

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Estratégias para ativar a inclusão

Sandra Alonso

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Mestre Manuela Fonseca

Ano Letivo 2014/2015

Fevereiro 2016

Agradecimentos

O longo percurso deste curso/mestrado não foi fácil pois, enquanto na maior parte do tempo trabalhava e estudava, muitas foram as dificuldades com as quais me deparei e tive de ultrapassar. É com muito orgulho que termino esta etapa da minha vida porque consegui enfrentar e vencer as dificuldades, apresentando um conjunto de sacrifícios ao nível pessoal, profissional, familiar e, sobretudo, financeiro. Contudo, tudo isto não seria possível se não fosse a paixão genuína pelas crianças e pelo enriquecimento pessoal que um profissional de educação tem ao estar todos os dias rodeado de alegria e aprendizagens.

Gostaria de agradecer, acima de tudo, aos meus pais e irmão que, de alguma forma, tiveram presentes e ajudaram nesta etapa, conciliando a vida deles com as minhas obrigações perante a escola e os estágios; aos restantes membros da família que respeitaram e acreditaram que eu seria capaz de percorrer esta caminhada. Às colegas que me acompanharam nos trabalhos de grupo e nas convivências das aulas, um muito obrigado. Além disso, agradecer também a todas as pessoas que, de alguma forma, me foram deixando palavras de incentivo e felicitação. Gostaria ainda de agradecer às minhas amigas por terem estado sempre presentes e à explicadora Sandra Fernandes pelo tempo que disponibilizou para me ajudar nesta última etapa.

Para além destes agradecimentos, gostaria de agradecer aos professores com quem tive o privilégio de me cruzar na partilha de saberes e aos meus orientadores de estágio e relatório, que, apesar de não apresentar a tempo os seus pedidos, souberam reconhecer o meu interesse e gosto pela prática/profissão.

Por fim, agradeço às educadoras e professora cooperante dos meus estágios, bem como ao professor cooperante que, apesar das dificuldades, me incentivou e foi paciente comigo durante o período da prática pedagógica e acreditou que eu seria capaz, sendo que todos eles, como profissionais, me transmitiram muitas aprendizagens.

Obrigada, meu Deus, por tudo o que me ajuda a conquistar!

Resumo

O presente relatório tem como objetivo mostrar uma realidade das escolas que afeta o desenvolvimento cognitivo e pessoal de uma criança, assim como o ritmo de uma sala de aula, apresentando dois casos reais de alunos com dificuldades de aprendizagens inseridos numa turma de 1ºano do 1ºciclo do ensino básico com vinte e cinco colegas.

Como suporte à prática desenvolvida, realizei uma investigação teórica-fundamentada em autores que abordaram o desenvolvimento de uma criança e a importância da escola e família para ela.

Na prática, comecei por observar e avaliar as crianças através de tarefas e jogos, para compreender que áreas necessitariam de ser desenvolvidas, seguindo para uma elaboração de um conjunto de atividades que em simultâneo com o adulto iriam realizar. Esta interação entre adulto e criança será fundamental para entender e promover o diálogo das suas vivências dentro e fora da escola.

Para que todo o conteúdo apresentado seja significativo, serão expostas algumas das atividades mais significativas que levaram a uma conclusão onde se reflete os objetivos que foram alcançados. Pois, ao longo do período da prática pedagógica, foi possível, através de estratégias de constante avaliação, verificar os progressos nas aprendizagens.

Palavras-chave

Desenvolvimento cognitivo; crianças; professor; família;

Abstract

This report aims to demonstrate a reality of schools that affects the cognitive and personal development of a child as well as the pace of a classroom, presenting two real cases of students with learning difficulties placed in a 1st year class with twenty-five colleagues. In support of the developed practice, I conducted a theoretical-based research on authors who have addressed the development of a child and the importance of school and family for her. The practice began by creating a different strategy, through tasks and games, to understand which areas would need to be developed, according to an elaboration of a set of activities that the children would do simultaneously with the adult. This complement between adult and child will be fundamental to understand and promote dialogue of their experiences in and out of school. So that any content presented is significant, some of the most significant activities will be presented, leading to a conclusion which reflects the goals that have been achieved. Over the period of teaching practice, this was made possible through constant evaluation strategies and progress check in learning.

Key-words

Cognitive development; children; professor; family;

Índice

1. Introdução	1
2. Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	
2.1. Papel do professor	3
2.2. Papel da família	7
2.3. Caracterização das faixas etárias	
2.3.1. Caracterização das crianças dos 2 anos aos 6 anos	10
2.3.2. Caracterização de crianças dos 7 anos aos 12 anos	15
2.4. Inclusão	19
2.5. Metodologia	23
2.4.1. Observação	25
3. Capítulo II – Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente	
3.1. Instituição	26
3.2. Relação escola/alunos com dificuldades de aprendizagem	28
3.3. Relação alunos – professor	30
3.4. Relação entre alunos	34
4. Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição	36
4.1. 1ª Tarefa - Família	38
4.2. 2ª Tarefa - Caligrafia	39
4.3. 3ª Tarefa - Introdução da palavra “Menina”	40
4.4. 4ª Tarefa - Treino da escrita	41
4.5. 5ª Tarefa - Introdução da palavra “Menino”	42
5. Capítulo IV – Considerações finais	44
Referências Bibliografia	48
Anexos	

Índice de Anexos

Anexo I – Relatórios Escolares e Psicológicos

Anexo II – Fichas do Método 28 palavras

Anexo III – Ficha do Conceito do Número

Anexo IV – Descrição da 1ª Tarefa

Anexo V – Desenhos da Família

Anexo VI – Descrição da 2ª Tarefa

Anexo VII – Materiais e Resultados

Anexo VIII – Descrição da 3ª Tarefa

Anexo IX – Resultados

Anexo X - Descrição da 4ª Tarefa

Anexo XI – Resultados

Anexo XII – Descrição da 5ª Tarefa

Anexo XIII – Resultados

Anexo XIV – Outros trabalhos realizados

Lista de abreviaturas/siglas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DGEEC – Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

AEC – Atividades Extra Curriculares

Introdução

A Prática Supervisionada, segundo a perspetiva de Júlia Oliveira Formosinho (2007), é de grande importância, porque tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências e integrar a teoria e a prática, no qual o aluno pode observar e intervir no âmbito escolar exercitando as suas potencialidades. Por outro lado, tem um significado positivo porque consiste num espaço para a articulação de saberes com a finalidade de unir instrumentos da prática à aplicação de técnicas aprendidas ou de conhecimentos adquiridos durante a formação. Tudo isto irá desenvolver a produção crítica de conhecimentos pelos futuros profissionais que envolve uma dimensão de reciprocidade, onde o que se ensina e o que se aprende faz parte de um processo de construção, (re)criação e coprodução de conhecimentos que se vão construindo ao longo da vida profissional e pessoal.

A prática pedagógica foi desenvolvida com um grupo de crianças da faixa etária dos 6 aos 7 anos, numa turma de 1º ano de escolaridade, inseridos numa escola pública de 1º ciclo situado no centro da cidade no concelho e distrito de Lisboa (zona histórica).

Este relatório tem como finalidade apresentar um contexto escolar onde estão inseridas duas das crianças que pertencem a uma turma e uma estratégia possível de ser aplicada em outros contextos e com outras crianças desta faixa etária.

O objetivo deste estudo foi o de descobrir o papel do professor com alunos de NEE e na seleção de ensino para as mesmas.

No seguimento deste objetivo delinee as seguintes questões de partida:

- 1 – Como desenvolver a inclusão em sala de aula, qual o papel do professor?
- 2 – Que estratégias poderei utilizar para trabalhar com duas crianças com dificuldades de aprendizagem?

Neste mesmo documento, menciono o papel do professor perante uma turma e a importância da família como complemento entre escola-casa. Para enquadrar melhor as necessidades e as aptidões desta faixa etária, fundamento com base em Vygotsky, Piaget e em outros autores mais recentes que testaram e reviram as teorias dos primeiros. Para complementar falo na inclusão demonstrando estatísticas da sua evolução nas escolas nacionais e depois explico em que consiste o conceito, na prática educativa. Para fundamentar a minha prática, apresento a metodologia onde utilizei a observação como técnica de recolha de dados do local do estágio.

No capítulo II, falo da constituição da instituição na qual estagiei e dos documentos redigidos pelo respetivo agrupamento, onde se mostra a importância dada às crianças que vêm do estrangeiro e tentam a integração na escola portuguesa e à inclusão das crianças com problemas de aprendizagem.

No capítulo III, apresento o caminho que segui e as linhas condutoras para demonstrar as tarefas que realizei e a finalidade das mesmas. Dele constam cinco tarefas que foram as iniciais e principais deste estudo para obter algumas conclusões e benefícios da estratégia criada. Nestas tarefas tento estimular os alunos para desenvolverem a memória, o raciocínio, a relação e o diálogo.

No último capítulo, procurarei mostrar como resultaram as tarefas com os alunos e as falhas que existiram, fazendo uma autocrítica pelo trabalho prático realizado e explicando se atingi o meu objetivo ou não.

Por fim, são exibidas as referências bibliográficas que enriquecem as fundamentações expostas no conteúdo deste relatório, mencionando as obras, autores e pesquisas efetuadas, bem como os anexos que contêm documentação importante e materiais relevantes que complementaram a intervenção.

2. Capítulo Teórico - I

Este estudo surgiu após ter realizado um estágio de quatro meses desde o dia 20 de Novembro de 2014 ao dia 31 de Março de 2015, em 1º Ciclo, numa turma de 1º Ano com 23 crianças, sendo que a sua maioria tinha 6 anos. Neste grupo existiam duas crianças que se destacavam do resto do grupo por fazerem trabalho diferenciado. Neste relatório tentarei enquadrar e explicar teoricamente esta diferenciação.

2.1.- Papel do professor

Contemplando os enquadramentos legais atualmente em Portugal, uma criança pode começar a frequentar a creche por volta dos 4 meses de idade, devido às exigências das entidades patronais e, muitas vezes, às obrigações financeiras mensais das famílias, que não permitem que um dos pais possa ficar com a criança em casa.

Desta forma, a criança é inserida desde cedo num ambiente educativo/lúdico com continuidade até aos 5 anos de idade, que corresponde ao pré-escolar. Daqui passa para o ensino obrigatório que vai desde o 1º ano até ao 12º ano de escolaridade, que corresponde a uma faixa etária desde os 5/6 anos até aos 17/18 anos (sem haver repetição de ano escolar). Assim sendo, a criança começa a ser preparada desde nova por um educador e, mais tarde, por professores para a sua formação e para as exigências da sociedade.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente (decreto-lei nº 139-A/90) citado por Manuela Teixeira (1995), o professor, perante uma turma de 20 a 25 alunos, tem o dever de: demonstrar e desenvolver as aprendizagens nos alunos, preocupando-se com o seu progresso; de permitir e fornecer os instrumentos necessários à exploração da cultura que se encontra ao redor da criança; de criar ambientes de relação entre as várias turmas e a comunidade, desenvolvendo o respeito e a integração mútua; de proporcionar atividades educativas dentro

e fora do ambiente escolar para um acompanhamento dos alunos e de “gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos (art. 10 n° 2 al. e).” (Teixeira, 1995: 91)

Perante o Estatuto, o professor deve ser um profissional multifacetado para que possa dar à sua turma o maior leque possível de experiências, aprendizagens e relações.

O professor, segundo Manuela Teixeira (1995), é o “facilitador da aprendizagem”, é aquele que tem um maior contacto com as crianças durante um período grande do seu dia-a-dia e “cria um ambiente em que se promove a curiosidade, o pensamento crítico, a independência intelectual e a autoconfiança nos alunos”, fazendo a ponte entre o currículo/metapas (exigido pelo Ministério da Educação) e a sua transmissão.

Neste contexto complexo, José Morgado (1999) afirma que cada professor tenta promover a formação global e pessoal dos alunos, a chamada relação pedagógica que implica ao professor ter conhecimentos sobre outros domínios (didáticas, psicologia, pedagogia) para potencializar as condições necessárias para o sucesso dos alunos.

O professor torna-se um elemento fundamental na ação de educar. Perante as várias exigências a diferentes níveis da sua intervenção, como por exemplo, no cumprimento dos programas e metas curriculares, na gestão das aprendizagens dos seus alunos, no diálogo com as famílias, na transmissão de valores e na construção da relação professor - aluno e vice-versa, o professor tem que conseguir articular o currículo formal com o currículo informal para um bom desenvolvimento dos seus alunos.

No currículo informal, o professor está a educar para os valores, a educar para o saber estar numa sala de aula. Fá-lo através da explicitação de regras de sala de aula, estabelecidas no início do primeiro período, da forma como se fala com os colegas e os adultos (sala e escola); da forma como se brinca com os amigos (mais novos, da mesma idade); da forma como se trata os espaços e os materiais (ajudar, cuidar e respeitar). São valores que o professor tem que tornar conscientes e presentes nas crianças porque em toda a atividade

escolar estão presentes. Por outro lado, o professor estará a trabalhar a dimensão pessoal dos seus alunos.

A forma como comunicamos com os nossos alunos, a capacidade que demonstramos para os ouvir e compreender, a maneira como os sabemos valorizar têm, ..., grande influência na sua auto-estima. (Pires, 2007: 116)

Todo o currículo formal conduziu ao longo dos séculos para a massificação e para a mecanização dos alunos, mas Kentenich (1991) citado por M^a Isabel Pires defende que a pedagogia das vinculações ou a pedagogia do ideal combate esta tendência, formando assim alunos com personalidades “vinculadas, livres, com sentido crítico e com capacidade de decisão própria” (Pires, 2007: 108). Deste modo, o professor tem a seu cargo uma maior articulação, uma maior atenção ao grupo e a cada criança, assim como às suas necessidades e interesses.

Do ponto de vista de Morgado (1999), o professor deve ter atenção ao modo e forma como comunica com os alunos e deve saber adequar os métodos e conteúdos às necessidades do grupo ou alunos. Saber identificar as motivações e as necessidades dos alunos ajuda o professor a ajustar estratégias e a ter percepção das expectativas e representações dos mesmos, das aprendizagens que proporciona.

O professor deve mostrar aos alunos que errar faz parte das aprendizagens; é algo normal, formativo e promotor de sucesso, algo que o professor deve valorizar, bem como a cultura, as competências e as experiências que traz (Morgado, 1999).

José Morgado (1999) construiu estratégias que podem ajudar o professor a entender e a controlar a sua sala de aula. Estas são as mais pertinentes e pouco aplicadas:

- 1- Respeito e valorização das diferenças individuais, diferentes ritmos de aprendizagem;
- 2 – Valorização das experiências escolares e não escolares;

- 3 – Consideração dos interesses, motivações e necessidades individuais;
- 4 – Promoção das interacções e das trocas de experiências e saberes;
- 5 - Promoção da autonomia, da iniciativa individual e da participação nas responsabilidades da escola;
- 6 – Valorização das aquisições e das produções dos alunos;
- 7 – Definição de um clima favorável aos processos de desenvolvimento pessoal e social;
- 8 – Assunção de expectativas positivas face ao desempenho dos alunos e ao seu próprio desempenho. (p.25)

E estas as eficazes:

- 1 – a coerência e convergência das práticas dos agentes educativos;
- 2 - a cooperação entre professores;
- 3 – a cooperação entre a escola e o meio familiar;
- 4 – o grau de estimulação do ensino (participação do aluno, nas tarefas, materiais, sala de aula, etc);
- 5 – o trabalho centrado no contexto vivencial dos alunos;
- 6 – uma não excessiva dispersão ou concentração em actividades realizadas simultaneamente;
- 7 – bom nível de comunicação entre o professor e os alunos e entre alunos;
- 8 – a regularidade na observação, avaliação e registo;
- 9 – a utilização significativa do trabalho de grupo. (p.26)

O sucesso educativo de todos os alunos dependerá da capacidade que o professor tenha de identificar, gerir e agir adequadamente face às necessidades educativas individuais. A escola tende a considerar fundamentalmente o facto dos alunos produzirem respostas, bem como processos pedagógicos - didáticos insuficientemente diferenciados, o que frequentemente conduz a situações de exclusão passiva ou ativa. (Morgado 1999: 27)

2.2.- Papel da família

O processo ensino-aprendizagem só é possível com o suporte da relação que se constrói com as famílias; esta é a ponte para o professor entender melhor os seus alunos, percebendo assim as relações familiares e os hábitos que existem fora da escola, de forma a poder ajudar os alunos no seu desenvolvimento e aproveitamento escolar.

O vínculo com a família é o mais forte que uma criança pode ter, uma vez que a família é responsável pela construção do ambiente biológico, físico, psicológico e afetivo que rodeou a criança desde que nasceu, e onde está inserido todo o “património familiar” que

exista. Segundo M^a Isabel Pires (2007: 13), fazem parte desse “patrimônio familiar” todas as pessoas que estão envolvidas na vida da criança, familiares ou não. São pessoas que deixam memórias, valores no crescimento da criança e a ajudam a construir a sua personalidade.

A relação que existe entre os pais e a criança marca o crescimento da mesma a ponto de influenciar o seu comportamento na escola – dentro da sala de aula ou fora. Nesta altura, cabe ao professor agir e tentar compreender perto da família ou da criança o que possa causar algum desvio à norma estabelecida, para que possam em conjunto chegar a uma solução.

O rendimento escolar da criança depende da sua concentração. Esta por sua vez, depende do seu equilíbrio emocional e de uma vida tranquila, estruturada e com um bom tempo de sono. (Pires, 2007: 13)

Assim sendo, cabe à família estar atenta ao rendimento escolar da criança, proporcionando ou tentando criar um equilíbrio na vida da mesma, acompanhando de perto o seu percurso académico. No entanto, as exigências da sociedade, a rotina diária (casa – trabalho - casa) não ajudam as famílias a terem tempo e paciência para darem atenção aos pormenores da vida da criança, faltando assim o preenchimento da segunda necessidade da criança – a disciplina, que sustenta a necessidade de amor.

A disciplina ajuda a criança na construção da sua personalidade, dos seus interesses e dos seus valores no alicerce da sua autoestima/autonomia. Essa disciplina reflete-se na importância das rotinas na vida da criança, o ter horas certas para as refeições, para dormir, para a higiene e para a brincadeira; as rotinas dão segurança e tranquilidade à criança. Claro que estas rotinas com a idade vão sendo mais flexíveis e modificadas, porque deixam de fazer sentido para a criança e para as necessidades da mesma.

No entanto, mesmo com disciplina vão ocorrer comportamentos desadequados, que são formas de testar as reações dos pais e de descobrir como se vão resolver esses

comportamentos. Segundo M^a Isabel Pires, esses comportamentos devem ser geridos, primeiro, através de uma conversa com a criança onde os pais lhe passam, ou devem passar, uma mensagem de que não gostam do seu comportamento, mas que continuam a gostar dela e a acreditar nela. O diálogo é uma forma de a ajudar a ultrapassar o comportamento desajustado, mas por vezes, e dependendo da gravidade, é preciso utilizar outras medidas, como por exemplo, ignorar alguns comportamentos ou penalizar a criança com a proibição de aceder a um dos seus interesses.

Esta gestão entre a disciplina e os comportamentos desajustados só é produtiva e benéfica para a criança quando existe em casa bom senso entre a tomada das decisões e a sua execução. Para isso, deve existir diálogo entre os pais, ou familiares, que influenciam a educação da criança, para que não haja discordância em frente da mesma, quebrando a autoridade de um dos pais/familiar.

Corominas (2003) citado por M^a Isabel Pires descobriu que existem em vários períodos de idade comportamentos que são naturais, e que podem ajudar de alguma forma os educadores/professores e os pais a entender as fases de desenvolvimento por que as crianças passam. Dando o nome de “*períodos sensíveis*”, estes períodos são “instintos guias” que se mostram em determinadas alturas como comportamentos naturais.

Ao tornarem-se conscientes, esses hábitos transformam-se em atitudes, se forem assumidos quer racional quer afetivamente. Uma atitude está sempre relacionada com um valor. Os valores ocupam um lugar mais central na personalidade, iluminando um conjunto de atitudes. (Pires, 2007: 20)

Por exemplo, a criança sabe desde cedo que é importante dizer sempre a verdade; esse período de sinceridade, segundo Corominas (2001) citado por M^a Isabel Pires vai desde os três até aos nove anos. Durante este período, a criança sabe que mentir é errado e se os

pais/familiares defenderem esta prática no dia-a-dia estão, assim, a reforçar este comportamento positivo. A criança adquire assim o hábito de ser sincera e este transforma-se em atitude/valor à medida que a criança cresce e compreende a sua importância. Se mentir fizer parte dos ambientes onde se encontra diariamente, a criança vai desvalorizar a sinceridade e “descobre as vantagens de mentir”, sendo um hábito muito difícil de ultrapassar quando se está fora destas idades. O professor assume aqui um papel fundamental.

Ao professor se atribui o papel de moderador, de inquiridor, de guia, ajudando as crianças a ultrapassarem impasses e a descobrirem onde estão as questões importantes sobre as quais é pertinente reflectirem. (Pires, 2007: 121)

José Morgado (1999) esclarece que o contexto familiar e cultural afecta as dinâmicas de sala de aula; poderá ser um dos problemas para o professor porque não deixa de ser uma referência para a criança.

2.3.- Caracterização das faixas etárias

Com base nos conteúdos de referência que ao longo deste documento estiveram presentes, pretendo focar-me no objeto de estudo que se realizou num período de três meses com crianças do ensino básico a frequentar o 1º Ano.

Surge, pois, como necessário caracterizar, de forma fundamentada, o desenvolvimento da criança nesta faixa etária.

Segundo um conceituado investigador dos processos cognitivos do desenvolvimento da criança, Jean Piaget (1951), citado por Papalia, Olds & Feldman (2001) a criança percorre quatro estádios: o *estádio sensório motor* (desde que nasce até aos 18 meses); o *estádio pré-operacional* (18 meses aos 6 anos); o *estádio operacional concreto* (6 aos 12 anos) e o *estádio operacional formal* (período da adolescência).

Para o meu estudo, vou mencionar os estádios da faixa etária com que trabalhei, que são: o *estádio pré-operacional* e o *operacional concreto*.

2.3.1 – Caracterização das crianças dos 2 anos aos 6 anos

O *estádio pré-operacional*, que Piaget menciona como o período do pré-escolar (segundo Bee & Papalia, Olds & Feldman), revela na criança mudanças no desenvolvimento cognitivo como: a *função simbólica* – “capacidade para usar símbolos ou representações mentais ... aos quais a pessoa atribui significado”, abstração; a *compreensão das identidades* – percepção que as pessoas e as coisas são as mesmas, mesmo que mudem de aparência, tamanho e forma; a *compreensão da causa e efeito* – iniciação dos porquês das crianças como forma de compreender o mundo e a forma como está organizado e sequenciado; *classificar* – as crianças já conseguem fazê-lo segundo um ou dois critérios do mundo que as rodeia (objetos, pessoas ou acontecimentos); *compreensão do número* – “a criança consegue contar e lidar com as quantidades”; *empatia* e “*teoria da mente*” – prever as ações, gostos e pensamentos das pessoas. (pp. 312 - 314)

Estas mudanças têm a ver com os esquemas mentais que a criança desenvolve desde que nasce. Helen Bee baseia-se em Piaget para explicar que os esquemas mentais ajudam a criança a categorizar ou comparar objetos utilizando três processos básicos: *assimilação*, *acomodação* e *equilibração* (1996: 195). *Assimilação* significa reter informações daquilo que observamos. A *acomodação* altera as informações que já tínhamos sobre as coisas, assuntos, pessoas, locais através das novas informações que assimilamos.

Através da acomodação, nós reorganizamos nossas ideias, melhoramos nossas habilidades, mudamos nossas estratégias. (Bee, 1996:196)

Na *equilíbrio*, a pessoa/criança tenta adaptar a nova informação à informação que já tinha, tentando compreender.

De acordo com Piaget (1951), o estágio pré-operacional tem limitações comparado com os conhecimentos das crianças no estágio seguinte. Elas são: *centração* – a criança só se centra num aspeto da situação/objeto; por exemplo, relativamente ao processo de conservação (processo matemático que ajuda a criança a reconhecer que a quantidade é a mesma depois de alterar a forma), nesta fase, a criança não consegue compreender que um objeto mesmo que mude de forma continua a ser o mesmo (quando entregamos à criança uma bola de plasticina e ela observa a forma e o peso, e depois pedimos-lhe para fazer algo com ela, quando voltamos a questionar a criança sobre a forma e o peso, a mesma vai responder que a bola já não tem a mesmas características que tinha no início); *irreversibilidade* – “incapacidade para compreender que uma operação ou uma ação pode fazer-se em dois ou mais sentidos”, sendo que as crianças só se conseguem centrar em “estados sucessivos e não reconhecem a transformação de um estado para outro” (Papalia, Olds & Feldman 2001: 315); *transdução* – a criança vê numa situação a causa para outra situação, por exemplo que o mau comportamento dela leva aos pais a estarem chateados um com o outro; *egocentrismo* – “incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio” (2001: 316); *animismo* – atribuição de vida a objetos e a incapacidade para distinguir a aparência da realidade.

Para Helen Bee (1996), as limitações não coincidem com a perspectiva de vários estudos e autores mais recentes. Para ela, a criança não é *egocêntrica*, apenas pensa que as outras pessoas também veem as coisas como ela. No pré-escolar, as crianças mostram as coisas como as veem, mas quando se lhes pede para mostrarem algo como outra pessoa o está a ver, já não conseguem. Por exemplo, quando mostramos uma imagem ou um desenho a uma criança, ela vai contar o que vê; mas quando se lhe pede para dizer o que o professor vê,

a criança já não consegue dizer ou tem dificuldade (2001: 198). Mas consegue noutras situações adaptar a brincadeira/dizer as dificuldades de algum colega ou criança.

Relativamente à *conservação*, Helen Bee (1996) explica que Piaget mostrou a uma criança dois objetos iguais em algum aspeto (peso, altura, comprimento) e depois modificou um deles e questionou a criança. Segundo Bee, a forma como foi explicada a situação à criança pode ter levado a uma dada resposta; mas Bee afirma também que raramente uma criança antes dos cinco anos consegue apresentar alguma forma de conservação (2001: 198).

Por fim, quanto à capacidade de *classificar*, Piaget diz que só a partir dos quatro anos é que tal é possível a uma criança, e só numa categoria, e que apenas mais tarde é que a criança consegue agrupar em várias categorias. A autora defende que algumas crianças conseguem classificar mais cedo (2001: 201).

Segundo os autores Papalia, Olds & Feldman, as crianças compreendem o *conceito de identidade*; começam a perceber as *relações causais*; são capazes de *classificar* e entender os princípios de contagem e quantidade. No entanto, não compreendem os princípios da *conservação* devido à *centração* ou incapacidade em se descentrar. A sua lógica também está limitada pela *irreversibilidade* e a *transdução*. Contudo, os mesmos autores mencionam que Piaget subestimou as capacidades das crianças; elas mostram ser *egocêntricas*, mas não tanto, e mostram de uma forma generalizada *animismo* e são capazes de *empatia*.

O desenvolvimento da linguagem no período pré-escolar aumenta muito através do *mapeamento rápido* – este permite absorver o significado de novas palavras depois de as ter ouvido mais do que uma vez; a gramática e a sintaxe tornam-se sofisticadas, apesar da imaturidade. Aos 3 anos, as crianças conhecem a diferença entre eu, tu e nós. Entre os 4 e os 5 anos, as frases têm, em média, quatro a cinco palavras e já apresentam preposições. Por volta dos 5 anos, as crianças compreendem e usam os fundamentos da conversação (ajustar o que dizem ao que ouvem), recorrendo às palavras para resolver os problemas/conflitos.

Investigação recente indica que as crianças aprendem a pragmática e envolvem-se no *discurso social* mais cedo, mas é mais marcante nesta fase. O *discurso interno* (falar para si próprio em voz alta) é normal e comum. Segundo Piaget (1951) e Vygotsky (1962) abordados por Papalia, Olds & Feldman (2001), este discurso ajuda a integrar a linguagem com o pensamento. Piaget acreditava que era desenvolvido no pré-operatório, mas Vygotsky sugeriu que o discurso aumenta durante os primeiros anos de escolaridade de forma a ajudar a guiar e a melhorar as ações; só mais tarde vai desaparecendo quando as crianças o conseguem fazer interiormente.

As conversas com os adultos ajudam a preparar as crianças para a literacia, quando fazem uso de um vocabulário e temáticas desafiantes. No fim desta fase, a criança entende em média 14 000 palavras; os nomes dos objetos são mais fáceis de armazenar do que as ações (verbos).

Syviane Rigolet (2006) entra em pormenor nas características dos 5 aos 6 anos, dizendo que as crianças destas idades relatam factos com mais pormenores, exprimindo-se com facilidade de forma verbal, usando um vocabulário mais elaborado, preciso e abstrato e tentam falar sobre diferentes temas e novos interesses. Nas suas brincadeiras exigem informações e respostas claras às suas dúvidas – processos, objetivos e funcionamento das coisas. Na descoberta de algum interesse novo procuram deslindar tudo sobre o mesmo, conseguindo fazer um certo levantamento de hipóteses. Nesta fase manifesta-se um “*humor linguístico crescente*” (2006: 150) e um gosto para representar ou dramatizar algo. A criança continua a gostar e a interessar-se pelas histórias, mas começa a gostar de poesia e prosa. Começa-se a notar uma evolução na linguagem escrita, na maneira de representar e de identificar letras. A criança apresenta dificuldades em narrar um acontecimento no qual não esteve presente, devido a dificuldades na organização espaço-temporal.

No pré-escolar, o desenvolvimento da memória é significativo na atenção, na rapidez e na eficácia com que as crianças processam a informação. Para isso, o *reconhecimento* ajuda a criança a identificar um objeto ou uma situação com que já vivenciou e a *evocação* faz reproduzir um conhecimento a partir da memória. Estes dois processos aumentam nesta fase etária, porque até aqui a criança é incapaz de recordar acontecimentos precoces (*amnésia infantil*) por não serem armazenados na memória. Freud afirma que são “reprimidas porque são emocionalmente problemáticas” (2001: 329).

No entanto, está formalizado por Helen Bee (1996), com base em K. Nelson, que existem três memórias infantis: a *genérica*, a *episódica* e a *autobiográfica*. A memória *genérica* começa por volta dos dois anos de idade com a produção de um guião de acontecimentos familiares, isto é, estrutura das rotinas diárias repetitivas que ajudam a criança a prever o que vai acontecer. A memória *episódica* refere-se a algum acontecimento, situação num tempo e lugar específico, mas é temporário. A memória *autobiográfica* começa por volta dos 4 anos e refere-se às memórias que formam a história de vida da criança. A criança recorda mais facilmente acontecimentos ou situações fora das rotinas habituais.

2.3.2 – Caracterização de crianças dos 7 anos aos 12 anos

Estas características modificam-se quando as crianças passam para o 1º Ciclo do ensino básico (período escolar) entre os sete anos de idade e os doze anos. Piaget chama a esta fase o *estádio das operações concretas*, porque as crianças usam as operações mentais para resolver os problemas, são mais lógicas na perspetiva das coisas/assuntos, compreendendo o ponto de vista dos outros e dialogando para entender e chegar a uma resolução. Nesta altura, deparam-se com mais regras e/ou estratégias abstratas com que vão ter de lidar e que a sociedade exige (por exemplo, regras de comportamento, de cidadania, de educação).

Nesta fase, sabem distinguir *fantasia e realidade* – as crianças diferenciam que nem tudo o que se passa nos desenhos animados, filmes e novelas é verdadeiro; apreendem a *classificação* – compreende mas classes, por exemplo, as rosas são uma subclasse das flores; aplicam o raciocínio *dedutivo e indutivo* – no dedutivo existe uma “afirmação geral (premissa) sobre uma classe de indivíduos, objetos, acontecimentos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 421), uma regra geral e normal para a sociedade, e no indutivo parte-se de uma observação particular que vai ao encontro, ou não, à regra geral; por exemplo: o meu cão ladra, os cães dos meus amigos ladram, por isso todos os cães existentes no mundo ladram; fazem juízos acerca de *causas e efeitos* – as crianças percebem que nem sempre a cor, nem a forma, influenciam o peso do objeto; detêm a *seriação* – são capazes de organizar os objetos segundo uma ou mais dimensões; a *inferência transitiva* – capacidade de encontrar uma relação entre dois objetos através da relação de cada um deles com um terceiro objeto; o *pensamento espacial* – são capazes de compreender, visualizar e usar as relações espaciais para um determinado trajeto, embora aos 6 anos não consigam dar indicações claras a alguém sobre um trajeto (*limitações linguísticas*), mas aos 9 anos já sejam capazes de descrever o trajeto e os pontos de referência; a *conservação* – a criança consegue elaborar as respostas na sua cabeça, não precisa de medir ou pesar os objetos, tendo como base o princípio da identidade, a reversibilidade e a descentração, e operar com números – “capacidade para manipular símbolos, para compreender a inclusão de classes e seriação que possibilitam o cálculo”, arranjando estratégias para adicionar, conseguindo contar mentalmente, contar a partir de um determinado número, adicionar quantidades e reverter os números, resolvendo assim problemas simples.

No entanto, o pensamento concreto “resulta num *desfasamento horizontal*, isto é, um desenvolvimento desigual em competências relacionadas” (2001:458), estando em causa a maturação entre o desenvolvimento moral e cognitivo de acordo com Piaget.

Desfasamento horizontal - Incapacidade da criança para transferir a aprendizagem acerca de um tipo de conservação para outros tipos, consequentemente a criança realiza com mestria diferentes tipos de tarefas de conservação em diferentes idades. (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 425)

Piaget, nesta fase de desenvolvimento, define dois estádios importantes no aspeto moral da criança, que são: o *estádio Moralidade heterónoma até aos 7 anos* e o *estádio Moralidade autónoma a partir dos 7 anos*. Pode verificar-se no quadro abaixo a diferença entre os dois estádios.

Os dois estádios de desenvolvimento moral de Piaget		
	Estádio 1: Moralidade heterónoma	Estádio 2: Moralidade autónoma
Perspetiva	As crianças veem um ato como totalmente certo ou totalmente errado e consideram que toda a gente o vê da mesma maneira. As crianças não conseguem colocar-se no lugar dos outros.	As crianças colocam-se no lugar dos outros. Não são absolutistas nos julgamentos, pelo contrário, consideram que é possível mais do que um ponto de vista.
Intenção	As crianças julgam os atos em termos das suas consequências físicas atuais e não da motivação a eles subjacente.	As crianças julgam os atos pelas intenções e não pelas consequências.
Regras	As crianças obedecem às regras porque elas são sagradas e inalteráveis.	As crianças reconhecem que as regras são feitas e podem ser alteradas pelas pessoas. Elas consideram-se capazes de mudar regras como qualquer outra pessoa.
Respeito pela autoridade	O respeito unilateral conduz ao sentimento de obrigação em corresponder aos padrões dos adultos e	O respeito mútuo pela autoridade e pelos pares permite às crianças avaliar as suas próprias opiniões e capacidades e julgar os

	obedecer às regras dos adultos.	outros realisticamente.
Punição	As crianças apoiam punições severas. Elas sentem que a punição, em si mesma, define o grau de gravidade de um ato.	As crianças apoiam a punição suave que compensa a vítima e ajuda o culpado a reconhecer porque é que um ato está errado, conduzindo-o assim a corrigir.
Conceito de justiça	As crianças confundem a lei moral com a lei física e acreditam que qualquer acidente ou azar, que ocorre depois de um delito, é o castigo de Deus ou de outra força sobrenatural.	As crianças não confundem o azar natural com a punição.

In Helen Bee (1996: 428)

Helen Bee (1996) defende que as crianças no período escolar conseguem aprender ciências ou outros assuntos mais facilmente se o material for apresentado concretamente, com oportunidades de experimentarem (lógica indutiva). Elas não aprendem tão bem se os conceitos ou teorias forem apresentados como hipóteses/ideias (lógica dedutiva). A criança começa a perceber que as ações das outras pessoas são de livre vontade e não por fatores externos à pessoa.

Também as crianças desta idade são capazes de usar formas de lógica que Piaget diz não ser possível neste estágio, formas de assumir e compreender a perspectiva de outra pessoa/amigo. Os fatores deste estágio podem acontecer mais cedo do que Piaget indicou, por volta dos 4 ou 5 anos, porque nestas idades a criança já entende a falsa crença, o que é realidade ou não, sobre as perspectivas das outras pessoas. Estas crianças não são espontâneas na descoberta da conservação e na lógica. Tem que ser algo proposto pelo adulto, mas de forma clara e sem distrações. (1996:210)

Tanto Piaget como Bee estão de acordo, nesta fase, no sentido de a criança utilizar formas mais complexas de análise e estratégias naquilo que lhes é proposto. São capazes de

refletir sobre como aprendem e lembram as coisas. O processo neste período é mais gradual e muito afetado pela quantidade de experiências que a criança tem naquele domínio.

Nesta fase concreta, o desenvolvimento da memória também se altera, a memória a curto prazo aumenta o armazenamento. A *central executiva* que controla o fluxo de informação entre a *memória operatória* (curto prazo) e a de *longo prazo* só adquire a maturidade por volta dos 9 anos. A *metamemória* desenvolve-se porque as crianças criam mais estratégias de ajuda para a memorização como: as *ajuda mnemónicas externas* (escrever as palavras ou nomes) *repetição*, *organização* por categorias e *elaboração* (associação de itens ou imagens). A *atenção seletiva* e a *concentração* aumentam, a criança consegue-se focar na informação que necessita e quer, aprendendo a ignorar as distrações externas e a sua memória.

No desenvolvimento da linguagem, a criança em idade escolar tem uma compreensão sintática mais complexa até aos 9 anos. Consegue compreender e interpretar a comunicação oral e escrita, como também fazer-se compreender mais claramente. A interação com os colegas ajuda na literacia, tanto na interação oral (apresentação de ideias e opiniões) aos outros e discussão sobre as mesmas, como na elaboração a pares ou em pequenos grupos de histórias ou soluções sobre um determinado assunto.

Criança excepcional aquela que difere da criança típica ou normal por: suas características mentais, suas capacidades sensoriais, suas características neuromotoras ou físicas, seu comportamento social, suas capacidades de comunicação, ou suas deficiências múltiplas, Essas diferenças devem ser suficientemente notáveis a ponto de requerer a modificação das práticas escolares, ou de necessitar serviços de educação especiais, (Kirk & Gallagher, 2002: 4)

2.4. Inclusão

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem apresentado por Bénard da Costa “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (1999: 25); este direito só começou a fazer sentido a partir dos anos 70, quando se tentou realizar um plano para haver uma “normalização, integração, igualdade de oportunidades e a inclusão” (1999: 25). Em todas as conferências e seminários em que o tema seja a inclusão, as organizações incentivam as escolas e professores a apresentarem uma educação para todas as crianças com quaisquer problemas ou diferenças. Não é modelar a deficiência à sociedade, mas sim mudar e adaptar a sociedade às diversas deficiências e problemas das crianças.

No artigo nº 23 do Direitos da Criança consta que:

A criança com deficiência física e/ou mental tem direito a uma vida plena e decente, em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade... a criança tem o direito de beneficiar de cuidados especiais que lhe permitam uma integração social e um desenvolvimento pessoal plenos. (1999: 16/17)

O artigo nº 2 complementa o anterior, dizendo:

A criança terá protecção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, de forma sadia e normal em condições de liberdade e dignidade. (1999:17)

Dados de inquéritos realizados e analisados por Bairrão Ruivo (1999) apontam para 91,6% das escolas nacionais a terem turmas com NEE; referente ao ano letivo 2013/2014, estão referenciadas 97,93% das escolas. As NEE vão desde: deficiência auditiva; deficiência motora; deficiência visual; dificuldades de aprendizagem ligeiras; dificuldades de aprendizagem moderadas; dificuldades de aprendizagem severas; multideficiência; problemas

graves de comportamento. Destas escolas, 54% têm apoio por parte do estado com Equipas de Educação Especial e 46% não têm este apoio, isto relativamente às crianças de 1º Ciclo do ensino básico. No entanto, nas escolaridades a seguir, esses apoios já existem a 81,1% (1999: 45). Para as crianças com NEE no 1º Ciclo do ensino básico, o currículo/programa normal afeta 51,4% dos alunos (79% no ano letivo 2013/2014), com um currículo próprio ou adaptado está 42,7% dos alunos e alternativo 5,8% (1999:47). A Direção Geral de Estatísticas em Educação (DGEEC), sobre estes dois itens, apresenta 21% como tendo um currículo específico individual, informações relativas ao ano letivo 2013/2014.

Segundo Filomena Pereira (1999), foram recriadas Normas Orientadoras para a realização dos apoios educativos, consagradas no Despacho nº105/97. Esses apoios educativos permitem às escolas/colégios uma identificação e avaliação precoce, começando no jardim-de-infância, sendo que só 17% dos estabelecimentos tem Docentes de Apoio Educativo e no 1º Ciclo do ensino básico existe 60%. Segundo a DGEEC, existem 128 agrupamentos para a Intervenção Precoce, com 476 educadores com especialização em educação especial, o que interfere com 36% das escolas com um docente de apoio educativo a tempo inteiro e 39% das escolas com um docente que repartem com outras escolas. Segundo a DGEEC relativo ao ano letivo 2013/2014, 5300 dos docentes são de educação especial, juntamente com 1362 técnicos que apoiam os alunos com NEE. O número de docentes com formação especializada no continente em educação especial nas estatísticas de 1998 é de 1441. Atualmente, segundo DGEEC, dividem-se os docentes pela sua formação em Educação Especial (grupos 910, 920 e 930): 2748 com formação e que não estão no quadro contra 6042 com formação que estão no quadro.

Perante Filomena Pereira (1999), são necessárias ações executadas ao nível de condições políticas e legislativas; práticas escolares em relação ao currículo para a inclusão dos alunos e estratégias de sala de aula que resultem em dinâmica de grupo e individual.

Joaquim Barrão Ruivo (1999) acrescenta que também é necessário: a reorganização dos serviços de apoio; gestão dos recursos humanos e financeiros - a forma de recrutamento e permanência dos professores nas escolas; monitorização do sistema e formação dos profissionais (professores titulares).

No departamento da educação básica, no Despacho nº105 consta que as escolas e agrupamentos têm permissão para uma autonomia e reorganização das suas turmas e colocações de docentes; no entanto, só 34 escolas trabalham na flexibilidade curricular com projetos interdisciplinares e com a modalidade de estudo acompanhado (despacho nº48). Referente ao ano letivo 2013/2014, conta-se 540 escolas públicas com a colaboração de centros de recursos para a inclusão.

Segundo José Baptista (1999), as escolas/professores desistem dos seus alunos, alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de deficiências, as quais são responsabilizadas pelo insucesso, em vez de serem os primeiros a arranjar soluções e estratégias para os insucessos não acontecerem. “Com a escola inclusiva, deixará de haver educação especial, à medida que se vão criando situações de resposta adequada à maior diversidade de públicos” (1999: 126). A educação inclusiva na escola começa por tornar consciente a comunidade inteira da nova realidade, da diferença como norma e da obrigação de reaprender a diferenciação e individualização das aprendizagens, das avaliações, da flexibilidade curricular como prática de todos os educadores da escola. Não se pode responsabilizar só os professores de apoio e especializados com essa carga. As parcerias com as escolas podem e têm ajudado os alunos do pré-escolar e do 1º Ciclo do ensino básico na intervenção precoce e no apoio das escolas das regiões onde se encontram. Estas iniciativas deviam ser aproveitadas pelos estabelecimentos de ensino/agrupamentos/freguesias para uma melhor aproveitamento escolar – uma educação inclusiva.

José Morgado (2009) afirma que a educação inclusiva deve ser considerada por parte das escolas como uma “organização de um sistema educativo que, respondendo às diferenças entre os alunos, minimize até ao limite os riscos de exclusão” escolar como depois social (2009: 104). Cada vez mais as turmas são diversificadas e esta prática tem que ser utilizada e interiorizada tanto pelas entidades escolares como pelo professor. Uma escola promotora desta educação acolhe e tenta responder às necessidades de todos os alunos “num contexto aberto, cooperante e flexível, envolvendo modelos compreensivos ao nível do planeamento dos dispositivos de apoio e dos recursos humanos e materiais envolvidos” (Morgado 2009: 108)

O mesmo autor apresenta uma citação de Skrtic, Sailor & Gee (1996) dos princípios que possibilitam que:

- Os alunos com mais competências e capacidade possam progredir ao seu próprio ritmo;
- Os alunos com um progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias, assim como envolvendo-se em projetos e atividade da sala de aula);
- Os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, os apoios de que necessitam. (2009: 105)

A reforma do sistema educativo vai promover uma integração e qualidade nas respostas à diversidade dos alunos, levando ao sucesso escolar, levando aos alunos e, principalmente, aos encarregados de educação uma ideia de respeito e empenho nas oportunidades de aprendizagens, com base na cooperação entre professores especializados e de ensino regular, para uma pedagogia diferenciada mas com qualidade. No entanto, o trabalho de cooperação permite aos mesmos um desenvolvimento de competências técnico-

profissionais, assim como mais confiança nas capacidades de intervenção, permitindo atitudes mais positivas na presença de alunos com dificuldades.

2. 5. Metodologia

Uma vez que o objetivo da implementação das atividades que estruturei foi o melhoramento das capacidades cognitivas através de tarefas implementadas, de observações, planificações e reflexões, consoante as dificuldades existentes ou novas que surgissem com o decorrer das mesmas, e devido a ser algo tão observável, não houve um documento que nos permitisse validar os resultados obtidos por mim. Apenas me foi facultado no início da intervenção um documento de avaliação redigido pela educadora no final do ano letivo do pré-escolar e pela psicóloga do agrupamento. No entanto, no fim do estágio, foi-me proposto fazer um teste adaptado a estes alunos, para haver um registo quantitativo que ajudasse o professor titular na sua avaliação.

É importante referir que, ao longo do estágio, foi feita uma investigação qualitativa, na qual “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo”, e interpretativa, porque “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1991: 47). Esta investigação permite ao investigador estar mais próximo da realidade e compreender melhor as ações no seu ambiente real, tornando-se, assim, descritiva na apresentação do conjunto de dados retirados através de entrevistas, notas de campo, vídeos, documentos oficiais. “Tentam analisar os dados e, toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1991, 48). A utilização de uma investigação qualitativa obriga que tudo o que se recolhe possa ter/dar pistas que permitam compreender e interpretar mais facilmente o nosso objeto de estudo. O mais importante para um investigador é o processo que leva aos resultados, por

exemplo, o estudo que irei apresentar demonstra que o ambiente escolar (professor – alunos e entre colegas) pode influenciar o ritmo de aprendizagem das crianças e até mesmo o ambiente familiar. “As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários.” (Bogdan & Biklen, 1991: 49). Desta forma, segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010) com base em Jean Poupart (1981), esta metodologia é indutiva porque o campo de estudo não pode ser pré-estruturado.

O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objecto do seu estudo e deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. (p. 99)

2.5.1. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados “útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas” (Afonso, 2005: 91), podendo assim registar os momentos espontâneos, de interação com adultos ou colegas e aqueles tempos planeados por mim. Segundo Natércio Afonso (2005), toda a observação é estruturada porque o investigador começa por questões específicas, criando uma estrutura sobre o contexto empírico mesmo que o investigador siga pela observação não estruturada. Esta observação tem presente um conjunto de registos, como: as notas de campo escritas ou gravadas, os relatórios de campo, que são reflexões das notas, e/ou o diário de campo, que são descrições diárias das atividades realizadas pelo investigador. Esta técnica

obriga na mesma a um plano estruturado para que o autor não fuja do seu foco de investigação.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010: 148) afirmam, segundo Evertson e Green (1986), que a observação tem fases, sendo elas: categoriais – sistema predeterminado sobre o comportamento, usando grelhas, escalas de classificações; descritivos – possibilidade de categorias predeterminadas sobre o significado num contexto específico, usando sistemas de análise descritiva e estrutural; narrativos – inexistência de categorias predeterminadas, usando diários de bordo, notas de campo e descrições e tecnológicos – usada numa ocasião ou acontecimento, não existindo interferência do observador no registo permanente (vídeo ou áudio). Os mesmos autores chamam a esta técnica de *participante*, porque o investigador conhece o mundo social por ser um ser humano e ter vivências que lhe permitem integrar progressivamente nas atividades das pessoas que observa e envolver-se nas rotinas. Bogdn & Biklen (1991) dizem que um observador participante vai variando a sua presença durante o estudo, havendo alturas em que é mais ativo que noutras.

É necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar ... uma participação moderada poderá ser mais eficaz, mas não permita que o tempo de que dispõe seja dominado por essa participação. (pp.125/126)

No entanto esta técnica apresenta problemas, tais como a falta de rigor dos registos nas descrições das observações.

3. Capítulo II

3.1. Caraterizando a instituição

Trata-se de uma instituição situada entre duas casas numa das ruas de uma zona histórica da cidade de Lisboa. É uma instituição pública que utiliza dois edifícios que contêm cinco salas de aulas, um refeitório, que faz de ginásio, uma sala de refeições, uma sala de professores, uma sala de refeições para os professores/funcionárias, uma sala de primeiros socorros, casas de banho (uma para adultos e duas para as crianças), um recreio exterior e uma parte coberto, uma biblioteca e uma sala para o pré-escolar.

Existem quatro turmas, uma de 1º Ano, uma de 2º Ano, uma de 3º Ano e duas de 4º Ano. Todas contêm 20 a 25 alunos, com exceção da segunda turma de 4º Ano, a qual tem menos alunos devido a ser uma turma com características próprias, isto é, tem crianças com problemas de aprendizagem e familiares.

A escola tem três funcionárias, mas naquela fase de estágio só duas estavam no ativo.

A biblioteca é organizada e gerida por uma professora que assume apenas esta função. Está aberta aos alunos nos intervalos, das 11h às 11h30 e das 14h às 14h30, sendo que durante o resto do tempo a professora ajuda alguns alunos individualmente ou em pequenos grupos, dependendo da necessidade dos professores, e faz atividades para e com as turmas. Para esse efeito, existe um horário com as horas que a professora tem disponível para cada turma. Quando está aberta, os alunos podem requisitar livros diariamente (só requisitam se devolverem o anterior), podendo ainda jogar jogos de mesa, puzzles, ver/ler livros ou fazer desenhos. À sexta-feira podem também requisitar DVDs. Quando requisitam, cada criança preenche uma ficha de requisição com o seu nome, o nome do livro e a cota do mesmo.

Quase todos os alunos não moram na freguesia da escola, moram sim nos bairros envolventes ou os pais/familiares trabalham nas redondezas. Só duas crianças é que moram

nas ruas perto da escola. 70% dos alunos não são de nacionalidade portuguesa ou os pais não o são. A maioria tem dificuldades económicas, sendo subsidiados pela Ação Social Escolar, abrangidos pelos escalões mais elevados.

Da caracterização apresentada, conclui-se que a escola recebe alunos que espelham a realidade social dos bairros populares e de pequena burguesia da Lisboa histórica: baixo grau de instrução e pouca variedade de interesses culturais, desempenho de funções profissionais pouco qualificadas, desemprego, trabalho precário, trabalho por turnos, vários problemas financeiros, famílias pouco estruturadas, com dificuldades de acompanhamento dos filhos, quer em termos de quantidade quer em termos de qualidade do tempo com eles despendidos. Em consequência, uma parte significativa dos nossos alunos tem, à partida, poucas expectativas acerca do seu percurso e, embora continue estudos de nível secundário, como indicam os dados apresentados, abandona com frequência a escola ou procura alcançar apenas objectivos mínimos de aprendizagem. (Projeto educativo, agrupamento de escolas 2009/2011: 8)

A instituição, como entidade pública, rege-se pelas normas do Ministério da Educação e Ciência, assim como as decisões do agrupamento a que pertence. Cada professor segue o programa curricular e as metas aprovadas pelo Ministério, assim como pelo projeto educativo, o curricular, o regulamento interno e o plano anual de atividades criado pelo agrupamento.

O projeto educativo foi aprovado em dezembro de 2010 pelo conselho geral da escola. Apresenta a história do agrupamento, as comunidades envolvidas, a estrutura das escolas e, por fim, os objetivos que se propõem a atingir, tais como: oferta curricular, prevenção do abandono escolar, promoção do sucesso escolar, formações específicas para os alunos, integração dos alunos estrangeiros e dos alunos com NEE. Aborda ainda os objetivos

direcionados aos docentes, ao funcionamento das escolas, como as relações com a comunidade envolvente e encarregados de educação.

No projeto curricular, realizado entre 2009 e 2011, consta a formação, estudo e trabalho desenvolvido – a oferta curricular referente a número de turmas e cursos que existem no agrupamento (ensino básico, secundário e formação de adultos); o ensino de qualidade no que se refere às constituições das turmas, organização dos horários, distribuição do serviço docente, coordenação e organização dos docentes, formação permanente, os equipamentos educativos e didáticos e, por fim, a avaliação do projeto curricular.

No plano anual de atividades, que reporta ao ano letivo 2014/2015, consta a promoção do sucesso educativo, a formação contínua e a promoção da qualidade da organização escolar.

O regulamento interno foi criado em fevereiro de 2011 com base nos códigos do procedimento administrativo e nas disposições legais em vigor.

3.2. - Relação escola/alunos com dificuldades de aprendizagem

No projeto educativo consta que a escola deve promover os princípios da igualdade e oportunidade das crianças com NEE ou dificuldades de aprendizagem, com o reforço de uma referenciação antecipada destes alunos para que desde cedo os profissionais possam criar um plano de estudos em simultâneo com o professor titular, promovendo aos docentes formações para melhorarem e saberem mais sobre recursos e estratégias a usar com estas crianças. Como complemento garantem um apoio especializado aos mesmos.

No projeto curricular, salienta-se a forma de intervenção, começando por “uma avaliação especializada dos alunos referenciados; a elaboração de um relatório técnico-pedagógico e de um plano educativo individual; avaliação das medidas aplicadas aos alunos abrangidos pelo regime educativo especial; se necessário, encaminhar os alunos para

consultas de especialização com profissionais de saúde; apoiar os professores titulares na adequação e definição de estratégias aplicáveis a estes alunos; desenvolver um apoio especializado para os quais foram elaborados programas educativos individuais e por fim pedir recursos humanos especializados a junta de freguesia (devido aos poucos recursos do agrupamento). (projeto educativo 2009/2011: 8)

Durante a minha presença, observei que a escola/agrupamento disponibiliza aos alunos com dificuldades uma avaliação feita por uma psicóloga para detetar se a criança está dentro dos parâmetros das NEE. Neste ano letivo, período em que estive presente em cada sala de aula, havia uma a duas crianças com NEE e outras com dificuldades de aprendizagem. Estas crianças eram acompanhadas por uma terapeuta da fala, uma professora de necessidades educativas especiais, uma psicóloga e pela professora da biblioteca que dava apoio. Nem todas as crianças trabalhavam com todas as profissionais, dependia do seu relatório.

Com base no projeto educativo, estes alunos devem ter apoio e complementos para a integração na expressão em Língua Portuguesa; os professores devem criar condições de aprendizagem para uma melhor inclusão e um envolvimento da mesma na turma e na escola. A inclusão, segundo o projeto curricular, contempla as seguintes fases: “caracterização da situação do perfil linguístico dos alunos da responsabilidade dos departamentos curriculares do 1º ciclo e de Línguas” (projeto educativo 2009/2011: 7) durante o 1º período; a seguir, atribui-se horas estudo e “caracteriza-se as dificuldades linguísticas dos alunos a partir da aplicação dos testes anuais previstos (de diagnóstico e posicionamento); envolvimento dos outros departamentos curriculares, após terminar a fase da caracterização, na elaboração de glossários e produção de materiais didáticos; produção, pelo Departamento de Línguas, de orientações metodológicas para a elaboração da caracterização das dificuldades espetais

dos diferentes grupos linguísticos no domínio da língua portuguesa.” (projeto educativo 2009/2011: 7)

No meio envolvente, pude observar que os alunos de nacionalidade estrangeira tinham direito a estar com uma professora duas vezes por semana, professora essa que os ajudava na integração da cultura portuguesa, fazendo um trabalho diferenciado.

Na sala de aula onde estive presente, os alunos com nacionalidade estrangeira (Irão, Índia e Bangladesh) estavam sentadas juntamente com os outros alunos, dois deles já frequentaram o jardim-de-infância por isso já aprenderam a língua portuguesa, outro aluno não sabia nada da língua no entanto estava sentado juntamente com o resto da turma.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem são três, uma delas já tinha sido referenciada no pré-escolar e já tinha acompanhamento, dentro da sala de aula encontra-se sentada ao lado de outros alunos e tenta ao seu ritmo acompanhar os conteúdos. Os outros alunos estão nas mesas perto da secretaria do professor, onde fazem um trabalho diferenciado. Esse trabalho consiste no treino da caligrafia (maior parte das vezes), desenhos livres, visualização de livros e realização de jogos escolhidos por eles.

Os testes de avaliação são adequados às dificuldades dos alunos.

3.3. - Relação alunos – professor

Neste tópico, vou-me direccionar para o meu estudo/relatório que são duas crianças que frequentam uma turma de 1ºano. São duas crianças do sexo masculino que frequentam o 1ºano pela primeira vez nesta escola. Em Março, uma das crianças tinha 7 anos feitos em Janeiro e tinha estado no pré-escolar no ano letivo anterior e a outra tinha 6 anos (só fazia os 7 anos em Junho), esteve inscrita no pré-escolar mas nunca apareceu. Eles têm no seu processo escolar um relatório psicológico que estará em anexos (Ver anexo I), que resumidamente nos diz que têm dificuldades ao nível da aprendizagem e do comportamento.

O professor titular, segundo o Estatuto da Carreira Docente (decreto-lei nº139-A/90) e Manuela Teixeira (1995), tem um papel essencial na vida de uma turma, porque será ele o modelo que demonstrará as aprendizagens, os valores, e estará atento às dificuldades da mesma, assim como às relações com os outros dentro e fora da escola. José Morgado (1999) afirma que o professor promove a formação global e pessoal dos seus alunos.

Com base no que relatei no dossiê de estágio, no tópico do ambiente educativo, o professor tem uma atitude firme e autoritária, mostrando às crianças as regras, boas maneiras e bom comportamento a ter dentro da sala de aula (principalmente). A dinâmica da sala funciona da seguinte maneira: a entrada dos alunos na sala é silenciosa e ordeira. Sentam-se e colocam o material em cima da mesa e aguardam a ordem do adulto. As tarefas são realizadas individualmente e as dúvidas são colocadas através do dedo no ar.

Momentos de diálogo entre o professor e o grupo turma são para abordar novos temas/assuntos de aprendizagens e para falar dos comportamentos dos alunos nos intervalos ou nas atividades extracurriculares. Os alunos indicam quem se portou mal e o professor tenta perceber como aconteceu, tendo por base alguma informação que observou ou que as funcionárias mencionaram.

Os comportamentos não aprovados pelo professor têm vários níveis de estratégia/resolução, dependendo da ação. Os comportamentos são: estar a manhã ou a tarde sem trabalhar nos exercícios pedidos; agredir ou dizer palavrões aos colegas; não obedecer às ordens dos adultos; ser mal-educado com os mesmos e a não execução de trabalhos de casa sem justificação. As estratégias/resolução são: execução de mais trabalhos; ficar nos intervalos a trabalhar; mudança de sala; proibição da presença dos alunos nas AEC; não participar em projetos, atividades e saídas coletivas e, por fim, os recados aos pais para os chamar à escola.

Em conversação com o professor, ele defende que de quatro em quatro anos, quando se começa com uma turma de 1º Ano, tem que se criar uma estratégia, começando por no primeiro período ser direcionada para a disciplina e respeito dos alunos pelo professor para que se consiga apresentar as novas aprendizagens. Deste modo, sendo muito rígido, faz com que nas saídas da escola ou em contato com outras crianças consiga efetivamente controlar a turma, uma vez que se trata de um só adulto para os vinte e três alunos. O professor afirmou que no início do ano letivo, devido aos conflitos no recreio, teve que frequentar os intervalos para ensinar jogos, brincadeiras para que todos se pudessem entender.

Para se entender melhor, a sala de aula ao longo do tempo teve várias disposições no que diz respeito às mesas dos alunos; no entanto, nunca questionei o professor quanto ao motivo. No início, as mesas encontravam-se em forma de U com a abertura para o quadro de ardósia. Com aproximação do fim do 1º período, as mesas foram colocadas em filas e os alunos por ordem alfabética, da esquerda para direita quando nos encontramos de costas para o quadro e de frente para as mesas; continuando nessa posição, podemos encontrar do lado esquerdo um armário alto e estreito com materiais do professor, seguido de um armário que tem cabides para os alunos colocarem os casacos e/ou vestuário, por cima do qual está um quadro em cortiça onde estão as letras do alfabeto pela ordem em que os alunos as foram aprendendo. Ao meio da sala encontram-se quatro filas de mesas (mesas para duas cadeiras); por baixo delas estão as caixas com os materiais (lápiz de cor, cola, tesoura, canetas, o que entenderem) e nas cadeiras estão as mochilas e lancheiras. Ao fundo da sala antes da porta está um lavatório e um rolo de papel higiênico; após a porta está uma prateleira com alguns materiais e, por baixo, um placar de cortiça com desenhos dos alunos sobre um dado tema e documentos do professor. Do lado direito da sala, encontra-se ao fundo a secretária do professor e à frente estão duas mesas com alunos e outra mesa quadrada com os trabalhos realizados pelos alunos e trabalhos para serem realizados. Desse lado encontram-se ainda

janelas e um armário ao longo dessa parede onde estão outros trabalhos; dentro do mesmo estão materiais novos (dossiês, lápis, canetas, blocos de folhas entre outros), alguns jogos, uma impressora, uma plastificadora e uma guilhotina. Após a mesa quadrada existe uma estante baixa onde estão as folhas quadriculadas, pautadas, de cavalinho, lisas e os trabalhos das AECs.

Os lugares dos alunos ao longo deste período foram sendo trocados devido à conversa em sala de aula e sucessivas distrações.

Em relação às duas crianças que tenho vindo a abordar neste relatório, o que observava da parte do professor era uma atitude de estar atento ao que faziam, mas sem exercer pressões sobre o trabalho que realizavam. Isto é, o professor, da parte da manhã, entregava uma folha A4 com as vogais maiúsculas e minúsculas e os ditongos e pedia para copiarem em cima das linhas de forma legível; assim que terminassem a primeira linha, deveriam colocar o dedo no ar para ver se estava correto. Durante a manhã, dependendo dos conteúdos para lecionar ao resto da turma, ia passando nas mesas destes alunos para ver se fizeram alguma coisa ou nem olhava para o trabalho deles. Se olhasse ou se algum deles o chamava, ia lá e, na maior parte das vezes, via que a letra não estava apresentável e dizia uma ou duas frases para os fazer apressar ou para apagarem tudo e voltarem a repetir.

No início do segundo período, o professor teve a ideia de imprimir umas folhas de caligrafia/desenhos e plastificar as mesmas para que as crianças em questão, com canetas de quadro, passassem por cima, sendo-lhes mais fácil apanhar o jeito. O professor introduziu a estratégia e os alunos aplicaram-se na realização, mas depois, quando passavam para as folhas de repetição das letras, eles distraíam-se e demoravam tempo a realizá-las. Esta rotina era repetida quase todos os dias; ao fim de duas semanas, as folhas plastificadas também já não tinham interesse porque já demoravam tempo a realizá-las. Quando o professor

introduzia ou abordava algum tema de uma visita de estudo ou das atividades da escola ou de algo, eles eram livres de participar e de questionar fosse o que fosse.

Questionando o professor sobre estes alunos, o mesmo referiu que a aprendizagem tem que partir do interesse deles, e como isso não acontecia, ia manter o mesmo ritmo; se não fosse este ano letivo, seria no próximo que aprenderiam a ler e a escrever. Afirmou ainda que os dois tinham dificuldades em estarem concentrados muito tempo nas atividades e que em casa não havia apoio para a aprendizagem; quase nunca tinham material e quando tinham, andava no fundo da mochila. As folhas para fazerem em casa quase nunca voltavam e quando voltavam, vinham fora da capa onde deviam guardá-las para não irem para a escola rasgadas, furadas, dobradas ou amachucadas. No fim do primeiro período, deixaram de levar trabalho de casa, as coisas ficavam na escola. Em reuniões com os pais, eles davam informações dos comportamentos dos filhos em casa que não coincidiam com o que acontecia na escola e negavam qualquer atitude dos filhos.

3.4. – Relação entre alunos

Em observação da sala de aula, os alunos ajudavam-se entre si, mostrando o resultado dos exercícios, e algumas alunas competiam para ver quem acabava primeiro. Todos conversavam uns com os outros, mas havia sempre pares ou pequenos grupos já formados; no entanto, nunca recusavam trabalhar em conjunto com alguém.

Com o decorrer dos dias e dos intervalos, começaram a haver muitas “queixas” por parte de alguns alunos, que havia outros elementos que destabilizavam as brincadeiras ou as conversas. O professor começou a ir espreitar os intervalos para tentar perceber o que era real ou não. Eu, em algumas horas de almoço e intervalos, ia ter com eles durante algum tempo para entender. O que percebia é que em algumas alturas brincavam em grande grupo (à apanhada, *o rei manda*, entre outras brincadeiras); noutras alturas, havia crianças que iam

brincar com os irmãos e com os amigos dos mesmos, levando por vezes algum colega com eles; havia brincadeiras só entre rapazes e só das raparigas, mas não todos os elementos da turma. As raparigas brincavam mais a pares ou em pequenos grupos do que os rapazes. E muitas das brincadeiras eram realizadas com uma mistura de géneros.

Os dois alunos, na maior parte das vezes, integravam-se nas brincadeiras tanto dos rapazes como das raparigas; o aluno mais novo (designado por M) era melhor aceite nas brincadeiras dos outros, porque todos os colegas o achavam engraçado e tentavam protegê-lo. As funcionárias apenas relatam que é uma criança que anda sempre a correr de um lado para o outro sem nenhum objetivo. O outro aluno (designado por G) tinha brincadeiras solitárias quando os colegas traziam brinquedos de casa e relacionava-se melhor em brincadeiras a pares, pois era uma criança que tentava mostrar que sabia fazer melhor ou fazer algo que não era aprovado pelos adultos, Acabando por ser o único culpado dos maus resultados das brincadeiras. As funcionárias mencionavam este aluno como aquele que fazia as asneiras maiores e que faltava mais ao respeito às mesmas.

4. Capítulo III

Descrevendo a intervenção

Neste capítulo, vou apresentar o que me levou a realizar este estudo com estes dois alunos e não sobre outro assunto. O objetivo do estudo foi o de descobrir o papel do professor com alunos de NEE e estratégias de ensino para as mesmas. Desta forma, com a entrada nesta turma, os alunos já estavam, na sua maioria, a ler tudo minimamente, e ao nível dos conteúdos estavam todos a ser adquiridos progressivamente, isto para um 1º período de um 1º ano. Na escolha da temática, a estudar, senti a necessidade de aprofundar um assunto que fosse desafiante para o meu processo de aprendizagem e que pudesse criar materiais e estratégias para utilizar mais tarde na minha prática profissional.

Para tal, e focando as questões deste relatório tive uma melhor consciência da importância da palavra inclusão e, não só, a inclusão de uma criança num contexto escolar que devia existir desde cedo. E que o papel do adulto deve ser fundamental para a criação de estratégias e dinâmicas funcionais para estas crianças que não conseguem acompanhar a maior parte da turma.

Partindo deste ponto de vista, foquei-me nas crianças com dificuldades principalmente na área da língua portuguesa, porque o professor estava mais debruçado nesta área curricular e, como o ajudava a verificar os exercícios e as leituras, conseguia ter uma maior percepção das dificuldades reais. No fim do primeiro período, sabia distinguir o que cada um precisava e em que níveis estavam, desde: não terem pressa a ler; incentivar a lerem sozinhos sem estarem à espera da aprovação do adulto a cada palavra lida; ajudar a distinguir as consoantes ou os sons e, por fim, aquelas crianças que ficavam à espera que o adulto ajudasse em alguma sílaba das palavras ou a escrevê-las.

Por fim, havia três crianças que sabiam muito pouco ou nada dos conteúdos curriculares e que faziam trabalho diferenciado. Um deles não fala português e pouco

compreendia, no entanto, o professor entregava as fichas e os livros para realizar da maneira que quisesse e encontrava-se sentado ao lado de outro aluno. Os outros dois encontram-se sentados nas duas mesas a frente da secretária do professor, em mesas separadas (devido aos conflitos entre ambos). Os dois alunos não traziam para a escola o material necessário nem os trabalhos pedidos para fazerem em casa. Durante as aulas treinavam a caligrafia e com a circulação pela sala dos alunos e do professor acabavam por estar sempre a olhar para o que estava a acontecer na sala e a levantarem se para irem a casa de banho ou beberem água. O professor dava liberdade para participarem nas atividades e conversas que surgiam na turma ou sítios que costumavam ir. O professor de manhã entregava o trabalho para fazerem (normalmente era a continuação do trabalho do dia anterior), e voltava a ver o trabalho deles quando o chamavam ou passava naquele corretor e espreitava. Os alunos quando viam que o professor iria passar por eles fingiam que estavam a escrever, mas a letra não era legível e as folhas estavam sempre sujas e com furos por utilizarem muito a borracha.

Após alguma reflexão, decidi não incluir neste trabalho o aluno de nacionalidade estrangeira devido já ter um acompanhamento próprio com uma professora que criava os seus próprios materiais para ajudar estas crianças (da escola toda) a aprender português. Em alguns trabalhos que realizei com as outras duas crianças, esta criança participou como forma de se integrar e aprender vocabulário e a dicção.

Mas a hesitação continuou pois não sabia se seria seguro e fiável introduzir sozinha nestas crianças uma nova estrutura de conceitos e conhecimentos, e após conversar com o professor titular e outros professores da escola, chegámos à conclusão que eu ia tentar fazê-lo e, para tal, para não seguir o método do professor, de seguir o manual, eu podia introduzir o método das 28 palavras. Sobre este método só há um manual da autoria da Porto Editora e uma das professoras da escola segue-o como introdução à leitura e à escrita.

Após esta decisão, e após ter ido falar com esta última e com a psicóloga da escola, recolhi e estruturei dados e materiais, com a ajuda de exemplos da professora do 2ºano e da internet, compilei um conjunto de trabalhos que se podem ver em anexo (Anexo II). Antes de começar, quis ver o que os dois alunos sabiam ou não; então, comecei por apresentar numa folha A4 um conjunto de objetos para fazerem a representação com o número correspondente (conceito do número) (Anexo III), depois a representação da família (grafismo) e por fim a abordagem ao dia da semana (conceito temporal).

4.1. 1ª Tarefa - Família

Nesta tarefa (Anexo IV), tratou-se da realização da representação da família, com o objetivo de conhecer a realidade familiar das crianças, assim como a motricidade fina e o desenvolvimento cognitivo em relação ao desenho, figura humana.

Comecei por entregar uma folha branca e pedir para escreverem o nome e depois desenharem as pessoas que moravam na casa com elas. Após concluírem a tarefa questionei os alunos sobre o que constava nas folhas. Durante este diálogo os alunos demoravam a responder às minhas questões, acabando por se distraírem com os murmurinhos e conversas entre alunos ou com o professor. Tive que repetir as questões e chamá-los a atenção para a atividade. Não pareciam motivados.

A representação da família a partir das crianças está presente em anexo (Anexo V) e podemos ver que são famílias desestruturadas devido não morarem com os dois pais e não saberem quem desenharam após ter acabado o desenho.

Podemos concluir que não dão valor à família e à sua representação. Referente ao desenho em si, a motricidade fina não está bem trabalhada, nem a estrutura da figura humana. Nesta idade, segundo Marlene Rodrigues (1976), surgem as formas conscientes sobre o que

rodeia a criança. “As figuras são dispostas no papel de acordo com seu significado afetivo e recebem dimensão e colorido específicos.” (266)

4.2. 2ª Tarefa - Caligrafia

Esta tarefa (Anexo VI) tinha o intuito de perceber melhor a noção temporal que as crianças têm sobre os dias da semana e a caligrafia do próprio nome, tentando que entendam a lógica e a memorização das letras e nomes.

Criei uma folha A5 para cada um com o nome escrito em manuscrito e em script. E um calendário semanal (com os dias da semana). Estes materiais foram plastificados para haver uma melhor utilização. O pretendido era terem outro estímulo referente a escrita e ver o conceito do número assim como as reações com os novos materiais (canetas de quadro e poderem com o dedo ou papel apanhar o que escreveram). Por fim, que melhorassem a letra para ser mais legível, o reconhecimento das letras e som e a ordem numérica.

As reações foram de empenho e de sorriso no rosto quando eram elogiados de uma letra ou nome legível. Quando passaram para o caderno o nome deles é que não ficou tão legível e alinhado. Referente ao calendário semanal, os alunos gostaram de escrever a caneta nele mas distraíam-se quando havia muitas perguntas sobre o dia da semana e o número do dia da tarefa, o anterior e o número do dia a seguir. Mas no fim já conseguiam perceber a ordem numérica.

Podemos concluir que com o uso contínuo do calendário, acabariam por ter a percepção dos dias da semana e da ordem numérica, trabalhando assim a noção do número (ordem numérica, que número vem antes ou depois) e a previsão do dia da semana que vem a seguir, como quantos dias faltam para o fim de semana. Com base em Piaget e no referenciado anteriormente, nesta faixa etária as crianças compreendem o número e o princípio da contagem e quantidade, o que neste caso não se aplica.

Referente ao nome, os dois alunos só conseguem escrever legivelmente o nome em script. O M escreve com clareza, mas o G não escreve as letras todas que pertencem ao seu nome e algumas ainda o faz em espelho. Em manuscrito, o M ainda consegue realizar tanto copiando através do cartão, como de memória, dando para perceber as letras. O G não consegue realizar em manuscrito sem a ajuda do cartão, focando a primeira letra por ser complicada de escrever.

4.3. 3ª Tarefa – Introdução da palavra “Menina”

Após as tarefas anteriores que demonstram as aprendizagens destas crianças (anexo VIII), dei seguimento para o método das 28 palavras, que começa pela palavra “menina” para introduzir as vogais e as consoantes. Com materiais previamente estruturados (fichas, peças com letras e/ou consoantes, recortes, cartões, entre outras) segui uma sequência, apresentando primeiro o cartão com a imagem e palavra “menina”, trabalhando o som das letras e das consoantes ao mesmo tempo que eles praticavam oralmente. De seguida, apresentei duas imagens, uma pintada (molde) e outra para pintarem com as cores da imagem do lado, isto porque não têm noção das cores que podem usar em cada parte do corpo humano, utilizam uma cor única para o corpo todo. Por fim, treinaram a escrita em papel pautado e oralmente as sílabas.

As duas crianças gostaram da novidade da imagem da menina assim como aprenderem a ler a palavra e as letras, isto porque um deles chamou o professor para ver que já sabia reconhecer as letras e a palavra. A outra criança tinha momentos que queria treinar a leitura como havia outros que olhava para o colega ou para os outros colegas. Relativamente ao desenho, tiveram interesse em pintar a imagem para se distraírem.

Podemos concluir que esta tarefa resultou bem e que o treino e a repetição diária destas palavras, sílabas, monólogos podem ajudar estas crianças a memorizar os sons e a reconhecer as letras. Resultados no anexo IX.

Não está mencionado na tarefa, mas o treino da caligrafia do nome e o preenchimento do calendário semanal continua a ser uma rotina essencial para estas crianças. Nesta fase, acrescentei mais uma dificuldade, ter retângulos plastificados com os nomes dos dias da semana. Após ser trabalhado e saberem o dia da semana em que estávamos, entregava os cartões para identificarem qual era o cartão correto com o nome.

4.4. 4ª Tarefa

Nesta tarefa (anexo X), dei continuidade à tarefa anterior para voltarem a repetir os sons das letras, sílabas e palavras. Para ser mais interessante a tarefa, acrescentei um exercício de plástica, recorte e colagem da imagem e letras da palavra “menina”. As crianças demonstram dificuldade no manuseamento da tesoura e do papel e na identificação das letras em formatos diferentes. No fim desta tarefa, pedi para desenharem e pintarem uma menina ao lado do recorte (anexo XI).

As crianças revelam entusiasmo em ver uma revista/jornal e em procurar (mesmo não sendo o que tinha pedido), depois de uma exploração focaram-se nas letras e chamavam sempre que encontravam uma letra referente a palavra “menina”. Quando começaram a desanimar por não encontrarem as letras, pediam a tesoura dizendo que tinham encontrado. Nesta tarefa, estipulei uma regra: só entregava a tesoura depois de ver a letra e a imagem que queriam recortar. Devido ao perigo do uso da tesoura e de não saber o que iam fazer com ela após o objetivo (recortar letras e uma imagem). Quando chegava a altura de recortar, de abrirem e fecharem a tesoura faziam-na deslizar acabando por rasgar a letra (neste momento ficavam desiludidos), para o fim já faziam o movimento de abrir e fechar.

Podemos concluir que a dificuldade na motricidade fina continua a ser uma dificuldade. Mas o reconhecimento das letras e palavras começa a ser adquirido.

Continua a não ser fácil evitar as distrações destes alunos perante algum distúrbio da sala ou alguma conversa por parte do professor ou colega.

4.5. 5ª Tarefa

Nesta última tarefa (anexo XII), faço uma nova introdução para não perderem o entusiasmo pela aprendizagem e para ver os progressos com a nova palavra. A palavra foi “menino”; tentei que percebessem a diferença entre a palavra “menina” e “menino”, trabalhando a verbalização das letras e sílabas, assim como a identificação das palavras no seu todo. Voltei a apresentar o desenho já estruturado e a pedir para pintarem.

Comecei por apresentar a imagem do “menino” para poderem associar a palavra e depois separei a mesma por sílabas e letras, treinando assim. O desenho apresento no fim para relaxarem. A reação à tarefa foi de interesse para entender a diferença entre as duas palavras mas depois de aborrecimento por haver muito treino tanto escrito como oral.

Podemos concluir que a introdução da nova palavra ajudou a acrescentar a última vogal e a perceberem o som de cada uma com consoante ou não. Após a exploração da palavra por inteiro, experimentei a exploração das sílabas para entender até que nível a linguagem e o raciocínio conseguia corresponder corretamente. Foi fácil para eles, devido já ter introduzido anteriormente as sílabas (ma, me, mi e na, ne, ni,) e foi lógico seguir o som das sílabas (mo, mu e no, nu).

O desenho continua a ser uma dificuldade, mesmo que seja só o preenchimento de um espaço. Anexo XIII.

No quadro seguinte apresento de forma sintética o que aconteceu com os conteúdos que trabalhei nas tarefas realizadas:

Nomes Objetivos	Aluno G	Aluno M
Contar até 20	T	N
Saber a ordem dos dias da semana	N	N
Reconhecer as vogais	T	A
Reconhecer as consoantes	T	T
Escrever legivelmente o nome em script	T	A
Escrever legivelmente o nome em manuscrito	N	T
Preencher dentro dos limites os desenhos	A	T
Reconhecer as duas palavras “menina” e “menino”	T	A
Manusear a tesoura	T	A

Legenda: A – Adquirido; N – Adquirido; T - Treino

Após estes objetivos podemos verificar que o G, está quase a conseguir atingir os objetivos mas durante as atividades não demonstrava motivação e interesse em tentar fazer mais. O M nunca esteve no pré-escolar mas mostrava interesse em aprender e em mostrar constantemente ao professor o seu progresso, havendo assim aspetos que era autónomo e outros com a continuação conseguiria atingir.

5. Capítulo IV

Com referência às considerações finais que constam no dossiê de estágio, menciono que foi uma aprendizagem constante, desde a integração/relação com as funcionárias e professores; relação com os alunos; até com os encarregados de educação dos mesmos. Foi uma experiência muito enriquecedora, mas na altura achei que devia ter feito mais e não fiz. Gostava de ter feito mais experiências ligadas aos conceitos do Estudo do Meio; gostava de ter estado mais presente no recreio para melhor compreender a dinâmica da turma podendo ensinar e dinamizar novos jogos e brincadeiras; podia ter trabalhado mais com os dois alunos deste estudo (dividindo melhor o tempo entre o plano do professor e deste pequeno grupo); entre outras intervenções de que gostava de ter feito.

Relativamente ao tema que abordei neste relatório, foi uma aprendizagem que me fez questionar a minha prática e os métodos que ia aplicando com as crianças. Esta aprendizagem começou com uma grande questão - “O que é que posso fazer para ajudar estas crianças?” - pois tinha muitos receios de poder ensinar ou explicar erradamente os conteúdos escolares.

Ao longo deste estudo foi minha intenção responder às questões de partida enunciadas por mim:

- 1 – Como desenvolver a inclusão em sala de aula, qual o papel do professor?
- 2 – De que forma posso trabalhar com duas crianças com dificuldades de aprendizagem?

Para responder a estas questões, fui falar com a psicóloga da escola que estava a par da evolução psicológica destas duas crianças e que me podia dar ideias e ajudar teoricamente a criar uma estratégia para elas. A própria esteve sempre disponível a ajudar e incentivou-me a trabalhar com aquelas crianças, mesmo que não conseguisse introduzir nenhum conteúdo do 1º ciclo, podia trabalhava os conteúdos (não adquiridos) do pré-escolar que são a base para

os conteúdos escolares. A seguir, para me orientar no método que devia seguir, conversei com o professor titular, que me pediu para tentar introduzir o que é fundamental no 1º Ciclo do ensino básico, que é aprender a escrever e ler, mas não seguindo a forma tradicional e usual (método sintético), e sim utilizando outro método. Pesquisei e nada me deu segurança, nem mesmo a Cartilha da João de Deus. Entretanto, fui falar com a professora que estava na biblioteca, que utiliza o método global, e com a professora do segundo ano que utiliza o método das 28 palavras; ambas explicaram-me o método que utilizavam e como. Pesquisei sobre os dois e concluí que era mais adequado e específico o método das 28 palavras.

A partir daqui, criei os materiais e elaborei um plano (anexo II) com tarefas que seguiam uma sequência para ver o progresso passo a passo; os mesmos foram apresentados primeiro ao professor para sua aprovação. Durante a realização das tarefas que constam neste relatório, fui sempre questionando as professoras da escola e a psicóloga para saber se seria suficiente o que fazia e se algo estaria a falhar. Fui fazendo alterações no decorrer do processo para que as crianças não se sentissem desmotivadas com o método. No entanto, não foi fácil estar sempre disponível para estas duas crianças como queria, devido a ter que cumprir objetivos e planificações obrigatórias para o dossiê de estágio, assim como ter de estar disponível para ajudar o professor no acompanhamento do resto da turma, principalmente na correção de exercícios e treinos da leitura (na altura estavam na introdução das consoantes). Em relação às crianças, também não foi fácil mantê-las concentradas e empenhadas nas tarefas, porque a concentração era pouca e alguma alteração na sala de aula era motivo para distrações e brincadeiras com o colega. Nesta turma, era muito frequente haver mau comportamento, principalmente no recreio e com os professores das AECs, o que influenciava sempre o início das aulas com queixas e recados dos alunos, funcionários e professores.

Referente às minhas questões iniciais pude verificar que é possível fazer um trabalho diferenciado mas é preciso muito trabalho fora das horas letivas para se conseguir organizar trabalho para uns e para outros. A inclusão é possível mas como função só do titular da sala não, é preciso sempre um trabalho em equipa com os especialistas. Aprendi a conhecer um método de leitura que é viável em questão de materiais disponíveis pela editora assim como adaptar outros jogos ao método. Por exemplo, encontrar jogos com letras e sílabas e não ter que criar. Mas tinha gostado de ter avançado mais nas palavras para ver o progresso.

Estas duas crianças o progresso de uma foi mais notório do que da outra porque sabia claramente distinguir as duas palavras e sabia demonstrar onde estava a diferença. O objetivo era ter havido continuidade de forma a poder apresentar outros materiais para melhorar a caligrafia e o desenho, assim como, a continuidade do método.

Posso concluir que, apesar de não ter conseguido estar a 100% com as crianças, houve um progresso durante o período que intervim, mais de um do que do outro, mas com um trabalho continuado teria conseguido. Após o fim do estágio, o professor disponibilizou-se para continuar o trabalho e eu deixei alguns materiais já feitos e o plano a seguir. Só neste ano letivo é que consegui visitar os alunos e verifiquei que um deles tinha mudado de escola e que o trabalho não foi continuado pelo professor, porque o aluno continuava com as folhas de papel A4 a fazer caligrafia das letras.

Durante este relatório tentei mostrar a realidade da prática em 1º Ciclo, juntamente com a fundamentação teórica, tentando complementá-las. Na realização da fundamentação teórica, fui deparando com conhecimentos que não tinha presentes e receios no que diz respeito ao conceito de inclusão - é importante, mas os profissionais nem sempre estão preparados para o aplicar devido à formação que têm. Isto é, na formação de um profissional (tanto educador de infância como professor de 1º Ciclo), durante os semestres são pouco

trabalhados os conceitos e estratégias práticas para casos de NEE e de inclusão de qualquer aluno. E o choque com a realidade faz o profissional ficar atrapalhado.

Desta forma, é importante que os professores e educadores tomem consciência das novas realidades e frequentem formações/cursos para ajudar a aplicar os conteúdos, podendo assim melhorar a sua prática e organizar coerentemente planos de intervenção para as turmas que tenham presentes crianças com dificuldades de aprendizagem, assim como de comportamento. A sua inclusão é fundamental!

Referências Bibliográficas

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*.
- Baptista J. (1999). *O Sucesso de todas na Escola Inclusiva* (in) Uma Educação Inclusiva – a partir da escola que temos. CNE
- Bee, Helen (1996). *A criança em desenvolvimento*. Artes Médicas
- Bogdan, R.& Bilklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Costa A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (in) Uma Educação Inclusiva – a partir da escola que temos. CNE
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância:reconstruindo uma praxis da participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto& M. Pinazza (Org.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: ArtmedEditora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G.&Boutin, G. (2010).*Investigação Qualitativa*. Instituto Piaget: 4ª Edição
- Kirk, S.& Gallagher, J. (2002). *Educação da criança excepcional*. Martins Fontes: São Paulo
- Morgado J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. 1ª Ed. Lisboa
- Morgado J. (2009). *Educação Inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho
- Papalia D.; Olds S. & Feldman R. (2001). *O Mundo da Criança*. Editora MCGraw-Hill de Portugal

Pereira F. (1999). *O Observatório dos Apoios Educativos* (in) Uma Educação Inclusiva – a partir da escola que temos. CNE

Pires M^a Isabel (2007). *Os valores na família e na escola – Educar para a vida*. Celta – UIED Educação e Desenvolvimento

Rodrigues, Marlene (1976). *Psicologia Educacional – uma crónica do desenvolvimento humano*. Editora McGraw-Hill do Brasil, LTDA

Riuvo J. (1999). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação* (in) Uma Educação Inclusiva – a partir da escola que temos. CNE

Teixeira M. (1995). *O professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa

Pesquisas na Internet

UNICEF (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Acedido a 22 de Dezembro em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

DGEEC (2014). Estatísticas – Necessidades Especiais de Educação 2014/2015. Acedido a 29 de Dezembro em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>

Projeto Educativo (2009/2011). Documento elaborado pela instituição cooperante, consultado a 10 de Dezembro retirado de <http://agrupamento.aegv.pt/>

Projeto Curricular (2009/2011). Documento elaborado pela instituição cooperante, consultado a 10 de Dezembro retirado de <http://agrupamento.aegv.pt/>

Plano anual de atividades (2014/2015). Documento elaborado pela instituição cooperante, consultado a 10 de Dezembro retirado de <http://agrupamento.aegv.pt/>

Regulamento interno (2011). Documento elaborado pela instituição cooperante, consultado a 10 de Dezembro retirado de <http://agrupamento.aegv.pt/>

Anexos

Anexo I



Grelha de observação, registo e avaliação para os 5/6 anos

Nome:

D.N.: 22 / 01 / 2008

Áreas de Conteúdo	1º Período	2º Período	3º Período
Área de formação pessoal e social			
Emitir a sua opinião justificando	EA	A	A
Dar continuidade às tarefas mesmo quando o adulto não está presente	EA	A	A
Participar na construção de regras	EA	A	A
Cumprimentar e retribuir o cumprimento	A	A	A
Saber quando e como agradecer	A	A	A
Consolidar hábitos e atitudes de higiene pessoal	A	A	A
Expressar sentimentos	A	A	A
Identificar as suas características individuais	A	A	A
Aceitar frustrações ou insucessos	EA	A	A
Domínio da expressão plástica			
Desenvolver as suas capacidades de acuidade visual	EA	A	A
Desenvolver as suas capacidades de memória visual	EA	A	A
Tirar partido das características dos materiais	EA	EA	EA
Recortar figuras	EA	EA	EA
Construir a três dimensões	EA	EA	EA
Comunicar através das suas produções gráficas e plásticas	A	A	A
Criar em formato tridimensional utilizando materiais diferentes (textura, forma, volume e software educativo)	EA	EA	EA
Representar usando vários suportes e esquemas gráficos	EA	EA	EA
Traduzir por palavras as suas representações	EA	A	A
Contar histórias em desenho/pintura	NA	EA	A
Fazer desenhos com muitos detalhes	EA	EA	EA
Comparar diferentes representações da figura humana	EA	EA	EA
Domínio da expressão motora			
Executar enrolamentos (cambalhota...)	A	A	A
Movimentar músculos abdominais e dorsais	EA	A	A
Reproduzir posições, mesmo espelhadas	A	A	A
Seguir direções	EA	EA	A
Saltar de um plano superior para um plano inferior	A	A	A
Movimentar-se com um par	A	A	A
Lançar a bola para si próprio e agarrá-la	A	A	A
Lançar a bola: para cima e recebe-la em diferentes planos (agarrá-la à frente, em baixo...)	EA	A	A
Realizar movimentos minuciosos de destreza manual (nós, laços, abotoar, dobragens, recortes curvos e oblíquos...)	EA	EA	EA
Saltar obstáculos	A	A	A
Pontapear a bola com precisão (baliza)	EA	A	A



Domínio da expressão dramática			
Recorre à voz, mímica facial e gestos, para representar sentimentos e ações	EA	EA	A
Assume uma personagem atribuindo-lhe características próprias	EA	A	A
Dramatiza pequenas histórias em grupo	EA	EA	A
Inventar e experimentar personagens e situações de faz de conta ou representações por iniciativa própria	A	A	A
Distinguir diferentes técnicas de representação	EA	EA	EA
Explorar textos	NA	EA	EA
Identificar funções, atividades e profissões ligadas ao teatro	EA	EA	EA
Domínio da expressão musical			
Cantar c/acompanhamento musical	A	A	A
Acompanhar canções com instrumentos	EA	A	A
Explorar diferentes fontes sonoras (corpo, voz, instrumentos)	EA	EA	A
Entoar melodias com diferentes andamentos, ritmos e estilos	EA	EA	A
Acompanhar compassos com instrumentos musicais	EA	A	A
Distinguir graus da intensidade dos sons e mudanças de ritmo/ som	EA	EA	A
Domínio da dança			
Apreciar e comentar peças de dança (audiovisuais/ao vivo)	EA	EA	A
Explorar movimentos ao som da música	A	A	A
Cria e recria movimentos simples seguindo o ritmo de uma melodia	A	A	A
Executar coreografias de forma sincronizada	EA	EA	A
Adaptar os movimentos ao ritmo da melodia	A	A	A
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita			
Aumentar o seu léxico	A	A	A
Saber utilizar palavras novas em contexto	EA	EA	A
Encontrar antónimos	A	A	A
Encontrar sinónimos	EA	EA	EA
Adquirir vocabulário específico	EA	EA	EA
Ler globalmente palavras e títulos	EA	EA	EA
Distinguir a escrita do desenho	EA	EA	A
Dividir palavras em sílabas	EA	EA	EA
Apreender e utilizar palavras novas	EA	EA	EA
Entender instruções complexas	EA	EA	EA
Usar a linguagem para resolver problemas	A	A	A
Explorar, utilizar, experimentar e descobrir a escrita	EA	EA	EA
Perceber a orientação da escrita	EA	EA	A
Perceber a orientação da leitura	A	A	A
Identificar, conhecer e produzir algumas letras	EA	EA	EA
Descrever pessoas e ações	A	A	A
Domínio da Matemática			
Classificar e representar objetos tendo em conta os seus atributos: cor, tamanho, forma, posição, espessura e textura	EA	EA	EA
Identificar semelhanças e diferenças	A	A	A
Reconhecer a quantidade/número de elementos de um conjunto sem contar (até 4)	EA	A	A
Diferenciar momentos que se sucedem ao longo do dia/ semana	EA	A	A



Identificar as principais formas geométricas, associando-as a objetos do seu meio ambiente	EA	A	A
Identificar padrões simples	EA	A	A
Recriar padrões simples	EA	EA	A
Traçar e identificar diferentes linhas no espaço: curvas/retas; abertas/fechadas	A	A	A
Aperceber-se da sequência dos dias da semana	EA	EA	EA
Relacionar as rotinas como uma sequência de tempo	EA	EA	EA
Fazer sequências organizadas de cores, objetos e formas	EA	EA	A
Registar em tabelas e construir gráficos	EA	A	A
Ter a noção de conjunto vazio (0)	A	A	A
Realizar contagens até 10	A	A	A
Reconhecer os algarismos até 5	EA	EA	A
Estabelecer relações/ correspondência entre conjuntos	EA	A	A
Compreender medidas de altura: alto/médio/baixo	A	A	A
Resolver problemas simples, explicando os procedimentos utilizados	EA	EA	EA
Identificar transformação de figuras	EA	EA	EA
Area das Novas Tecnologias de Informação			
Utilizar o teclado para jogar	A	A	A
Utilizar o teclado para encontrar/escrever letras do seu nome	EA	EA	EA
Procura informação (imagens palavras, sons) com intencionalidade	EA	EA	EA
Participar na definição de regras de segurança da utilização das TIC	A	A	A
Area de conhecimento do mundo			
Identificar-se (1º nome e idade)	A	A	A
Localizar-se geograficamente	A	A	A
Ordenar acontecimentos/imagens com uma sequência temporal (vivências, relatos, imagens, histórias ...)	EA	EA	EA
Estabelecer a sequência das suas rotinas	EA	EA	EA
Localizar espaços fora do seu ambiente familiar	A	A	A
Compreender noções espaciais (esquerda/direita)	EA	EA	EA
Reconhecer a sua individualidade (papel/função num grupo)	A	A	A
Reconhecer diferenças entre si e os outros seres vivos	A	A	A
Identificar as características específicas das diferentes espécies animais (locomoção, revestimento, reprodução)	EA	A	A
Conhecer o processo de crescimento e germinação das plantas	EA	EA	A
Distinguir propriedades de elementos naturais (terra, ar, água, energia)	EA	A	A
Distinguir noções de tempo (semana; ano)	EA	EA	EA
Reconhecer datas importantes (tradições do meio; aniversários)	EA	EA	A
Representar e descrever oralmente lugares reais e imaginários	EA	EA	EA
Observar e identificar elementos do ambiente natural (estado do tempo; flora; água; fogo)	EA	A	A
Identificar as fases do crescimento do ser humano e outros seres vivos	A	A	A
Compreender a necessidade de cuidar e preservar a natureza	A	A	A
Distinguir partes de uma planta	EA	EA	A
Levantar hipóteses	EA	EA	EA
Fazer planos para o seu dia a dia	EA	EA	EA
Descobrir as fases da vida dos seres vivos	A	A	A



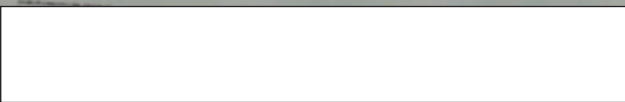
GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ANEXO 2014/2014

Ter noção de pertença ao grupo escolar/familiar...	A	A	A
Identificar e localizar segmentos do corpo humano	A	A	A
Distinguir diferentes noções espaciais (perto/longe...)	A	A	A
Identificar os alimentos que fazem parte da roda	EA	EA	EA
Aperceber-se da necessidade de cuidar o ambiente	A	A	A
Experimentar	EA	EA	A
Aperceber-se das relações causa/efeito dos fenómenos	EA	A	A
Conhecer alguns fenómenos da física e química	EA	A	A
Aperceber-se da utilidade de materiais (íman; balança; lupa, etc...)	EA	EA	A
Diferenciar características dos vários materiais (textura; cor; cheiro; resistência; dureza; som...)	A	A	A
Identificar profissões e serviços num âmbito algo alargado	EA	EA	A
Compreender a importância da higiene na saúde	A	A	A
Cuidar da higiene pessoal	A	A	A
Compreender regras de segurança	A	A	A
Aceitar a diversidade de pessoas e grupos	A	A	A
Cumprir normas de funcionamento no espaço escolar	A	A	A
Colaborar na sistematização dos conhecimentos	A	A	A



OBSERVAÇÃO DESCRITIVA – 1º PERÍODO

O Ghiocel adaptou-se bem ao jardim de infância. É uma criança extrovertida, curiosa e com imaginação. Realiza as atividades propostas, mas por vezes é necessário ser chamado à atenção para se concentrar e concretizar a tarefa com mais empenho. No 2º período, o Ghiocel vai continuar a ter um apoio individualizado por parte do adulto, aquando da realização das tarefas/trabalhos propostos, facilitando assim a consolidação de novas aprendizagens. O Ghiocel atingiu os objectivos propostos para o 1º período.

O/A Educador/a [Redacted]	O Encarregado de Educação _____
Data: <u>30</u> / <u>12</u> / <u>2013</u>	Data: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>

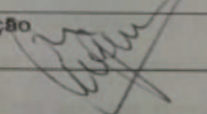
OBSERVAÇÃO DESCRITIVA – 2º PERÍODO

O Ghiocel revelou alguma evolução na consolidação das aprendizagens. Necessita de alguma supervisão do adulto aquando a realização das atividades propostas pela educadora, pois o Ghiocel desconcentra-se com facilidade. Revelou uma evolução no grafismo e na representação gráfica de situações do seu dia-a-dia.

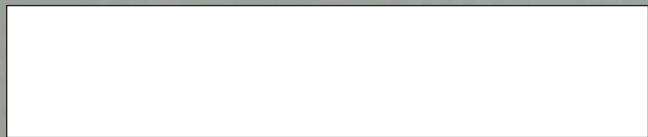
O/A Educador/a [Redacted]	O Encarregado de Educação _____
Data: <u>11</u> / <u>04</u> / <u>2014</u>	Data: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>

OBSERVAÇÃO DESCRITIVA – 3º PERÍODO

O Ghiocel apresentou alguns progressos, apesar de continuar a apresentar grandes dificuldades nalgumas áreas de desenvolvimento. Foi avaliado em terapia da fala (junho 2014) onde se observa perturbações ao nível da compreensão e da expressão. Deverá ter apoio em terapia da fala no próximo ano letivo. Aguarda-se relatório em avaliação psicológica (julho 2014).

O/A Educador/a [Redacted]	O Encarregado de Educação _____
Data: <u>8</u> / <u>07</u> / <u>2014</u>	Data: <u>11/07/14</u> 

LEGENDA: NA – não adquirido; EA – em aquisição; A - adquirido



INFORMAÇÃO DESCRITIVA DE APRENDIZAGENS E PROGRESSOS

Avaliação Final

Jardim de Infância do [redacted]	Ano Letivo: 2013/2014
Nome do aluno [redacted]	D.N.: 22/01/2008
Ano de frequência: Pré-escolar	Assiduidade: Muito boa

Síntese Descritiva por Áreas de Conteúdo:

1. Formação pessoal e social

O [redacted] ao longo deste ano letivo demonstrou progressos na área da formação pessoal e social. Nas atividades livres na sala prefere os jogos e atividades em grupo, respeitando as regras dos jogos e, gosta de ajudar os outros. Gosta muito de brincar com jogos, legos e na área da casinha. Nas atividades de grupo, brinca e colabora com todas as crianças da sala, apesar de ter os seus parceiros de brincadeira preferidos. É uma criança que tem pouco interesse e empenho na realização das atividades propostas, no entanto, se tiver o apoio e o incentivo do adulto, consegue realizá-las. É independente na realização de tarefas de vida diária como, ir à casa de banho, comer com talheres, vestir, despir e calçar. Os conhecimentos e atitudes de regras de higiene pessoal e segurança estão bem consolidados, bem como, os hábitos de cidadania. Colabora na organização e manutenção dos materiais, arrumando o que desarruma e respeita os tempos de arrumar.

2. Expressões (plástica; dramática; musical; dança; motora)

No domínio da expressão plástica, o [redacted] demonstra boas competências ao nível das suas capacidades de acuidade e de memória visual. Tem demonstrado alguma evolução no controlo percetivo-motor do traço, do recorte (linhas retas) e da modelagem. Ainda não recorre a diferentes técnicas de expressão plástica para a realização dos seus trabalhos, não conseguindo representar usando vários suportes e esquemas gráficos. Os seus desenhos demonstram imaturidade, no entanto, por vezes, realiza-os com alguns detalhes e diferentes cores, quando chamado à atenção pelo adulto. Revela algumas dificuldades na motricidade fina, mais propriamente, no grafismo. Consegue traduzir por palavras as suas representações, bem como, contar histórias nos seus desenhos ou pinturas.

No domínio da expressão motora, demonstra boas competências ao nível da agilidade; equilíbrio dinâmico; controle da postura; controle da orientação espacial; ritmo e resistência geral. Executa enrolamentos, salta de um plano superior para um plano inferior e ultrapassa obstáculos. Consegue fletir e rodar o corpo para a frente e para os lados. Consegue

movimentar-se com um par e seguir direções. Pontapeia, lança e agarra uma bola sem dificuldade. Realiza jogos com regras mais complexas, individualmente ou em equipas. Ainda não revela muita destreza manual nos movimentos minuciosos, como, nós, abotoar, dobragens, recortes em linha curvos e oblíquos.

No domínio da expressão dramática, apesar de, por vezes, sentir-se pouco à vontade, experimenta personagens e assume uma personagem atribuindo-lhe características próprias. Dramatiza pequenas histórias em grupo, desde que tenha o apoio e o incentivo por parte do adulto, ajustando-se ao personagem e aos colegas. Ainda não consegue distinguir diferentes técnicas de representação, bem como, não identifica funções, atividades e profissões ligadas ao teatro. Por vezes, faz algumas palhaçadas para o resto do grupo se rir.

No domínio da expressão musical tem demonstrado alguma facilidade em memorizar e cantar canções acompanhadas pela melodia e com instrumentos musicais, bem como, acompanha os compassos duma música. Demonstra alguma facilidade em explorar diferentes fontes sonoras com o corpo, a voz e os instrumentos.

No domínio da dança, o [] consegue adaptar os movimentos ao ritmo da melodia e explorar movimentos ao som da música. Executa coreografias em danças de grupo e movimenta-se com um par.

3. Linguagem oral e abordagem à escrita

O [] é uma criança que tem dificuldades na compreensão de instruções complexas, apresentando alterações a nível das relações semânticas e frases complexas. Revela também dificuldades ao nível da expressão e articulação, fazendo o uso incorreto de alguns fonemas, de forma isolada e no discurso, com implicações a nível fonológico e de perturbação articulatória de tipo fonético-fonológico. Tem facilidade em descobrir os antónimos de palavras, o que não acontece ainda com os sinónimos. Consegue dividir as palavras em sílabas. Apresenta bastantes dificuldades de atenção/concentração, quer sejam histórias, aprendizagem de conceitos novos, quer na aplicação de conhecimentos e, conseqüentemente, na memorização dos mesmos. Em atividades mais estruturadas não presta atenção a detalhes, mantendo-se a um nível superficial. Percebe a orientação da leitura e da escrita. Copia (cartão com o nome) 2 nomes do seu nome próprio, com dificuldade. Foi avaliado, em junho de 2014, em terapia da fala, onde foram observadas grandes dificuldades, justificando assim, o seguimento em terapia da fala.

4. Matemática

O [] é uma criança que demonstra pouco interesse e pouco raciocínio lógico. Não demonstra interesse por puzzles e jogos de mesa, Tem dificuldade em resolver pequenos problemas relacionados com a matemática, bem como, sequências e jogos de associação. Demonstra dificuldade em classificar e representar objetos tendo em conta os seus atributos: cor, tamanho, forma, posição, espessura e textura. Identifica semelhanças e diferenças. Identifica padrões simples e recria-os. Identifica as formas geométricas, mas demonstra dificuldade em associa-las a objetos do seu meio ambiente. Compreende medidas de altura: alto/médio/baixo. Demonstra dificuldades em aperceber-se da

sequência dos dias da semana, não conseguindo diferenciar momentos que se sucedem ao longo do dia/ semana, bem como, não relaciona as rotinas como uma sequência de tempo. Conta até 20, mas só identifica os algarismos até 9. Ainda revela alguma dificuldade em associar o número à quantidade e ordenar por ordem crescente e decrescentes os números até 10, apesar de reconhecer o número. Tem a noção de conjunto vazio (0) e reconhece a quantidade/número de elementos de um conjunto sem contar (até 4).

5. Área das Novas Tecnologias de Informação

Esta área não pode ser avaliada, pois o computador existente na sala não está a funcionar.

6. Conhecimento do mundo

O [redacted] é uma criança que revela ter alguns conhecimentos, mas demonstra pouco interesse e curiosidade pelas atividades no geral. Demonstra dificuldades em ordenar acontecimentos/imagens com uma sequência temporal (vivências, relatos, imagens, histórias ...). Conhece alguns fenómenos da física e química e, distingue os estados físicos (sólido, líquido, gasoso). Apercebe-se da relação causa-efeito dos fenómenos e regista-os. Identifica, nomeia e localiza as partes do corpo humano. Tem dificuldade em identificar alimentos que fazem parte da roda dos alimentos, apesar de saber quais são os mais saudáveis. Reconhece a necessidade de separar os resíduos domésticos. Conhece as diferentes espécies de animais, o seu habitat e reconhece as diferenças entre si e os outros seres vivos. Identifica as características específicas das espécies de animais (locomoção, revestimento, reprodução). Conseguir identificar as condições meteorológicas. Apresenta dificuldades em compreender as noções espaciais, como, esquerda, direita e, noções temporais como, dia, noite, semana, meses do ano, ano e estações do ano.

Lisboa, 8 de julho de 2014

A Educadora de Infância

[redacted]

O Encarregado de Educação

[redacted]

Serviço de Psicologia Clínica

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: 13/06/2008

Idade: 6 anos e 5 meses

Data de Observação: 01/012/2014

Avaliado por: Dra. Vanessa Santos

Motivo do encaminhamento: Dificuldades ao nível da aprendizagem e de comportamento

Estabelecimento de ensino: Escola Básica [REDACTED]

Ano de escolaridade: 1º

Relatório de Avaliação Psicológica

O Mário foi submetido a uma avaliação psicológica, tendo-se aplicado as seguintes provas:

- **WISC-III – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (3ª Edição);**
- **Desenho da família real;**
- **BAR-ILAN;**
- **Observação em contexto lúdico.**

O [REDACTED] aderiu com entusiasmo às tarefas propostas, mas revelou fraca resistência à fadiga, tendendo a dispersar-se com facilidade e sendo necessário redirecionar a sua atenção para persistir na realização das atividades. É de salientar que tende a trabalhar ao seu ritmo, que manifesta dificuldades em compreender as instruções que lhe eram transmitidas e que se verificaram dificuldades no que respeita à articulação de algumas palavras. São notórios sentimentos de insegurança, que o levam a recorrer com frequência ao técnico na procura de suporte e amparo e necessita de muito incentivo e reforço positivo.

WISC-III – ESCALA DE INTELIGÊNCIA DE WECHSLER PARA CRIANÇAS (3ª EDIÇÃO)

O [] apresenta uma função intelectual Verbal (70) e de Realização (72) que se situa no nível *Inferior* e uma função intelectual de Escala Completa (66) que se situa num nível *Muito Inferior*. Apresenta deficiência intelectual ligeira.

Relativamente aos factores cognitivos necessários para um adequado desempenho em contexto académico, encontram-se abaixo do valor médio a capacidade de reconhecimento e identificação visuais, o conhecimento de comportamentos convencionais padronizados e a capacidade de planeamento e antecipação de consequências, o raciocínio lógico e a reprodução de modelos.

Muito abaixo do valor médio esperado, verificam-se o conhecimento lexical de palavras e o conhecimento geral fátual, a capacidade mnésica, a visualização espacial e organização perceptiva e o cálculo mental.

No que diz respeito à média intrapessoal, o [] apresenta maior facilidade na concretização de tarefas que envolvam o raciocínio lógico e a capacidade de reconhecimento e identificação visuais. Tarefas que se centram no conhecimento lexical de palavras, no conhecimento geral fátual e no cálculo mental exigem maior esforço por parte do []

BAR-ILAN

As histórias apresentadas pelo [] são essencialmente descritivas do espaço físico, tendo *dificuldade em atribuir um colorido emocional às imagens e personagens, e são muito confusas. Possui uma clara dificuldade em organizar uma narrativa que tenha uma sequência temporal e de causa/efeito lógica.*

O [] *perceciona a escola como um espaço orientado para as aprendizagens, mas evidencia uma constante tentativa de fuga às tarefas escolares e uma nítida preferência pelas atividades lúdicas. Do ponto de vista interpessoal, procura interagir com os pares, mas parece haver*

2

PsicoDomus – Centro de Psicologia e Formação

914488588/914488555 psicodomus@hotmail.com

alguma dificuldade em colocar-se no lugar do outro. Por sua vez, o relacionamento com o adulto é sobretudo de tipo dependente, ainda que nem sempre seja sentido como fonte de suporte e de apoio.

Acrescenta-se ainda que possui baixa autoestima e fraca confiança em si mesmo.

ATIVIDADE LÚDICA

A atividade lúdica do [redacted] é pouco elaborada, havendo uma nítida dificuldade em construir uma narrativa em torno da brincadeira que vai desenvolvendo. O seu brincar reflete sobretudo o recurso a operações restritivas e monótonas e a cenários decalcados da realidade quotidiana e do fatural, o é revelador de dificuldade em aceder à sua vida imaginária. É de salientar que parece ter dificuldade em compreender o ambiente externo e em reconhecer e identificar figuras protetoras com quem possa contar.

DESENHO DA FAMÍLIA REAL

O desenho da família realizado pelo [redacted] aponta para grandes dificuldades do ponto de vista gráfico, revelando um traço pouco preciso e uma representação ainda muito imatura e pouco definida da figura humana. Salienta-se também que não aparecem representadas as diferenças entre género e gerações. Do ponto de vista emocional, manifesta dificuldade em compreender o conceito de família, mais especificamente, os elementos que a constituem e o seu lugar e posição dentro da mesma.

Deste modo, recomenda-se:

- Atribuir instruções simples e sem ambiguidades, tanto ao nível das interações como para a concretização de tarefas;
- Providenciar mais tempo na concretização das tarefas e redirecionar a sua atenção, incentivando-o para a concretização do que é solicitado;

PsicoDomus – Centro de Psicologia e Formação

914488588/914488555 psicodomus@hotmail.com

- Estabelecer rotinas diárias e objetivos semanais concretos e premiar a sua realização;
- Solicitar e valorizar as suas opiniões, iniciativas e esforços;
- Atribuir tarefas que o destaquem positivamente entre os pares;
- Intercalar atividades de alto e de baixo interesse durante o dia. Atribuir tarefas mais complexas na altura do dia em que é mais produtivo;
- Proporcionar um ambiente estruturado e organizado;
- Acompanhamento psicológico semanal, de forma a promover o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais da sua personalidade.

De acordo com a análise clínica realizada, é fundamental que o [redacted] no Ano Letivo 2014/2015, beneficie do acompanhamento psicoterapêutico de forma a promover o desenvolvimento das suas competências emocionais e relacionais.

Lisboa, 2 de Dezembro de 2014

O Serviço de Psicologia,

(Cé [redacted])

PsicoDomus – Centro de Psicologia e Formação

914488588/914488555 psicodomus@hotmail.com

Anexo II

menina



me ni na

me/ni/na

me/___/na

me/ni/___

___/ni/na

___/___/___

menino

me ni no

me/ni/no

me/___/no

me/ni/___

___/ni/no

___/___/___

menina

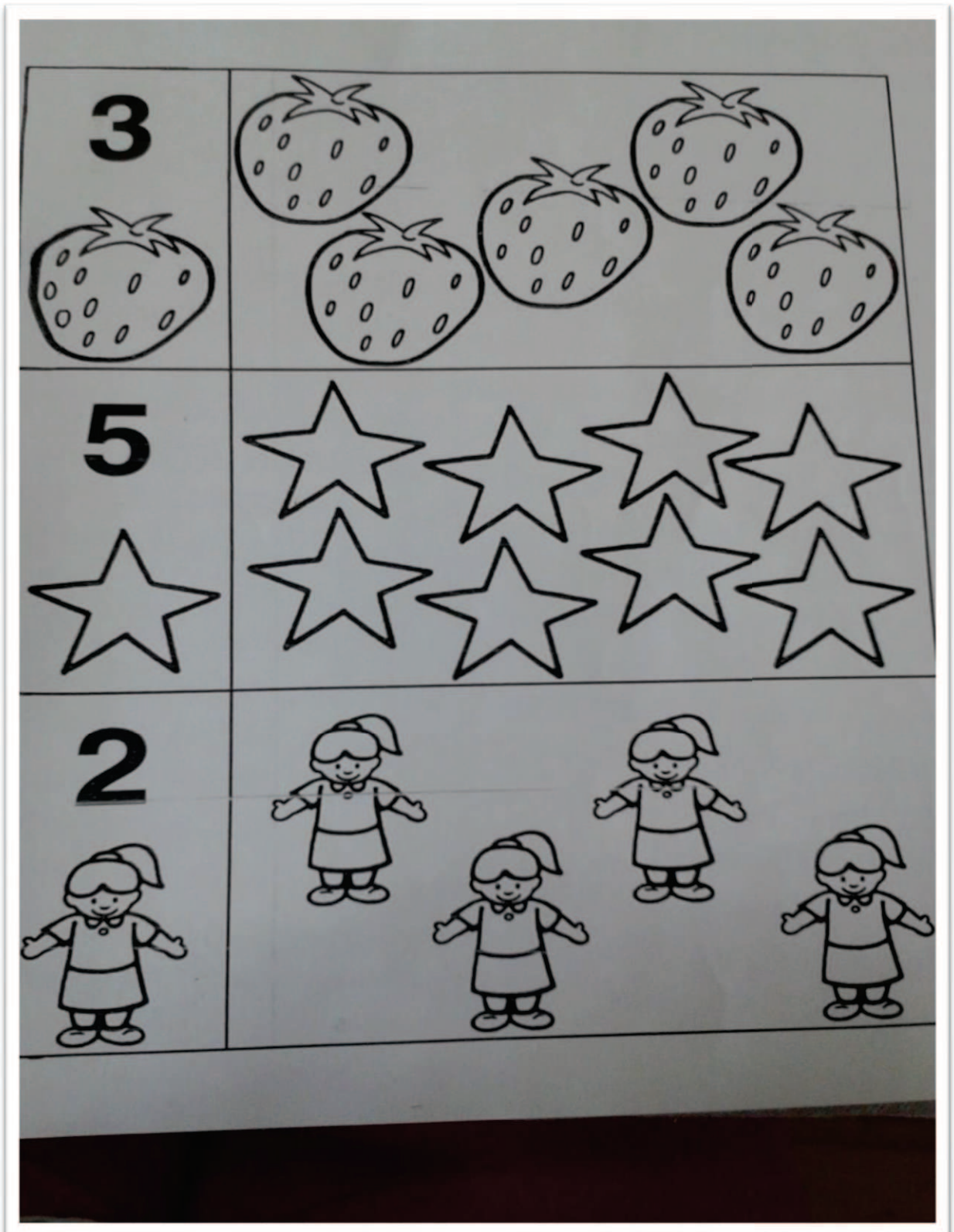


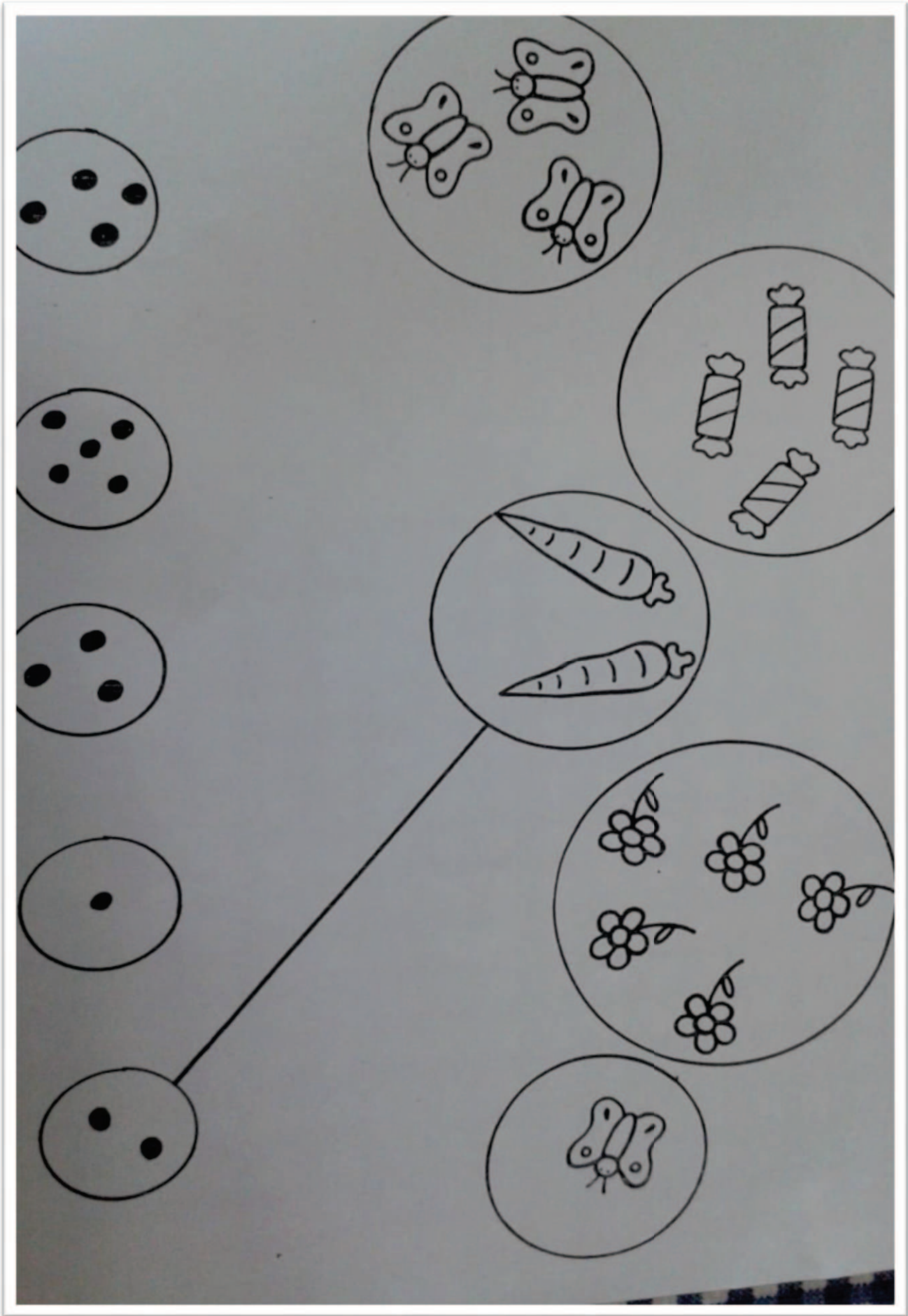


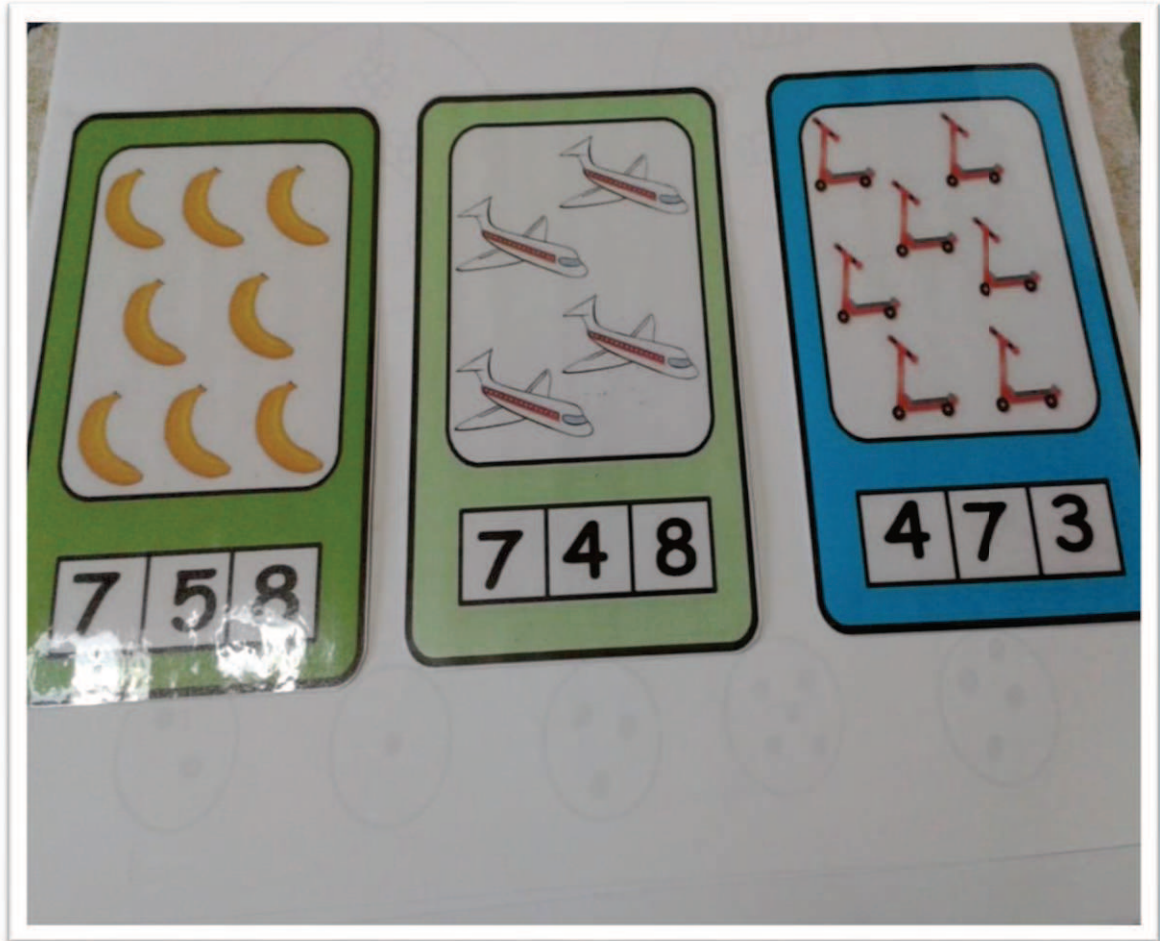
menino



Anexo III





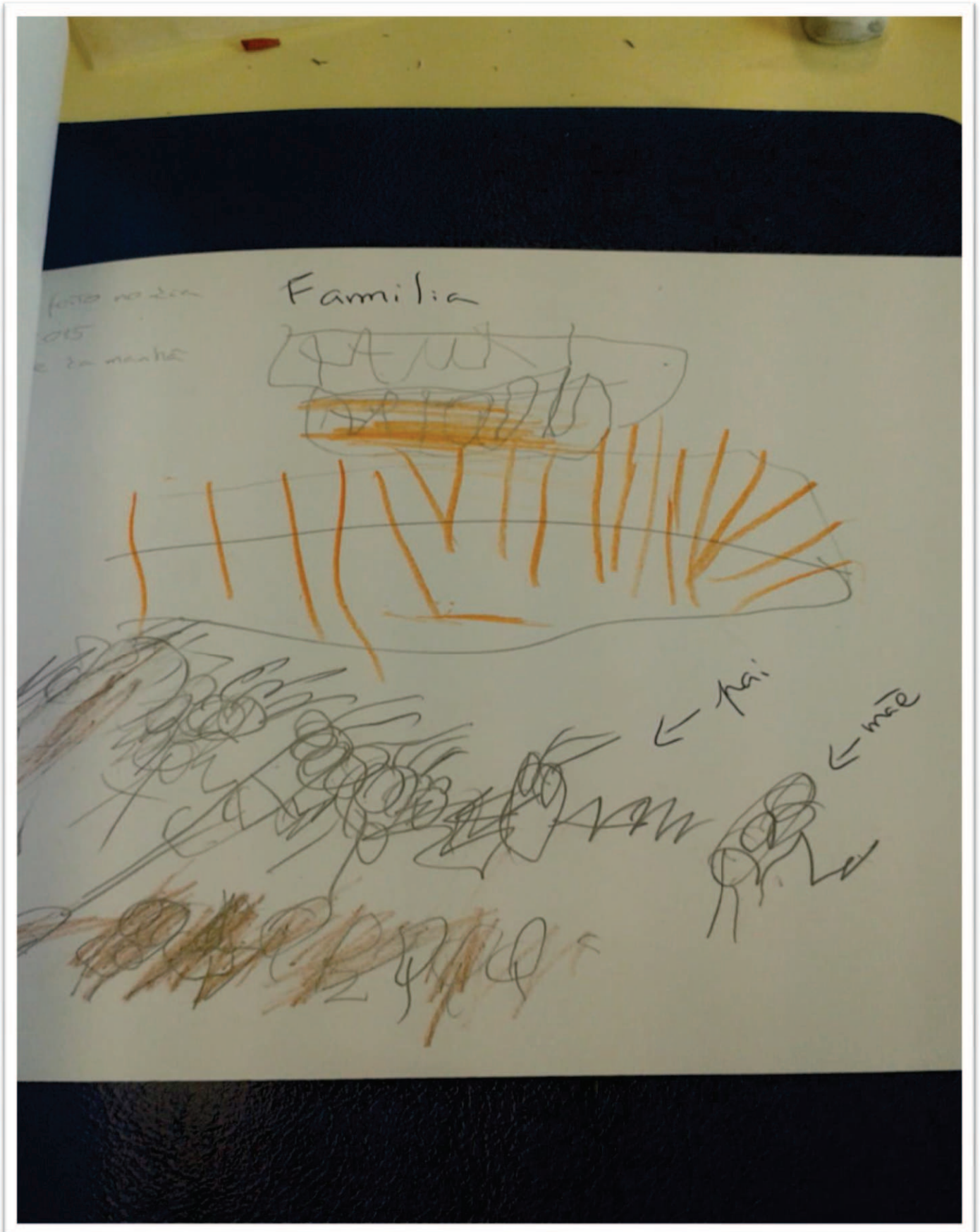


Anexo IV

1ª Tarefa	
Objetivo	Compreender o grau do grafismo
Plano	<p>Apresentar uma folha;</p> <p>Pedir para escreverem o nome a lápis de carvão;</p> <p>Solicitar para desenharem as pessoas que vivem em casa, a lápis de carvão.</p> <p>Conversar sobre cada pessoa que desenharam.</p>
Ação	<p>Prof: Gostava de conhecer melhor a vossa família, por isso queria que desenhassem as pessoas que vivem em vossa casa. Mas primeiro, quero que escrevam o vosso nome na folha.</p> <p>Não intervim, dei cerca de quinze minutos e andei a ajudar o resto da turma.</p> <p>Quando regresssei para junto dos dois alunos, disseram que já estava feito.</p> <p>Prof: Estão todas as pessoas que vivem em vossa casa? Querem pintar/ilustrar o vosso desenho?</p> <p>Os dois alunos não reagiram à minha questão, olhando para o lado; voltei a questioná-los e como não obtive resposta novamente, pedi-lhes para ilustrarem o desenho pois ficava mais bonito. Assim o fizeram e de seguida, cerca de cinco minutos depois, verbalizaram alto que já estava feito.</p> <p>Sentei-me junto dos dois e prossegui da seguinte forma:</p> <p>Prof: O que é que desenharam?</p> <p>Olharam um para o outro e riram-se. Voltei a perguntar:</p> <p>M e G: É a família.</p> <p>Olhei para a folha do M.</p> <p>Prof: Quem vive em tua casa?</p> <p>M: A mãe, o namorado da mãe e eu.</p>

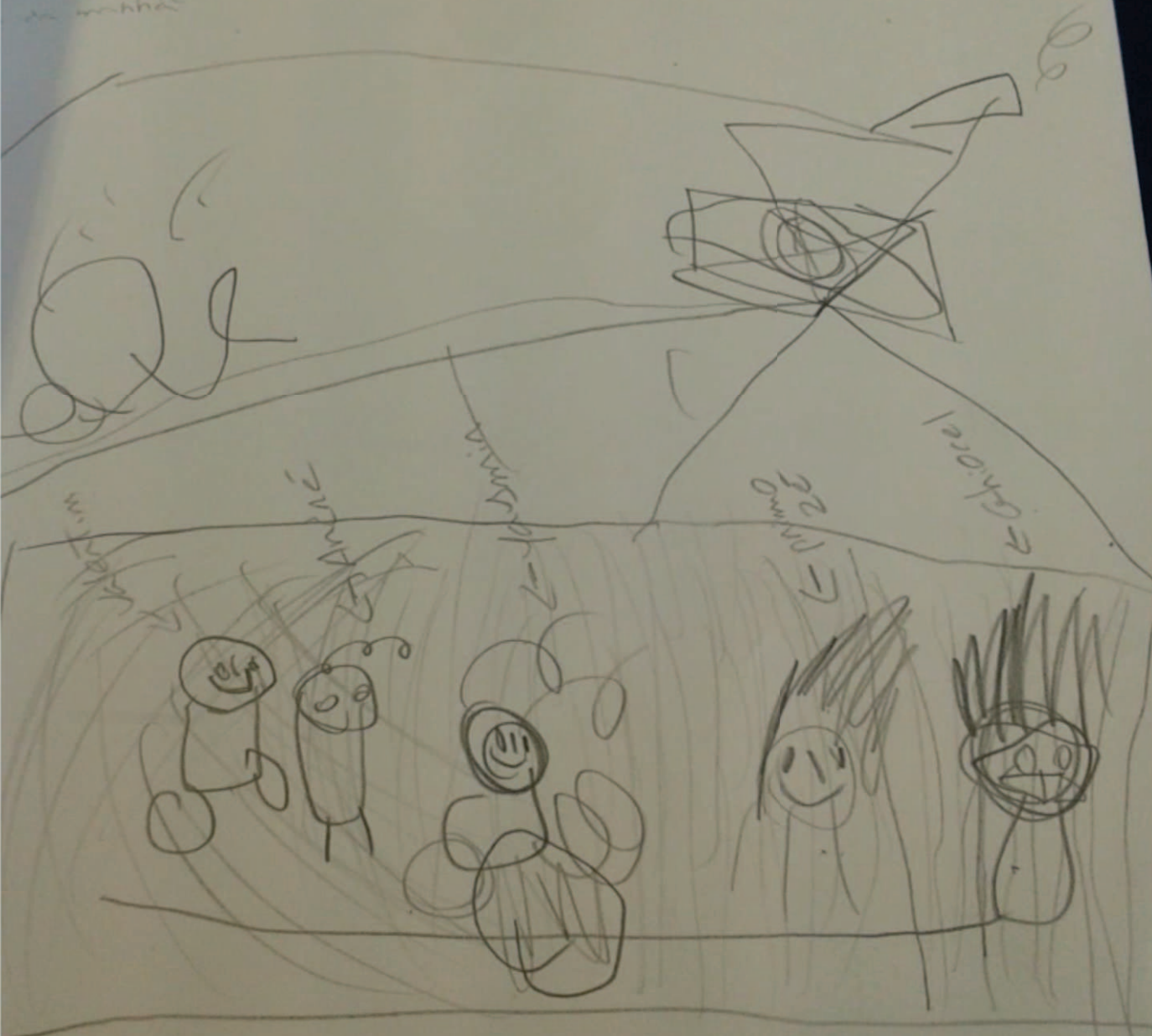
	<p>Prof: Em tua casa só moram vocês os três? A mãe, o padrasto e tu?</p> <p>M: Sim e os cães.</p> <p>Prof: No teu desenho onde está a mãe?</p> <p>Andou à procura e apontou para uma forma; eu registei no desenho.</p> <p>Fiz a mesma pergunta para me indicar a figura do padrasto e dele mesmo, e a resposta/reacção foi a mesma que fez para a figura da mãe. Registei as formas que indicou.</p> <p>Prof: Também desenhaste os cães? Onde estão?</p> <p>M: Sim.</p> <p>Andou à procura e apontou.</p> <p>Prof: Agora acaba de pintar o teu desenho, sff.</p> <p>Dirigi-me, de seguida, ao outro menino.</p> <p>Prof: No teu desenho, que membros da tua família podemos encontrar? Quem vive lá em casa?</p> <p>G: Vive a mãe e os manos.</p> <p>Prof: Onde estão no desenho?</p> <p>Procurou e apontou para a primeira figura.</p> <p>Prof: Quem é?</p> <p>G: O meu irmão Vicente que anda no 3ºano.</p> <p>Prof: E a próxima figura?</p> <p>G: É o André que anda no 2ºano.</p> <p>Fui questionando a criança e ele foi dizendo, chegando à última figura:</p> <p>Prof: Quem é? (e aponte)</p> <p>G: Sou eu.</p> <p>Prof: A mãe? Não mora lá em casa?</p> <p>G: Mora.</p> <p>Prof: Mas não está no teu desenho?</p> <p>G: Não.</p> <p>Prof: Não queres colocá-la?</p> <p>G: Ela está do lado de fora da casa, aqui só se vê o lado de dentro.</p>
--	---

Anexo V



610 no dia
015
na minha

Familia



Anexo VI

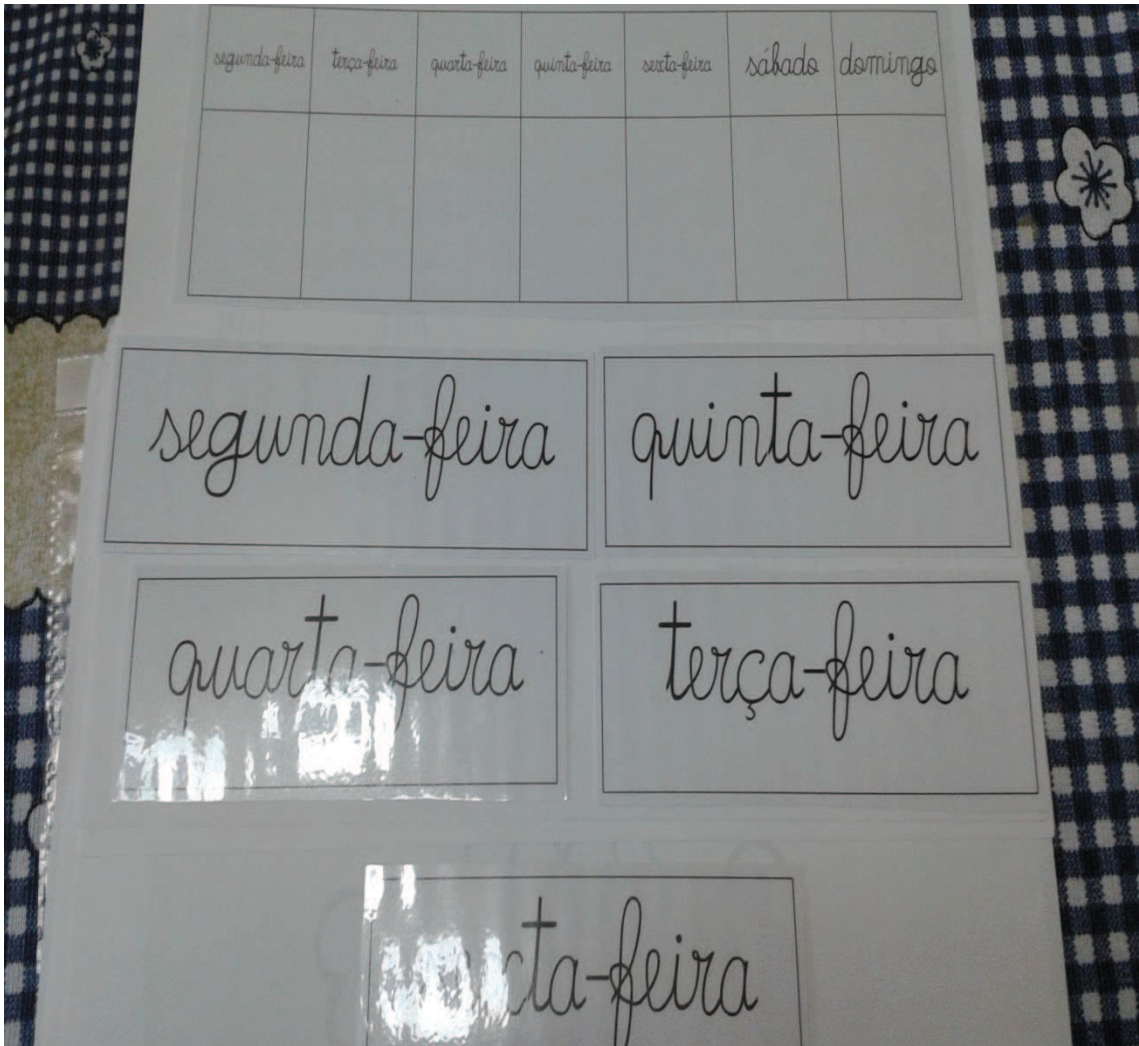
2ª Tarefa	
Objetivo	Trabalhar a caligrafia; ordem temporal e a memorização
Plano	Treinar no cartão plastificado o nome, seguindo o treino para o caderno; Inserir o calendário semanal
Ação	<p>Previamente, a computador, escrevi numa folha A5 o nome das crianças em <i>script</i> e em manuscrito; imprimir e plastifiquei-as.</p> <p>No dia em que realizei a tarefa, entreguei às crianças duas canetas de quadro e pedi-lhes para contornarem por cima das linhas as letras dos nomes deles.</p> <p>Dei algum tempo para realizarem a tarefa, mas fui passando para ir vendo a destreza na realização da mesma. Ao fim de algum tempo disseram que já estava feito, e reparei que tinham mais facilidade nas letras em <i>script</i>.</p> <p>Nesta altura, sentei-me com cada um e pedi que identificassem as letras do nome, trabalhando nas diferenças que cada letra tem, entre vogais e consoantes. O nome do G é mais complexo, mas a maior parte das letras sabia.</p> <p>De seguida, entreguei uma folha pautada A4 e pedi que escrevessem o seu nome no cimo da folha.</p> <p>Realizaram a tarefa, mas com pouca vontade porque demoraram a fazê-lo. Incentivei os alunos e pedi para repetirem o nome em <i>script</i> e em manuscrito.</p> <p>Alunos: Professora, posso usar o cartão plastificado para ver como se faz as letras?</p> <p>Prof: Sim, podem.</p> <p>Dei algum tempo, e de seguida, individualmente, apresentei o calendário semanal.</p> <p>Prof: Aqui temos um calendário semanal plastificado que iremos usar todos os dias para sabermos o dia em que estamos. Que dia da semana é hoje?</p>

	<p>M: Não sei.</p> <p>Prof: Ontem tiveste escola?</p> <p>M: Não.</p> <p>Prof: Então que dia da semana foi ontem? Ou em que dias da semana é que não tens aulas?</p> <p>M: No fim-de-semana.</p> <p>Prof: Sabes os nomes dos dias do fim-de-semana?</p> <p>M: Não sei.</p> <p>Prof: Não faz mal, é o sábado e o domingo. Ontem foi domingo, por isso hoje é que dia da semana? Qual é o primeiro dia da semana em que começam as aulas?</p> <p>M: Sexta-feira?</p> <p>Prof: Esse dia é o último dia da semana. No dia a seguir é sábado e depois é domingo. Ontem foi domingo, hoje é...?</p> <p>M: Terça-feira?</p> <p>Prof: Hoje é segunda-feira e amanhã é terça-feira. Sabes que dia do mês é hoje?</p> <p>M: Não.</p> <p>Prof: Hoje é dia 23. Amanhã será terça-feira, dia...?</p> <p>M: 24.</p> <p>Prof: Muito bem. Agora vamos escrever no calendário. A primeira coluna é a segunda-feira (aponte), e no primeiro retângulo está a palavra segunda-feira, por baixo vamos colocar o dia. Que dia é hoje?</p> <p>M: Já não me lembro.</p> <p>Prof: Hoje é segunda-feira, dia 23. Escreve aqui o número 23, um dois e um três.</p> <p>Escreveu um três no retângulo por baixo da palavra segunda-feira.</p> <p>M: Já está professora.</p> <p>Prof: Repara no número que está na data escrita no quadro. Que números estão lá?</p> <p>M: Um 2 e um 3.</p> <p>Prof: E tens esses números no retângulo?</p> <p>M: Não, falta o número 2.</p>
--	--

	<p>Prof: Falta o 2 antes do 3 ou depois do 3?</p> <p>E apontou para antes do número 2 e escreveu.</p> <p>Prof: Primeiro é o número 2 e depois o número 3, o que forma o número 23. Então, hoje é dia 23, amanhã é dia...?</p> <p>M: 24.</p> <p>Prof: Muito bem, amanhã escrevemos. Agora vais treinar as letras do teu nome, para depois aprenderes outras letras/palavras.</p> <p>Direcionei-me para o outro menino, que continuava a tentar melhorar a caligrafia das letras do nome dele.</p> <p>Prof: G, temos aqui um calendário semanal que nos vai ajudar a ver que dia da semana é hoje e o dia do mês. E vamos fazer isto todos os dias porque ainda não consegues passar a data completa que está no quadro. Na primeira coluna temos a segunda-feira, na segunda coluna temos a terça-feira, na terceira coluna temos a quarta-feira, na quarta coluna temos a quinta-feira, na quinta coluna temos a sexta-feira, nestas duas últimas temos os dias do fim-de-semana. Sabes quais são?</p> <p>G: Sexta e sábado. (Não pensou na resposta, disse ao acaso.)</p> <p>Prof: Está correto o sábado, mas à sexta-feira ainda tens escola, é o último dia da semana que vens às aulas. Nos dois dias a seguir à sexta-feira é que ficas com a mãe e com os manos. (Apontei para cada coluna) Aqui é sexta-feira, a seguir vem o sábado e depois o domingo. Por isso, hoje que dia da semana é?</p> <p>G: Terça.</p> <p>Prof: Terça-feira é amanhã. Qual é o primeiro dia da semana em que vens para a escola?</p> <p>G: Segunda.</p> <p>Prof: Muito bem, G. Hoje é segunda-feira. Dia?</p> <p>G: (Olhou para o quadro) Dia 2.</p> <p>Prof: Falta outro número. Só está lá o número 2?</p> <p>G: Não, está lá o 3.</p> <p>Prof: Então como se chama ao 2 e o 3 juntos?</p> <p>G: Não sei.</p> <p>Prof: Então vamos contar, e a professora vai escrevendo a ordem dos</p>
--	--

	<p>números para descobrirmos como se diz o 2 e o 3 juntos.</p> <p>Começou a contar, saltando alguns números na dezena do 10 e depois na do 20. Fui escrevendo os números, separando-os com uma barra.</p> <p>Parámos no número 30.</p> <p>Prof: Então consegues lembrar-te como se chama ao número 2 e 3 juntos?</p> <p>G: Chama-se vinte e três.</p> <p>Prof: Então hoje é segunda-feira, dia...?</p> <p>G: 23.</p> <p>Prof: Então vamos escrever no calendário o número 23. (Deixei-o escrever.) E agora sabes dizer-me que dia da semana foi ontem? É que já não me lembro!</p> <p>G: Ontem foi domingo.</p> <p>Prof: E sabes dizer o dia? Se hoje é dia vinte e três, ontem foi dia...?</p> <p>G: 24.</p> <p>Prof: O quatro vem antes ou depois do três? Vamos olhar para a contagem que tu fizeste há bocado. Onde está o número 23? (Apontou.)</p> <p>Prof: E o 24 está antes ou depois do número 23?</p> <p>G: Depois.</p> <p>Prof: Então o dia 24 será quando? Hoje, amanhã ou foi ontem?</p> <p>G: Amanhã.</p> <p>Prof: Boa, então ontem foi dia...? Ainda não descobrimos...</p> <p>G: Ontem foi dia 22.</p> <p>Prof: Muito bem. Então vamos ver se me lembro de tudo. Hoje é segunda-feira dia 23? (Acenou com a cabeça afirmativamente). Ontem foi domingo, ficámos em casa e foi dia 22? (Voltou a acenar que sim) E amanhã será dia 24?</p> <p>G e M: Sim, professora, está correto.</p> <p>Prof: Então amanhã vamos assinalar o dia 24? Em que coluna?</p> <p>Ambos apontaram.</p> <p>A tarefa finalizou com o toque da hora de almoço.</p>
--	--

Anexo VII



Anexo VIII

3ª Tarefa	
Objetivo	Introdução da palavra/ imagem “menina”
Plano	<p>Introduzir a palavra <i>menina</i> com a imagem</p> <p>Conjunto de palavras – encontrar a palavra <i>menina</i></p> <p>Procurar e recortar no jornal as letras para a palavra <i>menina</i> – colar</p> <p>Procurar e recortar a imagem – colar</p>
Ação	<p>Comecei por apresentar o cartão A4 com a imagem, tendo por baixo a palavra escrita a script, seguida de um retângulo com a palavra em script de um lado e no outro em manuscrito. Expliquei que a imagem era uma menina e que por baixo estavam as letras que são precisas para formar a palavra <i>menina</i>. Soletrei as letras, virando o cartão para os dois alunos. Pedi para cada um dizer que letras estavam no cartão pela ordem em que se encontravam.</p> <p>O M trocava o som com a imagem da letra, por exemplo: apontava para a letra M e dizia a letra N e vice-versa. Nesta primeira abordagem, trocava todas as letras.</p> <p>O G identificava bem as vogais, mas trocava as consoantes ou dizia outra qualquer.</p> <p>Trabalhei mais um pouco as letras da palavra “menina”, mas ia intercalando para não ser pesaroso.</p> <p>Fui buscar à biblioteca um jogo que tem cartões com sílabas e letras. Escolhi os cartões que tinham as letras e as sílabas da palavra “menina” e pedi para encontrarem as letras que pertenciam à palavra e para as ordenarem (coloquei os cartões no centro da mesa para ajudar).</p> <p>O M estava mais concentrado, sendo o que encontrou rapidamente as letras e as ordenou. O G olhava para as letras do colega e não fazia nada quanto à ordem das letras que ele juntou, o que demonstrou não estar interessado na ordem certa. Veio a ser M a corrigir a ordem dele. (Não interferi).</p> <p>Prof: G, que letras é que ordenaste?</p>

G: “N, E, N, I, N, A”

Prof: Esta letra (apontei para a letra M) é igual a esta (letra N)?

G: Não.

Prof: Qual é a diferença?

G: Esta (M) tem três riscos e esta (N) só tem dois.

Prof: Se não são iguais, o nome delas é igual?

G: Não.

Prof: Esta (M) diz-se “Me” e esta (N) diz-se “Éne”. Então vamos lá repetir: que letra é esta (M)? E esta (N)? O que é que está aí escrito?

G: Menina.

Prof: Boa.

Dirigi-me para o outro aluno.

Prof: Que palavra é que tu ordenaste?

M: A palavra Menina.

Prof: E que letras têm a palavra Menina?

M: (pensou e começou a apontar) Um “M, E, N, I, N, A”.

Prof: Muito bem.

Entretanto, para ver a sua concentração, fui apontando ao acaso para as letras e ele foi dizendo; no entanto, trocava o som do E e das consoantes. Trabalhei a memorização da imagem com o som para entenderem as diferenças.

Apresentei uma imagem com cores e outra sem para eles fazerem corresponder as cores (ex: cabelo cor de laranja, a outra imagem também terá que ser cor de laranja). E também escolhi os lápis das cores que iam usar, para não haver distrações e pressa no desenho. Dei meia hora para realizarem a tarefa e depois escrevi numa folha pautada as sílabas da palavra “Menina” e pedi para copiarem à frente. Durante esta última tarefa fui verificando a caligrafia e pedindo para repetir o processo de escrita.

No fim, fui treinar com eles a verbalização das sílabas e a junção de duas sílabas (por exemplo: meni, nina, meme, etc.) e as sílabas com

cada vogal (na, ne, ni, no, nu / ma, me, mi, mo, mu).

O G, se eu seguisse a mesma ordem, sabia dizer o som, mas se eu fosse apontando ao acaso as sílabas, ele trocava o som das letras.

O M estava muito interessado em aprender e corresponder corretamente os sons à letra. Em algumas pedia uma ajuda inicial, mas ao fim de algum tempo já soletrava corretamente.



menina

menina



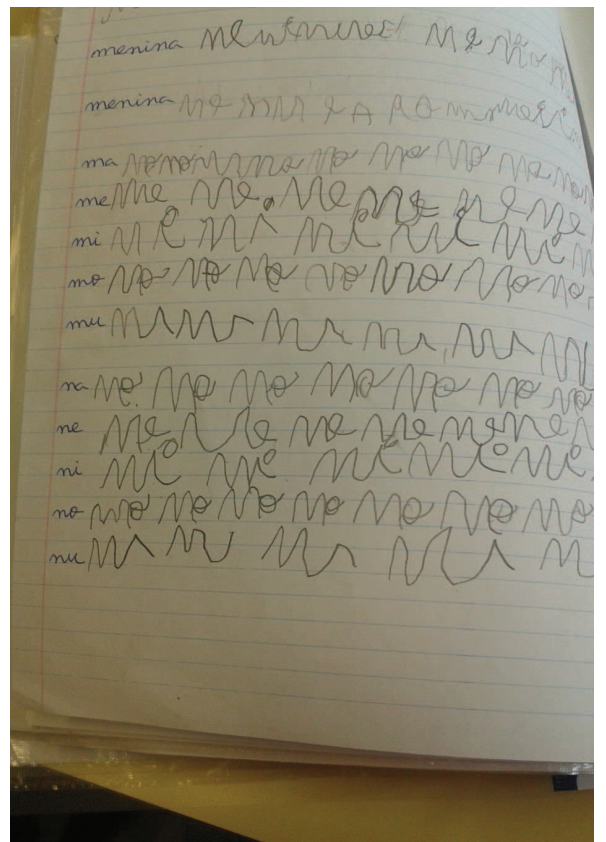
Anexo X

4ª Tarefa	
Objetivo	Revisão da palavra “menina” e das sílabas/letras
Plano	<p>Treinar a caligrafia do nome</p> <p>Usar o calendário semanal</p> <p>Trabalhar as sílabas do M e do N</p> <p>Leitura e repetição das sílabas</p> <p>Recortar a imagem de uma menina de uma revista</p> <p>Identificação e corte das letras de jornal da palavra “menina” com a palavra visual presente.</p>
Ação	<p>Neste dia, como em todos desde que introduzi o cartão plastificado com o nome, que tento que melhorem a caligrafia para poderem escreverem automaticamente no caderno como os colegas.</p> <p>Continuo a apresentar todos os dias o calendário semanal para trabalhar a orientação temporal e o conceito do número.</p> <p>Depois desta rotina, sentei-me com os dois alunos e voltámos ao treino e reconhecimentos das letras e sílabas. O G está a melhorar, mas quando apresento monólogos, tem dificuldade em juntar as sílabas. O M está a evoluir em todos os sentidos, mas quando está distraído ou sem vontade nota-se na caligrafia.</p> <p>Depois, entreguei uma revista a cada um e pedi que encontrassem uma menina para depois recortarem. Só depois de encontrem e me perguntarem é que lhes entregava a tesoura.</p> <p>Entreguei a tesoura e a cola ao fim de poucos minutos. O recortar para os dois foi complicado porque não tinham forma para agarrar, de abrir e fechar, arrastavam o que fazia rasgar o que não queriam; não viravam a revista para recortar, eles é que se levantavam para contornar a imagem da página. Depois desta fase, foram identificar as letras em jornais que correspondem à palavra “menina”. Continuaram a ter dificuldade em manusear a</p>

	<p>tesoura e na identificação da mesma letra nas suas formas diferentes. Dei algum tempo para ver se percebiam, mas tive que ajudar, tentando encontrar as letras e pedir para verem se as reconheciam. Só recortavam se reconhecessem a letra e depois colaram na folha onde já estava a imagem da menina.</p> <p>No fim desta tarefa, pedi para ao lado da imagem desenharem e pintarem uma menina.</p>
--	---

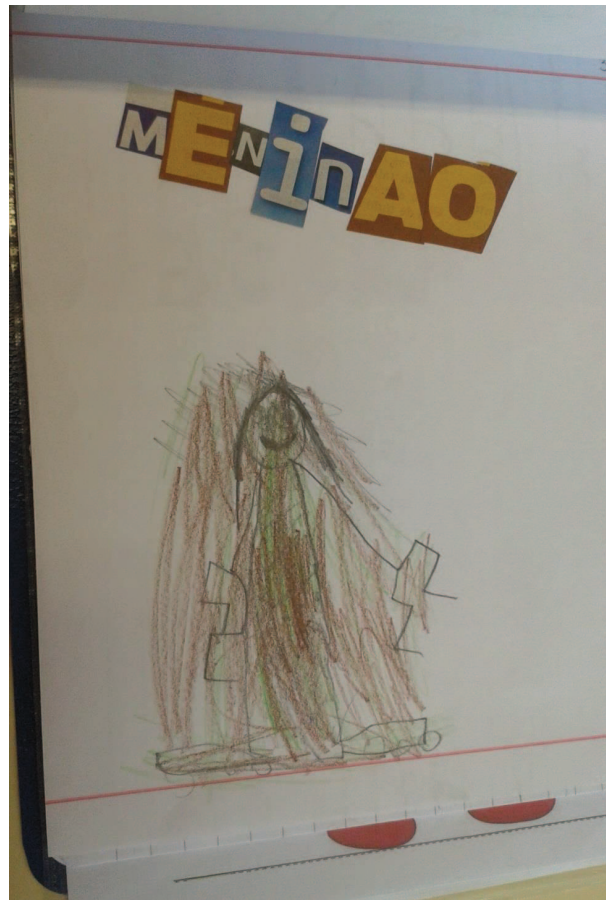


Anexo XI



24/02/2015 @hora1

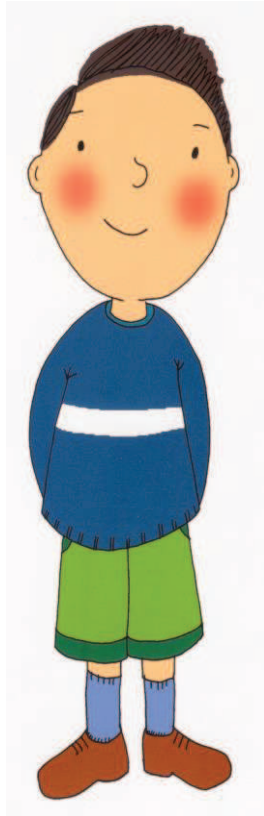
ma (am on on or on on o
me me me me me me
mi mi mi mi mi mi
mo ne ne ne ne ne ne
mu mu mu mu mu mu
menina meta mein la
na na na na na na
ne ne ne ne ne ne
ni ni ni ni ni ni
no no no no no no
nu nu nu nu nu nu
ma na na na na na
me me me me me
mi mi mi mi mi
mo mo mo mo mo
mu mu mu mu mu
menina meta



Anexo XII

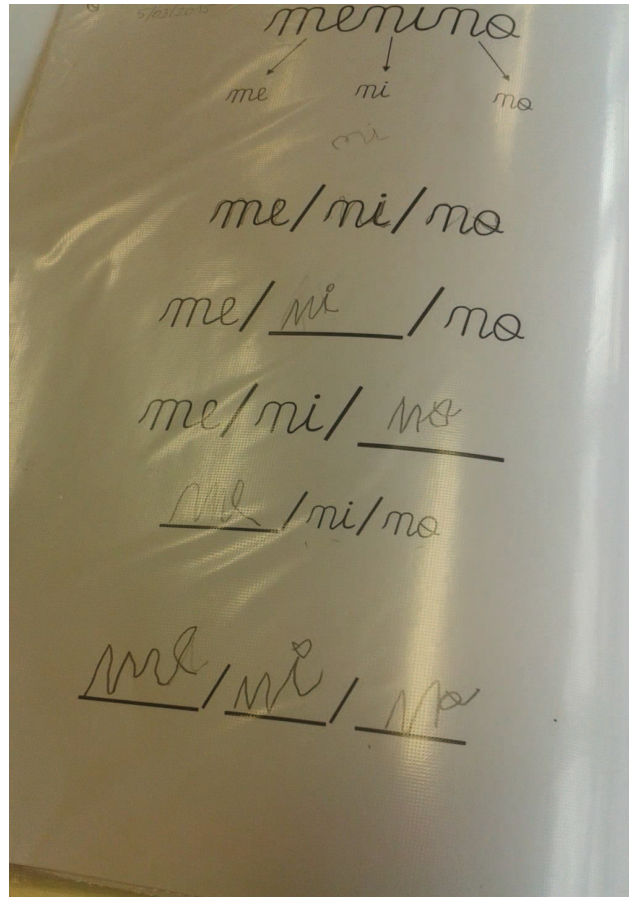
5ª Tarefa	
Objetivo	<p>Introduzir a nova palavra “menino”</p> <p>Diferenciar as letras de cada palavra</p>
Plano	<p>Apresentar o cartão com a imagem e com a palavra</p> <p>Pintar a imagem do menino</p> <p>Diferenciar as letras da palavra menina e menino</p> <p>Encontrar num conjunto de diferentes tipos de letras as duas palavras</p>
Ação	<p>Começaram pelo treino do nome no cartão plastificado e depois no caderno.</p> <p>Seguimos para o calendário semanal, que começa a ter progressos no significado das palavras (ontem, hoje e amanhã) e na identificação dos números.</p> <p>Comuniquei que íamos aprender uma nova palavra e apresentei o cartão com a imagem e o cartão com a palavra escrita em script e em manuscrito. Questionei que letras estavam presentes e treinei com eles a dicção das sílabas; já estão interiorizadas estas letras e sílabas.</p> <p>Desta forma, apresentei o cartão com a palavra menina e depois o cartão com a palavra menino, perguntando o que estava em cada um. O M soube identificar cada um, mas o G não.</p> <p>Prof: G, qual a diferença entre as duas palavras?</p> <p>Apontou para a letra E</p> <p>Prof: Vê bem! (coloquei um cartão sobreposto no outro) Vê se a letra que está no cartão de cima é a mesma do cartão de baixo.</p> <p>Foi vendo e na última letra é que detetou que era diferente.</p> <p>Prof: Se essa é diferente, que letra é que a palavra de cima tem? E a de baixo?</p> <p>G: Esta tem um A e esta tem um O.</p> <p>Prof: Então qual dos cartões tem a palavra Menina?</p>

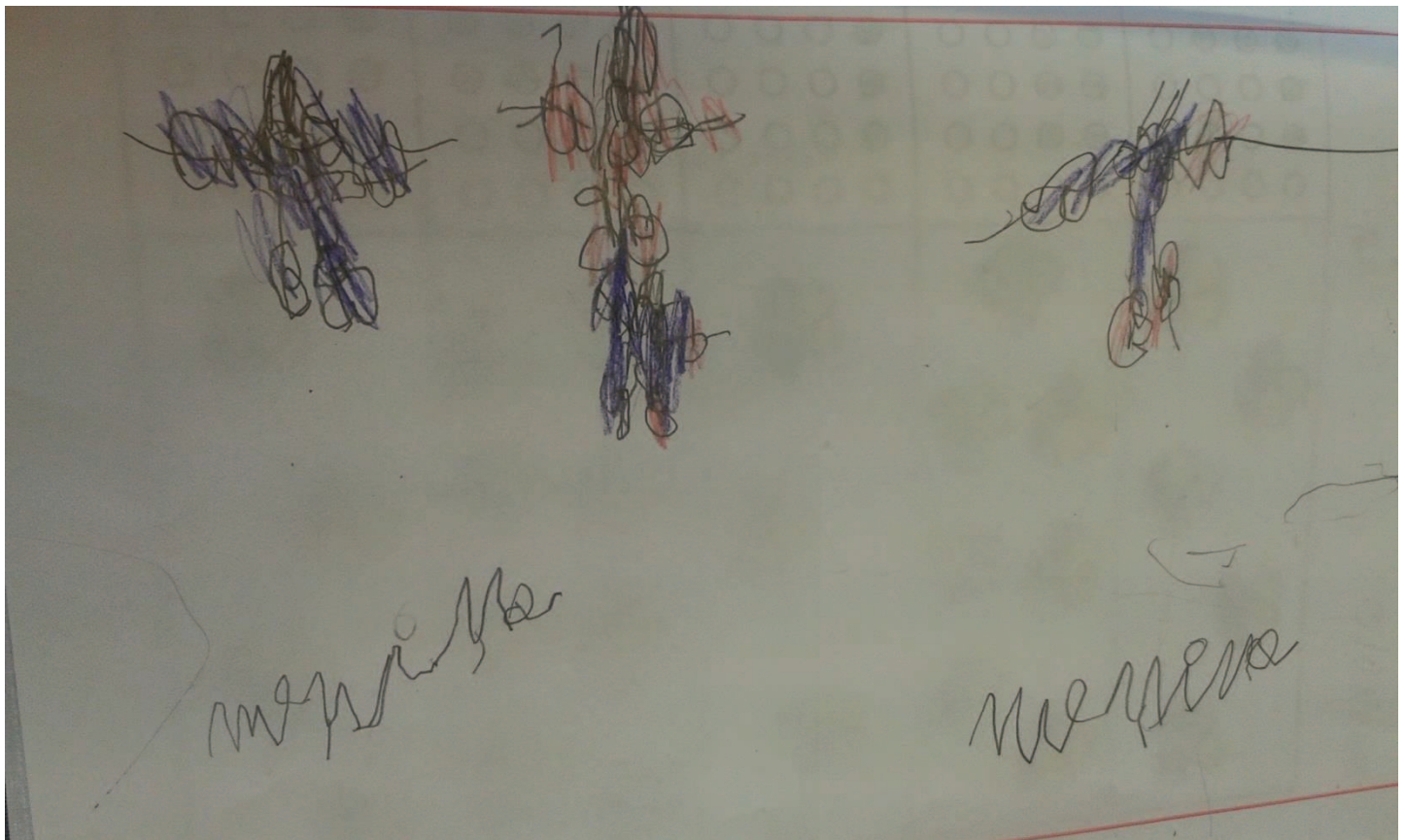
<p>G: O de cima.</p> <p>Prof: E a palavra Menino?</p> <p>G: Este.</p> <p>Depois deste momento, entreguei a cada um, uma folha com duas imagens de um rapaz. Uma estava pintada e a outra não. Pedi para preencherem o menino que não estava pintado.</p> <p>Dei 15 a 30 minutos para o fazerem.</p> <p>Previamente tinha retângulos com as duas palavras em tipos de letras diferentes. Depois de realizarem a tarefa anterior, espalhei pela mesa os retângulos e coloquei à frente deles os cartões com as palavras. Pedi para separarem as palavras, de um lado “menina” e no outro “menino”. O M está a identificar melhor a diferença entre as duas e o G em alguns tipos de letras também conseguia diferenciar.</p> <p>Não intervim nas palavras que não conseguiam identificar.</p> <p>Voltei a espalhar as palavras e dei a cada um um cartão; pedi para procurarem só a palavra que estava no cartão que dei e mencionei a palavra que correspondi a cada um.</p> <p>Esta tarefa foi realizada com sucesso por ser mais direcionada.</p> <p>Entre eles havia conversa e disputa pelas palavras que lhes pertencia ou que pensavam que lhes pertenciam.</p>
--



menino

menino





menina
me ni no

me/ni/no

me/ni/no

me/ni/no

me/ni/no

me/ni/no

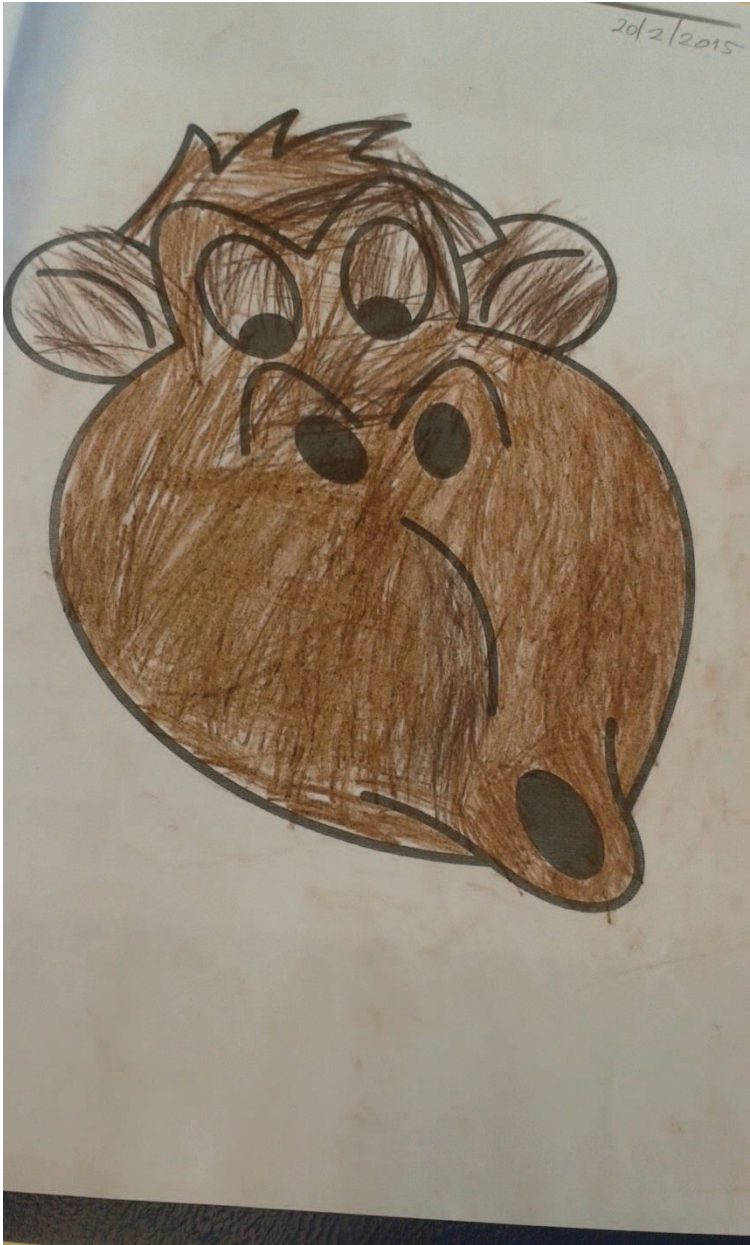
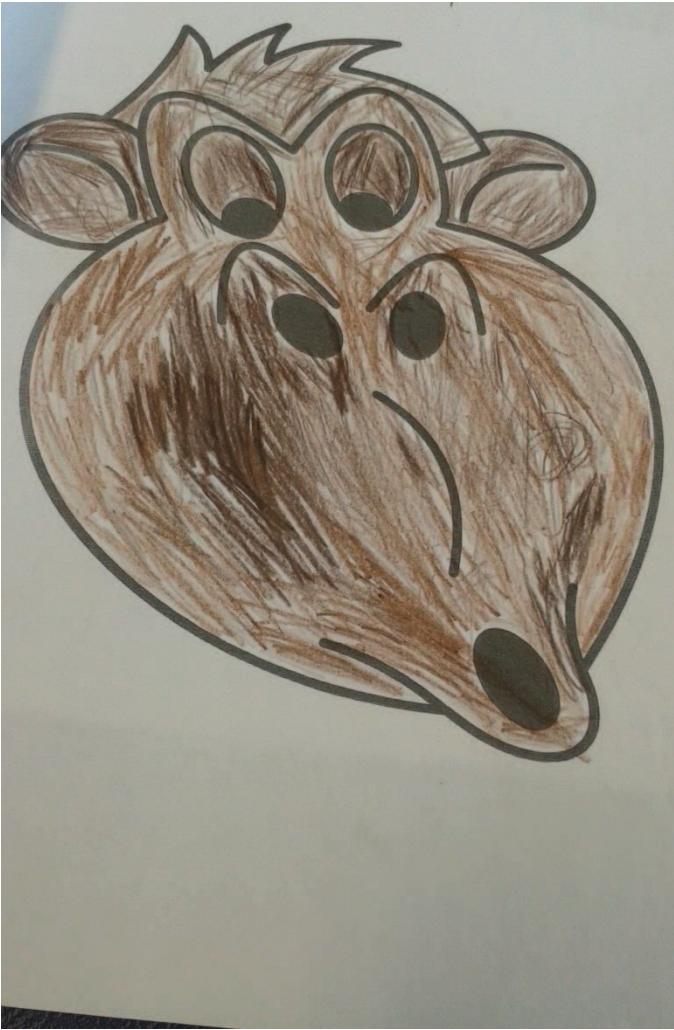
menina ~~menina~~ menina
 menino ~~menino~~ menino
 me ~~me~~ me me me me
 mi ~~mi~~ mi mi mi mi
 mo ~~mo~~ mo mo mo mo
 nu ~~nu~~ nu nu nu nu
 na ~~na~~ na na na na
 ne ~~ne~~ ne ne ne ne
 ni ~~ni~~ ni ni ni ni
 no ~~no~~ no no no no
 nu ~~nu~~ nu nu nu nu

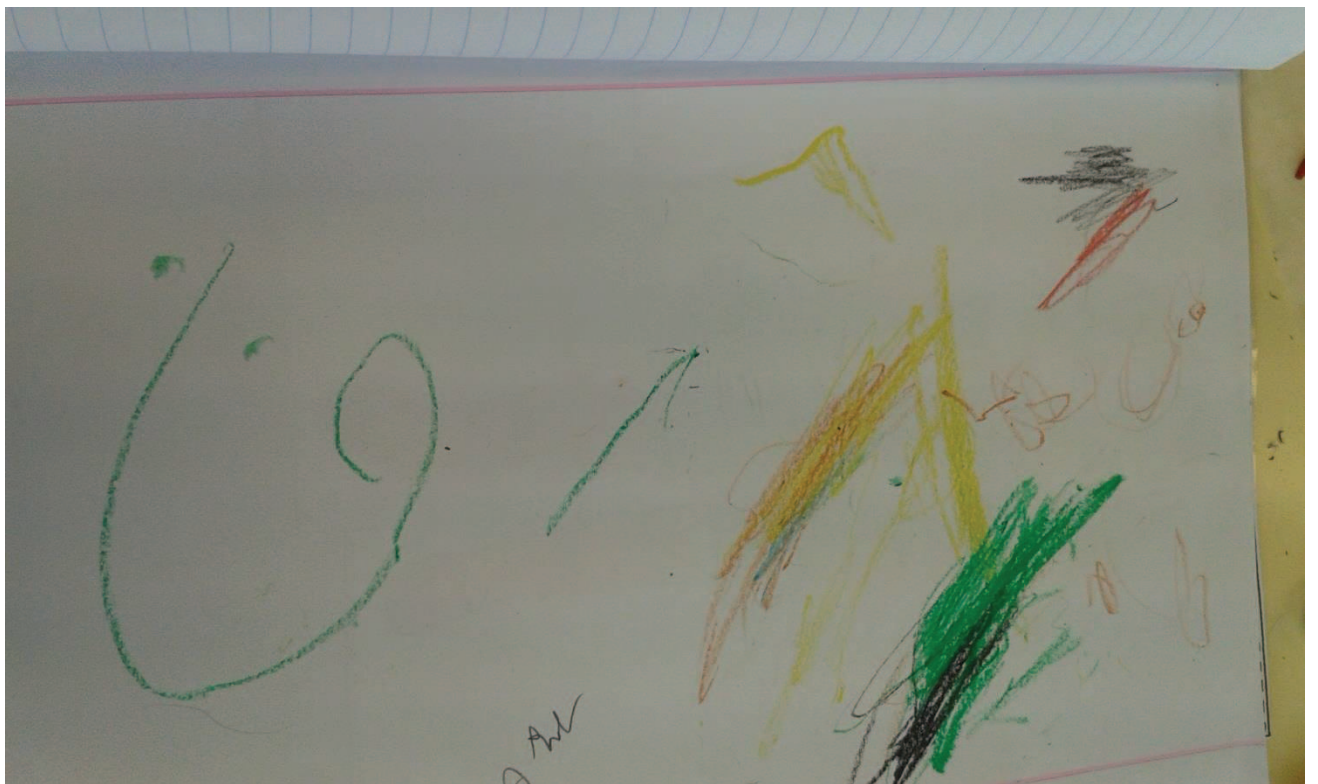
meni ← meni meni
 nina ← nina nina ou
 nino ← nino nino
 mama ← mama mama
 me me ← me me me
 mi mi ← mi mi mi

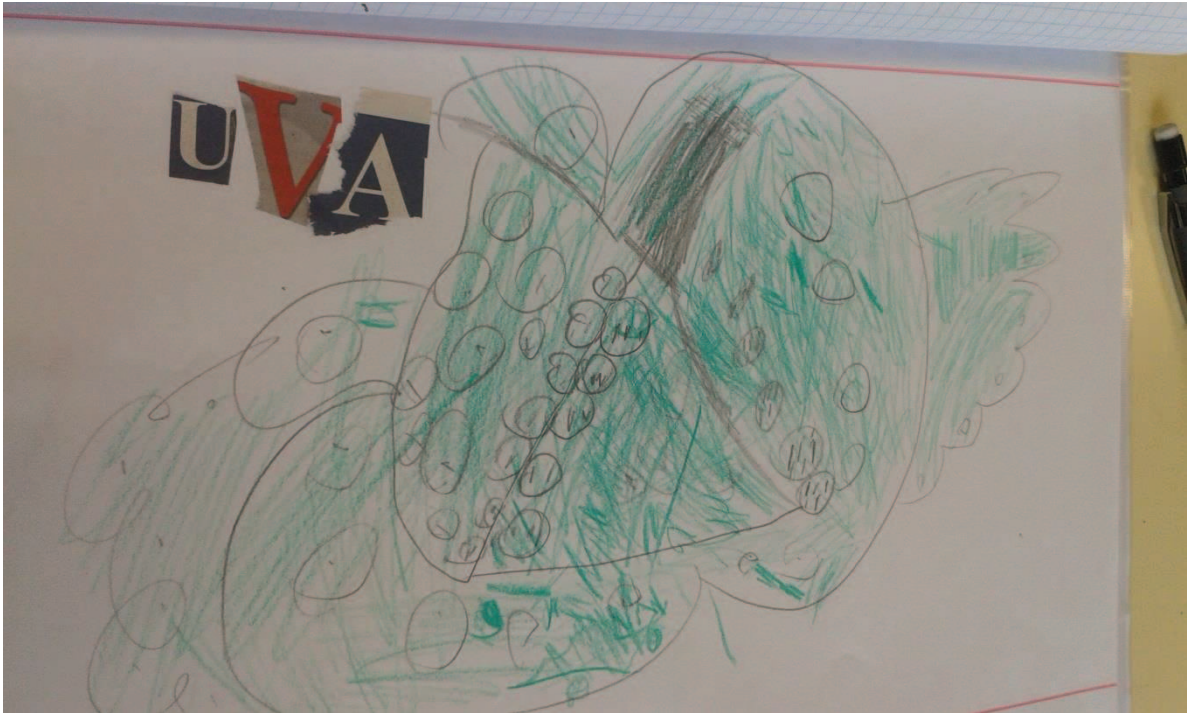
menina ~~menina~~ d1.09
 menino ~~menino~~ d1.09
 ma ma ma d1.09
 mi mi mi d1.09
 me me me d1.09
 mo mo mo d1.09
 nu nu nu d1.09
 na na na d1.09
 ne ne ne d1.09
 ni ni d1.09
 no no d1.09

Anexo XIV









u/a
u a

u/a

u a / a

u / u a

u a / u a

