o tema deste projeto, o das adequações curriculares, enquanto estas podem ser consideradas como estratégias decorrentes do “método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Ministério da Educação, 2008, p. 105). Segundo Correia (1999), a adequação curricular é uma das modificações no ambiente escolar que permitem dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas dos alunos com NEE. O mesmo autor refere ainda que “É necessário, portanto, que no caso do aluno com NEE, se recorra à diferenciação pedagógica, através do uso de ajustamentos e adaptações curriculares, para que ele venha, na medida do possível, a experimentar sucesso escolar” (Correia, 2008, p. 140).

As adequações curriculares individuais, de acordo com o DL 3/2008, são

“aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso (...) do ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo (...)”(Ministério da Educação, 2008, p. 109).

Neste sentido, temos presente que a escola, para ser inclusiva, “(...) não pode, pois, orientar-se pelo paradigma da uniformidade curricular” (Cró, 2009).

Sendo assim, a noção de adequações implica a noção de currículo e, apesar da complexidade e ambiguidade desta, não podemos descurar a sua pertinência, uma vez que, “O currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir” (Sacristán, 1996, p. 145).

No mesmo seguimento Zabalza (1987) defende que o desenho curricular integra um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos que podem ser desenvolvidos através de métodos, atividades e adequações materiais, visando o desenvolvimento da personalidade em cooperação com a comunidade educativa.

Ora, no entender de Bernard Spodek e Patrícia Brown (1996), citados por Cardona, (2010, p. 53), podemos interpretar o modelo curricular como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”. Assim, partindo destas premissas conjecturámos qual “a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, assim como juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam” (ibid, p. 54).

Julgamos que é no âmago desta organização e desta atribuição de juízos de valor que podemos situar a noção de adequações curriculares, considerando-a como uma ferramenta que auxilia a individualização didática para todos as crianças, sem desprezar os alunos NEE, que evidenciem maior ou menor grau de gravidade (Manjón, 1995), pois o currículo pode ser aqui trabalhado sem se manietar em termos de competências terminais de ciclo.

E se, como nos diz Bobbit (citado por Pacheco, 2005, p. 32), “A educação é o processo de crescimento na direcção certa. Os objectivos são as metas do crescimento. As actividades e experiências do aluno são os passos que completam a sua jornada em direcção a estas metas. As actividades e experiências são o currículo” o designado paradigma de uniformidade curricular deve ser ultrapassado, “ (...) o que exige alterações profundas ao nível da organização e gestão curricular” (Cró, 2009, p.15), de forma a alcançar, mais uma vez, a equidade educativa.

Ou seja, só partindo da premissa de que um tamanho não serve para todos, é que o ensino diferenciado, que facilita a aprendizagem e vai de encontro às preferências, às necessidades e pontos fortes dos alunos (Heacox, 2006), será efetivado.

É neste contexto que indicamos que as adequações curriculares, enquanto respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, implicam três níveis de concretização e estão assentes em quatro critérios.

Deste modo, identificamos três níveis de concretização, sendo o primeiro a escola, o segundo a turma e o terceiro o aluno. O primeiro nível é o da contextualização, no qual as adequações curriculares, baseadas na autonomia das escolas, são feitas ao nível do próprio currículo nacional, adequando-se o mesmo ao nível dos objetivos, dos conteúdos e das atividades do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a realidade sociocultural e económica dos alunos, bem como os interesses/expectativas e necessidades específicas dos mesmos, podendo realizar-se em instrumentos como, por exemplo, o projeto educativo da escola. O segundo nível é o do universo particular da turma, no qual as adequações, contemplando as especificidades (dinâmica e interações) da mesma, o seu percurso escolar e a presença de alunos NEE, deverão ser consideradas em conjunto pelo conselho dos professores da turma, numa primeira fase, e depois serem integradas por cada professor relativamente ao seu grupo disciplinar. O terceiro nível é o do aluno, encarado agora numa perspetiva individual, na qual as adequações devem ser estipuladas de acordo com as necessidades educativas particulares, embora sempre inserida no contexto das atividades da turma/escolares, ou seja, numa perspetiva inclusiva. (Correia, 2008). Este é o ponto-chave da nossa questão, as adequações a que nos propomos são dirigidas, na sua essência ao aluno objeto de estudo.

As adequações estão também assentes em quatro critérios básicos: Que aprendizagens?, Como Aprender?, Quando aprender?, Quê, como e quando avaliar? Ora, ao falarmos em adequações curriculares, falamos em primeiro lugar de uma estratégia de planificação e de avaliação por parte do professor, tendo sempre presente as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Consequentemente, Manjón (1995) define adaptação curricular como uma série de ações relativas ao currículo escolar, para uma determinada população, que levam a alterações dos seus princípios essenciais (que, como e quando ensinar e avaliar), cujo fim é permitir a individualização didática sem esquecer o contexto, que deve ser o mais normalizado possível, para os alunos que possuam qualquer tipo de necessidades educativas especiais.

E ao longo de todo o processo de adequações curriculares, para que este seja profícuo, subentende-se que o professor tenha uma atitude reflexiva sobre a própria prática docente.

Ou seja, “Tanto a formação inicial, como a formação contínua têm de ser repensadas, de forma a ajudar os professores a adotarem formas de trabalho que tenham em conta todos os alunos, incluindo os que têm dificuldades,” pois “efectivamente o papel do professor é, sobretudo, o de promover a aprendizagem, ajudando todos os seus alunos nesse sentido” (Cró, 2009, p. 6).

Independentemente de todas estas considerações gerais sobre as adequações, e todas as questões inerentes, o princípio base é o de serem feitas de acordo com a patologia do aluno em questão.

Não poderíamos terminar este subcapítulo, sem referir a perspetiva de Ainscow (1991), que nos alerta para o facto de qualquer criança ao longo da sua vida escolar, poder apresentar e experimentar dificuldades; que ao invés de julgar os apoios somente para as crianças com NEE, o professor deve estar disponível para todos os alunos; que as dificuldades educativas são fruto da interação entre aquilo que a criança transporta para a situação de aprendizagem e o que a própria Escola lhe dá; que os docentes devem assumir a responsabilidade pelo sucesso de todas as crianças sem exceção e ainda e não menos importante, que é necessário existir apoio para os próprios professores, de modo a promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional e as suas responsabilidades.

2.2. Ensino Diferenciado

Heacox (2006) diz-nos que o professor não deve ter a pretensão de mudar o currículo na sua globalidade de um momento para o outro, ou mesmo num ano letivo, sob pena de não resultar em nada. Deve sim dar passos pequenos, numa caminhada que pode e deve ser longa. A solução pode, muitas vezes, passar pela definição de uma estratégia, o que deve acontecer, até que se sinta à vontade com o uso da mesma e então aí poderá pensar em instituir/experimentar outra. Para o bom funcionamento da atividade o professor deve refletir sobre a atividade antecipadamente, daí que no nosso trabalho tenhamos trabalhado previamente os planos de aula da docente titular de turma adequando-os ao aluno em questão, sem esquecer os restantes.

Segundo Tomlinson, ensino diferenciado significa «“agitar um pouco as águas” no que diz respeito ao que se passa na sala de aulas a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender.» (2008, p. 13) “Numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (Ibid, p. 20).

A autora defende algumas características como estando na base do ensino diferenciado:

- Pró-ativo

Partindo do pressuposto que o professor tem uma turma de alunos com diferentes necessidades, o que acontece vulgarmente nos dias de hoje, terá de planear de forma “pró-ativa” modos e estratégias de “chegar até” aos alunos e expor conteúdos, ao invés de os desenvolver de uma forma única para todos.

- Mais do que Quantitativo é Qualitativo

Ajustar a organização do trabalho de modo a responder às necessidades dos alunos, geralmente é mais eficaz do que remetermo-nos unicamente ao ajuste da quantidade de trabalho que propomos.

- Tem as suas origens no processo de avaliação

Contrariamente ao que estamos habituados, a avaliação deve ter lugar no início de cada unidade, de forma a reconhecer as necessidades específicas de cada aluno perante os objetivos a que essa dada unidade se reporta.

- Promove várias abordagens ao Conteúdo, Processo e Produto

Na sala de aula deparamo-nos com três componentes chave do currículo:

“1) conteúdo – *in put* (o que os alunos aprendem)

2) processo – a aprendizagem feita pelos alunos

3) produto – *out put*, o modo como os alunos demonstram o que aprenderam”

- Centra-se no aluno

Experiências de aprendizagem envolventes e interessantes são promotoras de aprendizagens mais eficazes. Professores que optam por desenvolver o ensino diferenciado nas suas turmas têm a intenção de levar a cabo experiências de aprendizagem mais adequadas. O docente deve ter atenção que dotar os alunos de uma maior responsabilidade irá facilitar o trabalho com os mesmos, quer em trabalhos de grupo, quer individualmente, para além de que forma para a vida.

- É basilar

Alunos e professores caminham juntos na edificação e partilha do saber. O professor encara o ensino diferenciado como uma forma de estar na sala de aula e não como uma estratégia a usar quando há disponibilidade.

- É um misto de ensino para grupo-turma, pequeno grupo e individualizado

(Vide fig.2)

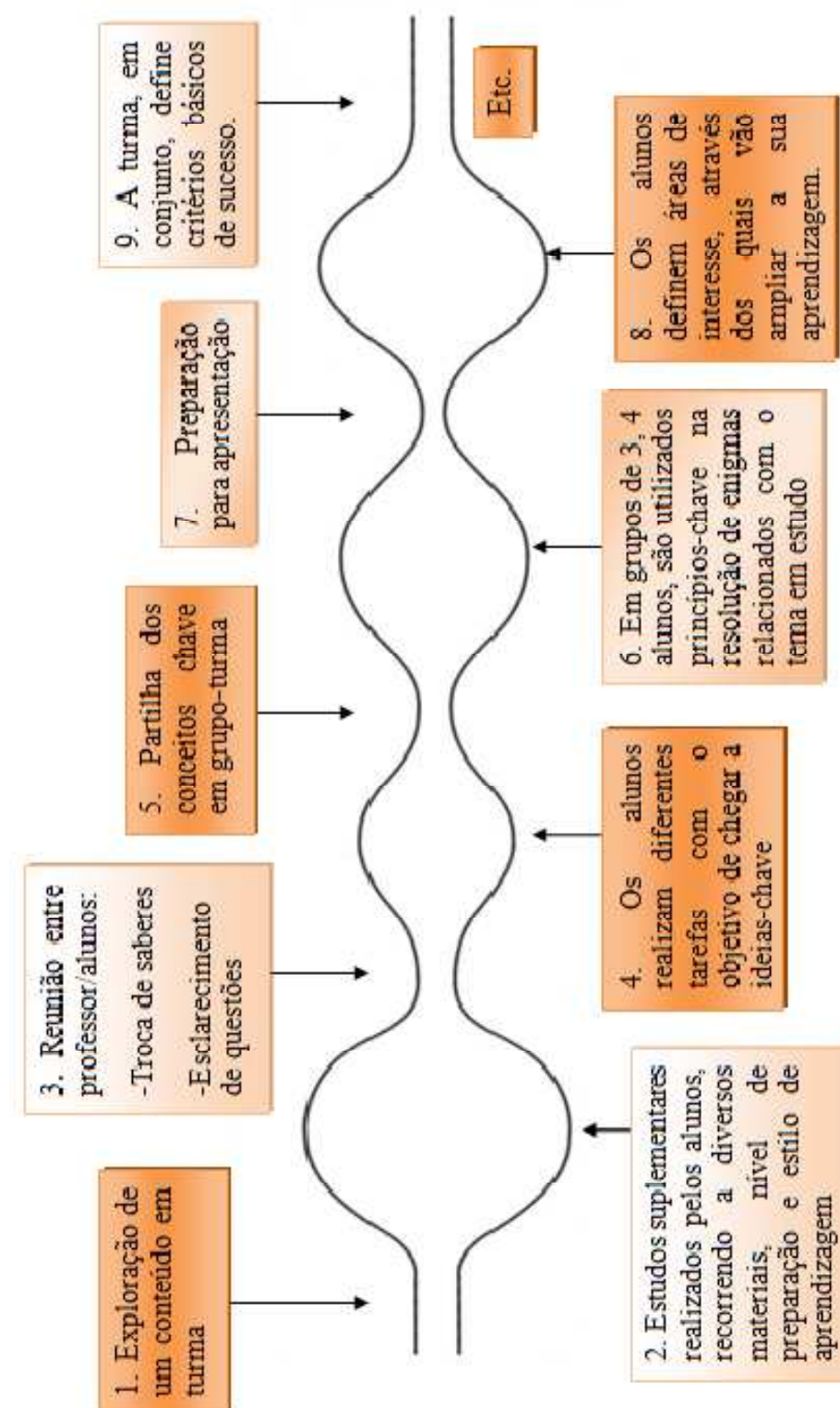


Figura 2 – O fluxo do ensino numa turma diferenciada

Tomlinson (2008, p. 19)

CAPÍTULO 3 – CARATERIZAÇÃO DO ALUNO E SUA PROBLEMÁTICA

3.1. Descrição do aluno e sua problemática

O aluno sobre o qual se centra o nosso estudo tem 11 anos e responde pelo nome (fictício) de Vicente. Apresenta dificuldades cognitivas e um funcionamento imaturo e passivo, mostrando dificuldade na expressão e gestão adequada de emoções e afetos. Expressa uma auto estima baixa, que se traduz numa imagem negativa de si mesmo. Na resolução de problemas, verifica-se que o Vicente tem dificuldades no raciocínio lógico-matemático e no cálculo mental; dificuldade na leitura dos números, bem como na sua ordenação. Ao nível da leitura e escrita o Vicente revela também alguma dificuldade. Apresenta dificuldades cognitivas e de aprendizagem que condicionam o seu desempenho académico, além de um funcionamento passivo, imaturo e pouco motivado para o universo escolar. Demonstra um funcionamento apegado ao concreto, pouco criativo e revela baixa flexibilidade cognitiva, além de dificuldades ao nível da atenção e concentração (que fazem com que se disperse com facilidade e lhe seja difícil manter-se focado numa tarefa por períodos temporais longos). O Vicente mostra também dificuldades acentuadas na expressão e gestão de afetos além de sentimentos de insegurança, baixa autoestima e crenças de incapacidade perante as dificuldades.

Os fatores descritos desempenham um papel preponderante na sua baixa motivação e interesse na realidade escolar.

Correia (1999) sugere-nos uma forma de entendimento para a problemática acima descrita, onde defende que as crianças com dificuldades de aprendizagem se caracterizam por uma discrepância acentuada entre o seu potencial estimado (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas, excluindo problemas sensoriais como a deficiência visual, ambliopia, deficiência auditiva ou hipoacusia, distúrbios emocionais severos e disfunções motoras. No entender do autor, estas crianças manifestam, igualmente, problemas processológicos de informação nos domínios do *input* (receção), *processamento* (organização) e *output* (expressão) de informação. Segundo ele, os indivíduos com dificuldades de aprendizagem, pautam-se por uma disparidade entre aquele que seria o potencial esperado e o seu

comprometimento escolar que se verifica abaixo da média numa ou em várias áreas de conteúdo.

3.2. Caracterização das Dificuldades de Aprendizagem (DA) enquanto distúrbio

Ao indagarmos o tema DA, deparamo-nos com duas definições base, a primeira publicada no Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) e que de acordo com Correia e Martins (1999) assume um papel preponderante

“Dificuldades de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas percetivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que tem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas (Federal Register, citado por Correia & Martins 1999, p. 7).

Outra das definições também preconizada é a elaborada pelo NationalJoint

Committee on Learning Disabilities ³ (NJCLD Cit. in Correia 1991, p. 55, 56)

“Dificuldades de aprendizagem” é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.

³ NationalJointCommitteeonLearningDisabilities – datada de 1975, esta comissão está ligada à educação e bem-estar dos indivíduos com D.A.

Na opinião de Rebelo (1995), o conceito de dificuldades de aprendizagem reporta-se aos obstáculos ou barreiras que dificultam o decurso da aquisição de saberes por parte do aluno. Conceitos como: dificuldades específicas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, usadas por diferentes autores, detêm na maioria das vezes o mesmo significado, pelo que Rebelo (2001) defende que as dificuldades de aprendizagem poderiam, apelidar-se de distúrbios de aprendizagem (learning disabilities).

As causas responsáveis pelas DA podem ser inúmeras. Estas podem variar em intensidade, duração e proveniência. Não obstante, quanto menos conhecidos forem estes fatores, mais difícil será para o aluno a obtenção de metas e por conseguinte uma progressão escolar pautada pelo sucesso académico.

Especificar causas e fatores que estão na origem de DA, não é simples uma vez que existe uma diversidade de perspetivas e estudos (Cruz, 1999b). Drouet (cit. por Cruz, 1999) aponta sete causas para as DA, sendo elas: físicas (perturbações somáticas transitórias ou permanentes e que advêm de uma perturbação no estado físico geral da criança), sensoriais (distúrbios que atingem os órgãos responsáveis pela perceção e impedem o indivíduo de captar e compreender a informação do mundo exterior), neurológicas (perturbações ao nível do sistema nervoso), emocionais (distúrbios psicológicos), intelectuais ou cognitivas (incapacidade de conhecer e compreender o mundo em que vive, de estabelecer raciocínios e relações entre eles), educacionais (inadequações na educação que o indivíduo recebe em criança determinantes do seu progresso nos estudos e no mundo do trabalho) e socioeconómicas (distúrbios extrínsecos ao indivíduo com origem no meio social e económico que delimitam o seu desenvolvimento e a sua capacidade para se adaptar).

Já Martínez, Garcia e Montoro, Monedero e Pérez (cit por Cruz, 1999), atribuem as DA a causas intrínsecas (fatores biológicos e fatores psicológicos) e extrínsecas (fatores pedagógicos e fatores socioculturais) ao indivíduo.

Para Citoler, Casas e Martín (cit por Cruz, 1999) existem três grupos determinantes de DA: fisiológicos (lesões cerebrais, determinantes genéticos ou hereditárias, fatores bioquímicos e fatores endócrinos), socioculturais (nutrição deficitária, privação de experiências precoces, ambientes de tensão familiar, disciplina familiar impositiva,

códigos linguísticos familiares restritos, valores e estratégias educativas inadequadas) e institucionais (condições desfavoráveis em que acontece o processo de ensino-aprendizagem, métodos pedagógicos inadequados, organização escolar mal estruturada).

As DA constituem um campo complexo de difícil diagnóstico, oferecendo uma multiplicidade de problemáticas que podem surgir individualmente ou em conjunto e que cada criança/indivíduo pode manifestar uma sintomatologia muito própria. Assim, de acordo com Cruz (1999), os problemas atribuídos com mais frequência a crianças com DA registam-se ao nível:

- de indícios neurológicos – caracterizam-se por afeções a nível cerebral revelando lentidão e debilidade motora, hipertonía e hipotonia, reflexos patológicos, transtornos de lateralidade e nos movimentos assimétricos;
- de défice de atenção – pode caracterizar-se ao nível da hiperatividade (incapacidade da criança em estar quieta, de se manter concentrada numa tarefa tempo suficiente para a realizar); da hipoatividade (a criança responde pouco aos estímulos, podendo não completar as tarefas que lhe são solicitadas e raramente participa em discussões com os pares); fixação da atenção (atenção exagerada a estímulos que já não são relevantes para a tarefa ou que são insignificantes para a concretização desta); distratibilidade (incapacidade de manter a atenção numa tarefa, reagindo e respondendo a outro estímulos à sua volta); impulsividade ou desinibição (resposta rápida a qualquer distração interna ou externa, retirando a atenção da tarefa que se encontra a executar) (Kirk e Chalfant cit. por Cruz, 1999);
- de perceção – não confundindo com as deficiências visual e auditiva, caracteriza-se por uma incapacidade de identificar, discriminar, interpretar e organizar as perceções visuais e auditivas. Segundo Fonseca (Cruz, 1999), ao nível da perceção visual registam-se dificuldades ao nível: da descodificação visual (dificuldade em compreender o que vê, não conseguindo retirar os significados dos estímulos visuais); da discriminação visual (dificuldade em reconhecer semelhanças e diferenças entre formas, cores, tamanhos, objetos, figuras, letras, números ou palavras); na figura de fundo (problemas de atenção seletiva e focagem, não é feita a identificação de figuras ou letras sobrepostas em fundos); na constância da forma (problemas em reconhecer uma forma, independentemente de ocorrerem variações na posição, tamanho, cor, textura); na rotação de formas no espaço (dificuldades em identificar as mesmas formas mesmo que invertidas ou rodadas no

espaço - /d/ e /p/, /b/ e /q/, /6/ e /9/); associação e integração visual (problemas na organização da informação visual e na associação imagem-palavra); e de coordenação visuomotora (problemas em coordenar a visão com os movimentos do corpo ou da mão em atividades de recepção e expulsão de objetos). Ao nível da percepção auditiva, o mesmo autor salienta que o problema manifesta-se ao nível da interpretação do que se ouve, ou seja, no processamento de informação auditiva. Assim, as crianças com DA podem manifestar problemas: em discriminar pares de palavras (lá / pá) ou frases absurdas; na identificação fonética, principalmente na deteção de qual o primeiro som de várias palavras; na síntese auditiva, nomeadamente na produção de palavras quando os fonemas são apresentados separadamente; em completar palavras ou frases; na associação auditiva; de articulação (Fonseca cit. por Cruz, 1999). Ao nível da expressão, segundo Johnson e Mycklebust (cit por Cruz, 1999) poderão ainda manifestar dificuldades de reauditorização (há compreensão e reconhecimento da palavra mas dificuldades em reavê-la no discurso falado – disnomia); de integração auditivo-motora (problema de produção de sons – disartria), em formular frases gramaticalmente corretas (problemas ao nível da organização e da sintaxe – disfasia).

- de memória – para Mercer, Fonseca e Kirk e Chalfant (Cruz, 1999), não se pode separar a memória da aprendizagem uma vez que a memória é o processo de reconhecimento e evocação do que foi aprendido e retido. De acordo com Kirk e Chalfant, Swanson e Cooney (cit. por Cruz, 1999) a memória será, então, um complexo sistema de processamento informação onde estão incluídos registos sensoriais, memória de curto prazo, memória de trabalho e memória de longo prazo e, dentro desta última, Kirk, Gallagher e Anastasiow (cit. por Cruz, 1999) apontam para mais três subsistemas – cinestésica, episódica e semântica. Pressupõe-se que as dificuldades manifestadas por crianças com DA são reflexo de problemas interativos entre as diferentes componentes de processamento de informação.

- cognitivo – as dificuldades neste domínio manifestam-se ao nível dos processos cognitivos necessários às aprendizagens simbólicas da leitura, escrita e cálculo. Assim, enquanto os autores Kirk e Chalfant (cit por Cruz, 1999) apontam para dificuldades na formação de conteúdos e na resolução de problemas, para Fonseca a problemática das DA centra-se nos processos de:

- conteúdo, especialmente nos conteúdos verbais;
- sensoriais - dificuldades na equivalência e conversão “dos processos auditivos para os visuais, dos visuais para os auditivos, dos motores para os auditivos ou visuais e vice-versa” (Cruz, 1999, p.119);
- hierarquização da aprendizagem - considerando que a aprendizagem se encontra organizada com base na sequenciação dos níveis da percepção (discriminação grafética e fonética), imagem (categorização grafema-fonema, base do processo de descodificação), simbolização (compreensão da ideia) e conceptualização (estabelecer conclusões, deduções, comparações, interpretações, juízos críticos), havendo uma disfunção num destes níveis, o processo de aprendizagem fica comprometido (Cruz, 1999, p. 119).
- psicolinguístico – desordens da fala e/ou linguagem que dificultam a receção, integração e expressão de conteúdos escolares. Por desordem da fala entendem-se os distúrbios da voz, articulação de sons falados, fluência ou sua combinação (caso das dislalias, dispraxias, disartrias e gaguez). As desordens da linguagem traduzem-se por uma incapacidade para compreender e produzir linguagem resultantes de uma disfunção ou lesão do sistema nervoso central (caso da afasia) e podem registar-se ao nível da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática ou na combinação destes. Estas desordens podem ser classificadas segundo Kirke Chalfant (cit por Cruz, 1999) por:
 - desordens da linguagem oral recetiva - incapacidade para receber e interpretar a linguagem falada, ou seja, a pessoa ouve mas não entende o que está a ser dito;
 - desordens da linguagem integrativa – a pessoa regista uma capacidade de entender a linguagem mas não consegue manipular símbolos e estabelecer associações do género o João é um menino, a Joana é uma _____;
 - desordens da linguagem oral expressiva – as dificuldades registam-se na capacidade de organização de palavras ou na expressão das ideias ou frases completas. A fala é caracterizada pela omissão e distorção de palavras, bem como erros sintático-gramaticais;
 - desordens da linguagem mistas (recetiva-integrativa- expressiva) – é a desordem mais comum e caracteriza-se por dificuldades na compreensão do que é dito, na integração e manipulação de símbolos e na expressão oral.

- da atividade psicomotora - irregularidades ao nível da lateralização, direccionalidade, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal e das praxias, parâmetros psicomotores estes que estão na base de todas as aprendizagens humanas (Fonseca cit. por Cruz, 1999).

- emocional ou socio emocional – manifestações emocionais que poderão traduzir-se em autoconceito e autoestima baixos, ansiedade, tensão nervosa, inquietude, desobediência, reações comportamentais bruscas, dificuldade de ajustamento à realidade e problemas de comunicação, resultantes das frustrações perante os fracassos repetidos nas atividades escolares. Para Fonseca e Mercer (cit por Cruz, 1999), as crianças com DA interiorizam muito facilmente a convicção que “não conseguem fazer” condicionando o seu envolvimento nas tarefas académicas.

Face ao exposto, as necessidades educativas da criança com DA requerem uma intervenção bem planeada, sendo imprescindível um diagnóstico cuidado onde se conjugam informações de diferentes áreas, especificamente a neurologia, psicologia, a pedagogia e a sociologia, ou seja, a intervenção deve assumir um carácter multidimensional (Cruz, 1999b).

É fundamental, no entanto, que em termos pedagógicos a intervenção assente numa perspetiva de diferenciação, isto porque as crianças com DA não apresentam especificamente uma problemática, mas sim uma associação/interação de problemáticas. Como tal, devemos proporcionar à criança um ambiente multissensorial de aprendizagem centrado no enriquecimento das suas valências e que permita contornar os seus pontos fracos. O Decreto de lei nº 3/2008 abrange como documento obrigatório no processo de avaliação dos alunos com NEE – a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde⁴ (CIF).

Para Nielsen (1999), os indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem podem evidenciar problemas de compreensão daquilo que leem, falam ou escrevem. Lopes (2008) reforça esta teoria quando nos diz que uma fatia dos alunos com DA não consegue atingir os objetivos propostos pelo sistema educativo, devido à falta de requisitos básicos na área da língua materna (português) e matemática.

Recorrendo ao manual da CIF, as DA podem ser delimitadas nas seguintes componentes:-
Componente Atividade e Participação

Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos

d 137 – adquirir conceitos

d 140 – aprender a ler

d 150 – aprender a calcular

d 155 – adquirir competências

d 160 – concentrar a atenção

d 170 – escrever

d 175 – resolver problemas

Nielsen (1999) defende que estas problemáticas podem ainda ser identificadas como: falta de competências organizacionais, fraca tolerância a frustrações e a dificuldades/problemas, impulsividade, dificuldades em expandir raciocínios, autoestima baixa, dificuldade em estabelecer relações sociais e em dar início ou concluir tarefas.

Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais

d 230 – levar a cabo a rotina diária

d 250 – gerir o seu próprio comportamento

PARTE II: PROJETO DE INTERVENÇÃO

CAPÍTULO 4 – CAMINHANDO LADO A LADO - EDUCAÇÃO EXPERIMENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1. Uma abordagem à Educação Experimental à luz da Educação Especial

Ao centrarmo-nos na experiência interior da criança, instituímos uma postura experiencial. O Modelo Experimental (Portugal, 2010) centra-se na criança como alguém portador de sentimentos, cultura e conhecimento. Estima-se que o profissional de educação tome como ponto de partida a observação da criança por forma a apreender o seu mundo. As suas características específicas, os seus interesses e características do meio físico e social em que se insere são essenciais para a prática educativa.

É esperado que o educador/professor pratique uma educação para todos, tente chegar a todas as crianças, respeitando as suas diferenças tendo presente uma máxima - impulsionar o seu crescimento/desenvolvimento em todas as vertentes.

Assim, os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos basilares na edificação de melhores práticas que levem ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

O Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, gozando da inspiração da abordagem experiencial em educação e do trabalho desenvolvido por Laevers, Vandenbussche, Kog e Depondt (1997), com o objetivo de promover uma cultura de avaliação, desenvolveu o projeto de Avaliação em Educação Pré-Escolar com a apresentação do manual Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

O SAC é validado como “um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal, 2010, p. 13).

Este instrumento auxilia o profissional de educação, através de um ciclo contínuo, na sistematização da sua constante observação, avaliação, reflexão e ação, tendo sempre como base as dimensões de bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante todo o processo. Deste modo, o SAC encontra-se estruturado tendo como base a premissa de que a avaliação deve ser processual e deve facilitar o desenvolvimento de práticas não só dirigidas para a imperante qualidade de vida das crianças, como também pelos seus benefícios e resultados futuros, tanto ao nível das aprendizagens como através

do desenvolvimento de competências, proporcionando uma excelente ferramenta de registo (Portugal & Laevers, 2010).

Desta forma, no decurso do processo de observação e documentação, cabe-nos utilizar formas de registo que permitam identificar tanto as áreas fortes como as de maior fragilidade que possam necessitar de atenção e de rápida intervenção, considerando os níveis de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, de forma a possibilitar a monitorização dos progressos, cimentando a tomada de decisão da intervenção seguinte. Resumindo, a utilização adequada do SAC permite: “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitem de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspectos que requerem intervenções específicas” (Portugal, 2010, p. 74).

Tendo em conta a abordagem experiencial, Portugal e Laevers afirmam que a forma mais eficiente e económica de avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e nível de implicação experienciadas pelas crianças. Por conseguinte, os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência na melhoria da qualidade do ensino, incitando o desenvolvimento e a aprendizagem.

O nosso projeto apesar de se basear no SAC, pretende trabalhá-lo num modelo de Educação Especial, especificamente com um aluno com DA. O manual supracitado, esteve na origem do trabalho realizado, na medida em que lhe conferiu uma orientação. Importa referir que para o desenvolvimento do nosso projeto, e uma vez que houve uma adaptação do SAC a um nível de ensino que não é aquele a que se reporta, várias foram as alterações que fizemos de modo a adequá-lo áquilo que pretendíamos.

Face a tais constatações e procurando operacionalizar os conceitos bem-estar emocional e implicação, Laevers desenvolveu instrumentos para a sua avaliação. Seguidamente passaremos à explanação dos dois conceitos supracitados, que Laevers definiu de níveis de Implicação e Bem-estar.

4.2. Implicação e Bem-Estar como dimensões estruturantes da prática pedagógica

4.2.1. Bem-Estar emocional e sua avaliação

A definição de bem-estar emocional, segundo Laevers et al, (1997), cit. por Portugal e Laevers (2010, p. 20), remete-nos para o significado de: “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida”

A satisfação das necessidades básicas (*Vide anexo 1*) - necessidades físicas, necessidade de afeto, necessidade de segurança, necessidade de reconhecimento e de afirmação, necessidade de se sentir competente e necessidade de significados e valores, de que nos fala Laevers, detém colossal influência no nível de bem-estar emocional das crianças, revelando-se importante como indicador de qualidade de relação entre o sujeito e o seu contexto.

Portugal e Laevers (2010) enunciam ainda um conjunto de indicadores de bem-estar emocional (*vide Anexo 2*) – abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio – e, também uma escala dos seus níveis de bem-estar permitindo ao adulto perceber até que ponto a criança está bem consigo mesma (equilíbrio emocional), se está disponível para a relação com os outros, se está desperta para a exploração do mundo que a envolve e se está a receber resposta adequada às suas necessidades básicas: (*vide Quadro 2*).

Níveis de bem estar emocional	
1. Muito baixo	<i>Criança triste que evidencia sinais de desconforto: choro, medo, raiva, não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se com medo de falhar, evitando contacto ocular com o adulto; evidencia falta de vitalidade e autoconfiança.</i>
2. Baixo	<i>Criança que evidencia com frequência sinais de desconforto emocional. A postura, expressão facial e as suas ações indicam que a criança não se sente à vontade. Tensas e com pouca vitalidade. Confiança e autoestima baixa.</i>
3. Médio	<i>Aparentam estar bem, no entanto, por vezes evidenciam sinais de desconforto; relativa vitalidade e autoconfiança. Este nível define aquelas que demonstram uma postura neutra de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto; por vezes desligam do contexto.</i>
4. Alto	<i>Evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade, podendo ocasionalmente apresentar sinais de desconforto.</i>
5. Muito alto	<i>Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria, simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças, expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências; com energia e vitalidade.</i>

Quadro 2 - Escala de pontos para avaliar níveis de bem-estar emocional das crianças

(Laevers, 2003, citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 22 e 23).

4.2. 2. Implicação e sua avaliação

Relativamente a este segundo indicador de qualidade, Laevers define “implicação como uma qualidade de actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (Laevers, 1994, cit. por Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Para avaliar a implicação são apresentados os indicadores de implicação (*vide Anexo 3*) – concentração, energia, persistência, criatividade, postura e expressões faciais e verbais, satisfação, precisão ou tempo de reação. Estes podem manifestar-se através dos níveis de implicação (*vide Quadro 3*), que nos fazem constatar que estamos perante um processo complexo, que não é linear nem racional.

Níveis de implicação	
1. Muito baixo	<i>Não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação, é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação</i>
2. Baixo	<i>Não vai mais longe do que as ações com muitas interrupções. A criança não se envolve verdadeiramente em nenhuma atividade. A sua concentração é limitada e superficial e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se muito abaixo das capacidades da criança.</i>
3. Médio	<i>Podemos observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação ou verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina, sem que haja investimento de energia. A criança não se sente desafiada.</i>
4. Alto	<i>Ocorrem momentos de intensa atividade mental. Crianças ativas, com sinais claros de implicação. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial.</i>
5. Muito alto	<i>A implicação é total, expressa na concentração absoluta, entrega e fascínio. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir. Existe grande implicação, expressa numa elevada concentração, energia, persistência e criatividade.</i>

Quadro 3 - Escala de pontos para avaliar a implicação das crianças

(Laevers, 2003, citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Evidentemente que no momento em que o professor se propõe avaliar a implicação de um aluno, está subjacente a análise do ambiente educativo, uma vez que é nele, que o aluno

interage e se implica. Assim, será de extrema importância, que quem utiliza a escala de pontos, apresentada anteriormente, o faça tendo presente a análise do contexto educacional, para que não caia no erro de rotular crianças e adultos. Portugal e Laevers vão mais além, ao referirem que “o nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!)” (Laevers, 1994, citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Assim, podemos afirmar que a implicação é o espelho de funcionamento da criança num dado contexto educativo, derivando das variadas interações entre as características do próprio contexto, do educador e da criança.

Utilizar a análise dos níveis de implicação para melhorar a prática educativa, bem como o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, poderá constituir um recurso para os docentes, na medida em que estes níveis de implicação o advertem sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa que está a seguir. Este é um processo dinâmico e complexo que é tudo menos linear.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

Finda a revisão da literatura e o aprofundamento teórico dos temas expostos nos capítulos anteriores, procedemos à descrição empírica que dá corpo à segunda parte deste projeto. Nesta segunda parte, procederemos à delimitação do estudo efetuado, à sua análise e de seguida à discussão dos resultados auferidos. Iniciaremos este capítulo, fazendo algumas reflexões que dizem respeito a determinados pressupostos metodológicos da investigação que nos propomos realizar, referindo posteriormente, o método e as técnicas de recolha de dados por nós adotada no âmbito deste trabalho.

Seguindo nesta direção, é nosso propósito observar os dados obtidos procedendo à sua discussão e apontando eventuais propostas para a intervenção. Na parte final, faremos alusão às limitações e condicionamentos com que nos confrontamos ao longo do nosso projeto de intervenção.

5.1. Definindo a investigação

Os motivos pelos quais a nossa escolha recaiu sobre este tema foram norteados, por um lado, a parte motivacional, uma vez que sempre constituiu para nós uma fonte de interesse, as questões ligadas às adequações curriculares, provavelmente pela noção que sempre tivemos da sua real importância para o sucesso educativo. Por outro lado, enquanto professora especializada em educação especial em exercício de funções numa escola de ensino regular, onde nos deparamos com experiências pedagógicas denunciadoras de fraquezas, onde sentimos a dificuldade dos professores na edificação de estratégias de diferenciação pedagógica, pelo que consideramos tratar-se de uma intervenção séria e de carácter necessário.

Esta intervenção decorrerá no 1º Ciclo do Ensino Básico. Não obstante a problemática em torno da qual se resenha, este projeto recai sobre as adequações curriculares, uma vez que no nosso entender constitui um alicerce estruturante na promoção de aprendizagens significativas por parte de todos os alunos.

Para o desenvolvimento do estudo, partimos da seguinte questão: “Como potenciar níveis de implicação e bem-estar num aluno com défice de aprendizagem?”

A inclusão de alunos com NEE tem a montante o paradigma da Educação e a forma como este terá de ser entendido no seio do campo específico da Educação Especial e no âmbito mais lato da Educação Regular. Neste contexto, Vieira (1986) entende que é necessário compreender conceitos como adequações curriculares individuais; organização do tempo; organização do espaço; adaptações à metodologia e à didática; adaptações relativas ao modo de avaliação; adaptações relativas à prioridade de objetivos e conteúdos; visão de meios extraordinários (materiais, humanos e ambientais); adaptação nos materiais e equipamentos e adaptação nas estratégias.

Estes conceitos são primordiais no atendimento organizado e estruturado às crianças com NEE do domínio cognitivo e motor. A Escola tem assim de educar na e para a diversidade, cuidando para que todos os agentes educativos se envolvam, incluindo-se eles próprios nos processos multidisciplinares e interativos, geradores de intervenção diferenciadora positiva.

5.2. Objetivos

Temos como objetivo geral neste trabalho de projeto, potenciar os níveis de implicação e bem-estar de um aluno com défice de aprendizagem, de 1º ciclo, e por conseguinte a sua inclusão na sala de aula.

Após a definição do ponto de partida, muitas foram as questões que se levantaram e que nos auxiliaram na edificação do mesmo; muitos foram também os objetivos específicos que estiveram na origem da definição e clarificação das opções tomadas, como:

- entender o que poderia estar na origem de níveis de implicação e bem estar aquém do esperado;
- compreender o que poderia estar a prejudicar o desenvolvimento das aprendizagens por parte do aluno;
- perceber de que forma podíamos contribuir para potenciar os níveis de bem estar e implicação registados;
- recolher dados que permitam traçar o perfil do aluno;

- analisar as consequências resultantes das aprendizagens que esta linha de investigação poderá trazer a todos os que desejam primar pela diferença, recorrendo a uma pedagogia diferenciada, capaz de criar oportunidades de aprendizagem significativas para muitos alunos;
- iluminar os desígnios que estão na base de uma pedagogia diferenciada, articulando a teoria e a prática.

Assim é nosso propósito, depois de uma análise detalhada do perfil de funcionalidade do aluno, auxiliar a docente titular de turma, numa caminhada de adequações, sempre com o objetivo, de promover a aprendizagem e inclusão do aluno, à luz dos desígnios teóricos defendidos, da legislação, dos objetivos que constituem a fonte do nosso trabalho, bem como da problemática do aluno e do contexto escolar onde se insere esta turma.

Conscientes de que sozinhos não mudamos o mundo, objetivamos com o presente estudo, introduzir algum conhecimento e mudança. Conhecimento, na medida em que baseamos o nosso estudo numa turma de 4º ano (1º ciclo), onde realizamos trabalho de campo e demos a conhecer novas perspetivas válidas, com base em pesquisas bibliográficas. Mudança, uma vez que temos a pretensão que este trabalho de projeto, possa suscitar o interesse de outros profissionais pela pertinência da temática em questão e por conseguinte trazer novas reflexões/trabalhos/projetos em torno deste mesmo tema.

Acreditamos que a valorização do aluno com NEE enquanto “Ser Individual” com direito à igualdade de oportunidades, a vivência intrínseca de sentimentos como a ansiedade e o medo de não alcançar o êxito esperado; a implementação do trabalho colaborativo e a formação influenciam a preparação e a implementação de práticas inclusivas por parte dos docentes.

Assim não é nossa intenção aferir teorias preestabelecidas, mas ao invés disso, delinear novos trilhos, sempre com a intenção de otimizar as condições de aprendizagem de alunos com NEE.

5.3. Opções metodológicas

A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995, p. 529)

Na elaboração deste plano de investigação que tem como premissa a definição do problema: “Como potenciar níveis de implicação e bem estar num aluno com défice de aprendizagem?”, que se aproxima do paradigma investigação/ação apesar de se apresentar como um estudo de caso. Ao descrevermos a nossa intervenção fazemo-lo de uma forma narrativa, de modo a transmitir e relatar os fatos, o mais próximo possível da realidade. Esta dimensão tem como objetivo avaliar/medir os níveis de implicação e bem estar emocional do aluno em contexto de sala de aula. A nossa expectativa será que estas variáveis aumentem ao longo da nossa intervenção.

A organização do nosso trabalho foi orientada obviamente pelo problema, que constitui o nosso ponto de partida e pelos objetivos que delineamos, sem esquecer o contexto escolar, a problemática do aluno, o nível de ensino e a sala de aula em que o aluno está inserido.

Com o presente estudo pretendemos desenvolver os níveis de implicação e bem-estar de um aluno de 1º ciclo do Ensino Básico da Zona de Sacavém, no Concelho de Loures. De entre variadas estratégias que poderíamos seleccionar para otimizar estes níveis de implicação e bem-estar do aluno, optamos por utilizar as seguintes: colocar estrategicamente um companheiro que está colocado ao seu lado; colocar o aluno, bem como o colega escolhido, num lugar estratégico da sala (à frente); encaminhar as atividades e tarefas sempre que possível em trabalhos de pares com esse mesmo colega; encaminhar as atividades e tarefas sempre que possível em trabalhos de grupo; convidar constantemente o aluno a participar nas mais diversas atividades; conferir ao aluno lugar de destaque nas atividades que consideramos que há um domínio da sua parte; incitar o aluno a ler em voz alta; valorizar publicamente atitudes e participações assertivas do aluno. Com a adoção deste leque de estratégias e sem esquecer a imprescindível ajuda da docente titular de turma, que desde o primeiro momento se mostrou receptiva à nossa intervenção, e sem a qual, esta jamais poderia ter acontecido, o nosso projeto nasceu, cresceu e colheu alguns frutos.

5.4. Procedimentos

O trabalho de campo, que passou obviamente pela sala de aula, teve início em Novembro de 2013 e estendeu-se até Junho de 2014, sendo neste período que decorreu a nossa intervenção.

Ao mesmo tempo fomos desenvolvendo a componente teórica, com uma revisão da literatura aprofundada, uma vez que estamos cientes da sua importância para a sustentação deste trabalho de investigação. Numa fase seguinte dirigimos a nossa atenção para os dados empíricos, tentando analisá-los e interpretá-los, para posteriormente passarmos à análise dos resultados e suas conclusões.

Iniciamos o nosso estudo, com um pedido formal de autorização aos órgãos de gestão do agrupamento, bem como à encarregada de educação do aluno, onde constavam a clarificação dos objetivos do estudo (*Vide Anexo 4*).

Realizamos uma entrevista à docente titular de turma (*Vide Anexo 5*) e posteriormente, após esta ter aceitado o nosso pedido de intervenção na sua sala de aula, fizemos uma reunião, onde explicitámos o porquê da nossa escolha e também a colocamos a par da temática por nós escolhida, ao que se seguiu a observação do aluno em sala de aula e a nossa intervenção propriamente dita. No decorrer da intervenção muitos foram os momentos de reunião e partilha com a docente titular de turma, sob forma de organizar o trabalho em sala de aula.

CAPÍTULO 6 – INTERVENÇÃO
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

6.1. Observação do aluno em diferentes contextos

A nossa intervenção passou pela observação do aluno em contexto de sala de aula, ao longo de oito episódios, durante 15 minutos cada, a fim de registar o seu nível geral de bem-estar e de implicação, numa escala de 1 a 5 que constituíram o suporte ao nosso estudo e que apresentamos de seguida com os quadros 4 e 5.

Data	Nível geral de bem-estar					Comentários
	1	2	3	4	5	
21-01			3			A professora usou o nome do aluno o que lhe prendeu a atenção na resolução do exercício.
22-01			3			Ouve mas não participa nem revela envolvimento. A sua postura é muito gráfica, completamente desligada do contexto.
23-01			3			Passa o plano de aula para o caderno diário, enquanto a prof.ª fala com a turma e com um pai para resolver um conflito.
24-01			3			O aluno não mostra envolvimento na atividade e limita-se a passar para o caderno, completamente alheio do que está a acontecer na aula.
28-01			3			No decorrer da aula registou uma concentração limitada e superficial.
29-01			3			Audição de uma história e preenchimento de espaços em branco. O aluno ouviu a história e preencheu alguns dos espaços em branco, embora se distraísse com muita facilidade.
30-01			3			Trabalho de expressão plástica. Pintou o desenho que lhe foi pedido, mas num registo de constantes interrupções.
31-01			3			Ouve mas não participa nem revela envolvimento. A sua postura é muito gráfica.

Quadro 4 - Registo de observação do nível geral de bem-estar emocional do aluno, em contexto de sala de aula

Data	Nível geral de implicação					Comentários
	1	2	3	4	5	
21-01			✗			A professora usou o nome do aluno o que lhe prendeu alguma atenção na resolução do exercício.
22-01		✗				Ouve mas não participa nem revela envolvimento. A sua postura é muito apática. Não se implica na atividade, mostra-se mentalmente ausente.
23-01		✗				Passa o plano de aula para o caderno diário, enquanto a profª fala com a turma e com um pai para resolver um conflito.
24-01			✗			O aluno não mostra envolvimento na atividade e limita-se a passar para o caderno.
28-01		✗				No decorrer da aula registou uma concentração limitada e superficial. A complexidade da atividade situa-se abaixo das capacidades da criança, uma vez que da matéria lecionada não consta qualquer adaptação curricular. A área trabalhada é Matemática, mais propriamente as contas de dividir, matéria perante a qual o aluno evidência extremas dificuldades.
29-01			✗			Audição de uma história e preenchimento de espaços em branco. O aluno ouviu a história e preencheu alguns dos espaços em branco, embora se distraísse com muita facilidade.
30-01			✗			Trabalho de expressão plástica. Pintou o desenho que lhe foi pedido, mas num registo de constantes interrupções.
31-01		✗				Ouve a explicação da professora, mas não participa nem revela envolvimento. A sua postura é muito apática. Durante a realização da tarefa, o aluno mostra-se distraído.

Quadro 5 -Registo de observação do nível geral de implicação do aluno, em contexto de sala de aula

Analisando os quadros 4 e 5, podemos dizer que, relativamente ao nível de bem-estar emocional, o aluno não evidencia comportamentos que nos permitam identificar conforto ou desconforto, prazer ou tristeza, pelo que lhe atribuímos o nível 3. Ao nível da implicação, será mais complexa uma definição de nível, uma vez que o aluno oscila. Por um lado a sua concentração é limitada e superficial (distrai-se facilmente) e mostra-se muitas vezes alheado do contexto de sala, da matéria e das tarefas propostas. Na maioria das vezes, não evidencia concentração, motivação ou prazer na realização das mesmas. A baixa auto estima e falta de segurança refletem a sua falta de empenho e mostram-nos que o aluno, realiza parte das atividades/tarefas de uma forma rotineira.

Quisemos perceber se esta forma de estar do aluno estava patente em outros momentos, na escola, como, as Atividades de Enriquecimento Extra Curricular, as aulas de Educação Especial, o Recreio e o Refeitório, pelo que observamos e registamos os níveis de implicação e bem-estar emocional do aluno, também, nesses diferentes momentos.

Data	Nível geral de bem-estar						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
10-02			x				Música – o aluno, como todos os outros, vai falando com os demais colegas, distraído-se facilmente.
11-02				x			Ed. Física
12-02			x				Inglês - A professora pede que realizem uma ficha de trabalho, escrevendo os nomes em inglês. Tema – família
13-02				x			Ed. Física
14-02				x			Inglês – Continuação do tema da aula passada. Resolução de exercícios.
17-02				x			Expressão Musical – tocar flauta

Quadro 6 - Registo de observação do nível de bem-estar emocional do aluno nas AEC

Data	Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
10-02			x				Música – o aluno, como todos os outros, vai falando com os demais colegas, distraindo-se facilmente.
11-02				x			Ed. Física
12-02		x					Inglês - A professora pede que realizem uma ficha de trabalho, escrevendo os nomes em inglês. Tema - família
13-02				x			Ed. Física
14-02		x					Inglês – Continuação do tema da aula passada. Resolução de exercícios
17-02			x				Expressão Musical – tocar flauta

Quadro 7 - Registo de observação do nível de implicação do aluno nas AEC

Como podemos observar pela análise dos quadros 6 e 7, o aluno nas aulas de Educação Física, mostra-se bastante recetivo e empenhado na realização das atividades propostas pelo professor. O mesmo já não acontece com o Inglês, em que a aula é muito mais teórica e exige um maior nível de concentração. Na aula de música o aluno mostra-se inseguro quando o professor pede para tocarem a música na flauta e distrai-se facilmente falando com os demais colegas. Passemos agora à análise dos níveis apresentados pelo aluno em aula de educação especial, nos quadros 8 e 9.

Data	Nível geral de bem-estar						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
11-02				x			O aluno realizou o trabalho proposto com um nível de empenho bastante favorável, teve o cuidado de trabalhar a apresentação do trabalho que lhe havia sido pedido.
12-02				x			Leitura e interpretação do texto.
13-02				x			Aplicação da pontuação em exercícios.
14-02				x			O aluno participa e mostra-se confiante.
18-02				x			O aluno resolve os exercícios de matemática que o professor titular de turma pediu, com empenho.
19-02				x			
20-02				x			Identificação dos pronomes pessoais possessivos e dos pronomes pessoais demonstrativos
21-02				x			Exercícios de matemática: adição e subtração.

**Quadro8- Registo de observação do nível de bem-estar emocional do aluno
Nas aulas de Educação Especial**

Data	Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
11-02				x			O aluno realizou o trabalho proposto com um nível de empenho bastante favorável, teve o cuidado de trabalhar a apresentação do trabalho que lhe havia sido pedido.
12-02			X				Leitura e interpretação do texto.
13-02				x			Aplicação da pontuação em exercícios.
14-02				x			O aluno participa e mostra-se confiante.
18-02				x			O aluno resolve os exercícios de matemática que a professora titular de turma pediu, com empenho.
19-02			X				Hoje o nível de empenho do aluno situou-se no nível 3, provavelmente devido ao grau de dificuldade do exercício.
20-02				x			Identificação dos pronomes pessoais possessivos e dos pronomes pessoais demonstrativos
21-02				x			Exercícios de matemática: adição e subtração

Quadro 9- Registo de observação do nível de implicação do aluno nas aulas de Educação Especial

Nas aulas de Educação Especial o aluno mostra níveis de implicação entre o 3 e o 4, sendo que o 4 é aquele que se regista um maior número de vezes. No que diz respeito aos níveis de bem-estar emocional, o aluno apresenta sempre nível 4. Julgamos que na iminência destes resultados pode estar o facto de o aluno se sentir acompanhado, mais à vontade, o que facilita a realização das tarefas, mas também e não menos importante, a presença das adequações curriculares que pode estar na base desta forma de estar do aluno.

De seguida analisaremos os níveis de bem-estar emocional e implicação do aluno no recreio, com os demais colegas (*Vide* Quadro 10 e 11).

Data	Nível geral de bem-estar						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
11-02				x			O aluno envolve-se na brincadeira com os demais colegas.
12-02				x			Participa na brincadeira e interage com um grupo de três colegas.
13-02				x			Brinca com outro colega às cocegas e irradia alegria.
14-02				x			O aluno envolve-se na brincadeira com os demais colegas.
17-02				x			O aluno, inserido num grupo de 6 crianças, faz pulseiras de elásticos.
18-02				x			O aluno joga futebol no campo, com os colegas.

Quadro10- Registo de observação do nível de bem-estar emocional do aluno no recreio

Data	Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
11-02				x			O aluno envolve-se na brincadeira com os demais colegas.
12-02				x			Participa na brincadeira e interage com um grupo de três colegas.
13-02				x			Brinca com outro colega às coegas e irradia alegria.
14-02				x			O aluno envolve-se na brincadeira com os demais colegas.
17-02				x			O aluno, inserido num grupo de 6 crianças, faz pulseiras de elásticos.
18-02				x			O aluno joga futebol no campo, com os colegas.

Quadro11- Registo de observação do nível de implicação do aluno no recreio

Examinando os quadros 10 e 11, percebemos que o aluno, em contexto de recreio se sente à vontade com os colegas, participando ativamente em todas as brincadeiras.

Retomando a nossa linha de observação, consideramos pertinente fazer o registo dos níveis de implicação e bem-estar emocional do aluno também no refeitório, para podermos ter uma visão mais alargada do aluno, no contexto escolar em geral (*Vide* Quadro 12 e 13).

Data	Nível geral de bem-estar						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
11-02				X			O aluno enquanto almoça vai falando com os colegas que estão ao seu lado.
12-02				X			
13-02				X			
14-02				X			
17-02				X			
18-02				X			

Quadro12- Registo de observação do nível de Bem-estar emocional do aluno no refeitório

Data	Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	
11-02				x			O aluno enquanto almoça vai falando com os colegas que estão ao seu lado.
12-02				x			
13-02				x			
14-02				x			
17-02				x			
18-02				x			

Quadro 13- Registo de observação do nível de implicação do aluno no refeitório

Tal como no recreio, a observação que realizamos do aluno no momento da refeição, apraz-nos dizer que este apresenta um bom nível em ambos os parâmetros, especialmente na relação que estabelece com os colegas.

Paralelamente a esta observação e para uma abordagem mais específica, que nos permitirá recolher informação relativamente às aprendizagens e aspectos desenvolvimentais mais expressivos da criança em estudo, preenchemos a ficha retirada do SAC, a qual adaptamos à realidade que pretendemos analisar (*Vide Anexo 5*).

6.2. Planos de aula e Adequações Curriculares

Como referimos anteriormente, o nosso plano de intervenção visa a adequação dos planos de aula da docente titular de turma, de forma a potenciar os níveis de bem-estar emocional e de implicação do aluno objeto de estudo. Assim neste subcapítulo iremos apresentar algumas das adequações feitas por nós aos planos de aula da professora, dados esses que serão apresentados de uma forma narrativa. Cientes de que a nossa intervenção foi diária, optamos por selecionar algumas adequações, ao invés de as colocarmos no corpo do trabalho na sua totalidade. Para uma informação mais detalhada (*Vide Anexo 7*).

No momento em que delineamos a nossa intervenção, muitas foram as pesquisas que serviram de suporte para tal e muito extenso foi o leque de estratégias com que nos

deparámos, do qual seleccionamos, tal como referimos anteriormente, de acordo com o perfil do aluno, com os objetivos que traçámos e também tendo o cuidado de não cair na tentação de sermos demasiado ambiciosos, as seguintes adequações:

- colocar o aluno num lugar estratégico na sala de aula, o mais à frente possível;
- colocar ao lado do aluno, um colega com bons resultados académicos e com perfil de interajuda;
- aumentar os trabalhos de grupo;
- aumentar o número de tarefas/trabalhos realizadas em trabalho de pares;
- sempre que possível adequar as atividades tornando-as mais práticas;
- estimular a comunicação, colocando questões, dando informações suplementares, oferecendo sugestões, estimulando a reflexão;
- transformar, sempre que possível, a atividade em forma de jogo;
- recorrer às novas tecnologias como forma de envolver o aluno nas tarefas e matérias lecionadas;
- valorizar comportamentos e atitudes positivas do aluno.

Passemos então à exposição de algumas estratégias por nós planificadas, de modo a serem desenvolvidas em contexto de sala de aula:

Plano de aula 12-02	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Ficha de avaliação de Estudo do Meio *E.M. Alfaexperiências: “Será que todos os materiais se comportam da mesma forma quando são arrefecidos e aquecidos?”; “Como distinguir os materiais sólidos dos materiais líquidos?”	*Ficha com adequações curriculares. *Dar vários materiais ao alunos e solicitar a especial colaboração do aluno intervencionado, pedindo-lhe ajuda na organização e disposição dos materiais, bem como na realização das experiências. Solicitar um trabalho de pares, que o aluno fará com o colega previamente escolhido pela professora para o acompanhar, na execução do “relatório” da atividade.

Tabela 1-Plano de aula do dia 12 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar

No delinear destas adequações, era nosso objetivo facilitar a interação da criança, quer com a matéria lecionada, quer com os colegas e professora, daí transformarmos a atividade numa atividade a pares, na qual ao solicitarmos, a colaboração do aluno na disposição e organização dos materiais, pretendíamos captar a sua atenção e motivação para a aula (Vide Tabela 1).

No plano de aula do dia 13 de Fevereiro, podemos verificar que a estratégia usada passou por pedir ao aluno que lesse o texto, como via de o implicar na história, esperando uma maior concentração da sua parte e originalmente, uma maior compreensão do mesmo. Relativamente à parte da matemática, e devido ao grau de exigência de conteúdo da matéria, consideramos facilitador da aprendizagem, dar ao aluno uma ficha de matemática, adaptada, onde trabalhasse a interpretação de gráficos de barras (Vide Tabela 2).

Plano de aula 13-02	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Português – Educação Literária “Início do estudo da obra: “O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto; Leitura da obra; Compreensão da obra; realização da ficha nº 39. *Matemática – Continuação do estudo das simetrias: simetria de rotação; exercícios no manual e no caderno de matemática; realização da ficha nº 1; projeto Alfamatic.	*Solicitar ao Vicente que leia parte do texto em voz alta, por forma a adquirir competências de leitura e reforçando a sua autoconfiança. *Enquanto isto dar ao Vicente uma ficha de matemática, onde constem gráficos de barras e questões de interpretação dos mesmos.

Tabela2 - Plano de aula do dia 13 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar

De seguida apresentamos a tabela 3, onde nas adequações que estabelecemos ao plano de aula da professora titular de turma, consideramos um bom veículo da aprendizagem do aluno os exemplos práticos, pois conferem uma visão mais prática do saber, funcionando também como um útil auxiliar de memória.

Plano de aula 14-02	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *E.M. - A dilatação de sólidos, líquidos e gases; realizar a ficha nº 38 do livro de fichas; Alfamemo: realizar as propostas do e-manual; ficha “Já sei”. *O.C. – Atividade lecionada pelo professor Rosário	*Recorrer a exemplos práticos, como sugerir Vicente ao que vá pedir à auxiliar uma pedra de gelo, para observar o que acontece. Levar para a sala de aula uma tablete de chocolate e colocá-la em cima do aquecedor.

Tabela 3 - Plano de aula do dia 14 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar

No dia 17 de Fevereiro a nossa proposta recaiu sobre o trabalho a pares, uma vez que no nosso entender esta constitui uma forma prática e que exige poucos recursos, de exponenciar a interação do aluno com os demais colegas da turma, facilitando a aprendizagem do aluno, pois os próprios colegas também podem constituir uma bela ponte para a aquisição do conhecimento. Na segunda parte da aula, consideramos pertinente

adaptar a ficha de matemática, substituindo os exercícios de números fracionários por outros (*Vide* Tabela 4).

Plano de aula 17-02	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Português – Concluir o estudo da obra de Mia Couto “O Beijo da Palavrinha”; Concluire corrigir a ficha nº 6 das “Fichas de Leitura” *Matemática – Corrigir a ficha “Já sei”; Explorar a capa do mês de março; Recordar números decimais e fracionários; Realizar a ficha nº14 proposta no CD Rom de recursos.	*Trabalho a pares *Dar ao Vicente uma ficha de trabalho somente com números decimais.

Tabela 4- Plano de aula do dia 17 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar

Uma vez que o aluno demonstra facilidade na conjugação de verbos e classificação de adjetivos, na aula de 18 de Fevereiro, pensamos ser pertinente conferir-lhe algum protagonismo, pedindo-lhe que responda a várias questões e que se for o caso se dirija ao quadro a fim de realizar algum exercício. Na segunda parte da aula, mais propriamente no que concerne à matemática, consideramos positivo que a realização das fichas se fizesse com recurso ao trabalho de pares.

Plano de aula 18-02	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Português – Alfapalavras e Alfamemo; Conjugar verbos regulares e irregulares; Fazer exercícios com os graus dos adjetivos. *Matemática – Continuação da aula anterior; Realizar a atividade proposta no e-manual e as fichas nº 22 e 23.	*Solicitar ao Vicente uma participação ativa na aula, uma vez que esta é uma matéria em que ele se sente à vontade; colocando-lhe questões, pedindo-lhe que vá ao quadro. *Trabalho a pares

Tabela 5 - Plano de aula do dia 18 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar

Chegados ao dia 21 de Fevereiro, a nossa proposta passou pelo convite ao aluno de realizar um *PowerPoint*, intitulado “Rios de Portugal”, atividade esta que deverá culminar numa apresentação à turma do mesmo. O aluno contou com a ajuda da professora de

educação especial para a realização do mesmo. Com esta atividade pretendíamos captar a atenção do aluno para a matéria, mas também exponenciar as suas capacidades relativamente ao uso das novas tecnologias.

Plano de aula 21-02	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *E.M. – Os rios; Explorar as imagens da pen-drive; Os principais rios de Portugal; Realizar a atividade proposta no e-manual e a ficha nº 40. *O.C. – Atividade realizada pelo professor Rosário.	Solicitar ao aluno que faça um <i>PowerPoint</i> sobre os rios para apresentar à turma, com a ajuda da docente de educação especial.

Tabela 6 - Plano de aula do dia 21 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar

Na tabela seguinte (*Vide* Tabela 7) propomos que em trabalho de pares, os alunos devem identificar e sublinhar os determinantes pronomes possessivos de uma cor e os determinantes pronomes demonstrativos de outra, sendo que no final do trabalho cada grupo terá de contar o número de determinantes pronomes possessivos encontrados, bem como o número de determinantes pronomes demonstrativos, de modo a perceber quem encontrou mais, tornando assim a atividade num jogo. De forma a promover o sucesso do aluno e o seu bem-estar emocional, consideramos pertinente a adaptação de alguns exercícios na ficha de matemática.

Plano de aula 25-02	Adequações ao plano de aula
*Português – Laboratório gramatical: estudar os determinantes e os pronomes possessivos; os determinantes e pronomes demonstrativos: exercícios no manual; explorar o cartaz “Determinantes e Pronomes”. *Matemática – Realização da ficha nº 24 do livro de fichas	Distribuir aos alunos um texto e em trabalho de pares, pedir que identifiquem os determinantes pronomes possessivos e os determinantes pronomes demonstrativos. Convidar o Vicente a participar na aula, enunciando alguns exemplos do exercício pedido. Contabilizar o número de pronomes encontrados, tornando o exercício num jogo. Dar ao Vicente uma ficha de matemática com exercícios adaptados de modo a que realize com sucesso.

Tabela 7 - Plano de aula do dia 25 de Fevereiro de 2014 e adequações a implementar

Observando a tabela 8, constatamos que no momento seguinte, a nossa proposta recaiu sobre o convite ao aluno de realizar um *PowerPoint*, sobre a agricultura, partindo do princípio que este será apresentado ao grupo turma. O aluno contou com o auxílio da docente de educação especial para a realização do mesmo. Ao edificarmos esta estratégia, temos a convicção de que assim o aluno fará uma aprendizagem mais assertiva do conteúdo, uma vez que temos conhecimento do seu apreço por novas tecnologias e esta foi sem dúvida uma excelente oportunidade de enquadrar as novas tecnologias na sua aprendizagem, e potenciar o seu nível de implicação.

Plano de aula 14-03	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Projeto “Água... pequenos gestos, grandes conquistas”. *Oferta complementar – Aula lecionada pelo professor Rosário; *Estudo do Meio – A agricultura: principais produtos agrícolas cultivados em Portugal Continental, nos Açores e na Madeira. A agricultura de subsistência e a agricultura industrial.	Propor ao Vicente que realize um <i>PowerPoint</i> com a ajuda da professora de educação especial, sobre este tema. Esse trabalho será apresentado à turma.

Tabela 8- Plano de aula do dia 14 de Março de 2014 e adequações implementar

No dia 20 de Março, o aluno apresentou à turma o *PowerPoint* intitulado “Os Rios de Portugal” (*Vide Anexo 6*, planificações semanais, dia 20 de Março).

Prosseguindo nesta senda de adequações, consideramos pertinente propor que o aluno descrevesse uma das imagens trabalhadas sob forma de potenciar não só a sua implicação, como também a sua autoestima. Na vertente de estudo do meio, abordamos a professora no sentido de passar um pequeno filme sobre o tema (*Vide Tabela 9*).

No dia 3 de abril, o aluno apresentou à turma o *PowerPoint* intitulado “A agricultura” (*Vide Anexo 7*, planificações semanais, dia 3 de Abril).

Plano de aula 28-03	Adequações ao plano de aula
Rotinas *P – Exercícios no manual de oralidade: exploração/diálogo sobre algumas imagens; exercícios de compreensão oral com recurso ao CD áudio. Ler o texto “Comprar, comprar, comprar” de Luísa Ducla Soares,. *O.C. – Atividade realizada pelo professor Rosário. *E.M. – A agricultura: os principais produtos agrícolas em Portugal, Açores e Madeira – exercícios no manual.	*Solicitar a intervenção do Vicente para que descreva uma das imagens, se necessário ir auxiliando-o. *Pedir ao Vicente que leia o terceiro parágrafo de texto de modo a prender a sua atenção. *Dotar o tema de muitos exemplos a fim de cativar a atenção e compreensão do aluno. Se possível passar um pequeno filme sobre a temática em exploração.

Tabela 9 -Plano de aula do dia 28 de Março de 2014 e adequações a implementar

6.3. Avaliação intercalar das medidas implementadas

Dedicamos este ponto do nosso estudo a uma primeira avaliação à nossa intervenção em sala de aula, que teve início, no dia 12 de fevereiro, e em que a professora titular, se munuiu das alterações que propusemos aos planos diários para trabalhar com o Vicente.

Para tal, realizamos novamente um registo de observação, em que foram avaliados os níveis de implicação e bem-estar do aluno em contexto de sala de aula (*Vide* Quadro nº 14 e 15). Este momento de observação decorreu na semana de 22 a 24 de Abril e teve como principal objetivo aferir se o plano de intervenção, por nós traçado estava ou não a ter resultados. Observamos o aluno em sala de aula, como podemos ver pelos quadros nº 14 e 15. A observação decorreu nos mesmos moldes da anterior, com a diferença do número de dias, que foram apenas 3, devido à interrupção letiva da páscoa.

Data	Níveis de Bem-estar emocional					
	1	2	3	4	5	?
22 Abril				x		
23 Abril				x		
24 Abril			x			

Quadro 14 – Registo de observação/avaliação do nível de bem-estar emocional do aluno, em contexto de sala de aula (1º momento)

Data	Níveis de Implicação					
	1	2	3	4	5	?
22 Abril				x		
23 Abril				x		
24 Abril				x		

Quadro 15 – Registo de observação/avaliação do nível de implicação do aluno, em contexto de sala de aula (1º momento)

Numa apreciação global podemos dizer que o aluno registou progressos na postura que adotou dentro da sala de aula, como nos indicam os quadros de registo de observação 14 e 15. No primeiro momento de observação (dia 22 de Abril), (*Vide* Anexo 7) a turma estava a escrever um texto, cujo tema era o desemprego em Portugal. Tal como a proposta que realizamos ao plano do dia a professora, deu ao aluno os tópicos para a escrita do texto e

acompanhou-o, passando regularmente pela sua mesa e fornecendo-lhe dicas de trabalho. Na observação que efetuámos do aluno, perante a realização do trabalho, podemos afirmar que este, estava verdadeiramente empenhado no trabalho que tinha em mãos, mostrando-se confiante na sua realização, com um bom nível de concentração e um com um ar de satisfação estampado no rosto.

No segundo momento de observação (dia 23 de Abril), a professora havia pedido ao aluno que fizesse oralmente a correção de duas das questões da ficha de trabalho de português, que haviam realizado no dia anterior, em trabalho a pares, pedido ao qual, o aluno respondeu prontamente e leu, ainda que com algum retraimento.

No terceiro dia de observação (dia 24 de Abril), a tarefa era muito idêntica ao do primeiro, sendo que o tema do trabalho diferia, reportando-se ao “Dia Comemorativo da Liberdade”. Observamos o aluno aquando da redação do texto, e sentimos que estava menos à vontade do que nos dias anteriores. Muitas são as ilações que podemos retirar daqui, mas aquela que nos parece mais lógica será a de que o aluno não possuía um domínio do assunto, igual ao da tarefa de há dois dias atrás, o que limitou o seu desempenho. Apesar disso o aluno mostrou-se empenhado em conseguir, uma vez que chamou a professora duas vezes, dizendo que necessitava da sua ajuda, colocando-lhe questões sobre a temática solicitada, o que se revela um aspeto bastante positivo.

Para uma informação mais precisa do ponto de situação, abordamos também a professora titular de turma, que nos transmitiu a importância que todo este processo tem assumido no desenvolvimento do aluno.

A docente afirmou que o aluno, ao longo do período de intervenção, se revelou muito mais empenhado nas tarefas, mais motivado, atento e participativo, apesar de em alguns momentos, em que não dominava algum ponto do programa, se alhear do contexto de sala de aula. No seu ponto de vista, importa ressaltar que estes momentos têm decrescido, uma vez que as adequações foram uma constante.

A docente referiu ainda que nem sempre foi fácil concretizar o plano de intervenção, uma vez que a turma é de 4º ano, e irá realizar exames no final de maio, sendo que o tempo remanescente é muito escasso, para tanta matéria que ainda está por lecionar. Não

obstante, a mesma referiu que irá dar continuidade ao projeto, pois considera que este se tem revelado bastante frutífero e proveitoso, não somente para o aluno que vem sendo alvo de intervenção, mas também para outro aluno com NEE que faz parte do grupo turma e para os restantes alunos.

Das observações que realizamos, e do *feedback* que obtivemos da parte da docente titular de turma, podemos dizer que estamos no bom caminho e que iremos dar continuidade ao projeto, esperando que os bons resultados continuem a fazer-se sentir.

6.4. Planos de aula e adequações curriculares (cont.)

Retomemos a apresentação das adequações feitas por nós aos planos de aula da professora, sendo que iremos dar continuidade ao trabalho, explanando aqui apenas algumas das adequações de modo a dar a conhecer o caminho que percorremos para a consecução dos nossos objetivos. Para uma informação mais detalhada (*Vide Anexos 7*).

Assim iniciamos este ponto com o plano de aula que se apresenta na tabela 10 e cujo objetivo, foi tal como os anteriores, estimular os níveis de implicação e bem-estar emocional do aluno, para isso, planeamos algumas alterações ao trabalho em sala de aula. Uma delas passou pela realização da ficha pelo aluno, sob um olhar atento da professora, de modo a que o aluno se sentisse apoiado e à vontade para esclarecer dúvidas. A outra, culminou com o trabalho de pares, aquando da realização da ficha de matemática sobre múltiplos e submúltiplos.

Plano de aula 28-04	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *P – Iniciar o estudo da obra literária “História com Recadinho” de Luísa Dacosta; antecipa a história; ler a obra integralmente; dialogar sobre a mesma; procurar o significado das palavras desconhecidas; realizar a ficha nº 52. *M – Continuar o estudo das medidas de capacidade, exercícios no manual; os múltiplos e os submúltiplos; realizar as fichas nº20 (do CD –rom) e 29 do livro de fichas.	Solicitar ao Vicente que leia uma parte da história em voz alta; Acompanhar o aluno na realização da ficha nº52, esclarecendo-lhe as dúvidas e auxiliando-o na construção das respostas. Trabalho de pares

Tabela 10 - Plano de aula do dia 28 de Abril de 2014 e adequações a implementar

A tabela que se segue mostra as adequações que delineamos de onde gostaríamos de ressaltar o facto de a nossa proposta contemplar o estudo do aluno, norteando-o e aconselhando-o a fazer resumos da matéria dada em Estudo do Meio, como forma de agilizar e acompanhar o seu estudo e concludentemente motivá-lo para o estudo.

Plano de aula 02-05	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Est Meio – A pecuária; ler os textos do manual e realizar a ficha nº46; A silvicultura; as principais árvores da floresta portuguesa; realizar a ficha nº 47. *O.C.- Atividade lecionada pelo professor Rosário. *A pesca – realizar a ficha nº 48.	Solicitar aos alunos a realização das fichas em trabalho de pares; Para um estudo mais acompanhado propor ao aluno como trabalho de casa, que elabore resumos sobre a matéria dada em estudo do meio, e que traga durante a próxima semana para que possa ser corrigido.

Tabela 11 - Plano de aula do dia 2 de Maio de 2014 e adequações a implementar

Passados agora alguns dias sobre o trabalho pedido ao aluno, cabe à docente solicitar ao Vicente os apontamentos que este realizou para que possam ser verificados. Temos ainda como proposta para este dia a realização de trabalho a pares e também dotar a temática de estudo do meio com bastantes exemplos práticos de modo a facilitar a compreensão e aquisição de conhecimento (*Vide* Tabela 12).

Plano de aula 08-05	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Est Meio – O comércio; os serviços e o turismo: realizar a ficha nº50 do “Livro de fichas”. A utilização e a conservação dos objetos – realizar a ficha nº51 do “Livro de Fichas”. *O.C.- Atividade lecionada pelo professor Rosário. *Est do Meio - A utilização e a conservação dos objetos: identificar objetos tecnológicos e as suas principais funções no meio familiar.	Pedir ao aluno os apontamentos que elaborou com a matéria de estudo do meio. Incentivá-lo pelo trabalho realizado e motivá-lo para o estudo da matéria Solicitar aos alunos a realização das fichas em trabalho de pares; Dotar a temática de bastantes exemplos, ajudando assim o aluno na compreensão da matéria.

Tabela 12 - Plano de aula do dia 8 de Maio de 2014 e adequações a implementar

Devido à aproximação dos exames finais de 4º ano, a turma irá ser submetida a uma simulação da prova de português, como preparação para a realização da mesma. Neste momento propomos que a prova dada ao aluno seja adequada ao mesmo, tal como irá acontecer no dia do exame, como podemos verificar na tabela abaixo.

Plano de aula 13-05	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *P – Aplicar uma prova de exame de português. *M – Continuar o estudo do tempo: medir o tempo; realizar a ficha nº31. Realizar a ficha “Vou resolver”.	No início da prova ler ao aluno o enunciado da mesma, tal como irá acontecer no dia do exame. Supervisionar o trabalho do aluno, apoiando-o na realização da ficha

Tabela 13 - Plano de aula do dia 13 de Maio de 2014 e adequações a implementar

Ao mesmo tempo que os demais colegas realizam exercícios como revisões da matéria, para o exame, a nossa proposta é que o aluno também realize exercícios, mas que estes estejam adaptados aos conteúdos que farão parte do exame a nível de escola do aluno, apoiando-o e auxiliando-o quando necessário (*Vide* Tabela 14).

Plano de aula 20-05	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *M – Realizar fichas e exercícios de matemática como preparação para o exame de matemática	Dar ao aluno uma ficha adaptada aos conteúdos que irão sair no seu exame a nível de escola, circundando o seu trabalho, estando atenta ao seu desempenho aquando da realização dos exercícios e apoiando-o quando necessário, explicando novamente.

Tabela 14 - Plano de aula do dia 20 de Maio de 2014 e adequações a implementar

Na tabela 15 mostra-nos que por nossa sugestão, o aluno será conduzido a dar continuidade aos seus resumos da matéria para o teste, como pretexto de o envolver na mesma e de o motivar para o estudo.

Plano de aula 22-05	Adequações ao plano de aula
*Rotinas *Estudo do Meio – A utilização e a conservação dos objetos; realizar a ficha nº51. A eletricidade; as fontes de energia elétrica; o circuito elétrico; realizar a ficha nº52 e a proposta do e-manual. Ficha Alfamemo e “Já-sei”.	Trabalho de pares. Propor ao aluno que dê continuidade aos resumos elaborados anteriormente de forma a estudar a matéria dada, que irá sair para o teste.

Tabela 15 - Plano de aula do dia 22 de Maio de 2014 e adequações a implementar

Por fim selecionamos o plano de aula do dia 28 de maio (*Vide* Tabela 16), mesmo a terminar a nossa intervenção, onde consideramos importante que para uma melhor compreensão e assimilação da matéria, se recorra a inúmeros exemplos sobre a profissão dos pais e familiares dos alunos, facilitando assim a aprendizagem e compreensão do aluno.

Plano de aula 28-05	Adequações ao plano de aula
* Rotinas * Est. Meio – Os três setores: Primário, Secundário e Terciário; *Expressão Plástica	Dotar a matéria apresentada de inúmeros exemplos das realidades dos alunos (profissões dos pais e familiares), sob forma de facilitar a compreensão e assimilação da matéria.

Tabela 16 - Plano de aula do dia 28 de Maio de 2014 e adequações a implementar

6.5. Observação, Análise e Avaliação da Intervenção

Depois de aproximadamente mais um mês e meio de intervenção, fazemos aqui, novamente uma avaliação, desta vez final, do projeto de intervenção a que nos propusemos.

Mantivemos os critérios de avaliação que selecionámos anteriormente, pelo que passemos à observação do aluno em sala de aula, de modo a registar os seus níveis de implicação e bem-estar emocional. Neste momento de avaliação e uma vez que assume um carácter final, resolvemos fazê-la ao longo de cinco dias, respeitando os moldes definidos na avaliação anterior, como podemos verificar nos quadros que apresentamos de seguida.

Data	Níveis de Bem-estar emocional					
	1	2	3	4	5	?
2 Junho				X		
3 Junho				X		
4 Junho				X		
5 Junho			X			
6 Junho				X		

Quadro 16 – Registo de observação/avaliação do nível de bem-estar emocional do aluno, em contexto de sala de aula (2º momento)

Data	Níveis de Implicação					
	1	2	3	4	5	?
2 Junho				x		
3 Junho				x		
4 Junho				x		
5 Junho				x		
6 Junho				x		

Quadro 17 – Registo de observação/avaliação do nível de implicação do aluno, em contexto de sala de aula (2º momento)

Nas observações que realizamos do aluno em sala de aula, no primeiro dia, no momento da nossa observação, a aula estava serena, com os alunos a trabalharem a pares numa pesquisa para um trabalho sobre agricultura. O Vicente a par com a sua colega de grupo mostrava-se empenhado e extremamente satisfeito. Folheava um livro à procura do assunto de trabalho e no momento em que encontrou, leu-o comunicando com a colega do lado, o que havia encontrado e quais os pontos que poderiam constituir interesse para a pesquisa. Os alunos tinham como recurso para consulta, o computador da professora, com acesso à internet, alguns livros da biblioteca da escola e outros que a professora havia trazido para a aula. É evidente a alteração de postura do Vicente, pois neste momento mostra acreditar que também ele é capaz.

No segundo dia a turma participou numa visita de estudo, à quinta pedagógica dos Olivais, a qual acompanhamos. No decorrer da visita o aluno apresentava-se bem-disposto, interagindo com os colegas. A organização da quinta preparou um *peddypaper* com pistas para os alunos realizarem pelos espaços da quinta, a fim de a explorarem no seu todo. O aluno participou na atividade, colaborando com os colegas e empenhando-se na descoberta dos pontos-chave, sempre com um ar de satisfação e boa disposição.

No terceiro dia, a observação que fizemos decorreu em sala de aula, no momento em que a professora contava uma história e todos os alunos perfeitamente deliciados a ouviam. O Vicente enquanto ouvia a história, mostrava-se interessado e atento.

No quarto dia, a nossa intervenção passou novamente pela sala de aula, onde mais uma vez a pares, a turma desenvolvia exercícios de matemática. Neste momento de observação do aluno, sentimos que não estaria tão bem, como nos dias anteriores, talvez pelo grau de dificuldade da matéria, apesar de ser notória a vontade do aluno, em colaborar com a sua colega.

Por fim, no quinto dia, a turma aquando da nossa observação, encontrava-se a realizar um trabalho de expressão plástica, que passava pelo recorte, colagem e pintura/decoração das imagens. No momento da nossa observação, o Vicente apresentava-se motivado e concentrado na realização da tarefa.

Atendendo aos quadros 16 e 17, podemos concluir que a nossa intervenção junto do aluno, potenciou os níveis de bem-estar emocional e de implicação que este regista em sala de aula. Se anteriormente apresentava valores entre o 2 e o 3, agora regista valores, na sua maioria, de nível 4. Muitos são os fatores que podem estar na origem deste facto, entre eles, o acompanhamento mais atento do aluno, as adequações que estabelecemos aos planos de aula e que foram postas em prática pela docente titular de turma, as muitas conversas com o aluno responsabilizando-o e elogiando-o pelas suas conquistas, mesmo que pequenas, e também, e não menos importante, a ponte que se estabeleceu entre a sala de aula e a sala de educação especial.

Julgamos poder afirmar que estes progressos sublimaram o sucesso do aluno, até mesmo no que respeita a sua autoestima, é agora um aluno mais confiante e nas aulas de educação especial, para além deste período de observação em sala de aula como forma de avaliação, muitas foram as circunstâncias onde podemos comprovar isso. Ao invés de uma atitude, por vezes, de desistência por medo de fracasso, o aluno passou a evidenciar mais confiança em si próprio e nas suas capacidades, o que facilitou e promoveu a aquisição de aprendizagens/conhecimento.

Nesta etapa final, consideramos oportuno reunir novamente com a professora titular de turma, por forma a perceber qual a sua opinião sobre todo este processo de intervenção e de constantes adequações, uma vez que nos encontramos na fase da avaliação final de todo o processo. A professora referiu que muitos foram os progressos registados pelo Vicente, na medida em que se tornou mais confiante nas suas atitudes dentro da sala de aula, participou mais ativamente nas tarefas propostas, dedicou-se com maior empenho e satisfação aos trabalhos de casa, aprendeu a chamar a professora para colocar dúvidas. A docente referiu ainda considerar de extrema importância a relação de apoio constante que sentiu da nossa parte, enquanto educação especial, uma vez que isso esteve certamente na base do sucesso quer do aluno, quer da nossa intervenção. Em tom de desabafo, a professora confidenciou-nos que ao início teve receio de não ser capaz de dar resposta ao que lhe propusemos, devido à exigência estipulada nas metas curriculares, mas com boa vontade tudo se fez e foi de extrema satisfação, perceber o quão positivo isso foi para o desenvolvimento do aluno.

Há apenas a referir um aspeto negativo que foi unânime, quer para nós, quer para a docente de turma, o facto do tempo de intervenção não ter sido mais extenso de modo a proporcionar ao aluno melhores resultados e consecutivamente ao nosso trabalho também.

6.6. Limitações do estudo e futuras linhas de intervenção e pesquisa

Neste momento, tão ambicionado por nós, de chegar ao fim deste trabalho, fica o sentimento de termos feito pouco, pois apenas um aluno beneficiou da nossa intervenção, quando todos sabemos que muito há a fazer nas nossas escolas e que muitos docentes necessitariam deste apoio e desta partilha mais de perto.

Sentimo-nos, agora, capazes de identificar algumas limitações ao nosso estudo, sendo que uma delas nos remete para o fator tempo, em que devido à nossa hesitação inicial com a escolha do tema, condicionou a intervenção, na medida em que se tivéssemos usufruído de um período mais longo, mais positivos poderiam ser os resultados obtidos. Outra das limitações está relacionada com o facto de a nossa escolha recair sobre um aluno de 4º ano, cuja turma foi submetida a exames nacionais, o que poderia ter deixado cair por terra, as nossas adequações aos planos de aula da professora titular de turma e todo o nosso projeto. Tal não ocorreu, pois a professora envolveu-se verdadeiramente na nossa investigação, sentindo-a como uma mais valia à sua intervenção junto do aluno com D.A.

Gostaríamos de apontar como linha de investigação futura, potenciar os níveis de implicação e bem estar emocional, por nós trabalhados, com outro(s) aluno(s), num outro ano de escolaridade, pois estamos conscientes que somente com o nosso estudo não é possível assumir que estes dados sejam replicáveis, quando trabalhados com outros sujeitos e com outras realidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a construção deste trabalho, percebemos que a par de um intenso trabalho e investimento pessoal, inúmeras foram as aprendizagens que contribuíram significativamente para o aprofundar de conhecimentos e, que nos fizeram crescer enquanto profissionais.

Reconhecendo que a ‘Inclusão Total’ dificilmente se atingirá, tal como nos continuam a apontar estudos recentes, cremos que só com a intervenção concertada de todos os intervenientes, nos mais variados contextos, se conseguirá atingir um nível de inclusão potenciador de bem-estar e de implicação aos alunos com NEE. Cabe-nos a missão, enquanto profissionais de educação, de construção de um currículo de qualidade que promova o envolvimento da criança em todo o seu processo formativo. Neste sentido, julgamos que as metodologias, por nós, implementadas e desenvolvidas em contexto de sala de aula foram um bom veículo para a promoção do sucesso educativo do aluno.

O interesse deste trabalho recairá sobre o contributo que possa transmitir a todos os que trabalham em torno do ensino, da aprendizagem, das adequações curriculares, da diferenciação pedagógica, tendo sempre presente que a pedagogia representa um alicerce na aprendizagem dos alunos. Importa que o professor encontre caminhos que o auxiliem na mudança, transformando um “ensino de tamanho único” num ensino diferenciado, tendo em vista a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Deste modo, o professor deverá atender aos conhecimentos pedagógicos; criar alternativas; alterar e encontrar estratégias; perceber os motivos que levam ao sucesso ou insucesso dos seus alunos; ajustar a planificação à plateia que tem em mãos; antever dificuldades e ser capaz de as resolver; auxiliar cada aluno na caminhada da aprendizagem.

Numa atitude de alguma audácia, alimentamos a esperança de que este trabalho contribua, de um modo ou de outro, para “acordar” algumas consciências que têm a tão árdua e gratificante função de ensinar ou conduzir à aprendizagem.

Conscientes de que novos caminhos pela diferenciação pedagógica e adequações curriculares são ainda pouco explorados por muitos professores, ousamos terminar esta dissertação de mestrado com as palavras sábias de Fernando Pessoa:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow (1991) *Effective Schools for All*.Fulton. London.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre Experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*.McGraw-Hill. Lisboa.
- Astolfi, J.P. (1995). *L'écolepourapprendre*. ESF Editeur. Paris.
- Baumelet al, (1998). *Integrar e Incluir – Desafio para a escola Atual*. FEUSP. São Paulo.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.
- Candeias, A. (n.d.). *Educação Inclusiva: concepções e práticas*. Évora: CIEP
- Cardona, M. (2006) *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos. Chamusca
- Cardona, M.J. (coord.), C.N.C. (2010) *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Lisboa
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L.M. (2003 b). *O Sistema Educativo Português e as necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão quer dizer Exclusão*. In L.d. (org.), *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma não sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora. Porto.

- Correia, L.M. (2008b). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L.M. e Martins, A.P.(1999). *Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como entendê-las?* Porto Editora. Porto
- Cró ,M.d. (2009). UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul. Acedido em 13 de Março de 2014, de UNISC: <http://online.unisc.br/about/>
- Cruz, V. (1999 b). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributo para a sua Compreensão*. Revista de Educação especial e Reabilitação, Vol. 6, 2, 61-71.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – Fundamentos*. Porto Editora. Porto.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade*. Ed. UNESCO.
- Educação, M. d. (2004 – 4ª edição). *Organização Curricular e programas Ensino Básico 1º ciclo*. Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- Educação, M. d. (7 de Janeiro de 2008). Decreto – Lei nº 3/2008. Diário da República.
- Educação, M. d. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Ferreira, M. etal (2003). *Educação Inclusiva*. DP & A Editora. Rio de Janeiro
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Edições Afrontamento. Porto
- Grácio, M. et al (n.d.) *Inclusive Schools: Barriers and Benefits in Some European Countries*. Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora. Porto.
- Jesus, S. & Martins, M.H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Edições Asa. Porto.
- Jimenez, R.B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*. In. R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro, Coleção Saber Mais. Lisboa.

- Lopes, M.C.S. (2008). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito*. Instituto Piaget.
- Manjón, D.G. (1995). *Adaptaciones Curriculares. Guia para su elaboración*. Edições Aljibe. Árchidona – Málaga.
- Morgado, J. (2003). *Os Desafios da Educação Inclusiva, Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas Coisas*. In L.M. Correia (Org.) Educação Especial e Inclusão (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Nielsen (1999). *Necessidades Educativas Especiais* Vol – 3. Porto Editora. Porto
- Pacheco, J.A. (2011). *Discursos e Lugares das competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto Editora. Porto.
- Pacheco, J.A. (2005). *Escritos Curriculares*. Cortez Editora. São Paulo.
- Pacheco, J.A. (2008). *Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português*. In J.A. Pacheco (org.). Organização Curricular Portuguesa. Porto Editora. Porto.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto Editora. Porto.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris.
- Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Cadernos de Educação de Infância, **89**: 13-17.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Rebelo, J.A. (2001) *Dificuldades da Leitura e da Escritas em Alunos do Ensino Básico*. Edições Asa. Porto.
- Rebelo, J.A., Finsensa, A.C., Simões, A. & Ferreira, J.A. (1995). Dificuldades de Aprendizagem – Elementos para a Caracterização do Problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIX, 3, 35-36.

- Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva as Boas Notícias e as Más Notícias In Rodrigues (org.) Perspectivas sobre Inclusão - Da Educação à Sociedade. Colecção de Educação especial*. Porto Editora. Porto.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Editorial Presença. Lisboa.
- Sacristán, J.G. et al (1996). *Compreender e Transformar o Ensino*. Edições Morata. São Paulo, Brasil.
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto Editora.Porto.
- Warnock (1978).*Relatório do Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Inglaterra.
- Zabalza, M. A. (1987). *Disenõ ydesarrollo curricular*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.

ANEXOS

NECESSIDADES BÁSICAS

Necessidades físicas	comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso.
Necessidade de afecto	de proximidade física, ser abraçado, de ligações afectivas, conhecer relações calorosas e atentas.
Necessidade e segurança	de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade.
Necessidade de reconhecimento e de afirmação	de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença.
Necessidade de se sentir competente	de se sentir capaz e bem sucedido, experienciar sucesso, alcançar objectivos, ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido, actualização de conhecimentos, capacidades.
Necessidade de significados e valores	de identificação de sentido e objectivos na vida, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o Mundo.

Fonte: Portugal, 2010, p.14.

INDICADORES DE BEM-ESTAR EMOCIONAL

Abertura e receptividade	A criança está receptiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou actividades em oferta.
Flexibilidade	Perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando nem de novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos.
Autoconfiança e auto-estima	A criança irradia autoconfiança. Expressa-se á vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece, a criança não fica “arrasada”, nem atribui esse fracasso ao seu <i>falhanço</i> enquanto pessoa. Admite que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir <i>um zero</i> enquanto pessoa.
Assertividade	A criança que se sente bem, à vontade, adopta uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto e sabe solicitar algo de forma apropriada (e.g., pedir um brinquedo); se algo de injusto e dito ou feito, a criança é capaz de objectar. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.
Vitalidade	A criança transborda de vida e energia, visíveis nas suas expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se detecta lassidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela da criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, é a última a levantar-se...
Tranquilidade	Trata-se de vitalidade/actividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma actividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retoma facilmente o estado de tranquilidade.
Alegria	A criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experimentar, da forma “certa” (não se trata do prazer associado ao magoar os outros, destruir material, humilhar um colega, etc.). Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível (e.g., rir, cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito mais discretas.
Ligação consigo próprio	A criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Fonte: Portugal e Laevers, 2010, pp. 21-22.

INDICADORES DE IMPLICAÇÃO

Concentração	A atenção da criança focaliza-se na actividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na actividade ou vagueia pela sala?).
Energia	A criança investe muito esforço e entusiasmo na actividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objecto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente activa.
Complexidade e criatividade	Observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma actividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas actuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a actividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.
Expressão facial e postura	Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direcção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura advinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a actividade em curso.
Persistência	Quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua actividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da actividade lhes traz, resistindo a estímulos distractores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.
Precisão	As crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”.
Tempo de reacção	As crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a actividade e evidenciam grande motivação para passar à acção. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.
Expressão facial	Os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.
Satisfação	Elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

Fonte: Portugal e Laevers, 2010, pp. 27-28.

GRUPAMENTO DE ESCOLAS DE COIMBRA
14.04.14
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Exma. Sr.ª Encarregada de Educação

Pedido de Autorização

Eu, Cristina Isabel Gomes de Sousa Rodrigues, docente de Educação Especial na [REDACTED], a realizar investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, venho desta forma, solicitar a V Exa. autorização para efetuar um estudo de caso ao seu educando, matriculado no 4º ano da [REDACTED].

As informações obtidas serão objeto de estudo, no âmbito do meu projeto, cujo tema é: “A criança com deficit cognitivo e as respostas educativas - um estudo de caso”. Essas mesmas informações serão analisadas, discutidas e apresentadas, garantindo, desde já, o consentimento informado à Direção do Agrupamento, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

O objeto de estudo é avaliar os níveis de implicação e bem estar do aluno, em contexto de sala de aula, estruturar um plano de intervenção que possa potenciar esse níveis, utilizando estratégias de intervenção quer individuais, quer em grupo.

Desde já agradeço, fico grata pela atenção e colaboração.

Atenciosamente,
Cristina Sousa Rodrigues
Cristina Sousa Rodrigues

Autorização da Encarregada de Educação [REDACTED]

[REDACTED], 21 de janeiro de 2014

Entrevista dirigida à Professora Titular de Turma

Sou aluna de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor e venho solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista. Esta é confidencial e tem como único objetivo a recolha de informações para posterior análise e reflexão.

Desde já, agradeço a colaboração e disponibilidade.

1 – Qual é a sua formação inicial?

Professora do Ensino Básico variante Ed. Musical.

2 - Há quanto tempo dá aulas?

Dou aulas há 15 anos.

3 – Nas escolas por onde passou, trabalhou com crianças com NEE?

Sim. Embora não tenha passado por outras escolas de 1º ciclo. Já estou nesta escola há 12 anos.

4 – Tem formação na área da Educação Especial?

Não.

5 – Identifica-se com algum modelo pedagógico específico?

Utilizo o método analítico. Hum... identifico-me muito com o modelo da escola moderna. Nunca fiz nenhuma formação, mas tento saber por colegas algumas dicas. Tento misturar o que considero de bom. Estes anos de serviço já me dão alguma maleabilidade para fazer essa mistura.

Eu acredito que não há nenhum método com a fórmula certa, por isso, procuro misturar um pouco de modo a levar o aluno a pensar e a tentar descobrir qual o caminho. Não considero que o meu método siga um caminho específico.

Até aqui tínhamos alunos obedientes, agora o aluno é “obrigado”, de certa forma a indagar e nós temos de partir para outro/outros métodos de ensino – Um ensino mais focalizado no aluno, nas diferenças de cada um. Eles realmente são muito diferentes.

6 – Como sabe, vou realizar um Estudo de Caso a dois dos seus alunos. Quais as problemáticas das crianças?

Défice cognitivo em ambos os casos. No Joel mais acentuado do que no Paulo. O que eu sinto é como que um bloqueio que não os deixa progredir.

Qualquer pessoa que tenha um diálogo com o Joel, percebe logo que a idade cronológica não corresponde à idade mental, ele vê o mundo muito infantilmente. Quando lhe mandamos realizar uma tarefa, para que ele a perceba temos de lhe explicar como se ele fosse uma criança muito pequenina.

7 – E neste momento, quais são as suas principais preocupações/dificuldades face a estas crianças?

A minha principal preocupação era fazer com que eles progredissem na aprendizagem. Mas estou a ter sérias dificuldades porque não estou a conseguir fazê-lo e acabo muitas vezes por me sentir frustrada. Estes meninos precisam de um trabalho muito específico e eu dentro de uma sala de aula..., vamos lá ver, é útil e importantíssimo que eles estejam inseridos num grupo, numa turma, mas as necessidades deles são tão graves que eles deviam ter um ensino mais individualizado. Eles precisam que lhes “expliques ao ouvido”, com uma linguagem muito simples. Sinto que me falta também apoio neste sentido.

Um sentimento de impotência, de frustração... eles precisavam que eu me sentasse do lado deles, como tu fazes quando lhes dás apoio. Precisavam que eu estivesse a acompanhar o seu raciocínio, mas os outros que estão na ânsia do conhecimento não esperam e quem acaba por sair prejudicado é o elo mais fraco.

8 - Têm apoio de educação especial? Quantas horas têm por semana?

Sim quatro vezes por semana.

9 – Como está organizado o apoio? Têm apoio juntamente com a turma?

O apoio não costuma ser em turma, costumam ser retirados da sala.

11 – E quanto às aprendizagens propriamente ditas, os alunos estão a conseguir acompanhar o grupo ou usufruem de adequações curriculares?

Não estão a conseguir acompanhar o grupo e têm adequações curriculares. Adequiei as fichas e a matéria na sala de aula e tenho de adequar os exercícios àquilo que eles conseguem fazer.

12 – Como é a comunicação e a interação dos colegas da turma perante estas crianças?

É uma interação excelente. Estão perfeitamente integrados. Eu sinto isso e que não há nenhum tipo de discriminação. A turma respeita-os. Brincam juntos. Nunca senti qualquer comportamento xenófobo.

13 – Em termos de organização de sala e de programa, quais são as suas maiores dificuldades?

Um grande entrave é o aumento de crianças por turma, quantos mais alunos, menos tempo temos para estas crianças. Eles têm programas próprios, mas depois tenho de os levar a exame de 4º ano, sinto-me frustrada. Há aqui um desfasamento muito grande, porque no final de ciclo, estas crianças tal como as outras têm de fazer um exame nacional. Sabendo à partida que eles não têm um desenvolvimento normal no que se refere às aprendizagens. Há aprendizagens e matérias que eles não conseguem de todo acompanhar.

Assiste-se a uma grande discrepância na lei, parece que de repente estas crianças passaram a ser desprotegidas, o que para mim não faz qualquer sentido.

14 – Considera importante o papel da família na intervenção destas crianças?

Obviamente que sim. Vamos lá ver, nestes dois casos específicos, houve uma certa negligência, no sentido de apostarem pouco. Houve pouca dedicação, pode dizer-se que houve um certo desinvestimento na criança, por parte da família. Estas crianças foram

pouco estimuladas na sua infância o que certamente também pode estar na origem dos baixos resultados que estas crianças apresentam a nível escolar.

Muito obrigada pela colaboração!

Fase 1 – Avaliação individualizada

Data: Janeiro de 2014	Idade da criança: 11 anos e 3 meses
Nome da criança: Vicente	
Data de nascimento: 27/10/2002	

ATITUDES

Auto-Estima / Nível 1 2 3 4 5
No discurso e comportamento do aluno, a presença de sentimentos de insegurança, baixa autoestima e crenças de incapacidade, que originam uma atitude de desistência perante os desafios ou dificuldades e que desempenham um papel preponderante na sua baixa motivação e interesse escolar.

Auto-organização / Iniciativa / Participação espontânea Nível 1 2 3 4 5
O aluno apresenta dificuldades cognitivas e de aprendizagem que condicionam o seu desempenho escolar, agravadas por um funcionamento passivo, imaturo e pouco motivado para o universo escolar. Tudo isto faz do Vicente, um aluno sem iniciativa na realização das atividades que não participa na aula.

Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5
O Vicente é um aluno que não manifesta desejo em aprender nem curiosidade em saber mais. As matérias escolares não representam para ele ponto de interesse.

Criatividade/ Nível 1 2 3 4 5
Demonstra um funcionamento apegado ao concreto, pouco criativo e mostrando pouca flexibilidade cognitiva, além de dificuldades ao nível da atenção e da concentração, que fazem com que se disperse com facilidade e lhe seja difícil manter-se focado numa tarefa por períodos temporais longos.

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social / Nível 1 2 3 4 5
Neste momento e depois de muitos progressos relatados pela professora titular de turma, o aluno evidencia uma plena integração na turma o que também tem sido um forte auxílio no desenvolver da sua autoestima. Relaciona-se relativamente bem com todos os colegas e é bem aceite por todos eles.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Linguagem e Participação na aula/ Nível 1 2 3 4 5
O Vicente é um aluno que não costuma participar na aula, talvez pela insegurança e medo do erro, que o caracterizam. Ao nível da linguagem consegue expressar-se de forma clara, mantendo um discurso simples e pouco elaborado.

Raciocínio lógico/matemático / Nível 1 2 3 4 5
No que concerne ao raciocínio lógico/matemático o Vicente evidencia maiores dificuldades. Ao nível dos cálculos operatórios encontra-se ao nível de um 2º ano, evidenciando graves dificuldades de cálculo.

Ficha adaptada do SAC (2010, p. 164-168)

Planificação/Registos Semanais

Semana de 10/02 a 14/02

Segunda-feira 10/2	*Rotinas *Visita de Estudo à Escola de Prevenção e Segurança de Loures *Ficha de avaliação de Português.	Ficha com adequações curriculares.
Terça-feira 11/2	*Rotinas *Visita de Estudo ao Museu de Cerâmica de Sacavém *Ficha de avaliação de Matemática.	Ficha com adequações curriculares.
Quarta-feira 12/2	*Rotinas *Ficha de avaliação de Estudo do Meio *E.M. Alfaexperiências: “Será que todos os materiais se comportam da mesma forma quando são arrefecidos e aquecidos?”; “Como distinguir os materiais sólidos dos materiais líquidos?”	Ficha com adequações curriculares. Dar vários materiais ao alunos e solicitar a especial colaboração do aluno intervencionado, pedindo-lhe ajuda na organização e disposição dos materiais, bem como na realização das experiências. Solicitar um trabalho de pares, que o aluno fará com o colega previamente escolhido pela professora para o acompanhar, na execução do “relatório” da atividade.
Quinta-feira 13/2	*Rotinas *Português – Educação Literária “Início do estudo da obra: “O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto; Leitura da obra; Compreensão da obra; realização da ficha nº 39. *Matemática – Continuação do estudo das simetrias: simetria de rotação; exercícios no manual e no caderno de matemática; realização da ficha nº 1; projetoAlfamic	Solicitar ao Vicente que leia parte do texto em voz alta, por forma a adquirir competências de leitura e reforçando a sua autoconfiança. Enquanto isto dar ao Vicente uma ficha de matemática, onde constem gráficos de barras e questões de interpretação dos mesmos.

Sexta-feira 14/2	*Rotinas *E.M. - A dilatação de sólidos, líquidos e gases; realizar a ficha nº 38 do livro de fichas; Alfamemo: realizar as propostas do e-manual; ficha “Já sei”. *O.C. – Atividade lecionada pelo professor Rosário	Recorrer a exemplos práticos, como sugerir Vicente que vá pedir à auxiliar uma pedra de gelo, para observar o que acontece. Levar para a sala de aula uma tablete de chocolate e colocá-la em cima do aquecedor.
---------------------	--	---

Planificação/Registos Semanais

Semana de 17/02 a 21/02

Segunda-feira 17/2	*Rotinas *Português – Concluir o estudo da obra de Mia Couto “O Beijo da Palavrinha”; Concluir corrigir a ficha nº 6 das “Fichas de Leitura” *Matemática – Corrigir a ficha “Já sei”; Explorar a capa do mês de março; Recordar números decimais e fracionários; Realizar a ficha nº14 proposta no CD Rom de recursos.	Trabalho a pares Dar ao Vicente uma ficha de trabalho somente com números decimais.
Terça-feira 18/2	*Rotinas *Português – Alfapalavras e Alfamemo; Conjugar verbos regulares e irregulares; Fazer exercícios com os graus dos adjetivos. *Matemática – Continuação da aula anterior; Realizar a atividade proposta no e-manual e as fichas nº 22 e 23	Solicitar ao Vicente uma participação ativa na aula, uma vez que esta é uma matéria em que ele se sente à vontade.
Quarta-feira 19/2	*Rotinas *Português – Atividades de expressão oral; Explorar as imagens do manual; Dialogar sobre as mesmas. *Compreensão oral – Realizar atividades com recurso ao CD Audio. Introduzir o texto “O Papel”. *Matemática – Ficha “Vou resolver”; recordar a adição de números decimais (algoritmo); Visualizar o power-point proposto no CD Rom; Realizar a ficha nº 24	Trabalho de grupo. Pedir ao Vicente que leia o texto em voz alta. Trabalho de pares

Quinta-feira 20/2	*Rotinas *Português – Ler e compreender o texto “O Papel”, baseado em a Minha Primeira Enciclopédia; Realizar a ficha nº40 do livro de fichas *E.M. – Explorar a capa do mês de março; A água subterrânea; O principio dos vasos comunicantes; Realizar a ficha nº 39 do livro de fichas	Trabalho de pares. Trabalho de pares.
Sexta-feira 21/2	*Rotinas *E.M. – Os rios; Explorar as imagens da pen-drive; Os principais rios de Portugal; Realizar a actividade proposta no e-manual e a ficha nº 40. *O.C. – Atividade realizada pelo professor Rosário.	Solicitar ao aluno que faça um powerpoint sobre os rios para apresentar à turma, com a ajuda da docente de educação especial.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 24 a 28 de fevereiro

Segunda-feira 24/2	*Rotinas *Português - Antecipar a história: “O lobo, a raposa e o ouriço”, ler e compreender a mesma. Realizar a proposta do e-manual e a ficha nº 41. *Matemática – Continuação da aula anterior; Corrigir a ficha nº 23 do livro de fichas. Exercícios “Vou resolver”; A adição e a multiplicação com números decimais.	Pedir ao aluno que leia em voz alta . Dar ao Vicente uma ficha onde conste a adição e a multiplicação, mas sem casas decimais. Solicitar ao aluno a realização de uma das operações no quadro.
Terça-feira 25/2	*Rotinas *Português – Laboratório gramatical: estudar os determinantes e os pronomes possessivos; os determinantes e pronomes demonstrativos: exercícios no manual; explorar o cartaz “Determinantes e Pronomes”. *Matemática – Realização da ficha nº 24 do livro de fichas.	Distribuir aos alunos um texto e em trabalho de pares, pedir que identifiquem os determinantes pronomes possessivos e os determinantes pronomes demonstrativos. Convidar o Vicente a participar na aula, enunciando alguns exemplos do exercício pedido. Contabilizar o nº de pronomes encontrados, tornando o exercício num jogo. Dar ao Vicente uma ficha de matemática com exercícios adaptados para que a realize com sucesso.
Quarta-feira 26/2	*Rotinas *Português – Antecipar o texto “PinusPinaster”; Ler e compreender o mesmo; Realizar a ficha nº45 do livro de fichas produção textual: o texto informativo; ficha nº8 do caderno de escrita *Estudo do Meio – As principais elevações de Portugal; realizar a proposta no e-manual; explorar as imagens da galeria de imagens da pen-drive; explorar o cartaz “Relevo”; realizar a ficha nº41 do livro de fichas.	Pedir aos alunos que realizem ambas as fichas em trabalho de pares.

Quinta-feira 27/2	*Expressão Plástica – Cartaz de desfile de Carnaval.	Convidar o aluno a pintar a imagem do cartaz.
Sexta-feira 28/2	*Desfile de Carnaval	

Planificação/Registos Semanais

Semana de 6 a 7 de Março

Quinta-feira 6/3	*Rotinas *Correção dos T.P.C. de Português *Correção dos T.P.C. de Matemática	Solicitar ao aluno que apresente um ou outro exercício do seu trabalho de casa.
Sexta-feira 7/3	*Rotinas *Atividades de Expressão Plástica	

Planificação/Registos Semanais

Semana de 10 a 14 de março

Segunda-feira 10/3	*Rotinas *Português – Início do estudo da obra literária “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago. 1º Antecipar a história; 2º Ler a obra; 3º Visionar o filme *Matemática – A multiplicação e a divisão com números decimais. Corrigir as fichas 24 e 25.	Solicitar ao aluno a leitura de uma tranche da obra Dar ao aluno uma ficha de matemática com exercícios adaptados para que a realize com sucesso.
Terça-feira 11/3	*Rotinas *Português – Continuar o estudo da obra iniciada na aula anterior. *Matemática – Continuar a aula anterior. Realizar e corrigir a ficha nº 26.	Pedir ao aluno que realize um dos exercícios no quadro.
Quarta-feira 12/3	*Rotinas *Português – Laboratório gramatical: estudo dos advérbios e proposições; realizar as atividades do e-manual; realizar a ficha nº 46; explorar o cartaz “advérbios e proposições”. Alfapalavras e alfamemo. *Estudo do Meio – Explorar a capa do mês de Abril: as inter-relações entre a natureza e a sociedade; as atividades económicas. Realizar a ficha nº 4 e a proposta do e- manual; explorar as imagens da pen-drive.	Solicitar exemplos ao Vicente.

Quinta-feira 13/3	*Rotinas *Português – Realizar a ficha “Já sei”; realizar as actividades propostas no e-manual; corrigir a mesma. Rever os determinantes e pronomes possessivos; determinantes e pronomes demonstrativos. *Matemática – realizar a ficha nº 14, proposta no CD-Rom de recursos e a ficha nº 26 do livro de fichas. Corrigir ambas as fichas.	Solicitar ao aluno uma participação ativa, uma vez que esta é uma área que ele domina. Dar ao aluno uma ficha adaptada
Sexta-feira 14/3	*Rotinas *Projeto “Água... pequenos gestos, grandes conquistas”. *Oferta complementar – Aula leccionada pelo professor Rosário; *Estudo do Meio – A agricultura: principais produtos agrícolas cultivados em Portugal Continental, nos Açores e na Madeira. A agricultura de subsistência e a agricultura industrial.	Convidar o Vicente a realizar um powerpoint com a ajuda da professora de educação especial, sobre este tema. Esse trabalho será apresentado à turma.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 17 a 21 de março

Segunda-feira 17/3	*Rotinas *P- Introduzir a obra literária de “José Saramago” - “A Maior Flor do Mundo”. Antecipar a história. Leitura e reconto da mesma; visualização do filme; realizar a ficha nº47 do livro de fichas; realizar a ficha nº 7 das fichas de leitura . *Visita de Estudo – Festival de curtas metragens “A Monstrinha”. *Preparação da entrevista à escritora Maria de Lourdes Soares e visita à biblioteca escolar.	Trabalho de pares . Orientação do Vicente, para formulação de uma pergunta à escritora.
Terça-feira 18/3	*Rotinas *Encontro com a Escritora Maria de Lourdes Soares. *Elaboração da prenda para o “Dia do Pai”. *P - Continuar o trabalho sobre a obra literária “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago. *M- Continuar o estudo das medidas de comprimento; realizar a ficha nº17, proposta no CD Rom de recursos.	Orientar o aluno para a realização de uma ficha sobre medidas de comprimento onde constem somente centímetros, metros e quilómetros.

Quarta-feira 19/3	*Rotinas *P – Concluir o trabalho sobre a obra “A Maior Flor do Mundo”. Ler o texto “O Pai” de Maria da Conceição Ferreira; explorar o mesmo. *E.M. – As atividades económicas (cont.). Realizar a ficha nº44 do livro de fichas e a atividade proposta do e-manual; explorar as imagens na galeria de imagens da pen-drive.	Pedir ao Vicente que leia uma parte do texto em voz alta, reforçando positivamente a sua leitura. Pedir ao aluno que descreva uma das imagens, enquadrando-a na matéria dada.
Quinta-feira 20/3	*Rotinas *P – Revisões gramaticais para a ficha de avaliação; resolver exercícios *M – Recordar as medidas de área; exercícios no manual e realizar atividade proposta no e-manual; utilizar o power-point “medidas de área” proposto no CD-Rom de recursos. *Apresentação do powerpoint do Vicente, intitulado os “Rios de Portugal”	Trabalho de pares
Sexta-feira 21/3	*Rotinas *E.M. – A agricultura de subsistência e a agricultura industrial. Realizar a ficha nº45 do fichas . Correção da mesma. *O.C. – Atividade lecionada pelo professor Rosário.	Em trabalho de pares. Apresentação do trabalho do aluno x sobre a agricultura de subsistência, a agricultura industrial e os produtos agrícolas cultivados em Portugal.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 24 a 28 de março

Segunda-feira 24/3	*Rotinas *Ficha de avaliação sumativa de Português de 2º Período. *Exercícios de preparação para a ficha de matemática	Ficha com Adequações Curriculares
Terça-feira 25/3	*Rotinas *Ficha de avaliação sumativa de Matemática de 2º Período	Ficha com Adequações Curriculares
Quarta-feira 26/3	*Rotinas *Ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio de 2º Período	Ficha com Adequações Curriculares

Quinta-feira 27/3	*Rotinas *P – Copiar o texto da página 130 para o caderno diário; escrever as palavras difíceis; exercícios com graus, adjectivos e verbos (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro). *M – Exercícios com o ficheiro de matemática. *Exp. Plástica – Ilustrar o texto no caderno diário.	
Sexta-feira 28/3	*Rotinas *P – Exercícios no manual de oralidade: exploração/diálogo sobre algumas imagens; exercícios de compreensão oral com recurso ao CD áudio. Ler o texto “Comprar, comprar, comprar” de Luísa DuclaSoares,. *O.C. – Atividade realizada pelo professor Rosário. *E.M. – A agricultura: os principais produtos agrícolas em Portugal, Açores e Madeira – exercícios no manual..	Solicitar a intervenção do Vicente para que descreva uma das imagens, se necessário ir auxiliando-o . Pedir ao Vicente que leia o terceiro parágrafo de texto de modo a prender a sua atenção. Dotar o tema de muitos exemplos a fim de cativar a atenção e compreensão do aluno. Se possível passar um pequeno filme sobre a temática em exploração.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 31 de março a 4 de abril

Segunda-feira 31/3	*Rotinas *P – Continuar o trabalho sobre o texto de Luísa Ducla Soares “Comprar, comprar, comprar”. Realizar a ficha nº48 do “livro de fichas”. *M – Estudar o volume; realizar as propostas de trabalho do manual e do e-manual.	Trabalho a pares. Solicitar ao Vicente que vá ao quadro resolver um dos exercícios.
Terça-feira 1/4	*Rotinas *P – Laboratório gramatical: estudar sujeito e predicado; exercícios do manual e do e-manual. Expansão de frases Realizar a ficha nº49 do livro de fichas e a proposta do e-manual. *M – Continuar a aula anterior: construir o dm3 (tarefas de pares).	Trabalho de pares; Solicitar ao Vicente que leia uma das frases previamente expandidas, uma que esta é uma matéria na qual o aluno possui um bom domínio;
Quarta-feira 2/4	*Rotinas *P – Estudar o texto “Quando o arroz estava insosso” de José Vaz. ler e compreender o mesmo; realizar a ficha nº 50 do livro de fichas e corrigir a mesma. *E.M. – A agricultura de subsistência e a agricultura industrial. Realizar a ficha nº45 do livro de fichas.	Pedir ao Vicente que leia dois parágrafos do texto; Trabalho de pares; pedir ao Vicente a resposta a uma das questões da ficha

Quinta-feira 3/4	*Rotinas *Organizar o dossier e alguns materiais. *Apresentação do powerpoint do Vicente sobre a “Agricultura” *Marcar trabalhos para férias. *Realizar a autoavaliação. *Atividades lúdicas - Alfapalavras	
Sexta-feira 4/4	*Feira/Festa da Família	Solicitar ao Vicente a sua presença junto da barraquinha da turma a fim de participar nas vendas.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 22 a 24 de Abril

Terça-feira 22/4	*Rotinas *P – Ler e interpretar o texto “Quando o arroz estava inosso”; realizar a ficha nº 50 do livro de fichas; escrever um texto sobre o problema do desemprego em Portugal. *M – Continuação do estudo dos volumes: o metro cúbico; do decímetro cúbico e o centímetro cúbico; realizar a proposta de trabalho.	Realização da ficha em trabalho de pares. Dar ao aluno os tópicos de redação do texto, por forma a sistematizar a informação, não deixando que ele se disperse. Solicitar ao Vicente que leia o texto que elaborou, em voz alta.
Quarta-feira 23/4	*Rotinas *P – Corrigir a ficha nº 50 realizada na aula anterior; leitura dos textos expositivos; laboratório gramatical; estudar o sujeito e o predicado; exercícios no manual e no e-manual; realizar a ficha nº 49 do livro de fichas. *M. – Continuação da aula anterior: corrigir a ficha nº19; volumes (estimativas); realizar as propostas do manual do e-manual; realizar a ficha nº 28 do livro de fichas.	Pedir ao Vicente que leia algumas das respostas dadas por si e pela sua colega. Trabalho de pares Trabalho de pares

Quinta-feira 24/5	*Rotinas *P – Ler o texto “História de uma flor” de Matilde Rosa Araújo; realizar a ficha nº 52 do livro de fichas e a ficha nº 8 das fichas de leitura. Diálogo sobre o Dia da Liberdade; Escrita de um texto sobre o tema. * M- Corrigir a ficha nº 28; volumes em líquidos; medidas de capacidade; realizar as propostas de manual e do e-manual.	Realizar as fichas em trabalho a pares Dar ao aluno os tópicos de redação do texto, por forma a sistematizar a informação, não deixando que ele se disperse. Solicitar ao Vicente que leia o texto que elaborou, em voz alta. Exemplificar algumas medidas com o recurso a garrafas de água e água.
------------------------------	---	---

Planificação/Registos Semanais

Semana de 28 de abril a 2 de maio

Segunda-feira 28/4	*Rotinas *P – Iniciar o estudo da obra literária “História com Recadinho” de Luísa Dacosta; antecipar a história; ler a obra integralmente; dialogar sobre a mesma; procurar o significado das palavras desconhecidas; realizar a ficha nº 52. *M – Continuar o estudo das medidas de capacidade, exercícios no manual; os múltiplos e os submúltiplos; realizar as fichas nº20 (do CD –rom) e 29 do livro de fichas.	Solicitar ao Vicente que leia uma parte da história em voz alta; Acompanhar o aluno na realização da ficha nº52, esclarecendo-lhe as dúvidas e auxiliando-o na construção das respostas. Trabalho de pares.
Terça-feira 29/4	*Rotinas *P – Continuar o estudo da obra literária “História com Recadinho”, realizar a ficha nº8 das fichas de leitura. *M – Continuar a aula anterior. Corrigir as fichas realizadas na aula anterior. Realizar a ficha “Vou resolver e o Alfamatic”.	Solicitar ao Vicente que se dirija ao quadro para corrigir um dos exercícios (verificar previamente um dos exercícios em que o aluno se sinta mais à vontade)

Quarta-feira 30/4	*Rotinas *P – Alfapalavras e Alfamemo. Oralidade: dialogar sobre as imagens do manual; atividade de compreensão do oral com recurso ao CD-áudio *E.M. – A agricultura de subsistência e a agricultura industrial. Continuar o estudo; Realizar a ficha nº 45 do livro de fichas.	Trabalho de pares
Quinta-feira 1/5	*Feriado	
Sexta-feira 2/5	*Rotinas *Est Meio – A pecuária; ler os textos do manual e realizar a ficha nº46; A sibicultura; as principais árvores da floresta portuguesa; realizar a ficha nº 47. *O.C.- Atividade lecionada pelo professor Rosário. *A pesca – realizar a ficha nº 48.	Solicitar aos alunos a realização das fichas em trabalho de pares; Para um estudo mais acompanhado propor ao aluno como trabalho de casa, que elabore resumos sobre a matéria dada em estudo do meio, e que traga durante a próxima semana para que possa ser corrigido.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 4 a 9 de maio

Segunda-feira 4/5	*Rotinas *P – Concluir as atividades relacionadas com o texto “Fantasia” de Emanuel Félix, realizar e corrigir a respetiva ficha de compreensão do texto. Laboratório gramatical: relação entre palavras: grafia e fonia; exercícios no manual e e-manual. Realizar as fichas 11 e 12 do caderno de ortografia. *M – Corrigir a simulação da prova de exame, realizada na aula anterior.	Solicitar ao Vicente a sua participação no momento da compreensão da história, de forma a assegurar que entendeu o sentido do texto. Acompanhar a realização das fichas pelo aluno Trabalho de pares;
Terça-feira 5/5	*Rotinas *P – Ler e interpretar o texto “Um ouriço a ouriçar” de Álvaro Magalhães; realizar a ficha nº 55 do livro de fichas; corrigir os exercícios das págs. 156 e 157, realizadas na aula anterior. *M – Corrigir a ficha “Já sei” do manual; Iniciar o estudo das medidas de massa; exercícios no manual e e-manual; utilizar o power-point “Medidas de área” proposto no CD Rom de recursos.	Solicitar ao aluno que leia em voz alta uma parte do texto. No momento da interpretação do mesmo interagir com o aluno de modo a prender-lhe a atenção. Pedir-lhe que leia uma das suas respostas.

Quarta-feira 6/5	*Rotinas *P – Corrigir as fichas 55 do “Livro de Fichas” e as 11 e 12 do “Caderno de Ortografia” realizadas anteriormente: exercícios gramaticais; alfapalavras. *M - Continuar o estudo das medidas de massa; fazer estimativas; realizar as fichas nº 30 (caderno de fichas) e nº21 de CD Rom de recursos.	Pedir ao Vicente que leia uma das respostas dadas em cada uma das fichas; Trabalho de pares; pedir ao Vicente a resposta a uma das questões da ficha.
Quinta-feira 7/5	*Visita de Estudo à “Quinta Pedagógica” dos Olivais	
Sexta-feira 8/5	*Rotinas *Est Meio –O comércio; os serviços e o turismo: realizar a ficha nº50 do “Livro de fichas”. A utilização e a conservação dos objetos – realizar a ficha nº51 do “Livro de Fichas”. *O.C.- Atividade lecionada pelo professor Rosário. *Est do Meio - A utilização e a conservação dos objetos: identificar objetos tecnológicos e as suas principais funções no meio familiar.	Pedir ao aluno os apontamentos que elaborou com a matéria de estudo do meio. Incentivá-lo pelo trabalho realizado e motivá-lo para o estudo da matéria Solicitar aos alunos a realização das fichas em trabalho de pares; Dotar a temática de bastantes exemplos, ajudando assim o aluno na compreensão da matéria.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 12 a 16 de maio

Segunda-feira 12/5	*Rotinas *P – Introdução ao estudo da obra literária “Mistérios” de Matilde Rosa Araújo. Ler alguns dos poemas da obra; realizar a ficha nº56 do livro de fichas. *M –O tempo; realizar as propostas do manual e do e-manual; realizar a ficha nº22 proposta no CD-Rom de recursos.	Solicitar ao Vicente a sua participação pedindo-lhe que leia um dos poemas. Apoiar o aluno na realização da ficha de trabalho. Trabalho de pares
Terça-feira 13/5	*Rotinas *P – Aplicar uma prova de exame de português. *M – Continuar o estudo do tempo: medir o tempo; realizar a ficha nº31. Realizar a ficha “Vou resolver”.	No início da prova ler ao aluno o enunciado da mesma, tal como irá acontecer no dia do exame. Supervisionar o trabalho do aluno, apoiando-o na realização da ficha
Quarta-feira 14/5	*Rotinas *P – Corrigir a prova realizada no dia anterior. Rever a matéria dada. *M – Alfamatic e ficha “Já sei”. Corrigir as mesmas.	Pedir ao Vicente que leia uma das respostas dadas. Trabalho de pares, com supervisão do trabalho do aluno, apoiando-o nos pontos em que mostra maior dificuldade.

Quinta-feira 15/5	*Rotinas *P – Estudar a obra literária “Versos de Caracacá” de António Manuel Couto Viana; Ler e interpretar alguns dos poemas. *M – Continuar a realizar exercícios de consolidação; ângulos internos de um triângulo: tarefas individuais e de pares.	Solicitar ao Vicente a sua participação pedindo-lhe que leia um dos poemas.
Sexta-feira 16/5	*Rotinas *Tarefas de revisão para as provas de exame. *O.C.- Atividade lecionada pelo professor Rosário. *M - Continuar a realizar exercícios de revisão e consolidação: - números decimais e fracionários; - medição de pesos.	Estar atenta ao aluno aquando da realização dos exercícios, apoiando-o quando necessário, explicando novamente se necessário.

Planificação/Registos Semanais

Semana de 19 a 23 de maio

Segunda-feira 19/5	*Exame nacional de Português	Condições especiais de exame: sala à parte, leitura do enunciado da prova, exame a nível de escola.
Terça-feira 20/5	*Rotinas *M – Realizar fichas e exercícios de matemática como preparação para o exame de matemática.	Dar ao aluno uma ficha adaptada aos conteúdos que irão sair no seu exame a nível de escola, circundando o seu trabalho, estando atenta ao seu desempenho aquando da realização dos exercícios e apoiando-o quando necessário, explicando novamente.
Quarta-feira 21/5	*Exame nacional de matemática	Condições especiais de exame: sala à parte, leitura do enunciado da prova, exame a nível de escola.
Quinta-feira 22/5	*Rotinas *Estudo do Meio – A utilização e a conservação dos objetos; realizar a ficha nº51. A eletricidade; as fontes de energia elétrica; o circuito elétrico; realizar a ficha nº52 e a proposta do e-manual. Ficha Alfamemo e “Já-sei”.	Trabalho de pares. Propor ao aluno que dê continuidade aos resumos elaborados anteriormente de forma a estudar a matéria dada, que irá sair para o teste.

Sexta-feira 23/5	*Rotinas *E M – A poluição e a poluição atmosférica: realizar as fichas nº53 e 54. A poluição sonora: o som (fichas 55 e 56) *O C- Aula lecionada pelo professor Rosário *E M – A poluição dos solos e aquática – ficha nº 58 A água e a deflorestação: fichas 59, 60 e 61.	Trabalho de pares Trabalho de pares. Pedir ao Vicente a sua participação aquando da correção das fichas.
--------------------------------	---	---

Planificação/Registos Semanais

Semana de 26 a 30 de maio

Segunda-feira 26/5	*Rotinas *Correção do exame de Português	Correção da prova de português realizada pelo aluno, com a professora de educação especial.
Terça-feira 27/5	*Rotinas *Correção do Exame de Matemática	Correção da prova de português realizada pelo aluno, com a professora de educação especial.
Quarta-feira 28/5	* Est. Meio – Os três setores: Primário, Secundário e Terciário; *Expressão Plástica	Dotar a matéria apresentada de inúmeros exemplos das realidades dos alunos (profissões dos pais e familiares), sob forma de facilitar a compreensão e assimilação da matéria.
Quinta-feira 29/5	*Rotinas *Estudo do Meio – A exportação e a importação *Expressão Plástica	

Sexta-feira 30/5	*Rotinas *E M – A emigração e a imigração *Projeto Cumplicidades – Aula com a Professora Fátima	Dotar a explicação de vários exemplos e explicitando a matéria, recorrendo a casos familiares do aluno.
---------------------	---	---