

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Sandra Pinto Gonçalves Morais**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por  
**Mestre Telma Maria Gonçalves Queirós**

**Bragança  
2010**

## *Índice Geral*

<i>Abreviaturas</i> .....	4
<i>Resumo</i> .....	5
<i>Abstract</i> .....	6
<b>Introdução</b> .....	<b>7</b>
<b>Parte I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b>10-35</b>
<b>1.1. Contextualização da Prática Profissional</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1.1. Caracterização Física do Contexto</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1.2. Caracterização da Turma</b> .....	<b>17</b>
<b>1.2. Fundamentação das Opções educativas</b> .....	<b>19</b>
<b>1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional</b> .....	<b>28</b>
<b>Parte II – A Escola do 1.º Ciclo e as Necessidades Educativas Especiais: Vivências e Percepções</b> .....	<b>36-75</b>
<b>2.1. Enquadramento Teórico</b> .....	<b>36</b>
<b>2.1.1. O que são Necessidades Educativas Especiais?</b> .....	<b>36</b>
<b>2.1.2. O que são Alunos com Necessidades Educativas Especiais?</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1.3. A Integração Escolar</b> .....	<b>38</b>
<b>2.1.4. O que é a Inclusão?..</b> .....	<b>41</b>
<b>2.1.5. O Papel do Professor do Ensino Regular e do Ensino Especial na                 Promoção de Ambientes Inclusivos</b> .....	<b>43</b>
<b>2.1.6. A Promoção de Relações Interpessoais Positivas e de Laços de                 Amizade entre os Alunos</b> .....	<b>46</b>
<b>2.2. Enquadramento Empírico</b> .....	<b>49</b>
<b>2.2.1. Problema e Questões de Investigação</b> .....	<b>49</b>
<b>2.2.2. Objectivos do Estudo</b> .....	<b>50</b>
<b>2.2.3. Opções Metodológicas</b> .....	<b>51</b>
<b>2.2.3.1. Sujeitos do Estudo</b> .....	<b>52</b>
<b>2.2.3.2. Metodologia e Técnicas de Investigação Utilizadas</b> .....	<b>53</b>

---

2.2.3.3. Intervenção Pedagógica.....	57
2.2.3.3.1. Planificação da Unidade de Ensino.....	57
2.2.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados.....	64
2.2.4.1. Apresentação, Análise e Interpretação do Questionário I (professora cooperante).....	65
2.2.4.2. Apresentação, Análise e Interpretação dos Diários de Bordo.....	66
2.3. Reflexão do Estudo .....	76
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>79</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>82</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>86</b>
<b>Anexo I (Questionário - Professora Cooperante) .....</b>	<b>87</b>

---

## Abreviaturas

**CEB-** Ciclo do Ensino Básico

**DEB-** Departamento de Educação Básica

**EB-** Ensino Básico

**et al.** - E colaboradores

**ex-** Exemplo

**h-** Hora

**IA** – Investigação-Acção

**m-** Minuto

**n.º-** Número

**NARC-** National Association of Retarded Citizens

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

**p-** Página

**PCT-** Projecto Curricular de Turma

**PEE-** Projecto Educativo de Escola

**PWP-** Power Point

**UC-** Unidade Curricular

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**1º-** Primeiro

**2º-** Segundo

**3º-** Terceiro

## Resumo

Este Relatório de Estágio tem como finalidade, entre outras, expor todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio profissional que decorreu num contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, situado na cidade de Bragança.

No decorrer da minha acção educativa foi desenvolvido um projecto de Investigação - Acção. Este estudo teve como propósito conhecer que relações interpessoais se desenvolvem entre crianças ditas “normais” e crianças com NEE, em contexto de 1º ciclo do ensino básico, que possam ser facilitadoras do processo de integração/inclusão destes. Considerou-se ainda pertinente conhecer as percepções do(s) professor(es) acerca da integração de crianças com NEE nas salas de aulas de ensino regular.

Os sujeitos que integraram este estudo eram crianças a frequentar o 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola pública do distrito de Bragança e respectiva professora cooperante. Para a recolha de dados da intervenção pedagógica recorreu-se à observação participante, por meio de registos em diários de bordo e a um questionário aplicado à professora cooperante.

Os resultados obtidos revelam-nos que a professora concorda com a integração oferecendo a todos os alunos, com e sem NEE, um ambiente inclusivo onde todos participam nas mesmas actividades havendo oportunidade de partilhar experiências entre eles. Podemos ainda concluir que a turma apresenta alguns preconceitos em relação às crianças com NEE mostrando-se, por vezes, apreensivos ao nível da sua integração nas actividades de sala de aula. Concluiu-se que as sessões de intervenção pedagógica foram importantes para sensibilizar a turma para esta problemática, tendo-se verificado melhorias ao nível das suas atitudes e comportamentos. Das atitudes dos alunos nas diferentes actividades realizadas emergiram amizades entre todos permitindo estas serem facilitadoras do processo de integração/inclusão das crianças com NEE. Face a isto, as relações interpessoais que a turma desenvolveu foram de entreaajuda, cooperação, respeito, amizade e partilha.

## Abstract

This Report Stage has the purpose, among others, to expose all the work done during the internship that took place in a context of the First Cycle of Basic Education in the town of Bragança.

Throughout my educational activity was developed a Research - Action project. This study it had as intention to know that interpersonal relations if develop between said children “normal” and children with NEE, in context of 1ºciclo of basic education, that can be facilitating of the process integration /inclusion of these. It was still considered pertinent to know the perceptions of (s) the professor (you are) concerning the integration of children with NEE in the classrooms of regular education.

The citizens that had integrated this study were children to attend third year of Primary School of a public school, from the district of Bragança, and their cooperating teacher. For the retraction of data of the pedagogical intervention the participant comment was appealed to it, by means of registers in target log book and to a questionnaire applied to the cooperating teacher.

The gotten results disclose-in that the teacher agrees to the integration offering to all the pupils, to and without NEE, an inclusive environment where all participate in the same activities having chance of share experiences between them. We can still conclude that the group presents some preconceptions in relation to the children with NEE revealing, for times, apprehensive to the level of its integration in the activities of classroom. It was concluded that the sessions of pedagogical intervention had been important to sensitize the group for this problematic one, having itself verified improvements to the level of its attitudes and behaviors. Of the attitudes of the pupils in the different carried through activities friendships between all had emerged allowing these to be facilitating of the integration process/inclusion of the children with NEE. Face to this, the interpersonal relations that the group developed had been of mutual, cooperation, respect, friendship and allotment.

## Introdução

Este Relatório Final de Estágio insere-se no actual processo de avaliação do meu desempenho profissional, no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada, ministrada no ano lectivo de 2009-2010 na Escola Superior de Educação de Bragança. O estágio decorreu ao longo do ano lectivo referido, com uma turma do 3º ano de escolaridade, de uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) situada na cidade de Bragança.

Com a elaboração do presente trabalho pretende-se descrever, de forma clara, objectiva e cuidada, a dinâmica da minha formação profissional ao longo do estágio.

Assim, no decorrer desta UC pretendeu-se atingir os seguintes resultados de aprendizagem:

- Organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem – estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças;
- Mobilizar, de forma integrada, conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica;
- Conceber projectos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da acção educativa;
- Agir na complexidade das situações educativas e equacionar respostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção;
- Adoptar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida;
- Estabelecer interacções positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação activa e democrática.

A Prática de Ensino Supervisionada é uma disciplina do curso que considero ser fundamental na formação dos futuros professores. Todavia, este não foi somente um período que possibilitou o desenvolvimento profícuo da acção educativa, mas também um período gerador de grandes experiências que considero útil para mim, como professora e como pessoa, ao longo da minha carreira profissional.

A Prática de Ensino Supervisionada é nada mais do que um eixo articulador entre teoria e prática. Esta é entendida, portanto, como a oportunidade em que o professor em formação entra em contacto com a realidade profissional, com todas as suas implicações

inerentes a este processo, onde irá actuar, para conhecê-la e para desenvolver as suas competências e habilidades necessárias à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do curso.

Acredita-se que é nesta fase que o futuro professor irá conhecer o ponto de partida para o futuro da sua profissão.

Assim, considerou-se que a orientação pedagógica foi essencial ao longo deste período. Dar a conhecer e ter a possibilidade de criar novas formas de leccionar, bem como a introdução de novos mecanismos é primordial para a introdução de novas ideias.

Neste sentido, a metodologia de investigação - acção ganha especial significado, permitindo-nos investigar problemas identificados directamente em contexto escolar, isto é, de sala de aula. Assim, a investigação desenvolvida intitulou-se de “A escola do 1.º ciclo e as Necessidades Educativas Especiais: vivências e percepções. Este tema emergiu do meu interesse acerca da diversidade, da inclusão e da integração, temáticas que emergiram das observações realizadas na sala de aula.

Com a escola inclusiva pretende-se que se valorize a diversidade, que se faça com que os alunos ditos “diferentes” tenham direito à sua diferença de forma a ocuparem um lugar na escola e na sociedade. Isto implica que existam mudanças efectivas nos preconceitos e na forma como se olham as discriminações muitas vezes apresentadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no seio da comunidade escolar e social. Pretende-se, então, incluir em vez de segregar ou excluir, bem como, educar em vez de instruir. (Correia, 2005)

Para que isto se torne realidade e não uma utopia é necessário que exista cooperação e colaboração entre todos os intervenientes da acção educativa de maneira a que as crianças com NEE se sintam verdadeiramente incluídas.

Tornou-se assim, importante desenvolver este estudo no sentido de conhecer as relações interpessoais estabelecidas entre as crianças com NEE e as crianças ditas “normais” no seio da turma; compreender as suas vivências nos modos de interagir enquanto grupo turma, bem como perceber o posicionamento do(s) professor(es) face a esta problemática.

A primeira parte deste relatório é consagrada à contextualização da prática profissional. Parte-se da caracterização do meio de pertença da escola, da análise do Projecto Educativo, bem como, do Projecto Curricular de Turma, culminando na

caracterização da escola e de turma. O segundo ponto diz respeito à fundamentação das opções educativas, ao longo do qual delineou-se o quadro conceptual onde se desenvolveu a intervenção, ou seja, os princípios e gramáticas pedagógicas de sustentação, utilizadas. Segue-se o desenvolvimento da prática profissional onde se expôs as intencionalidades, as experiências de aprendizagem e os procedimentos de observação e avaliação da acção educativa.

A segunda parte deste trabalho prendeu-se com o desenvolvimento do projecto de investigação - acção, ao longo da prática profissional, na qual inclui-se o enquadramento teórico onde são apresentados os principais elementos teóricos que enquadram e sustentam a parte empírica. Começou-se por apresentar a fundamentação teórica em torno da problemática abordada, nomeadamente, acerca do conceito de NEE, o que são alunos com NEE, o que é a integração escolar. Aborda-se ainda o conceito de inclusão e qual o papel do professor do ensino especial na promoção de ambientes inclusivos. Terminou-se este ponto com uma abordagem à promoção de laços de amizade entre os alunos.

Relativamente à parte empírica procedeu-se à formulação do problema e das questões de investigação emergentes deste. A partir daqui foram delineados os objectivos do estudo, justificando ainda as opções metodológicas quanto à escolha dos sujeitos de estudo, instrumentos e procedimentos de recolha de dados, seu tratamento e análise.

De seguida, apresentam-se as implicações do estudo para a reflexão do estudo. Nas considerações finais apresentam-se os aspectos mais salientes da acção desenvolvida, bem como os seus contributos para a melhoria em contexto educativo.

O trabalho conclui-se com a apresentação das referências bibliográficas consultadas, seguindo-se o anexo que considerou ser complementar ao trabalho.

## **Parte I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1. Contextualização da Prática Profissional**

O Agrupamento de Escolas onde se integra a escola cooperante consagra estabelecimentos de ensino público do Concelho de Bragança do sector pré-escolar e do primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico (EB).

De acordo com o Projecto Educativo (PE) do agrupamento de escolas (2007), em 1991/92 a sua actividade foi alargada ao 7º ano e no dia 1 de Setembro de 1997, passou a EB 2,3 alongando-se a sua actividade lectiva ao 9º ano. Com efeito, a partir do ano lectivo 2007/2008 passou à tipologia de EB 1,2,3.

Por despacho do Senhor Director Regional de Educação do Norte proferido em 26 de Março de 2003 foi criado este Agrupamento de Escolas e assim a 1 de Setembro de 2003 começou a funcionar enquanto Agrupamento de Escolas, englobando 26 escolas do 1º ciclo e 3 Jardins de Infância, com uma organização administrativa e pedagógica comum.

Na escola sede foi executado um projecto de ampliação e remodelação que terminou em Dezembro de 2003.

De acordo com o Projecto Educativo (2007), na generalidade, as escolas do 1º CEB estão em estado razoável de conservação, necessitando de algumas reparações e equipamentos. No entanto havia necessidade da construção do prometido Centro Escolar, anexo à escola sede e capaz de oferecer a qualidade educativa que também se ambiciona para todos os alunos do 1º ciclo e demais níveis de ensino podendo, deste modo, usufruir de espaços de qualidade para a prática desportiva e simultaneamente de espaços de lazer que a escola sede já possui. Este Centro Escolar encontra-se já na sua fase final de construção.

Os princípios orientadores e organizadores do agrupamento são os seguintes<sup>1</sup>:

- Uma escola que seja agente de transformação do meio, com projectos, variedade de ofertas educativas, que detecta a tempo as dificuldades ou os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que tenta compensá-los através de percursos pedagógicos diferenciados, capaz de prevenir situações de alunos em risco de abandono escolar;

---

<sup>1</sup> Consultar Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas – Outubro (2007-2010)

- Uma escola que não seja indiferente às diferenças e que promova acções de intervenção social e económica junto dos alunos e das famílias mais carenciadas;
- Uma escola atenta que valoriza e desenvolve diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão através da implicação do aluno na sua própria aprendizagem;
- Uma escola que proporciona a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes no meio, no país e no mundo;
- Uma escola que valoriza o seu papel na sociedade e a sua importância a nível local;
- Uma escola que se preocupa com a melhoria da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e de lazer;
- Uma escola que promove e aprofunda a articulação vertical das componentes do currículo nacional, de forma a tornar o ensino básico numa sequência de continuidade e de articulação das aprendizagens;
- Uma escola que procura a concretização de saberes através da promoção de aprendizagens significativas e que cria no aluno a curiosidade intelectual, inter-relacionando o saber e o saber fazer, a cultura escolar e do quotidiano e o gosto pelo saber, numa perspectiva de educação ao longo da vida;
- Uma escola promotora de saúde e de qualidade de vida, que potencia o desenvolvimento físico e motor e fomenta a inclusão através da dinamização de actividades físicas e desportivas adaptadas;
- Uma escola que desenvolve a tomada de consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural.

O tema aglutinador do Projecto Educativo do Agrupamento correspondente ao triénio 2007-2010 intitula-se de “Escola ecológica” e pretende atingir as seguintes finalidades:

- Promover a estimulação à igualdade de oportunidades, entre as quais se destacam a redução das restrições ou barreiras físicas, nos casos e situações que tal seja possível, para alunos portadores de deficiência física, nos acessos às aulas e a todos os espaços da EB 1,2,3.
- Manter os alunos na escola de forma a desenvolver estratégias cada vez mais eficazes (auscultando pais e alunos), para reduzir ao mínimo, em cada ano, o

número de alunos que manifestem intenção de se transferirem de Escola, na mudança do ciclo, sobretudo do 2º para o 3º ciclo.

- Estudar e pôr em prática diferentes estratégias, no sentido de encaminhar mais Encarregados de Educação à Escola e a cooperarem em actividades promovidas pela Escola e relacionadas com a sua profissão.
- Promover estratégias de envolvimento dos alunos em actividades de relacionamento uns com os outros e com os adultos.
- Promover a separação de lixos em ambiente escolar e a biblioteca escolar de forma a criar estratégias de integração educativa de ciclos de ensino, através de actividades de turmas e de projectos.
- Criar condições para tornar a Escola numa instituição com identidade própria, impulsionando um trabalho de equipa entre Professores.
- Preparar a comunidade educativa para uma construção e vivência de autonomia, num quadro de uma gestão partilhada.
- Promover uma maior articulação curricular horizontal e vertical, que possibilite aos alunos adquirir competências e aprendizagens significativas, num quadro de continuidade educativa é outra das metas que se pretende atingir.

Daqui emergiu a necessidade do Projecto Educativo abrir possibilidades a todos e a cada um para saber conduzir a sua vida num mundo cada vez mais global, com muitos problemas ambientais e com um alto grau de competitividade e de constantes mudanças, no qual se requer hoje, mais do que nunca, uma disponibilidade e solidariedade para aprender mais e aprender sempre, mas fundamentalmente ficar predisposto para intervir.

Assim, os professores, enquanto actores de mudança, têm um papel fundamental no processo educativo dado que contribuem, de modo determinante, para a formação de atitudes e para o êxito das aprendizagens.

Pretende-se, assim, que os professores ajudem a despertar curiosidade, que promovam a autonomia e que estimulem o rigor intelectual. Desta forma estarão a criar condições para “saber aprender a aprender”, enquanto base para uma educação ao longo da vida.

O seu principal objectivo é centrar a acção educativa na aprendizagem globalizante dos alunos, ajustando as estratégias de ensino às características dos alunos, analisando as suas motivações e interesses promovendo a coordenação do processo de ensino com a harmonização das mensagens socializadoras.

De acordo com o PCT (2010), as principais orientações metodológicas educativas de implementação do projecto são as seguintes:

- O desenvolvimento de planos de trabalho, no âmbito dos projectos curriculares, que propiciem, aos alunos, aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.
- A concretização de actividades integradoras de regras das relações inter-pessoais, de hábitos de vida saudável e de prevenção para a segurança que contribuirá para o desenvolvimento de uma cultura de cidadania.
- O desenvolvimento de programas, projectos direccionados para um ensino especializado no domínio das diversas áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não recorrendo à intervenção de entidades institucionais locais.
- A dinamização de visitas de estudo integradas nos vários projectos pedagógicos da sala e da escola que proporcionem novas situações de aprendizagem e que permitam a prática de técnicas simples de recolha de informação, através de observações directas, entrevistas, recolha de material diversificado.
- A criação de tempos e espaços que sirvam de suporte à realização de actividades lúdico-recreativas articuladas com as diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.
- A criação de momentos privilegiados para o desenvolvimento de actividades de hetero e auto-avaliação, garantindo de forma organizada e negociada por todos os intervenientes, o respeito, a integridade, o sentido crítico e de responsabilidade individuais.
- A realização de acções formativas, reuniões, actividades lúdico-recreativas, debates, concursos, exposições de trabalhos realizados, a fim de promover o intercâmbio de experiências entre os parceiros educativos e toda a comunidade educativa.
- A dinamização de actividades que visem a participação conjunta de professores, pais e alunos de vários níveis de ensino, com o intuito de aprofundar a relação escola/família.
- A valorização de todas as expectativas positivas acerca dos alunos, a partilha de informação e implicação de toda a comunidade educativa no processo educativo dos alunos, a fim de fomentar uma dinâmica pedagógica rica e uma atmosfera de

cooperação, facilitadoras e integradoras do desenvolvimento de uma cultura de cidadania como identidade própria do agrupamento.

- A articulação e coordenação de projectos, a programação e planificação do trabalho em equipa, a formação de grupos de trabalho de docentes visando a troca de ideias, o esclarecimento dúvidas relativamente a métodos/estratégias de ensino e actuações pedagógicas convergentes para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.
- O estabelecimento de contactos formais e informais com estruturas de apoio pedagógico, de forma a enriquecer o processo educativo.
- O contacto com os parceiros sociais a fim de conseguir a sua implicação na resolução de problemas que envolvam o abandono escolar, falta de assiduidade e factores perturbadores do meio escolar (pais, Juntas de Freguesia, Centro de Saúde, Segurança Social, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Instituto de Reinserção Social, Policia de Segurança Pública, Guarda Nacional Republicana...).

Segundo Silva (1997), o PCT diz respeito ao grupo e contempla as acções e intenções educativas do professor e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

É fundamental estabelecer aqui relações de parceria com todos os envolventes, assumindo os pais um papel primordial, bem como, outros membros da comunidade que, com o contributo dos seus saberes e competências, alargam e enriquecem as situações de aprendizagem. Neste contexto tem-se verificado, efectivamente, um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.

Ao longo desta acção educativa foi possível desenvolver algumas actividades projectadas no PCT, de entre as quais, o Dia Mundial da Árvore e o Dia Mundial da Criança, bem como, a comemoração do aniversário do agrupamento.

Considera-se pertinente que as escolas estejam motivadas e que possuam um espírito de abertura para fomentar e desenvolver projectos, de modo a que se verifique efectivamente a participação e envolvimento de toda a comunidade educativa. Isto na medida em que o desenvolvimento do projecto curricular permite à criança relacionar-se com o meio exterior e com tudo o que lhe é inerente. No entanto o ambiente físico é também fundamental para as suas experiências de aprendizagens, como analisaremos a seguir.

### 1.1.1. Caracterização Física do Contexto

Situada na Avenida Abade de Baçal, a escola do 1º CEB onde foi desenvolvida a prática profissional abrange a zona demográfica dos bairros: São Tiago, Feliz, Pinhal, Touças, Campo Redondo e a Avenida Abade Baçal. Toda esta área pertence à freguesia da Sé da cidade de Bragança.

Esta escola fica situada numa zona nova da cidade onde predomina a habitação unifamiliar havendo, no entanto, próximo da escola, alguma construção em altura. Ao lado da escola vivem também algumas famílias de etnia cigana em condições bastante precárias.

De acordo com o PCT (2009-2010) esta escola foi inaugurada em 1986, obedecendo ao tipo S1 de construção. Com uma forma mais ou menos hexagonal dispõe de quatro salas de aula, um gabinete para professores, duas casas de banho para os alunos, uma casa de banho para professores e auxiliares, uma biblioteca e um pátio interior coberto onde os alunos passam o recreio em dias de chuva. O pátio coberto, em algumas ocasiões, funciona também como salão multiuso para o desenvolvimento de actividades comuns a todos os alunos da escola.

O espaço exterior está devidamente gradeado; é amplo, coabitando uma zona florestada com o calcetamento, zonas térreas e o campo de jogos. Podemos ainda usufruir de roseiras e outras plantas ornamentais nos canteiros.

A conjuntura estética é agradável, com compartimentos amplos e espaçosos e com boa exposição solar. O mobiliário existente satisfaz minimamente, bem como os recursos pedagógico - didácticos.

A escola foi ampliada com a instalação, no recinto do recreio, de quatro pavilhões pré-fabricados, adaptados a salas de aula onde funcionam quatro turmas – primeiro, segundo, terceiro e quarto anos – que transitarão para o pólo escolar quando estiver concluído. Estas salas não são muito espaçosas o que impede a colocação de um maior número de mesas e cadeiras, dificultando o apoio aos alunos que o necessitam.

Devido ao funcionamento da escola em regime normal, o almoço foi fornecido aos alunos que o solicitaram junto dos Serviços de Acção Social da Câmara Municipal, tendo tido lugar nas instalações da Paróquia de S. Tiago contíguas à escola.

As aulas de actividade física e desportiva também foram ministradas em instalações da referida paróquia.

Na biblioteca há um número razoável de livros infanto-juvenis e manuais escolares, três computadores, uma televisão, um leitor de dvd, um rádio - gravador, um projector e um retroprojector.

Na sala de professores há um computador, uma impressora, uma fotocopiadora, e um telefone – fax e as restantes salas de aula encontram-se equipadas com um computador e uma impressora multifunções.

Quanto à sala de aula onde foi realizado o estágio, nesta existia um armário, onde se encontravam os dossiês e materiais dos alunos, bem como, os dossiês referentes às avaliações da turma, entre outras coisas. A sala possui ainda uma mesa com um computador e impressora. Dispõe de uma boa iluminação uma vez que o lado direito é composto por janelas amplas. A sala dispõe também de um anexo à mesma onde se encontra uma mesa redonda, um lavatório, cabides e um armário com determinados materiais da professora.

De referir que todo o mobiliário da sala de aula podia ser deslocado. Daí que a disposição de algum mobiliário tenha sofrido pequenas alterações ao longo das aulas, nomeadamente as secretárias dos alunos. Tal facto aconteceu devido ao comportamento das crianças em determinadas actividades realizadas.

Tal como os professores do 1.º CEB, os educadores de infância também atendem à organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, ou seja, o contexto institucional de educação pré-escolar, a par da educação no 1.º CEB deve organizar-se tendo por base ambientes facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Saliente-se que a experiência da criança com as relações espaciais e a compreensão que faz delas começa nos primeiros tempos de vida e prolonga-se nos primeiros anos de vida. Na idade pré-escolar, as crianças estão a formar os alicerces de uma compreensão mais complexa do espaço.

Tendo em conta que o tipo de equipamentos e materiais e a forma como são dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender, a organização do espaço deve respeitar os níveis de desenvolvimento e as necessidades das mesmas.

Quando comparado o espaço do pré-escolar com o do 1.º CEB, o que se verifica é que a sala do pré-escolar é dividida em diversas áreas de interesse bem distintas, encontrando-se estas dispostas à volta do perímetro da sala e situando-se, na zona central, uma área para o trabalho colectivo. As áreas básicas são, nomeadamente: a biblioteca, a oficina da escrita, o atelier de expressão plástica, o laboratório de ciências,

o canto dos jogos, as construções, a cozinha e, a área polivalente que possui mesas e cadeiras suficientes para as crianças e os adultos se reunirem em grande grupo, conversas comuns, actividades de pequeno grupo ou individuais, entre outros.

As ferramentas e materiais utilizados devem ser autênticos para que as áreas e o trabalho que aí decorre se aproximem o mais possível dos espaços sociais e originais.

Assim, os espaços evoluem com as pessoas que os utilizam. As crianças crescem, evoluem e também modificam os seus interesses e as suas necessidades, devendo para tal os espaços acompanhar estas mudanças.

Já no 1.º CEB verifica-se que os alunos partilham de um equipado com mesas individuais e cadeiras para os alunos, a secretária do professor, um quadro negro, dois armários e um computador.

No entanto, não é só o espaço que é partilhado, algum material da sala também o é, nomeadamente, o espaço das paredes, que se encontram repletas de cartazes. Em alguns casos são produtos dos alunos, resultantes de trabalhos de projectos, relatórios de visitas de estudo, textos, entre outros. Noutros casos são materiais essencialmente elaborados pelos professores, tais como: regras de comportamento, mapas, tabelas de aniversários, tabuadas, abecedários, entre outros, e que apresentam com um aspecto formal e organizado.

Estes cartazes ilustram e espelham práticas dos professores e dinâmicas do grupo – turma que habitam o espaço, de modo que, em certas salas, podemos “ler” nas paredes diferentes práticas dos professores e dos alunos.

Quer no pré-escolar quer no 1.º CEB a decoração da sala bem como a instituição em si varia conforme a época do ano ou o tema que está a ser trabalhado, ou seja, a decoração é variada e nós educadores contribuimos para tal envolvendo as crianças neste processo interactivo.

Esta alteração das decorações assume extrema importância uma vez que tendo as crianças dado o seu contributo, estas tornam-se mais cativantes e agradáveis para elas.

### **1.1.2. Caracterização da Turma**

As três semanas de observação decorridas no início do estágio foram proveitosas para a caracterização de várias dimensões, como por exemplo: o ambiente de

aprendizagem, o nível de conhecimento das crianças da turma e as relações estabelecidas entre professora-criança e criança-criança.

A turma do 3º ano era constituída por 19 alunos, 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todos frequentam o 3º ano de escolaridade pela primeira vez. O nível etário dos alunos é pouco variável: 10 alunos completaram 8 anos e 8 alunos completaram 9 e 10 anos, respectivamente.

De acordo com a professora da turma, três alunos beneficiavam de auxílio económico. Na globalidade provinham de um meio sócio - económico médio/ baixo.

A turma era bastante heterogénea, especialmente ao nível das aprendizagens/ aproveitamento. Poder-se-ia agrupar o conjunto de alunos em quatro grupos: a) alunos com boa capacidade de aquisição / aplicação de conhecimentos e conseqüentemente bom aproveitamento; b) alunos com grande dificuldade de concentração e por isso com aproveitamento inferior; c) alunos com Necessidades Educativas Especiais a serem acompanhados por uma professora do Ensino Especial e d) alunos com Plano de Recuperação e Intervenção a serem acompanhados por uma professora de Apoio Educativo<sup>2</sup>.

Poder-se-á dizer que a turma, embora bastante faladora e com alguns alunos pouco trabalhadores, tinham um desenvolvimento de aprendizagens bastante bom.

Ao longo do processo de observação constatou-se que as actividades preferidas dos alunos eram a leitura e a exploração de histórias, a visualização de determinados conteúdos trabalhados nas diversas áreas curriculares tendo como apoio imagens em Powerpoint (PWP) e a realização de actividades dinâmicas.

Relativamente às aprendizagens, nem todas as crianças se dedicavam à mesma actividade em simultâneo, isto porque nem todas possuíam o mesmo ritmo/ níveis de aprendizagem. Havia crianças que se prontificavam voluntariamente para dar respostas em determinadas discussões e outras que eram mais inibidas.

Na maior parte das actividades existia cooperação, ainda que de vez em quando esta fosse difícil de conseguir. Percepcionava-se ainda alguma competição, considerada perfeitamente normal.

Quanto ao relacionamento da professora com os alunos verificou-se que o ambiente na sala de aula era agradável e muito positivo. Existia respeito e afectividade entre a professora e os alunos, no entanto, a professora perante certas situações

---

<sup>2</sup> Dados fornecidos em conversa informal com a professora cooperante

necessitava de demonstrar alguma autoridade, isto devido, ao desassossego e indisciplina de alguns elementos, da turma em questão. A disciplina e o controle da turma eram uma constante preocupação do dia-a-dia da professora cooperante; o olhar, a alteração do timbre da voz e um diálogo aberto com os alunos eram as principais estratégias utilizadas pela mesma.

A observação do trabalho da professora cooperante com a turma, bem como as conversas informais estabelecidas com a mesma foram muito importantes pois adquiriu-se informação sobre as estratégias que esta privilegiava e considerava mais adequadas para estes alunos. Neste sentido pude verificar que eram proporcionadas actividades em grande grupo ao nível da leitura de histórias e a interpretação das mesmas.

Apesar de curto o período de observação, este foi de extrema importância pois forneceu um conhecimento adequado da turma e de cada aluno, em particular, indispensável ao período de cooperação e intervenção que se seguiu.

## **1.2. Fundamentação das Opções Educativas**

Cada vez se reconhece mais a complexidade da função educativa e a necessidade de uma postura competente e adequada por parte de quem vai ensinar. Na formação, no aperfeiçoamento dos alunos, um bom processo de ensino-aprendizagem será o meio imprescindível para todo o processo posterior em qualquer faceta da actividade humana.

Assim, um dos exercícios que a herança pedagógica dos dois últimos séculos nos deixou é o de contrastar os modos de fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação (Oliveira-Formosinho, 2002a). Dewey nos Estados Unidos, Freinet em França, Malaguzzi em Itália, Paulo Freire no Brasil e Sérgio Niza em Portugal, são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram de desconstruir o modo tradicional.

Sendo assim, actualmente deparamo-nos com diferentes modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. O facto de a criança assumir uma posição diferente nestes modos de fazer pedagogia vem permitir a permuta de saberes, crenças e experiências vividas. Neste contexto importa realmente caracterizar cada um deles.

Para Dewey (1902) citado por Oliveira-Formosinho (2007), existe um contraste entre o modo transmissivo e o modo participativo salientando que os elementos do

processo educativo são, concomitantemente, as crianças (com os seus interesses e opiniões) e os objectivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura), onde a sua essência se centra na interacção entre ambos os elementos.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da transmissão concentra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer transmitir. O professor resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir. A persistência e a resistência desse modo relaciona-se com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interacção com outros pólos.

Por outro lado, a pedagogia de participação, visa a integração de crenças e saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta fá-lo em combinações múltiplas, fugindo da “realidade actual e criando mundos possíveis” (Bruner, 1998, citado por Oliveira-Formosinho, 2007). Ora, parte disto resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.

Neste sentido, a pedagogia da participação centra-se, portanto, nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) a que pertencem como seres sócio – histórico – culturais que são.

Partindo destes pressupostos considera-se que este tipo de pedagogia pressupõe uma interacção constante entre os intervenientes, onde se verifica a partilha de saberes, de crenças e da cultura destes, com benefício para ambos. Assim, a interdependência entre estes e os ambientes faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual tem de se lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto tornando-se assim critério do fazer e do pensar. Aqui, o papel do educador é o de observar cada criança como um ser único e permitir-lhe desenvolver as suas potencialidades, tendo em atenção os seus interesses.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), os objectivos educacionais diferenciam-se no modo de transmissão e de participação porque este núcleo de imagens

(a de criança e a de professor, a do processo de ensino - aprendizagem e respectiva avaliação) oferece uma enorme variabilidade entre os dois modos. A imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino – aprendizagem gera um determinado conjunto de objectivos. Quando a criança é tida como “tábua rasa” é o ensino que vem inscrever os conhecimentos, onde essa inscrição passa a ser actividade central do professor e o pólo de gravitação da definição de objectivos educacionais.

Assim sendo, ao longo dos tempos foi-se aprimorando o modelo pedagógico baseando-se num referencial teórico para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.

Desta forma, através de um modelo pedagógico concretiza-se no quotidiano do terreno uma praxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007). De acordo com os mesmos autores, o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por ajustar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. No âmbito mais geral do modelo pedagógico definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos. No âmbito mais específico do modelo curricular elaboram-se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.

Aplicados à gramática construtivista, os modelos pedagógicos definem: o tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais como livro de texto; a escuta e a interacção como promoção da participação guiada; a observação e documentação como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no acto educativo; o planeamento como criação da intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino – aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto – regulação por parte do educador; os projectos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as actividades como jogo educativo e; a organização e a gestão dos grupos como garantia da pedagogia diferenciada (Oliveira-Formosinho, 1998; Niza, 1997).

Deste modo pode-se dizer que qualquer modelo pedagógico pode ser usado, por um profissional ou por um grupo de profissionais, de diversas maneiras. Pode ser usado como janela ou como muro, note-se a metáfora utilizada de Tracy (2002). Ou seja, o modelo pedagógico pode ser considerado um muro ou uma janela que facilita ou

dificulta a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento, obstaculizando ou facilitando a compreensão “ampliada” das dimensões da pedagogia já referidas e uma acção consistente dos modelos pedagógicos já referidos. Assim, por via indirecta, pode facilitar ou dificultar as jornadas de aprendizagem das crianças nas diversas áreas curriculares (Oliveira - Formosinho, 2007).

Tendo em conta os modelos pedagógicos acima supracitados estes facilitaram no desenvolvimento da prática interventiva nas várias áreas do conhecimento, nomeadamente, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Nesta perspectiva, o ensino da língua portuguesa tem sido objecto de discussão e preocupação de vários especialistas, decorrente das mudanças ocorridas ao longo dos tempos. Assim sendo, aquando da intervenção tentou-se criar estratégias de modo a trabalhar a cognição das crianças bem como as suas características psico-sócio-linguísticas de produção, leitura e interpretação de textos orais e escritos. Tentou-se dar oportunidade às crianças de verbalizarem, pois este considerou ser um passo de extrema importância para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de discriminação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima.

A língua, na sua actualização, representa e reflecte a experiência em acção, as emoções, desejos, necessidades, a visão de mundo, valores e pontos de vista. A importância de libertar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos. A palavra escrita permite, assim, uma organização pessoal das palavras do mundo e da experiência da vida.

Algumas actividades desenvolvidas nas intervenções decorreram deste pressuposto. As actividades práticas intituladas “O eu e o outro” e desenvolvidas no âmbito do trabalho de investigação-acção tiveram como finalidade as crianças reflectirem sobre elas próprias bem como sobre o outro, dando primazia à amizade. Para tal, a linguagem verbal foi de extrema importância, permitindo o confronto de opiniões entre todos, bem como a expressão de sentimentos e pensamentos.

Deste modo, a criança aprendeu a confrontar, defender, explicar as suas ideias de forma organizada, em diferentes contextos de prática da palavra pública, compreendendo e reflectindo sobre as marcas de actualização da linguagem.

Bruner (1997, p.16) argumenta que “sempre se procurou entender a narrativa tentando-se compreender o seu significado ou o que o texto queria dizer...”. Portanto, a actividade da narrativa encerra um processo cognitivo-social, na medida em que instrumentaliza o ser humano a se situar como individuo e como ser social, pois as crianças reconhecem muito cedo que o que elas fizeram ou planearam fazer, será interpretado não apenas pelo acto em si, mas pelo que elas contarão a respeito dele (Bruner, 1997). Deste modo, o cenário cultural das nossas próprias acções força-nos a sermos narradores.

Ao utilizar a metodologia da narrativa, em contexto de sala de aula, as crianças aprenderam a organizar as ideias, permitindo-lhes reter com maior eficácia a informação que os textos continham. Por sua vez, as estratégias utilizadas ao longo das intervenções na Língua Portuguesa basearam-se no diálogo e produção de textos escritos, recorrendo para tal a textos de criação livre sugeridos a partir de palavras dadas, reconstrução de textos baseados em parágrafos desordenados, exercícios de reescrita/reelaboração, de forma a implicar uma reflexão sobre a linguagem usada pelos alunos, ou seja, recontar histórias, transformar histórias em banda desenhada, interpretar cartoons de artigos de jornais; adivinhas e jogos, nomeadamente, o loto da amizade, o jogo das escamas do peixinho arco-íris, entre outros.

Proporcionaram-se momentos de leitura de diferentes tipos de textos, bem como a exploração dos mesmos. Uma outra estratégia utilizada nesta área foi também a audição não só de histórias mas também de música proporcionando um ambiente calmo e propício em algumas actividades, ao mesmo tempo que se treinava o ouvido para as diferentes melodias musicais.

Na aprendizagem da leitura e da escrita foram, portanto, criadas situações de leitura, de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões.

Obviamente, que se verificou uma articulação entre a Língua Portuguesa e outras áreas disciplinares, nomeadamente a de Estudo do Meio e de Matemática. A linguagem está presente em todos os momentos. As crianças utilizam-na para tudo: para ler textos seja qual for o seu tema ou conteúdo; para descrever e interpretar tudo aquilo que observa, como sejam fenómenos sociais, químicos, físicos, do meio e dos seres vivos;

para lerem e interpretarem gráficos; para verbalizarem os seus sonhos e lhes darem cor através do desenho e da pintura...

Por meio da linguagem as crianças expõem a sua curiosidade, quantas vezes reflectida em pequenas perguntas como sejam: o quê?, porquê?, quando? e como? Neste sentido, o professor deve partilhar com a criança esta curiosidade, este entusiasmo e juntos devem procurar respostas, sem esquecer que “As crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 1994, p. 26).

É necessário partir do imediato, do visível, do próximo. As crianças enriquecem os seus conhecimentos e compreendem melhor o mundo através dos conhecimentos proporcionados pela exploração activa da realidade e da descoberta.

Esta forma de ensinar torna a escola um lugar agradável onde a criança obtém prazer associado ao ensino, o que a irá preparar como futuro cidadão. Tal como Sá (1994, p. 31) afirma: “As Ciências da Natureza podem ser um contributo para se fazer da escola um lugar de prazer e satisfação pessoais, porque oferecem a possibilidade de as crianças realizarem importantes objectivos educativos fazendo coisas de que realmente gostam”.

Os professores devem adequar o desenvolvimento das actividades às características e necessidades reais dos seus alunos. Acima de tudo devem preocupar-se em fomentar nos alunos a capacidade de aprender a aprender e não apenas em que adquiram um conjunto de conhecimentos pré-elaborados, identificados com a cultura e a ciência da nossa sociedade.

Neste sentido, o conceito de competências essenciais para o ensino básico ganha força. Entendidas como saber em acção ou em uso, colocam o enfoque do processo de ensino - aprendizagem na apropriação pelo aluno de um conjunto de processos fundamentais que levem ao desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem, viabilizando a aquisição progressiva de conhecimentos e a sua utilização em situações diversas. Nesta perspectiva integra conhecimento, capacidades e atitudes, pode associar-se ao desenvolvimento da autonomia em relação ao uso do saber.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais os alunos devem ser envolvidos em experiências de aprendizagem, em resolução de problemas (desafios sem respostas imediatas e sem estratégias preestabelecidas), concepção e desenvolvimento de projectos (cujos problemas se assumem como a

diferença entre uma situação que existe e uma outra situação desejada) e actividades investigativas, de forma a promover o desenvolvimento de uma atitude científica nos alunos, considerando-se fundamental o seu envolvimento na planificação e execução de experiências e pesquisas (Departamento de Educação Básica (DEB), 2001).

Assim, o conhecimento do meio deve construir-se a partir da promoção de experiências de aprendizagem, tal como refere o DEB (2001, p.80):

“Experiências essas que implicam e ao mesmo tempo potenciam situações e vivências variadas de observação e análise, de comunicação e expressão, de intervenção e trabalho de campo. Estas situações potenciam aprendizagens diversas nos domínios cognitivo (aquisição de conhecimentos, de métodos de estudo, de estratégias cognitivas...) e afectivo - social (trabalho cooperativo, atitudes, hábitos... Dos conhecimentos, capacidades e atitudes resultarão competências: de saber (conhecimentos cognitivos), de saber fazer (observações, consulta de mapas, localização, interpretação de códigos, métodos de estudo...) e saber – ser (respeito pelo património, defesa do ambiente, manifestações de solidariedade...)”.

Nesta perspectiva é necessário corporizar uma filosofia activa de aprendizagem assente no pressuposto de que esta é um processo de construção interactiva dirigida pelo próprio aluno com supervisão do professor, ou seja, uma pedagogia assente no modo participativo. (Oliveira – Formosinho, 2007).

Algumas actividades realizadas foram de encontro a este princípio, nomeadamente, quando os alunos trabalharam com o barro dentro da sala de aula. Procedeu-se à distribuição de barro em pó, de modo a que estes o preparassem e o trabalhassem, respectivamente. Para isso tornou-se fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de fazerem observações reais que nesta circunstância estiveram relacionadas com a visita à Feira das Cantarinhas.

Deste modo, as estratégias utilizadas no âmbito da área de Estudo do Meio permitiram que os alunos participassem de forma activa no processo ensino – aprendizagem, através de actividades experimentais realizadas na sala de aula, tais como: a) a observação do comportamento do planeta Terra em torno do sol, com apoio de um candeeiro e de um globo; b) a observação da passagem da luz por diversos objectos; c) a construção de discos segundo a teoria de Newton; d) a construção de bússolas; e) a identificação das características do barro e manipulação do mesmo; f) a construção de engrenagens com rodas dentadas entre outras.

Foram realizadas ainda saídas ao exterior, nomeadamente para comemorar o Dia Mundial da Árvore e ainda a visita à Feira das Cantarinhas, tendo também esta ido de encontro ao conteúdo abordado - o comércio.

De salientar, que nesta área (Estudo do Meio) foram utilizados como recursos: powerpoint's e cartazes construídos na sala de aula com apoio dos alunos, como por exemplo: o atlas, os direitos das crianças e o respeito pela natureza.

De acordo com Sá (1994) é necessário formar indivíduos criativos, capazes de se adaptarem às exigências da sociedade actual e o ensino das ciências pode responder a estas expectativas, visto que:

“A ciência, estrutura dinâmica em permanente evolução, constitui um instrumento privilegiado de estimulação do espírito humano, importante para o cidadão comum, enquanto parte integrante do seu desenvolvimento intelectual, em vista da compreensão do mundo em que vivemos e da capacidade de resolver de forma crítica os problemas cada vez mais complexos” (p.20).

Deste modo, as crianças enriqueceram os seus conhecimentos proporcionados pela exploração activa da realidade, da descoberta e simultaneamente da resolução de problemas.

Resolver problemas é uma prática que acompanha o ser humano ao longo da sua existência. Para quem sabe resolver uma situação-problema, o problema não existe. A resolução de situações - problema torna-se assim um meio essencial para o processo de ensino- aprendizagem.

Para Polya (1986), a resolução de um problema é na verdade um desafio e um pouco de descobrimento, uma vez que não existe um método rígido o qual o aluno possa sempre seguir para encontrar a solução de uma situação - problema. Nesta perspectiva foi proposto aos alunos a resolução de situações problemáticas em sala de aula, proporcionando a construção de conhecimento a partir de actividades, dinâmicas e atraentes, bem como, úteis ao contexto social dos mesmos.

Considerou-se pertinente a importância de se utilizar esta tendência em educação matemática nas salas de aula, já que, como diria Thomas Butts citado por Dante (2000, p. 43) “Estudar matemática é resolver problemas. Portanto a obrigação dos professores de matemática, em todos os níveis, é ensinar a arte de resolver problemas.”. Por meio de jogos matemáticos que levam o aluno a resolver situações problemáticas reais, este percebe que os conhecimentos matemáticos estão intimamente ligados ao quotidiano, os quais podem ajudá-los a resolver várias situações práticas do dia-a-dia.

Tendo em conta que a Matemática é vista como algo integrado na nossa própria vida em todo o momento, quer seja num simples cálculo realizado e/ou quando pagamos alguma coisa, enfim, nas mais diversas situações problemáticas do quotidiano, entende-se que educar não se limita a proporcionar informações aos alunos, mas sim

proporcionar a construção do conhecimento matemático a partir de situações problemas do contexto social em que os alunos se encontram inseridos.

A visita de estudo à Feira das Cantarinhas, mais uma vez permitiu trabalhar conteúdos de outras áreas que não somente a de Estudo do Meio ou de Língua Portuguesa. Nesta visita foi proposto aos alunos que recolhessem dados considerados pertinentes. Os dados recolhidos foram trabalhados posteriormente na sala de aula, numa aula de Matemática. Os alunos foram criando situações problemáticas tendo em conta os dados obtidos.

De salientar que os alunos no decorrer da visita foram realizando algumas compras e à medida que iam comprando objectos iam fazendo o registo nos seus cadernos.

Para além da resolução de problemas enquanto metodologia de ensino em que o professor propõe ao aluno situações problemas caracterizadas por investigação e exploração de novos conceitos (DEB, 2001), utilizou-se também como estratégia e actividade, os jogos matemáticos.

D' Ambrósio (1989) refere que o uso de jogos no ensino da matemática permite o desenvolvimento da estimativa e do cálculo mental. A mesma autora argumenta que “No processo de desenvolvimento de estratégias de jogo o aluno envolve-se com o levantamento de hipóteses e conjecturas, aspecto fundamental no desenvolvimento do pensamento científico, inclusive matemático” (p.5).

Claramente esta é mais uma abordagem metodológica baseada no processo de construção do conhecimento matemático do aluno através das suas experiências com diferentes situações problemas, colocadas aqui em forma de jogo. Exemplo de actividades em que estivesse presente o jogo foram as relacionadas com o conteúdo do Euro. A actividade consistiu na simulação de um supermercado em que os alunos representaram as personagens de vendedores e de clientes. Note-se que os produtos utilizados na dramatização foram seleccionados pelos alunos. Estes sugeriram utilizar os lanches e ainda objectos que estavam dentro da sala de aula. À medida que dramatizavam, estes iam realizando os cálculos baseados no preço dos produtos, o dinheiro recebido e os respectivos trocos. De encontro a esta actividade, os alunos foram criando situações problemáticas. Para além de estar presente o jogo e o seu carácter lúdico, também a metodologia de resolução de problemas esteve presente.

O jogo “O Preço certo” foi ainda uma das actividades realizadas também em sala de aula. Esta consistia na observação e memorização de vários produtos e respectivo preço total, durante algum tempo. Após a visualização dos produtos em cada diapositivo os alunos teriam de calcular o valor aproximado de cada um tendo em conta o valor total. Para esta actividade foram apresentados cinco diapositivos, o que implicava grande capacidade de atenção e retenção de informação.

Como se pode verificar são diversas as linhas estratégicas e metodológicas utilizadas enfatizando a construção de conceitos matemáticos pelos alunos, onde eles se tornam activos na sua aprendizagem. Em todos estes casos os alunos deixaram de ter uma posição passiva diante da sua aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares supracitadas.

### **1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional**

Neste ponto pretende-se reflectir e expor aspectos da experiência profissional enquanto aluna do curso de Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º CEB.

De uma forma global considerou-se este estágio bastante proveitoso e produtivo na medida em que se conseguiu dar resposta às oportunidades que surgiram, as quais contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, reforçando os meus conhecimentos e superando as minhas expectativas. As oportunidades que foram oferecidas conferiram maior habilidade, bem como uma perspectiva mais abrangente sobre o que é o 1º CEB.

Este estágio baseou-se inicialmente numa fase de observação, a qual a considerei curta mas proveitosa, pois permitiu-me desenvolver a fase posterior que correspondeu à cooperação e intervenção junto dos alunos. Nesta 1ª fase pude experienciar situações novas e enriquecedoras para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aquando da mesma fiquei convicta de que me esperava um árduo trabalho, ao longo do meu percurso, com este grupo de crianças, porque se tratava de um grupo bastante activo e dinâmico, não obstante o facto de esta ser uma realidade que me era totalmente “desconhecida”. Desconhecida, porque a realidade com que me deparo actualmente é o trabalho com crianças do pré-escolar.

O pré-escolar tem características gerais que o distinguem dos outros níveis de ensino. Não existe um programa curricular nacional, mas sim orientações curriculares,

não existe uma avaliação quantitativa, mas pode existir uma avaliação qualitativa e a aprendizagem é sempre participativa / activa. Por outro lado existe um ponto que é comum ao 1º ciclo, para além de outros igualmente significativos: a planificação.

Na opinião de Silva (1982, p. 30) planificar:

“ (...) provém do latim, de *planum facere*, (...) consiste em tornar evidente, apresentar mais claro. Então desde a base etimológica que é possível dizer-se que planificar será organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, consideradas, em função das ambiências concretas e especificidades inerentes, as linhas estratégicas mais adequadas.”

Matos (1993) acrescenta que planificar se trata “ (...) de uma operação delineada por referência a marcos ideológicos, normativos e operativos que, consubstanciando três âmbitos intimamente relacionados, orientam, intencionalmente e de determinada forma, toda e qualquer acção de natureza educativa.” (p.11).

Por outras palavras, a planificação curricular constitui um esquema concreto que serve de base para passar da teoria à prática educativa, contribuindo de forma inequívoca para orientar o ensino, fundamentando o conteúdo formativo do mesmo.

De salientar que na perspectiva de Ribeiro & Ribeiro (2003, p.465):

“Em termos de planificação, a tarefa maior reside na selecção e preparação de exemplos adequados, na medida em que estes têm de proporcionar os dados ou informações que os alunos devem «processar», de modo a formarem a generalização ou conceito que é objecto de aprendizagem”.

Neste contexto, a planificação serve os dois níveis de ensino, o pré-escolar e o 1º ciclo, sempre que se pretende ordenar o curso da acção a seguir, dar-lhe um sentido prático e orientado para as direcções desejáveis.

De acordo com Ribeiro (1989), a concretização de uma planificação apresenta vantagens, de entre as quais passo a citar as seguintes:

- a) Informa sobre o que se pretende levar a cabo, ou seja, ajuda os professores a clarificar, para si mesmos, o que pretendem dos alunos e ajuda os alunos a entenderem o que deles espera o professor;
- b) Estabelece a ligação entre objectivos mais gerais e outros mais específicos a eles ligados;
- c) Define o tipo de aprendizagem que se pretende;
- d) Prevê, antecipadamente, dificuldades e providencia os meios para as ultrapassar;
- e) Conduz à selecção de estratégias, meios e materiais que se afiguram adequados aos objectivos em vista;

- f) Prepara, antecipadamente, um plano de avaliação e elabora os instrumentos necessários;
- g) Permite ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

De salientar que, para a elaboração das planificações no decurso do meu estágio foi necessário consultar alguns documentos fundamentais, tais como o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e o Programa e Organização Curricular do Ensino Básico – 1º Ciclo.

Ao longo do estágio optou-se por uma estrutura de planificação horizontal constituída pelos seguintes itens: cabeçalho com elementos de identificação (nome da instituição, identificação do curso, nome do estabelecimento de ensino, número de crianças, o ano escolar do grupo de crianças, nome da professora cooperante, da supervisora da ESEB e da professora estagiária, data do plano e ainda o número de ordem do mesmo, área/ ajuste temporal; competências específicas; objectivos específicos/ operacionais; conteúdos; procedimentos metodológicos / actividades e estratégias; recursos (materiais e humanos) e avaliação.

As áreas curriculares, maioritariamente, alvo de intervenção foram, nomeadamente, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Relativamente ao ajuste temporal este item fazia referência ao horário respectivo de cada área curricular.

Por sua vez as competências específicas explicitavam os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos. De acordo com o DEB (2001) as competências específicas dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinar, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. Estas foram essenciais na execução dos meus planos de aula tendo em conta que serviram de guia do saber visando o desenvolvimento das mesmas pelo aluno.

Por outro lado, na perspectiva de Ribeiro e Ribeiro (2003) os objectivos são considerados:

“ (...) resultados de aprendizagens visados. A expressão «resultado» de aprendizagem» quer significar que os objectivos se referem ao que os alunos «ganham» ou podem ganhar no final de um curso, programa ou unidade didáctica [ou plano de aula], em termos de aquisições e de desenvolvimento das suas potencialidades.” (p. 87).

Ao longo dos planos de aula, optou-se pela formulação de objectivos operacionais tendo por base o programa do 1.º CEB – Organização Curricular e Programas. Este documento explicitava ainda os conteúdos a desenvolver por ano de escolaridade e área disciplinar.

De acordo com Bloom *et al* (1972), um objectivo educativo adequadamente enunciado deve ser operacional. O que caracteriza um objectivo operacional é a precisão. Diz-se portanto que o objectivo é operacional quando nos é indicado claramente e em termos de comportamento directamente observável ou mensurável o que o aluno deverá ser capaz de fazer no final da actividade e em que condições o fará (Bloom *et al*, 1972).

Neste sentido, a formulação dos objectivos depende dos conteúdos a abordar. Para Coll e Solé (1987, p. 24) os conteúdos são:

“ (...) aquilo sobre o que versa o ensino, o eixo à volta do qual se organizam as relações interactivas entre o docente e os discentes - e também entre discentes - para que estes se desenvolvam, para que cresçam, através da atribuição de significados que caracteriza a aprendizagem significativa”.

Isto é, o tema ou matéria de ensino sobre o qual professores e discentes interagem em sala de aula. A partir destes é passível o desenvolvimento de actividades que permitam a aquisição positiva de conhecimentos por parte dos alunos.

Assim sendo, as actividades de ensino e aprendizagem, sobretudo se pensarmos na sua selecção e organização, constituem um aspecto decisivo do desenvolvimento curricular porque são, como aliás sustenta muito bem Yinger (1979, p. 164),

“ (...) os elementos estruturais básicos de programação e acção na sala de aula. Quase todas as acções e interacções da aula têm lugar no âmbito do marco operativo e das limitações de uma actividade e, além disso, o tempo que resta livre é ocupado na preparação ou transição entre actividades”.

A par das actividades existem também as estratégias.

“Por estratégia de ensino entende-se um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista. o termo « estratégia» implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos fixados, traduzindo-se tal plano num determinado modo de servir de métodos e meios para atingir esses resultados” Ribeiro & Ribeiro (2003, p. 439)

Tendo por base estes conceitos, os planos de aula foram elaborados atendendo ao pressuposto de que não se pode idealizar um ensino / aprendizagem de matérias escolares desarticuladas. Isso seria mais um acréscimo ao insucesso escolar pela desassimilação de conhecimentos. Assim, a interdisciplinaridade foi uma constante preocupação no decorrer do estágio. A ideia era encontrar actividades e estratégias que facilitassem a aprendizagem dos alunos e conduzissem à consolidação de conhecimentos.

Neste sentido tentou-se inovar e ser criativa pois a diversificação de actividades de motivação, de métodos e estratégias é essencial para não se cair na rotina das práticas

pedagógicas. Daí que seja, pois, necessário adequá-las à maturidade, às dificuldades e às exigências dos alunos.

Tendo em conta o grupo de alunos ser tão activo “apostou-se” em actividades dinâmicas, nomeadamente através de experiências, jogos, actividades em grande e pequenos grupos, entre outros. Para além disto tentou-se sempre criar um clima agradável e de amizade, mas também de responsabilidade e disciplina, utilizando sempre um tom de voz meigo, como aliás é característico da minha personalidade, de forma a cativar os alunos. No entanto, em algumas situações houve necessidade de alterar o meu timbre de voz de forma a conseguir controlar melhor o grupo de alunos. Neste sentido, o diálogo e a comunicação foram uma constante preocupação.

Neste contexto, também o tempo e o espaço foram planeados com cuidado e antecipação. Até porque a maneira como são usados afecta a atmosfera de aprendizagem da sala de aula, o diálogo e a comunicação. Arends (2008, p. 124) refere que “ A gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e directo”

Indo de encontro à afirmação do autor considerou-se que no início das intervenções houve algumas dificuldades em gerir o tempo, no entanto esta dificuldade foi ultrapassada posteriormente. Quer isto dizer que neste momento considero que o tempo disponível para o ensino é bem menor do que se possa pensar, embora tenha parecido excessivo no início das intervenções, isto é, o tempo disponível para o ensino que parecia ser tanto no início, rapidamente se tornou num recurso escasso.

A organização do espaço foi outra das minhas preocupações. De acordo com Arends (2008), a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes de aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem. Relativamente à disposição dos alunos nas carteiras na sala de aula optei pela sala em forma de U. Este formato foi o que me pareceu mais eficaz para trabalhar com o grupo de alunos, visto se tratar de um grupo bastante faladores e, por vezes, com comportamentos perturbadores.

Através desta disposição de carteiras na sala de aula verificou-se que me era atribuída uma certa autoridade perante as crianças sendo esta uma característica importante no ponto de vista Arends (2008), ou seja, “quando se trabalha com grupos de alunos a quem falta competências de discussão ou quando a gestão do comportamento é um problema.” (p. 423). Esta disposição de sala permitiu-me uma maior liberdade de

movimento, bem como, estabelecer um contacto mais próximo com um determinado aluno quando necessário.

Procurei sempre proporcionar aos alunos oportunidades de discussão, motivando-os a envolverem-se no discurso o que me permitiu um maior envolvimento com eles. Aliás, tal como afirma Arends (2008, p. 413) “ Discutir um tópico ajuda os alunos a enriquecer e a expandir o seu conhecimento acerca desse assunto e aumenta a sua capacidade de pensar sobre esse mesmo tema.”

A aprendizagem cooperativa foi também utilizada na sala de aula. Para tal, a disposição da sala sofreu alterações, isto é, dispus de grupos de carteiras de quatro ou mais lugares dependendo das actividades.

Um dos aspectos mais importantes desta aprendizagem cooperativa “é o de que ajudando a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem académica” (Arends, 2008, p. 349). De salientar que a receptividade por parte das crianças foi muito positiva, tanto na interacção estabelecida com a professora estagiária como nas actividades propostas.

Contudo, a selecção de uma actividade só faz sentido quando equacionada à luz dos elementos que a tornam concretizável, ou seja, os recursos e materiais curriculares que irão ser utilizados. Os recursos materiais incluem os equipamentos e utensílios utilizados pela organização dos planos de aula.

A selecção dos recursos foram uma constante preocupação uma vez que a ideia era sempre proporcionar aos alunos actividades cativantes e atractivas. Assim sendo e de acordo com as minhas actividades foram utilizados ao longo deste meu percurso diversos materiais, dentro dos quais: computador portátil, data show, cartazes, gravador, geoplanos, tangran, polydron, barro, globo, candeeiro, bússolas, objectos laboratoriais para realização de experiências, entre outros. Para além do material utilizado foram ainda feitas diversas construções, tais como: maqueta do sistema solar, disco de Newton, bússolas, atlas, manjericos tridimensionais, engrenagens, cartazes, entre outros.

Através desta operação de planeamento, identifiquei o que se pretendia atingir (os objectivos de aprendizagem) e concebi o processo de chegar até lá (os métodos, meios e materiais). Falta, finalmente, a maneira de saber se se conseguiu, ou não, o pretendido (tipos e instrumentos de avaliação).

Neste sentido, a avaliação é também um elemento curricular de enorme importância no âmbito da planificação tendo como função “facilitar informação - valoração sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica” (Zabalza, 1992, p. 223).

Ribeiro e Ribeiro (2003, p. 65) referem que a avaliação,

“(…) define um plano de apreciação dos objectivos de aprendizagem que se visam, determinando processos e instrumentos que permitam evidenciar os resultados reais obtidos, tanto os que concordam com os objectivos pretendidos como os que deles se afastam, no sentido de melhorar o processo de ensino e o próprio plano inicialmente construído”.

Os mesmos autores argumentam ainda que “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (Ribeiro & Ribeiro, 2003, p. 337).

Deste modo, a avaliação pretendeu acompanhar o progresso dos alunos ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que foi conseguido e o que podia levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.

Neste sentido, existem três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Ribeiro, 1989). De acordo com este autor a avaliação diagnóstica tem como finalidade averiguar os conhecimentos dos alunos face a novas aprendizagens que lhes vão ser propostas e a aprendizagem anteriores que servem de base àquelas, no sentido de prevenir dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes. Na perspectiva de Bloom *et al* (1972) a avaliação diagnóstica diz respeito ao conhecimento da realidade através da observação, diálogo e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a caracterização dos espaços, dos sujeitos, das condições a priori.

Este tipo de avaliação foi utilizada sempre que se necessitou perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos no âmbito de um conteúdo a leccionar. O desempenho em sala de aula forneceu-me dados para a investigação de competências e habilidades manifestadas pelos alunos, orientando-me na compreensão das suas dificuldades. Os aspectos avaliados no diagnóstico incidiram sobre o perfil do aluno e competências de: leitura, escrita, pensamento lógico - matemático e habilidade oral, bem como motora - fina.

Por sua vez, a avaliação formativa teve como função determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. Em todo o meu percurso educativo a avaliação formativa foi realizada recorrendo à observação directa e indirecta.

A observação directa realizada através de diários de bordo permitiu-me perceber e compreender as motivações que as crianças evidenciavam (expressões faciais e verbais) bem como detectar as suas dificuldades nos exercícios propostos. Esta teve em conta, a observação directa do empenho e participação, das respostas correctas às questões e da realização correcta dos exercícios. Utilizei ainda fichas de trabalho, com vista a identificar as aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para poder dar resposta a esta última e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizavam. A maior parte das fichas tinham sempre um sentido de avaliação formativa.

Por vezes, optou-se pela observação indirecta presente aquando da correcção de determinadas fichas / trabalhos dos alunos, em casa.

Por outro lado, também utilizei a avaliação sumativa uma vez que esta “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam o processo de ensino” (Ribeiro, 1989, p.89). Deste modo, este tipo de avaliação corresponde pois a um balanço final. De sublinhar, que esta foi mais da responsabilidade da professora cooperante. No entanto tive oportunidade de apresentar aos alunos duas Fichas de Avaliação Trimestral.

À medida que fui avançando nas intervenções fui ficando com um conhecimento mais aprofundado da turma, em geral, e de cada aluno em particular, nomeadamente as suas potencialidades, dificuldades, formas de demonstrar interesse e desinteresse, assim como, as estratégias que motivavam mais ou menos cada um.

Com o findar desta etapa sinto que me tornei mais autónoma, independente e a minha auto-confiança melhorou significativamente.

## Parte II – A escola do 1.º ciclo e as Necessidades Educativas Especiais: vivências e percepções

Este trabalho de Investigação – Acção resultou do meu interesse particular pelos temas diversidade, integração e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais numa sala de aula de ensino regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A diversidade e a inclusão são temas em constante debate no mundo actual. Dar atenção à diversidade é acreditar que todas as crianças seja qual for o seu estatuto sócio – económico, classe social, sexo, crença religiosa, capacidade, cultura ou língua, pertencem à comunidade. Por outro lado, dar atenção à inclusão é facilitar a criação de uma sociedade mais forte e resistente. Uma sociedade que respeite todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças.

### 2.1. Enquadramento Teórico

#### 2.1.1. O que são Necessidades Educativas Especiais?

Que o ensino é um acto social, uma forma de actuação e interacção social – eis uma afirmação que não suscita controvérsias. Contudo, não se pode negar, que quando se fala em Necessidades Educativas Especiais, emergem algumas inquietações. É por isso, pertinente, questionar, antes de mais, o que são “Necessidades Educativas Especiais”? O que circunscreve este conceito?

De acordo com um Projecto de Decreto publicado pelo Gabinete do Ministério da Educação relativa à Lei do XV Governo sobre a educação especial,

“O conceito “Necessidades Educativas Especiais” tem, em Portugal, contornos fluidos e não parece ser percebido exactamente da mesma forma pelo conjunto dos agentes envolvidos: destinatários da acção educativa especial, pais, docentes, docentes especializados, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes, entre outros. (...) Sugere-se, para facilitar a delimitação do conceito Necessidades Educativas Especiais, a utilização de definição da administração educativa inglesa: DfES e Ofsted. O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interacção, nos aspectos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social. (...)” (2005, p.3)

De acordo com Madureira e Leite (2003), as necessidades educativas especiais podem definir-se

“ (...) como situações onde são evidentes dificuldades na aprendizagem, ou seja em aceder ao curriculum oferecido pela escola, exigindo, um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno.” (p.31).

O que se verifica é que este conceito tem vindo a ser maltratado por aqueles que constantemente nos vão dizendo que todos temos necessidades educativas especiais. O termo especial não corresponde ao termo que nos prende aos entes queridos tornando-os especiais, mas sim a crianças que exibem determinadas condições específicas. Importa assim clarificar o que são crianças com NEE.

### **2.1.2. O que são Alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

De acordo com Correia (2008, p.23), os alunos com NEE são aqueles que “por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e social e emocional”.

As condições específicas são consideradas pelo mesmo autor como:

“Autismo, problemas intelectuais, dificuldades de aprendizagem específicas, desordem por défice de atenção e hiperactividade, problemas sensoriais (visuais e auditivos), problemas emocionais ou de comportamento, problemas de comunicação, linguagem e fala, problemas motores, problemas de saúde, traumatismo craniano, multideficiência e cegos - surdos”. (Correia, 2008, p. 23).

Deste modo, os alunos com NEE podem necessitar e têm o direito a receber apoios adequados para conseguir desenvolver as suas capacidades, visando a sua integração plena na sociedade, com o máximo grau de autonomia possível, num ambiente escolar inclusivo.

Por sua vez, o que a declaração de Salamanca refere é que as crianças com Necessidades Educativas Especiais, “ (...) aquelas que possuem necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender às suas necessidades” (Unesco, 1995 citado por Pacheco, 2007, p.15).

Há alunos cuja progressão de aprendizagem se processa de forma mais irregular, sendo necessária uma intervenção em áreas disciplinares específicas. Para tal, a intervenção deverá ser realizada pelos serviços de educação especial considerados como sendo,

“O conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que possam receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades” (Correia, 1997 p.23).

Face a isto poder-se-á dizer que os alunos com NEE reúnem meios e condições para poderem ser integrados nas salas de aula de ensino regular, configurando uma filosofia educativa de inclusão.

### 2.1.3. A Integração Escolar

Nos últimos anos, temos assistido a mudanças bastante significativas na forma de considerar a Educação Especial, especialmente na ordem da legislação que veio também provocar alterações em algumas mentalidades da sociedade, a qual cada vez mais tende em aceitar a criança diferente como fazendo parte integrante da escola e da sociedade.

O tema da integração da criança deficiente na sala de aula, já é há muito discutido. As conclusões do conselho e dos ministros da educação reunidos no seio do conselho de 14 de Maio de 1987, sobre um programa de colaboração europeia para a integração das crianças deficientes em escolas normais, registam os progressos realizados desde a adopção das suas conclusões a este respeito em 4 de Junho de 1984.

Tal como se encontra presente, no Jornal Oficial nº C 211 de 08/08/1987 p. 0001 – 0004, o conselho e os ministros da educação reunidos no seio do conselho de 14 de Maio de 1987,

“Reafirmam a importância de conseguir a maior integração possível das crianças deficientes nas escolas normais, e reiteram as principais medidas contempladas nas referidas conclusões no que se refere à eliminação dos obstáculos físicos, à formação dos professores, ao desenvolvimento dos currículos escolares e à consciencialização das famílias e das comunidades locais”.

No que se refere ao futuro trabalho de integração das crianças deficientes nas escolas correntes, este conselho defende que a integração destas deve ser encarada como uma parte importante do esforço de integração social dos deficientes.

“Simultaneamente, as crianças normais beneficiarão do facto de crescerem juntamente com crianças deficientes e a integração poderá conduzir a reformas do ensino geralmente desejáveis (...). Deve existir a maior integração possível nas escolas normais e devem utilizar-se estabelecimentos especializados na medida em que tal seja necessário. Os dois sistemas devem cooperar activamente através de uma organização conjunta dos serviços educativos e especializados e por outras formas, com base em linhas de orientação coerentes e bem definidas, tanto a nível nacional como local” (*Jornal Oficial nº C 211 de 08/08/1987 p. 0001 – 0004*).

Mas antes de falar na integração há que ter em conta que a filosofia integrativa tem subjacente o conceito de normalização (Bautista, 1997). Isto significa que o aluno com NEE deve desenvolver-se num ambiente o mais natural e normal possível, onde

este não sinta modificações ou variações na forma como é tratado quando muda de contexto, ou seja, deve seguir um ritmo normal de vida como outro cidadão qualquer. A este respeito há alguns autores que definem claramente o que se entende por normalização.

“Normalização significa viver o ritmo normal do dia. Sair da cama à hora a que o faz a média das pessoas, mesmo quando se é um deficiente mental profundo ou incapacitado físico; vestirmo-nos como a maioria das pessoas (não de maneira diferente), sair para a escola ou para o trabalho (não ficar em casa). Fazer todas as manhãs projectos para o dia. À noite recordar o que se faz durante o dia. Almoçar às horas normais (não mais cedo nem mais tarde por conveniência da instituição), e sentado à mesa como toda a gente (não na cama). Normalização significa viver o ritmo normal da semana. Viver num lugar, trabalhar ou ir à escola noutra...” (Nirje, citado por Bautista, 1997, p.28).

Apesar desta definição se referir apenas a pessoas portadoras de deficiência mental e física, ela pode ser generalizada a todas as crianças com NEE, pois todas elas devem ter direitos e deve-se oferecer-lhes as mesmas oportunidades que a um cidadão comum.

Para além disto, o princípio de normalização tem subjacente o princípio da individualização. A este respeito Bautista diz-nos que a individualização se traduz num “atendimento educativo a dar aos alunos que se ajustará às características e particularidades de cada um deles.” (1997, p.26). Este autor argumenta ainda que para haver integração também se deve ter em linha de conta o princípio da sectorização dos serviços, no qual “os apoios ou serviços organizar-se-ão de tal forma que cheguem onde houver necessidade deles.” (1997, p.26). Isto quer dizer que os serviços devem ser disponibilizados no ambiente natural do aluno, devendo estes irem ao encontro do aluno e não o contrário.

A integração foi, assim, uma das concretizações da necessidade de uma mudança de atitude face ao ensino tradicional. Deste modo, convém definir o que será a integração.

“Integração é frequentemente confundida com colocação física e discutida em termos de situações específicas, em lugar de ser discutida em termos dos estilos de vida totais das crianças. O conceito de integração como um processo dinâmico é mais difícil de alcançar” (Comité Fish, 1985 citado por Rodrigues, 2001, p. 112).

A National Association of Retarded Citizens (NARC), nos Estados Unidos da América, define-a como sendo,

“ (...) uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a mesma integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.” (Bautista, 1997, p. 29).

Nesta definição está implícito que se deve oferecer um conjunto de serviços e, ao mesmo tempo, uma adaptação às necessidades de cada aluno, com a finalidade de consagrar o mesmo tipo de integração (educativa, temporal e social) tanto a alunos com NEE como sem NEE, para que todos possam crescer juntos sem preconceitos e com uma visão partilhada do mundo.

Por sua vez, Bautista (1997) pressupõe que a integração acontece quando uma criança, que entra pela primeira vez na escola regular e que tenha características “*diferentes*”, é acolhida pela mesma. Também aquela que frequenta um centro de educação especial tanto a tempo inteiro ou esporadicamente deverá ser integrada na turma regular. Todavia, no processo de integração deve-se ter em conta as características de cada criança, da escola e da família, começando por se fazer uma avaliação e identificação das necessidades educativas do aluno para que se possa “proporcionar ajudas pessoais, materiais, adaptações curriculares, etc.” (Bautista, 1997, p.30).

Mas, tal como se pensa, não existe apenas a integração escolar. Soder citado por Bautista (1997), propôs outras formas de integração. A primeira foi a Integração Física, na qual a criança com NEE e a criança do ensino regular partilham apenas alguns espaços em comum (recreio, corredores...), já que, a acção educativa se realizava em Centros de Educação Especial que estavam instalados junto das escolas regulares.

De acordo com o mesmo autor uma outra forma de integração seria a Integração Funcional, a qual considera três níveis de integração: no primeiro, as crianças (com e sem NEE) partilham os mesmos recursos ou espaços mas em momentos diferentes (ex. as crianças com NEE só fazem Educação Física quando as outras crianças não estão no ginásio); no segundo nível, há uma utilização simultânea dos recursos e espaços pelos dois grupos (NEE e ensino regular) mas com objectivos educativos diferentes; por fim, no último nível, há uma utilização simultânea dos recursos e instalações mas com objectivos comuns.

A terceira forma de integração apresentada por Soder é a Integração Social, que passa pela integração da criança com NEE no grupo/turma. Assim, a criança faz parte das dinâmicas do grupo, quer nas actividades paralelas quer nas tarefas da turma. Segundo Bautista (1997), esta será a única forma de integração, pois as crianças com NEE trabalham de forma igual às restantes.

Por último, o autor apresenta-nos a Integração na Comunidade, que pressupõe uma continuação da integração escolar durante toda a sua vida. As crianças terão que estar preparadas para que no futuro possam interagir na comunidade de uma maneira ajustada.

De todas as formas de integração, a social será aquela que propicia uma real integração à criança com NEE pois é a única que pode promover relações adequadas com os seus pares. Contrariamente, a integração física funcional poderá ser bastante discriminatória e contribuir para uma maior rotulação e segregação destas crianças, já que são educados em locais diferentes ou, então, quando se partilham espaços, os objectivos educativos nem sempre são os mesmos.

Assim, estas últimas duas formas de integração não serão mais do que uma integração parcial destes alunos. A integração só fará sentido se esta for total, e na qual todos os alunos (com e sem deficiência) fazem parte da mesma turma e partilham objectivos comuns. De acordo com Bautista “a integração escolar é só uma e acontece quando a criança com necessidades educativas especiais participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno...” (1997, p. 31).

Em suma, a integração constituiu um passo muito grande e extremamente marcante para que os alunos com deficiência entrassem no sistema regular de ensino, contribuindo, assim, para uma maior desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, para uma socialização mais completa na comunidade que a envolve.

#### **2.1.4. O que é a Inclusão?**

Hoje em dia, o aluno com Necessidades Educativas Especiais é recebido e visto nas escolas regulares de uma forma mais aberta e menos segregadora que há alguns anos atrás.

De acordo com Correia (2003, p. 58) a inclusão é, então, vista como “ (...) a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio adequado (...) às suas características e necessidades”.

Os dispositivos normativos configuram, pois, que:

“Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirma-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens

tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (...) Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

A inclusão não é, nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças com NEE. De nada serve um aluno com NEE estar na classe regular se as suas necessidades académicas, sociais e emocionais não estiverem a ser tidas em atenção. Quando estes aspectos não estão presentes a educação não é nem especial, nem inclusiva (Correia, 2006).

Na perspectiva da escola inclusiva, a responsabilidade da resposta a dar aos alunos, independentemente das dificuldades que alguns possam ter, é da escola (Correia, 2006). Os professores de educação especial são um recurso, tal como outros técnicos que tenham de intervir e as próprias famílias. Neste sentido, esta intervenção, quer ao nível dos outros actores, deverá sempre ser feita em cooperação.

A inclusão pode ser vista como uma

“ (...) proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007 citado por Barreto, 2009).

Existem momentos em que o aluno com NEE deve ser apoiado por um professor especializado em educação especial, fora do contexto da sala de aula, de forma a conseguir-se desenvolver conteúdos e aplicar metodologias que não são bem conseguidos em conjunto com a totalidade da turma.

Neste contexto, de acordo com Ferreira (2007, citado por Barreto, 2009) surgem, assim, as grandes críticas à sala de apoio ou sala de recursos, tais como:

“Descontinuidade no currículo – o que é ensinado na sala de recursos nem sempre é continuado no contexto da sala de aula regular e vice-versa;

Objectivos diferentes – os tipos de ensino praticados em ambas as salas nem sempre ajudam, eficazmente, o processo ensino/aprendizagem na sala regular;

Perda de Tempo – perde-se muito tempo nas deslocações entre salas e nas transições das diferentes tarefas;

Permanência ilimitada – Muitos dos alunos, ao entrarem na educação especial, dificilmente têm “alta” deste tipo de educação;

Estigmatização – os alunos que são retirados da sala de aula regular para frequentar a sala de apoio, são mais facilmente rotulados e discriminados pelos colegas” ( p.31).

Ainda assim, um aluno com NEE deve ser totalmente inserido numa sala de aula considerada regular, obtendo todas as vantagens que a convivência com a turma lhe

pode proporcionar. Aliás, deve ser sempre dado valor máximo à sua inclusão e não ao seu afastamento.

Aliás, como refere Ferreira (2007, citado por Barreto, 2009), esta inclusão a tempo inteiro tem inúmeras vantagens:

“ Os alunos com dificuldades severas de aprendizagem, que estão a tempo inteiro na sala regular, apresentam melhores desempenhos nas “respostas académicas activas” e níveis mais baixos de comportamentos desviantes, do que os seus colegas a frequentar as salas de apoio;

Os alunos com NEE incluídos nas salas de aula regulares têm uma melhor aceitação pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula regular;

As crianças ditas normais não são prejudicadas nas suas aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas;

A aprendizagem das crianças com NEE pode também ser realizada por processos de antecipação e modelagem resultantes do convívio com os seus pares;

Os ambientes inclusivos propiciam múltiplas experiências que beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos” (p.33).

A ideia de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nas escolas regulares, ultrapassa o conceito de integração, uma vez que não pretende apenas posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais produtivas (Correia, 2006).

Caminhar no sentido de uma escola inclusiva é ajudar a ultrapassar as barreiras que os alunos possam vir a encontrar no âmbito do seu processo educativo, permitindo, deste modo, a realização do seu potencial de desenvolvimento (Vaz, 2007). É, pois, na esfera da inclusão escolar que os alunos com deficiência procuram colmatar as suas necessidades educativas especiais.

Neste contexto e tendo em conta a nossa legislação, cabe a todos nós promover a máxima integração e inclusão de todos os alunos com NEE, atendendo sempre às suas reais necessidades e dificuldades.

### **2.1.5. O Papel do Professor do Ensino Regular e do Ensino Especial na Promoção de Ambientes Inclusivos**

Temos presente nas nossas consciências, que os objectivos educativos escolares devem incluir a necessidade de preparar as crianças para a vida adulta e profissional, devendo também permitir às mesmas o simples facto de desenvolverem as suas potencialidades e virtudes.

A filosofia inclusiva apregoa que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas, deverão ser inseridos num ambiente o menos restritivo possível, isto é, em meios o mais naturais possíveis onde não haja lugar para a segregação, exclusão e discriminação. Esses meios têm, então, lugar na escola regular. Esta permite ao aluno com NEE um maior desenvolvimento a nível académico, familiar e pessoal, na medida em que este faz parte de um grupo onde pode interagir com os seus pares, aprendendo todos conjuntamente e, conseqüentemente, prepara-o para uma futura vida social, ou seja, aprende a viver em comunidade.

É, então, a escola e toda a comunidade que dela faz parte que vai tentar responder adequadamente às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes bons momentos e oportunidades para aprender.

No que diz respeito aos alunos com NEE, os professores, tanto do ensino regular como do ensino especial, desempenham um papel fundamental na prestação de uma educação de qualidade a estes alunos, necessitando para isso de ter “formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam” (Correia, 2003, p.35).

Para Mesquita e Rodrigues citado por Morgado (2003, p. 84) torna-se imperativo que a,

“ (...) formação inicial dos professores contemple aspectos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE. Sendo assim, do currículo de formação inicial deveriam fazer parte, segundo estes mesmos autores, “conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar.”

Este seria o primeiro passo para formar e dar respostas aos alunos com NEE. Contudo é importante implementar um modelo de formação contínua que tenha por “base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.” (Correia, 2003, p. 36). Assim, de acordo com a problemática que cada professor tenha na sua sala de aula deverá ser-lhe fornecida formação adequada para poder intervir adequadamente, sempre com a finalidade de alcançar o sucesso, não só educativo mas também pessoal e social.

Os professores do ensino regular têm a tarefa árdua de dinamizar estratégias e actividades dentro da sala de aula que sejam significativas e gratificantes para todos os seus alunos e nas quais todos possam participar. No entanto, este não é só o seu papel.

Para gerar ambientes inclusivos, o professor deve também ser o impulsionador na criação de interacções positivas entre os seus alunos de maneira a que haja um clima de aceitação entre eles. Para tal, este deve “transmitir sentimentos positivos como deve

também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos.” (Nielsen, 1999, p. 23). Para além disto, o professor do ensino regular deve também promover atitudes onde haja respeito entre professor - aluno e aluno - aluno. Assim, “o professor que respeita o aluno está a contribuir para a formação de cidadãos que respeitem os outros e se respeitem a si próprios.” (Santos, 1985, p. 24). Numa escola inclusiva, o professor deverá mostrar respeito pelos seus alunos, de modo a promover comportamentos entre estes de respeito mútuo e de aceitação da diferença.

O professor do ensino regular, enquanto membro de uma equipa, também deve colaborar com os técnicos da educação especial, nomeadamente o professor do ensino especial e delinear as actividades a implementar aos seus alunos, principalmente aos alunos com NEE (Kronberg, 2003). Estes devem também procurar saber quais as principais áreas fortes dos alunos, quais as suas necessidades e dificuldades e contemplarem uma variedade de adaptações curriculares de forma a melhorar a resposta às necessidades de cada um (Kronberg, 2003).

A estes devem ser facultados os conhecimentos necessários referentes à condição em que se encontram os alunos com NEE, nomeadamente informações sobre as suas problemáticas, as quais deverão ser facultadas pelo professor do ensino especial. Se assim acontecer este poderá posteriormente proceder às alterações necessárias e adequadas para criar uma ambiente positivo na sala de aula e adoptar as estratégias para maximizar o potencial do aluno com NEE (Nielsen, 1999).

Por sua vez, o professor do ensino especial também desempenha um papel activo e crucial na implementação de ambientes inclusivos ao aluno com NEE. Assim, este deve, entre outras propostas (Correia, 2003b):

- Adequar o currículo para facultar a aprendizagem ao aluno com NEE;
- Colaborar e cooperar com o professor do ensino regular;
- Prestar um apoio directo e individualizado aos alunos com NEE;
- Planear as acções conjuntamente com o professor de ensino regular;
- Sugerir ajuda e serviços suplementares de que o aluno possa necessitar para ter um bom processo de ensino – aprendizagem;
- Alterar as avaliações para que o aluno possa mostrar aquilo que aprendeu.

Torna-se, então, extremamente importante que na escola se desenvolva um clima de cooperação entre todos, sendo este essencial para a inclusão de alunos com NEE.

De acordo com Ainscow (1998, p. 36):

“ (...) as escolas devem ser lugares onde alunos e professores se envolvem em actividades que os ajudam a ser bem sucedidos no que diz respeito a compreender e enfrentar os problemas que se lhe deparam. Neste sentido, os problemas que ocorrem nas escolas podem ser vistos como oportunidades de aprendizagem.”

Nesta perspectiva, o autor considera que todos estão envolvidos na tarefa de aprender e convida os professores a adoptarem uma atitude reflexiva relativamente às suas práticas. Tendo em conta que esta assenta num “questionamento sistemático da acção” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 121) poderão, assim, repensar novas formas de agir perante situações problemáticas e encontrar novas soluções para os alunos com NEE, podendo ser estas implementadas paralelamente e em conjunto com os alunos e restantes professores (Ainscow, 1998).

Segundo Correia (2005, p. 35), é necessário “proporcionar-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interacção social entre os alunos, para que, desta forma ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte de uma comunidade”.

A criação e manutenção deste ambiente e clima sócio - emocional, no qual todos os alunos podem sentir que eles mesmos e os seus colegas estão psicologicamente seguros, valorizados e aceites, garante um envolvimento activo e o sentido de pertença, e assim, uma condição para o desenvolvimento de qualquer prática inclusiva de sucesso.

Em suma, se houver empenho por parte dos professores do ensino regular e do ensino especial poderão proporcionar-se ambientes inclusivos de qualidade aos alunos com NEE nas escolas regulares, para que todos se considerem como fazendo parte de um todo. Ou seja, a escola deve ser vista como um lugar aberto e igualitário a todos os alunos (com e sem NEE), onde os professores detêm um papel fundamental na promoção de interacções e actividades que vão de encontro às características de todos os alunos, contemplando sempre a diferença.

#### **2.1.6. A Promoção de Relações Interpessoais Positivas e de Laços de Amizade entre os Alunos**

No momento de incluir o aluno com NEE na sala de aula de ensino regular, muitas vezes, esquecemo-nos que existem alunos sem NEE que nunca conviveram com alunos com características diferentes. Num primeiro instante é essencial informar e

esclarecer os alunos sem NEE acerca do conceito de NEE e da problemática da criança em questão de maneira a “permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorrectas que possam ter” (Nielsen, 1999, p. 25).

No sentido de promover um maior conhecimento entre todos os alunos, o professor deve, então, promover actividades, note-se como exemplo, “Os círculos da amizade” onde todos possam interagir de maneira a que o aluno com NEE sinta que faz parte da turma e da comunidade que o envolve. A actividade “Os círculos da amizade” consiste na exploração das características das pessoas que rodeiam a criança permitindo um maior conhecimento do aluno em questão (Correia, 2003a).

Para que os alunos percebam as necessidades desses alunos e os recebam como cidadãos válidos e activos também é necessário que o professor titular os sensibilize para a inclusão. Essa sensibilização passa, como falei anteriormente, pelo desenvolvimento de atitudes positivas dentro da sala de aula (Correia, 2003a). As atitudes positivas poderão ajudar a desencadear “amizades mais duradouras entre os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros” (Correia, 2003a, p. 36).

Tendo em conta que os amigos são essenciais na vida das pessoas, em geral, no caso dos alunos com NEE, estes podem ser muito úteis em períodos de transição (por exemplo, mudança de ciclo escolar, início de uma trabalho...), podendo aparecer como modelos ou como suportes emocionais. (Berndt *et al.* citado por Correia, 2003a).

Dimensões específicas relacionadas com a auto-estima como a preferência ou rejeição social pelos pares são também conhecidas não apenas como consequência mas também como determinantes das relações, ajustamento social e sucesso académico (Santos, 2007). Apesar da grande importância dos grupos de pares, o professor tem um papel vital na mudança de atitudes. Nas turmas em que os professores têm uma atitude positiva perante a inclusão de crianças com necessidades educativas específicas, os alunos também expressam um maior grau de satisfação, e um nível distintamente mais baixo de discordância ou de conflito. Monsen e Frederickson, (2004, citado por Barreto, 2009).

O trabalho com expectativas, atitudes e crenças é particularmente importante para o impacto que têm, não apenas na aprendizagem académica, mas também nas dinâmicas sócio - emocionais da sala de aula.

Muitas crianças que precisam de suporte especial têm problemas sociais marcados, como o estabelecimento de amizades e sentimentos de isolamento ou solidão. O importante é que a investigação mostra que problemas em estabelecer amizades também podem ser encontrados no contexto. Porque na infância as relações entre pares desempenham um papel fundamental na estruturação e conseqüente ajustamento social ao longo da vida, cabe aos professores em escolas inclusivas o desenvolvimento de esforços colaborativos para a criação de ambientes que dêem suporte e levem a promoção da aceitação e competência social. Alguns autores têm mesmo considerado esta intervenção como a mais importante no estabelecimento do ambiente inclusivo (Meadan, 2008; Patton, & Gall, 2006, citado por Barreto, 2009).

Neste sentido as interações interpessoais ganham significado.

Há inúmeras possibilidades de interações interpessoais na escola, seja entre aluno/ professor, seja em relação aos colegas. Essas relações podem ser influenciadas por uma série de circunstâncias que podem comprometer a qualidade das mesmas. Na dinâmica da sala de aula, pode-se observar que alguns alunos são mais aceites que outros, e que geralmente esses são os que demonstram grande número de competências cognitivas e sociais, o que pode resultar em comportamentos mais amigáveis e afectuosos, além de formas mais eficazes de interação (Hall e McGregor 2000, citado por Barreto, 2009).

A criança que apresenta dificuldades em desempenhar bem as suas funções sociais está sujeita a sofrer conseqüências emocionais que podem resultar numa baixa auto-estima ou mesmo numa percepção negativa de si mesma. A criança que se percebe como não querida pode, por sua vez, adoptar um padrão de comportamento que altere suas relações com os companheiros.

As crianças diferentes, na sua maioria e devido às limitações que têm associadas, inserem-se no grupo das exigentes/agressivas e das tímidas/hesitantes no contacto. Sendo, por isto, aquelas que são menos escolhidas para companheiras preferenciais de brincadeira (Papalia *et al.*, citado por Barreto, 2009).

Odom (2007) reforça esta ideia ao indicar sinais de alerta da criança com NEE que poderão estar ligados à rejeição social, nomeadamente: dificuldades em comunicar e nas capacidades sociais e lúdicas (capacidades inerentes ao ser um ‘bom jogador’); comportamentos perturbadores ou agressivos que poderão afastar os seus colegas e a timidez e/ou isolamento social.

Contudo, realçamos que as diferenças individuais são incontornáveis e que, por isso, as crianças diferentes também assumem posturas, comportamentos e revelam personalidades distintas, consoante o seu grau de limitação e o tipo de deficiência que têm associada.

Esta aceitação através do apoio, poderá, no entanto, estar associada ao que Odom (2007) refere como “dependência percebida”, isto é, os pares têm tendência a tratar a criança diferente como bebé ou incapaz. Este facto faz com que muitas das interações que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (2005) quando este autor afirma que,

“Numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em actividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista” (p. 35)

Neste sentido, as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das percepções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma.

As crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras “ (Papalia *et al*, 2001, p. 484)

Um ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles.

Neste sentido, é pois importante promover relações sociais positivas no contexto do processo ensino – aprendizagem para que todos os intervenientes saiam beneficiados.

## **2.2. Enquadramento Empírico**

### **2.2.1. Problema e Questões de Investigação**

A escola desempenha um papel importante na formação de quaisquer cidadãos, sobretudo das crianças portadoras de NEE. Mas não basta afirmar este sentido e valor.

Urge pensar uma acção pedagógica que consagre orientação a estes alunos, fomentando o seu desenvolvimento pleno para uma qualificação da sua vida quotidiana.

Uma escola pensada nesta ideia humanística deve chegar a todos. E todos temos a obrigação de fomentar este princípio, dando a conhecer aos outros as realidades vivenciadas nos nossos próprios contextos educativos. Daqui emergiu a necessidade de investigarmos as práticas de ensino, a acção pedagógica, o espaço escola enquanto lugar de integração humana.

E o nosso espaço educativo não será tão diferente do de outros. No contexto actual, são várias as escolas e as salas de aula que contemplam alunos com NEE. E a nossa turma não “fugia à regra”. Face a isto tornou-se significativo trabalhar sobre as relações interpessoais estabelecidas entre as crianças com NEE e crianças ditas “normais” no seio da turma; compreender as suas vivências nos modos de interagir enquanto grupo turma bem como perceber o posicionamento do(s) professor(es) face a esta problemática.

Daqui decorreu como ponto de partida o seguinte problema geral: *Que relações interpessoais se desenvolvem entre crianças ditas “normais” e crianças com NEE, em contexto de 1º ciclo do ensino básico, que possam ser facilitadoras do processo de integração/inclusão destes?*

Do problema exposto, outras questões mereceram ser levantadas:

- Será que há interacção entre os alunos com NEE e sem NEE?
- Quais as características das relações interpessoais estabelecidas entre crianças com NEE e sem NEE?
- Como são vivenciadas estas relações interpessoais por aluno (s) e professor (es)?
- Quais as percepções do (s) professor (es) acerca da integração de crianças com NEE nas salas de aulas de ensino regular?

Após detectar o problema e as questões de investigação e antes de proceder à aplicação dos instrumentos de pesquisa e recolha de dados é fundamental a explicitação dos objectivos do estudo.

### **2.2.2. Objectivos do Estudo**

Foi objectivo principal deste estudo conhecer que relações interpessoais se desenvolvem entre crianças ditas “normais” e crianças com NEE, em contexto de 1º ciclo

do ensino básico, que possam ser facilitadoras do processo de integração/inclusão destes.

Na sequência das questões formuladas, os objectivos específicos que me propus atingir foram os seguintes:

- Determinar se há interacção entre os alunos com NEE e sem NEE nas actividades propostas;
- Conhecer as características das relações interpessoais estabelecidas entre crianças com NEE e sem NEE?
- Conhecer como são vivenciadas estas relações interpessoais por aluno(s) e professor(es);
- Conhecer as percepções do(s) professor(es) acerca da integração de crianças com NEE nas salas de aulas de ensino regular;
- Desenvolver um conjunto actividades susceptível de promover relações interpessoais positivas entre todas as crianças da turma;
- Orientar o trabalho da(s) criança(s) com NEE de forma a integrá-lo(s) positivamente no seio da turma.

### **2.2.3. Opções Metodológicas**

Tendo em conta as questões e os objectivos de pesquisa, a opção metodológica adoptada integrou-se predominantemente no paradigma qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: (i) a fonte directa é o ambiente natural (as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência); (ii) é descritiva (os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens); (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O estudo aqui desenvolvido enquadra-se em qualquer uma destas caracterizações.

Ressalve-se ainda a posição dos autores no sentido de não excluir uma componente quantitativa nos estudos de carácter, essencialmente qualitativo. Os investigadores que seguem uma perspectiva qualitativa estão mais empenhados em apreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de

análise estatística, ao contrário dos investigadores quantitativos. Bogdan e Biklen (1994, p. 70) referem mesmo que “O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. De facto, tentar-se-á cumprir estes pressupostos, na tentativa de conhecer a realidade tal como ela é vista pelos seus diversos actores.

### 2.2.3.1. Sujeitos do Estudo

Quando se fala em investigação, está sempre subjacente a recolha de dados, ou seja, uma recolha de informações da população sobre as quais o investigador pretende desenvolver o seu estudo e retirar conclusões (Hill & Hill 2002).

Contudo, como referem Matalon e Ghiglione (1997, p. 29)

“ (...) numa investigação é muito raro podermos estudar exhaustivamente uma população, ou seja, inquirir todos os seus membros”. Segundo estes autores, “será até inútil, uma vez, que inquirindo um número restrito de pessoas, com a condição de que estas tenham sido correctamente escolhidas, podemos obter as mesmas informações, com uma certa margem de erro calculável” (Matalon & Ghiglione, 1997, p. 29).

Dáí que, na investigação se recorra, com frequência, à “técnica de amostragem” para seleccionar essa fracção da população, a que se dá o nome de amostra (Rosental *et al.*, 2002).

No caso deste estudo, o tipo de amostragem utilizado não foi casual, mas sim intencional uma vez que, na base da selecção dos informantes escolhidos para o estudo, estiveram critérios previamente estabelecidos no âmbito deste estágio, como a turma de terceiro ano de uma escola pública do 1.º CEB do distrito de Bragança.

Deste modo, este estudo teve como sujeitos, dezanove alunos e a professora cooperante. As idades dos alunos estão compreendidas entre 8 e 10 anos. Assim sendo a sua distribuição por idades é de dez crianças com oito anos, oito crianças com nove e uma com dez. Quanto à distribuição por sexo existem nove crianças do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Relativamente à professora cooperante podemos referir que esta é do sexo feminino. De salientar que relativamente ao seu grau académico possui uma licenciatura posicionando-se profissionalmente no quadro de Zona Pedagógica com, respectivamente, 21 anos de serviço.

### 2.2.3.2. Metodologia e Técnicas de Investigação Utilizadas

Este trabalho teve por base uma metodologia de Investigação - Acção (IA) na qual assumiu-se o duplo papel de investigadora e professora estagiária, de modo a envolver-me activamente na causa da investigação.

A opção por tal metodologia recaiu no facto de se tratar de uma metodologia de intervenção, que pretende resolver um problema real e específico emergente do contexto, como é o caso do presente estudo.

Cohen & Manion citados por Bell (1993, p. 20-21) descrevem a IA como, “ (...) sendo um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Ainda na mesma perspectiva, Kemmis e MacTaggart (1988, p. 30-34) salientam que:

“ (...) a investigação – acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação – acção quando a investigação é colaborativa através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo.”

Em poucas palavras, a investigação – acção consiste na recolha de informação com o objectivo de promover mudanças sociais.

Kurt Lewin citado por Esteves (1986, p. 265), referem que a IA baseia-se numa “acção de nível realista, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados, não podendo existir acção sem investigação, nem investigação sem acção”.

Neste sentido, na IA articulam-se duas metodologias: a da acção e a da investigação, que embora não se possam confundir, estão intimamente ligadas. O seu duplo objectivo de acção e investigação permite a) obter mudança numa comunidade ou organização ou programa (acção) e, b) aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (investigação).

Quando se fala em qualquer tipo de investigação está sempre subjacente uma recolha de dados, ou seja, uma recolha de informações da população sobre as quais o investigador pretende desenvolver o seu estudo e retirar conclusões (Hill & Hill, 2002, citado por Silva, 2006).

Assim sendo, tendo em conta a metodologia de IA recorreu-se à observação participante, diários de bordo e ao questionário.

## O Questionário

Tendo em conta que se pretendia conhecer a percepção da professora cooperante acerca da integração de crianças com NEE nas salas de aulas de ensino regular procedeu-se à aplicação de um questionário.

A opção por este instrumento de recolha de dados residiu no facto de este se revelar uma técnica válida e fiável, que encerra em si a vantagem de o investigador não influenciar a recolha de dados, por colocar os sujeitos inquiridos em situação de igualdade quanto à natureza das questões e tempo de resolução e, por fomentar a exploração de fenómenos que por seu intermédio, possibilitam antever ligações e interpretações antes insuspeitas (Tukman, 1978, citado por Silva 2006).

Cientes de que o interesse de um questionário reside na pertinência da informação recolhida e que as primeiras impressões são importantes como determinantes para a decisão de uma boa colaboração por parte do inquirido, considerei na sua elaboração, qualidades como: a) não ser demasiado extenso; b) colocar questões claras; c) ser adaptado à cultura do inquirido; d) evitar a vulgaridade e a negação, e) não recuar demasiado no passado; f) ser anónimo; g) confidencial; h) e esclarecedor da intencionalidade (Hill & Hill, 2002; Huot, 2002, citado por Silva 2006).

O questionário I (ver anexo I) aplicado à professora cooperante foi constituído por doze questões de carácter fechado e duas perguntas abertas, onde a professora pôde responder livremente. Nas questões fechadas, a professora tinha que escolher uma única resposta do conjunto de itens que foram apresentados.

As primeiras quatro questões do questionário I destinaram-se a fornecer alguns dados para caracterizar o sujeito inquirido quanto ao sexo, habilitações literárias, situação profissional e tempo de serviço. As restantes questões destinaram-se à recolha de opiniões da professora sobre a integração e inclusão das crianças com NEE, de modo a conhecer se as crianças têm o apoio frequente do professor do Ensino Especial; se a professora está de acordo com a integração de crianças com NEE, em turmas regulares; como deveria ser feita a integração dessas crianças; qual a opinião sobre a integração, ou seja, se esta traz vantagens ou não em relação às outras crianças ditas normais; se

costuma planificar as acções conjuntamente com o professor do Ensino Especial; dar a conhecer se as escolas estão bem adaptadas para a recepção das crianças com NEE; se todas as crianças participam no mesmo tipo de actividades; opinião sobre a localização dos alunos com NEE na sala de aula e a reacção dos alunos sem NEE face às crianças com NEE aquando a planificação de actividades em grupo.

Após a construção do questionário este foi submetido a um pré – teste de modo a verificar lacunas ou imprecisões nas questões formuladas. Deste modo foi aplicado a uma professora cooperante pertencente a outra escola do 1.º CEB. Após a análise das respostas do questionário procedeu-se a algumas alterações consideradas necessárias e pertinentes.

Posteriormente foi aplicado ao sujeito deste estudo. A duração do preenchimento do questionário variou entre 20 a 25 minutos.

### **A observação participante**

A observação pode ser definida como um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada, cuja intencionalidade seja a recolha de dados sobre a mesma (Matalon & Ghiglione, 1997).

Para recolher informação sobre a intervenção pedagógica recorreu-se à observação participante, uma vez, que esta se apresentou como “a técnica que oferece melhores resultados na obtenção de informação sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis” (Costa, 1986, p. 141), promovendo a possibilidade de me envolver como observadora nos acontecimentos e fazer o registo através dos diários de bordo.

De acordo com Estrela (1994, p. 31), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. Neste caso, e de acordo com Guerra (2003), a observadora participante é conhecida do grupo turma, pois está envolvida na acção educativa. A minha presença foi constante nas actividades do grupo a fim de poder “ver as coisas de dentro”. Assim sendo foi adoptado um duplo papel de professora estagiária e investigadora.

Em relação ao ambiente de sala de aula tentou-se fazer com que a presença fosse o mais natural possível, articulando-se as acções da professora cooperante com as

minhas, de forma colaborativa ao longo do processo de ensino/aprendizagem, com o intuito de entender em profundidade o ambiente em estudo.

Estando a observação participante activa associada aos sistemas narrativos de registo de dados e, tendo como objectivo recolher dados sobre acções, opiniões ou perspectivas, aos quais o observador exterior não teria acesso (Lessard-Hebert *et al.*, 1994), apresentaram-se e descreveram-se esses dados nos diários de bordo.

### **Os Diários de Bordo**

O diário de bordo enquadra-se nos instrumentos de recolha de dados que a investigação qualitativa designa por documentos pessoais, já que os documentos que as pessoas produzem são usados como dados. (Bell, 1993).

Este instrumento possui características que o distinguem de outros documentos pessoais. Assim deverá considerar-se como um registo de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar para si mesmo. (Bell, 1993).

Estes revelaram-se instrumentos privilegiados para o registo de dados recolhidos durante uma intervenção pedagógica, relativos ao seu desenvolvimento, reacções, comportamentos inesperados dos sujeitos de estudo ou acontecimentos significativos, que possibilitarão e facilitarão a análise e avaliação desses mesmos dados (Bell, 1993).

Concorda-se com Lessard-Hebert *et al.* (1994, p. 158) quando refere que os diários de bordo “constituem uma fonte de esclarecimentos objectivos, com base na interpretação e na compreensão da realidade”

Aliás, Bolívar *et al.* (2001, p. 183) afirma que “o Diário é um registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo.”

Assim, tendo em conta que o investigador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de acção que não seja, sempre participante, daí a sua referência neste estudo.

Neste sentido, para cada sessão de intervenção foi elaborado um diário de bordo segundo um modelo narrativo, introspectivo/retrospectivo, e compreensivo dos acontecimentos (comportamentos, opiniões,...) de modo a constituírem-se como uma

fonte de esclarecimento objectiva, com base na interpretação e compreensão daquela realidade particular.

### **2.2.3.3. Intervenção Pedagógica**

A intervenção pedagógica centrou-se em conteúdos contemplados nas três áreas curriculares, nomeadamente, em Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico e foi planificada de forma a perceber quais as relações interpessoais estabelecidas entre crianças com NEE e as restantes crianças da turma.

Para a implementação das actividades nas diferentes áreas curriculares definiram-se e planificaram-se cinco sessões onde para cada uma delas delinearam-se as respectivas competências, objectivos, material de apoio pedagógico, tempo de duração de cada uma delas e actividades a desenvolver, definindo-se ainda os meios de avaliação utilizados.

A implementação da intervenção pedagógica decorreu durante o segundo semestre do ano lectivo 2009/10. Esta foi dividida, como já referi em cinco sessões, tendo todas elas a duração de uma hora e trinta minutos respectivamente.

#### **2.2.3.3.1. Planificação da Unidade de Ensino**

##### **Sessão n.º 1 (23-03-2010)**

**Área:** Estudo do Meio

##### **Competências Específicas:**

##### ***O dinamismo das inter – relações entre o natural e o social:***

- Participação na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida.

##### **Objectivos Operacionais:**

- Pensar sobre a amizade e o seu valor;
- Reconhecer a importância da amizade;
- Compreender o sentido da amizade;
- Caracterizar um bom amigo;

**Actividades e Estratégias**

Apresentação do poema “Sermos amigos”. A estagiária entregará a poesia a cada aluno. Inicialmente, a professora estagiária irá ler a poesia em voz alta. De seguida, os alunos terão de fazer a sua leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta, um de cada vez.

Interpretação oral e debate sobre as ideias principais.

De seguida, a estagiária fornecerá a cada aluno uma folha na qual deverão completar a frase “para mim um amigo é...”. Posteriormente será realizada leitura individual seguida da exploração da frase.

Para finalizar será realizado um cartaz colectivo. O cartaz irá conter as frases de todos os alunos, bem como, a sua ilustração.

**Recursos:** Poema “Sermos amigos”; ficha de trabalho; marcadores; cartolina; cola.

**Tempo:** 1h30m

**Meios de avaliação:** Observação directa: empenho participação, respostas correctas às questões realização de exercícios, ficha de trabalho. Diário de Bordo.

**Sessão n.º 2 (10-05-2010)**

**Área:** Língua Portuguesa

**Competências Específicas:*****Compreensão do oral***

- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão;
- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.

***Expressão oral***

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;

- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente.

### ***Leitura***

- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;

### ***Expressão escrita***

- Domínio das técnicas instrumentais da escrita;

### ***Conhecimento explícito***

- Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais

### **Objectivos Operacionais:**

- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados da comunicação oral (conversas, diálogos, debates);
- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);
- Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, instruções);
- Ler e interpretar imagens;
- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras;
- Reflectir sobre as características de cada um;
- Identificar qualidades que os outros valorizam em si;
- Reconhecer o valor da partilha;

### **Actividades e Estratégias**

Apresentação de um cartaz A3 com duas imagens (numa das imagens irá ser observada uma criança triste e isolada e numa outra imagem serão observadas várias crianças a brincarem em grupo). A estagiária irá solicitar aos alunos que interpretem as imagens individualmente e de seguida em conjunto. A estagiária irá registando, no quadro, as respostas dadas pelos alunos no decorrer do diálogo. Posteriormente, a estagiária juntamente com os alunos irão analisar e discutir o conteúdo das imagens. A conclusão que for retirada em grande grupo será registada no cartaz pela estagiária.

Posteriormente, a estagiária irá distribuir três cartões de cor diferente a cada aluno. Estes deverão escrever no 1º cartão algumas razões porque crêem que os outros gostam dele. No 2º cartão deverão desenhar um “ presente para entregar ao colega do lado e finalmente no 3º cartão irão escrever um gosto especial/ uma atitude/ um segredo que queiram partilhar com a turma. À medida que terminam o preenchimento de cada cartão, estes serão lidos em voz alta; Diálogo com os alunos sobre a actividade realizada.

**Recursos:** Cartaz A3 com duas imagens; quadro; cartões de várias cores; marcadores.

**Tempo:** 1h30m

**Meios de avaliação:** Observação directa: empenho participação. Diário de Bordo.

### **Sessão n.º 3 (11-05-2010)**

**Área:** Matemática

#### **Competências Específicas:**

##### ***Geometria***

- A compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados.

##### ***- Estatística e probabilidades.***

- A predisposição para recolher e organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno e para os representar de modos adequados, nomeadamente através de tabelas e gráficos e utilizando as novas; tecnológicas.

- A aptidão para ler e interpretar tabelas e gráficos à luz das situações a que dizem respeito e para comunicar os resultados das interpretações feitas.

#### **Objectivos Operacionais:**

- Comparar volumes de objectos por empilhamento de objectos de diferente volume;

- Desenvolver a colaboração entre o aluno com NEE e a restante turma através de uma actividade de grupo;

### **Actividades e Estratégias**

Diálogo em grande grupo sobre a actividade realizada no dia anterior, nomeadamente, volumes de objectos.

A estagiária irá criando oralmente algumas situações problemáticas sobre os volumes de objectos, com o apoio de alguns recipientes.

Posteriormente, a estagiária irá solicitar os alunos para a realização de uma actividade prática.

Será dividida a turma em 5 grupos: quatro grupos com quatro elementos e um com três. Depois de explicar a actividade, a estagiária irá distribuir uniformemente o material necessário para a actividade (copos de vários volumes, garrafas de água pequenas, médias e grandes).

A actividade irá consistir na comparação do volume de objectos por empilhamento de objectos de diferentes volumes (por exemplo, uma garrafa pequena equivale a cinco copos pequenos e dois médios, entre outros).

Os alunos deverão registar as observações feitas numa folha do arquivo.

Finalmente quando tiverem terminado as observações e respectivos registos estes deverão fazer a representação dos resultados em gráficos. A estagiária encontrar-se-á disponível para tirar todas as dúvidas.

**Recursos:** Dossier dos alunos; quadro; garrafas e copos de diversas dimensões; tabuleiros.

**Tempo:** 1h30m

**Meios de avaliação:** Observação directa: empenho participação, respostas correctas às questões. Diário de Bordo.

**Sessão n.º 4 (18-05-2010)**

**Área:** Matemática

**Competências Específicas:**

- *Estatística e probabilidades*

- A predisposição para recolher e organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno e para os representar de modos adequados, nomeadamente através de tabelas e gráficos e utilizando as novas tecnologias;
- A aptidão para ler e interpretar tabelas e gráficos à luz das situações a que dizem respeito e para comunicar os resultados das interpretações feitas.

**Objectivos Operacionais:**

- Formular questões, recolher e organizar dados quantitativos utilizando tabelas e frequências e tirar conclusões;
- Desenvolver a colaboração entre o aluno com NEE e a restante turma através de uma actividade de grupo;

**Actividades e Estratégias**

A estagiária fará uma breve explicação acerca da actividade que se irá realizar.

A estagiária solicitará aos alunos para que formem grupos de dois elementos.

Posteriormente será apresentado aos alunos um saco que irá conter vários cartões com informações / dados relativamente à actividade que se irá realizar posteriormente; note-se como exemplo, a cor dos cabelos dos alunos, o sexo, cor das calças, cor das camisolas, entre outros.

Um elemento de cada grupo irá retirar um cartão.

Depois de saberem qual o tema a trabalhar os alunos deverão recolher e organizar os dados para posteriormente criarem uma situação problemática seguida de uma apresentação dos dados sob a forma de tabelas e gráficos, bem como a formulação de questões e respectivas respostas.

A correcção será feita oralmente em grande grupo.

**Recursos:** Saco de tecido; cartões; com respectivos cartões; folhas dos arquivos dos alunos.

**Tempo:** 1h30m

**Meios de avaliação:** Observação directa: empenho participação, resposta correcta às questões. Diário de Bordo.

**Sessão n.º 5 (18-05-2010)**

**Área:** Língua Portuguesa

**Competências Específicas:*****Compreensão do oral***

- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão;
- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.

***Expressão oral***

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;
- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

**Objectivos Operacionais:**

- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados da comunicação oral (conversas, diálogos, debates);
- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);
- Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, instruções);
- Reconhecer a importância da amizade;
- Compreender o sentido da amizade;
- Cooperar em grupo;

**Actividades e Estratégias**

Apresentação de um título “ O mistério da amizade”. Debate sobre que mistérios serão esses. Posteriormente a estagiária irá distribuir um excerto do texto pelos alunos. A leitura será feita inicialmente pela estagiária e posteriormente pelos alunos. De seguida, a estagiária irá solicitar os alunos para que escrevam e ilustrem o seu melhor amigo.

Será introduzido, posteriormente, um jogo intitulado “O loto da amizade”. A turma será dividida em cinco grupos, quatro grupos de quatro elementos e um com três. A estagiária esclarecerá os alunos acerca das regras do jogo; Distribuição de um tabuleiro de jogo por cada grupo.

A estagiária encontrar-se-á disponível para tirar todas as dúvidas.

**Recursos:** Texto narrativo “ O mistério da amizade”; jogo “ O loto da amizade”; dados.

**Tempo:** 1h30m

**Meios de avaliação:** Observação directa: empenho participação. Diário de Bordo.

#### **2.2.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados**

A análise de dados tem como objectivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação.

O questionário e os diários de bordo foram submetidos à leitura preliminar com a finalidade de aumentar o contacto que tinha com o material a ser analisado, procedimento fundamental ao estudo e assimilação das informações colectadas.

Procedeu-se então à análise extensiva das respostas ao questionário que foi aplicado à professora cooperante, e ainda à análise dos registos em diários de bordo utilizados ao longo das sessões de intervenção pedagógica.

Neste sentido, na análise dos dados provindos dos diários de bordo foi possível realizar inferências que permitiram passar da descrição à interpretação dos mesmos.

Por conseguinte, os resultados foram organizados em função dos instrumentos utilizados, ou seja, primeiro serão apresentados, analisados e interpretados os resultados do questionário e de seguida os dos diários de bordo.

Os nomes aqui citados são fictícios para preservar a identidade e privacidade dos sujeitos do estudo.

#### **2.2.4.1. Apresentação, Análise e Interpretação do Questionário I (professora cooperante)**

Quando questionada a professora cooperante acerca da existência de crianças diagnosticadas com NEE na sala de aula, a resposta foi afirmativa referindo que estas crianças são acompanhadas pelo menos duas vezes por semana por um professor especializado em Ensino Especial.

A professora concorda com a integração de crianças com NEE em turmas regulares do 1º CEB, afirmando que esta integração deveria ser para todas as crianças menos para aquelas que tenham deficiências muito graves, como seja: síndrome de Down, deficiência mental severa ou profunda, autismo...).

Da resposta à questão sobre a integração das crianças com NEE emerge o sentimento de que a professora concorda com a integração parcial, em que a criança com NEE em alguns momentos participa nas actividades das outras crianças, e noutros é apoiada numa sala à parte apropriada a todas as suas necessidades. Ou seja, o que se verifica é uma forma de Integração Física (Soder, citado por Bautista, 1997), na qual a criança com NEE e a criança do ensino regular partilham apenas alguns espaços em comum (recreio, corredores...). Esta forma de integração pressupõe que, a acção educativa se realize em Centros de Educação Especial instalados junto das escolas regulares, o que no caso particular deste contexto não parece ser possível, uma vez que não reúne esta condição.

De salientar, que a professora considera que a integração não traz vantagens nem melhora as oportunidades de aprendizagem para as crianças com NEE, pois é da opinião que um professor nem sempre consegue atender às necessidades desses alunos. Isto porque as turmas continuam a ser numerosas diminuindo a capacidade de resposta do professor.

Contudo, a professora afirma que planifica as suas acções conjuntamente com o(a) professor(a) do Ensino Especial o que na sua perspectiva é um método que permite oferecer aos alunos uma aprendizagem o mais adequada possível às suas necessidades. Este resultado é bastante satisfatório na medida em que a professora parece preocupar-se com o sucesso dos seus alunos procedendo a diversas adaptações e diversificação de materiais. Como argumenta Correia “quanto maior for o número e a natureza dos

materiais, mais diversificadas podem ser as actividades, facilitando, assim, as aprendizagens dos alunos” (2003a, p. 45).

A mesma considera, ainda, que actualmente as escolas não apresentam as condições necessárias para dar resposta às crianças com necessidades ou dificuldades, referindo mesmo que os recursos humanos não são suficientes para se poder responder eficazmente às necessidades, tal como os recursos materiais que são muito escassos. Na sua opinião, todas as crianças devem participar no mesmo tipo de actividades, aceitando de igual modo que os alunos com NEE devam estar sentados ao lado dos alunos sem NEE. O que se verifica é que normalmente as crianças sem NEE procuram auxiliar as crianças com NEE na elaboração das tarefas, visto que neste caso, se trata de uma criança sem deficiências profundas.

Em suma pode constatar-se que apesar das limitações existentes, a professora tenta oferecer a todos os alunos, com e sem NEE, um ambiente inclusivo onde todos participam nas mesmas actividades havendo oportunidade de partilhar experiências entre eles, aprender conjuntamente e saber respeitar a diferença.

#### **2.2.4.2. Apresentação, Análise e Interpretação dos Diários de Bordo**

Os diários de bordo foram utilizados para que, de uma forma descritiva e analítica, se pudessem narrar as reacções dos sujeitos, os comportamentos inesperados ou acontecimentos significativos, surgidos no decorrer de cada sessão da intervenção pedagógica e relevantes para a avaliação destas e do processo de ensino - aprendizagem desenvolvido pelos alunos.

##### **Diário de Bordo Nº 1 - 1ª Sessão (23/03/2010)**

Esta sessão teve início com a distribuição, pelos alunos, de uma poesia. A investigadora com funções de docente começou por dar algum tempo aos alunos para que estes se familiarizassem com a poesia, intitulada de “Seremos amigos”. Posteriormente, a professora estagiária leu a poesia em voz alta e propôs aos alunos que realizassem a sua leitura silenciosa e, posteriormente, um de cada vez, leram-na em voz alta. Por meio de diálogo, os alunos tentaram descobrir o tema subjacente ao texto poético. A troca de ideias e o empenho dos alunos era visível, na tentativa de cada um

ser o primeiro a proferir as suas sugestões. Por isso, não levou muito tempo a que se ouvisse: “A amizade é confiar, é ser amigo do nosso amigo” (Aluna A). Fui interrogando as restantes crianças, para perceber e me situar no ponto da discussão de cada um.

Como já tinham as suas conclusões, deu-se início ao debate: “O tema é a amizade (aluna B); “o tema é a amizade e vamos falar sobre a amizade existente entre os amigos” (aluno C); “O tema é a amizade e vamos falar dos nossos amigos” (aluno D); “ Vamos falar dos amigos, e a minha melhor amiga é a Joana” (aluna F); “ os meus melhores amigos estão no estrangeiro, gostava de falar sobre eles” (aluno G); “ Hoje vamos falar sobre a amizade e eu sou amiga de toda a gente, ninguém é perfeito.” (aluno H); “A amizade é bonita” (aluna I); “A amizade é uma coisa difícil de explicar, porque a amizade é um sentimento que se sente” (aluna E);

Ao longo desta troca de ideias denotava-se nas suas expressões faciais que as crianças estavam entusiasmadas em partilhar experiências de amizade. Desta partilha os alunos iam referindo que eram amigos dos seus amigos porque os apoiavam sempre que necessário; porque eles brincam juntos, porque passavam o fim-de-semana juntos a brincar e a estudar. Foram explicando que sempre que os amigos se ausentam sentem a falta deles; sempre que precisam de ajuda sabem que podem contar com o colega. Isto levou-me a considerar que os alunos tinham noção do que é a amizade.

Posteriormente sugeriu-se que todas as crianças, individualmente, tentassem completar a frase “Para mim um amigo é...”. Apesar das dificuldades iniciais para expressarem as suas opiniões, os alunos concluíram a tarefa de uma forma bastante positiva. Deste modo, quando se procedeu à elaboração de um cartaz colectivo com base nos trabalhos efectuados, todos participaram activamente. Todos os alunos tiveram oportunidade de ler as suas frases em voz alta. Aquando da audição da frase de Maria<sup>3</sup> “A amizade é bonita”, um colega interveio de forma desadequada: “Ela escreve sempre o mesmo”. Nesse momento, a professora do Ensino Especial apercebeu-se do mal - estar de Maria e sussurrou-lhe ao ouvido alguma coisa. Maria mostrou-se, de seguida, mais confiante perante os seus colegas, respondendo que “Ser amigo é confiar”. O facto de a professora ter apoiado Maria gerou ciúmes entre alguns colegas da sala de aula que se manifestaram da seguinte forma: “ Isso não vale! A professora é que lhe disse”.

---

<sup>3</sup> Nome fictício atribuído à criança com NEE

Perante esta situação, não pude ficar indiferente e intervi perante toda a turma de modo a levá-los a reflectir sobre o comportamento pouco sensível que demonstraram. Na sequência deste comportamento procedeu-se a mais um diálogo, recorrendo para tal aos valores subjacentes à poesia trabalhada no início da aula, assim como, às ideias partilhadas entre as crianças ao longo acerca da amizade.

De seguida deu-se continuidade à leitura das frases que escreveram. Este debate foi rico tendo em conta a partilha de informação existente perante os colegas de sala. Chegou-se à conclusão de que apesar de as pessoas possuírem características diferentes estes deverão ser todos amigos, assim como deverão respeitar os interesses e opiniões dos colegas.

Na sequência desta actividade e recorrendo uma vez mais à poesia pediu-se aos alunos que encontrassem as palavras – chaves da verdadeira amizade. Estes concluíram que a amizade é nada mais do que confiar, é ser o mais natural possível, ser íntimos, apoiar e respeitar os outros tal e qual como eles são.

Esta sessão permitiu que os alunos reflectissem sobre a amizade e o seu valor. Possibilitou-lhes ainda o confronto e troca de ideias acerca do que é ser amigo. Foi possível conhecer modos de interacção dos alunos da turma para com Maria.

### **Diário de Bordo N.º2 – 2ª Sessão (10/05/ 2010)**

Nesta sessão pretendia levar os alunos a reflectir sobre as diferenças de cada um; a identificar as qualidades que os outros valorizam em si e ainda reconhecer o valor da partilha.

A sessão iniciou-se através de um diálogo aberto entre todos os alunos, sendo necessário gerir a sua participação. Todos os alunos tiveram oportunidade de partilhar com a restante turma informações acerca do fim-de-semana. Maria estava entusiasmada em partilhar o seu: “Eu fui às compras com os meus pais ao Modelo e fui ver os meus primos e depois fui andar nos carrinhos pequeninos (carrossel). Uma outra criança interferiu dizendo: “A Maria gosta de andar nos carrinhos dos bebés”. Face a isto, Maria calou-se dando a entender que não queria falar mais. Este comentário impróprio em relação a Maria perturbou os restantes colegas de sala que defenderam Maria referindo que os carrosséis eram uma brincadeira comum para todos eles.

Partindo deste comentário, dialoguei com os alunos no sentido de desvalorizar a intenção menos positiva da afirmação anterior. Foi possível suscitar o aumento de interacções entre todos os alunos fomentando entre estes sentimentos de amizade e de valorização da diferença de gostos. Deste modo dei oportunidade aos alunos de partilharem entre eles as suas preferências de carrosséis, entre outras. Através deste diálogo verifiquei a participação activa de todos os alunos inclusive de Maria e dos seus colegas.

De seguida prossegui com a apresentação de um cartaz A3 com duas imagens (uma das imagens continha uma criança triste e isolada e na outra imagem existiam várias crianças a brincarem em grupo). Solicitei aos alunos que comentassem as imagens individualmente e depois em conjunto. Desta exploração foram obtidas várias respostas: “Para mim a menina que está sozinha está triste porque morreu a mãe”; “Ela está triste porque não tem amigos para brincar”; “Ela está sozinha porque se chateou com os pais”; “Ela está de castigo”; “Ela está triste porque os amigos não queriam brincar com ela”. Em relação à outra imagem todos foram rápidos na resposta e concluíram que “Os meninos estavam felizes”; “Os meninos eram todos amigos”.

Após a interpretação de ambas as imagens solicitei que descobrissem a moral destas imagens. Estes responderam que “Os amigos são a verdadeira amizade”.

Posteriormente fui questionando os alunos sobre se gostavam mais de brincar sozinhos ou acompanhados. Todos os alunos com excepção de Maria responderam que gostavam de brincar acompanhadas: “Professora, claro que gosto mais de brincar acompanhada”; “Se brincarmos com os outros somos felizes”; “Brincar acompanhada é mais divertido do que sozinha”; “Eu gosto de brincar com a minha amiga”. Apenas Maria respondeu em voz alta: “Eu gosto de brincar sozinha”. Esta resposta inquietou-me e levou-me a reflectir e a reconsiderar o que deveria fazer de seguida.

Após as respostas das crianças aproveitei para comentarmos e reflectirmos sobre todos os comentários efectuados. Quando comentada a resposta de Maria, os alunos referiram que o facto de esta apresentar comportamentos diferentes dos deles fazia com que, por vezes, os colegas não participassem nas brincadeiras da mesma.

Apercebi-me que as crianças desta turma sempre tiveram consciência de que Maria é diferente e que apresenta dificuldades de aprendizagem. Por vezes, isto leva-os a que tenham atitudes de não integração de Maria nos seus grupos de trabalho.

Tendo em conta os comentários realizados houve necessidade de valorizar que o apoio dos colegas a Maria era fundamental; era uma atitude positiva que levaria Maria a sentir-se integrada.

Concluídas as explicações procedeu-se à distribuição de três cartões a cada criança: no 1º cartão os alunos teriam de escrever porque é que eles achavam que os outros gostavam deles, no 2º cartão teriam de ilustrar um presente para oferecer à colega do lado e, no 3º cartão os alunos deveriam descrever um gosto especial, uma atitude ou um segredo que quisessem partilhar com os colegas.

Quanto ao 1º cartão Maria disse: “Eu acho que os outros gostam de mim porque sou simpática, amiga e divertida”. Perante esta afirmação alguns colegas contestaram o facto da professora do ensino especial ter apoiado Maria na elaboração da frase, o que gerou ciúmes entre alguns colegas: “Isso não vale, a professora é que lhe disse”.

Relativamente ao segundo cartão a criança que teria de ilustrar um presente para oferecer a Maria disse “Preferia dá-lo à minha melhor amiga que é a Joana”. No entanto, e após um diálogo que foi estabelecido com a mesma de modo a clarificar que as mensagens dos cartões não tinham como destinatários os seus melhores amigos mas sim outros colegas da turma, a criança reconsiderou e disse: “Já sei o que lhe vou dar, vou desenhar uma caixinha com muitos bonequinhos, daqueles que se dão corda e depois os bonequinhos saltam. Eu acho que vai gostar porque ela gosta de bonecos”.

No término desta actividade pude ver o sorriso estampado no rosto de Maria; que adorou a ilustração realizada pela colega e isto verificou-se pelo comentário que fez: “Professora, olha o que a “Liliana” me ofereceu! É tão lindo! Tem bonequinhos”. Por sua vez, Maria desenhou e ofereceu à colega flores escrevendo “A Liliana é bonita”. A colega quando recebeu a ilustração de Maria demonstrou contentamento. Aliás, os presentes que todos os alunos trocaram entre si revelaram que existiam sentimentos de amizade entre eles.

Relativamente ao terceiro cartão, parte dos alunos foram partilhando os seus segredos, no entanto algumas crianças não quiseram partilhar nenhum segredo com a turma. Pude verificar que existia uma certa inibição por parte das mesmas em participar nesta actividade, houve inclusive uma criança que referiu que os segredos devem ser partilhados com as pessoas mais próximas e não em público. O que não deixava de ter razão.

Chegado o intervalo, foi muito gratificante ver e ouvir os comentários dos alunos referindo que tinham gostado da actividade realizada e que estes iriam partilhar os segredos na hora do intervalo.

Aquando do regresso dos alunos na sala de aula pude verificar que estas ainda estavam a partilhar segredos com os colegas. Crianças essas que inicialmente se mostraram inibidas dentro da sala de aula. De salientar que esta inibição deveu-se ao facto de as mesmas não se sentirem à vontade de partilhar com toda a turma mas sim com colegas mais próximas.

Neste sentido, os professores desempenham um papel fundamental na integração e inclusão das crianças com NEE na medida em que eles podem promover interacções positivas para que todos se conheçam e a diferença seja valorizada.

Por outro lado, os colegas de turma destas crianças também poderão desempenhar um papel fundamental na integração das mesmas, pois se interagirem com elas na sala de aula ou se os chamarem para as brincadeiras podem criar laços de amizade que irão ajudá-las a sentirem-se parte integrante de um grupo.

### **Diário de Bordo N.º 3 – 3ª Sessão (11/ 05/2010)**

Esta sessão teve início com a criação de situações problemáticas sobre volume de objectos, com apoio de determinados recipientes. Comecei por dar algum tempo para os alunos pensarem acerca das situações problemáticas que iam sendo colocadas para posteriormente responderem. Quando os alunos encontravam o resultado dirigiam-se à secretária da professora cooperante para demonstrar, à restante turma, o resultado obtido através da exploração activa dos recipientes.

A troca de ideias e empenho dos alunos era visível, na tentativa de cada um ser o primeiro a proferir os seus resultados.

Posteriormente, dividi a turma em quatro grupos de quatro elementos e um com três elementos, respectivamente. Esta actividade consistiu na realização de um trabalho prático na qual os alunos fizeram a comparação de volumes de objectos por empilhamento de objectos de diferente volume (copos de vários volumes, garrafas de água pequenas, médias e grandes).

Atendendo a que as afinidades e ligações afectivas entre os alunos da turma eram diferentes, houve alguns alunos que tentaram não se agrupar com outros colegas. Neste momento foi possível aperceber-me de que Maria estava a ser colocada de parte por um dos grupos, devido ao facto desses elementos considerarem que ela não iria colaborar na actividade tanto quanto os outros. Denotei algum preconceito face a Maria, o que me obrigou novamente a sensibilizar o grupo para a necessidade de cooperar e colaborar com todas as pessoas. Rapidamente, houve uma colega que estimulou a aceitação de Maria no grupo o que a deixou muito contente. Mais uma vez trocaram ideias entre si e muito segura da sua opinião uma aluna responde: “Devemos aceitar os outros tal como eles são e não sermos egoístas”; uma outra aluna acrescentou “Não devemos ser amigos das pessoas só por interesse devemos dar apoio sempre que alguém precisa”.

Partindo das opiniões manifestadas e da constatação presenciada, pedi que dessem exemplos de alguns comportamentos que poderiam ser adoptados neste contexto para com as pessoas que têm dificuldades. “Apoiar”, “deixar participar nas actividades” “aceitar a opinião da colega” foram algumas das respostas dadas pelas crianças. O grupo chegou à conclusão de que se ela não colabora do mesmo modo que os outros na realização de determinadas actividades é necessário que os colegas a apoiem sempre que necessário.

Finalmente e após a troca de ideias entre o grupo, sugeriram em conjunto que estes se deveriam organizar a nível de tarefas para que os mesmos pudessem participar de forma activa e positiva na actividade prática. Esta organização consistiu na partilha de tarefas que atribuídas a cada um dos elementos do grupo.

No decorrer da actividade observei que o comportamento entre os alunos devesse satisfatório, isto porque se verificou um ambiente de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre todos os elementos dos grupos.

Com esta sessão, os alunos demonstraram ter consciência de que, é um bem de todos criar um ambiente de ajuda mútua entre os colegas e que a sua concretização depende do esforço conjunto de cada um, dos comportamentos, atitudes e valores em relação ao outro.

Esta sessão permitiu sensibilizar nos alunos o verdadeiro valor da amizade. Por sua vez, a manifestação, confronto e troca de ideias durante esta sessão, possibilitou que os alunos desenvolvessem o seu espírito cooperativo, manifestassem o apoio aos

colegas com mais dificuldades. Como argumenta (Correia, 2003<sup>a</sup>), a sensibilização passa, como pelo desenvolvimento de atitudes positivas dentro da sala de aula.

Assim as atitudes positivas poderão ajudar a desencadear “amizades mais duradouras entre os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros” (Correia, 2003a, p. 36).

#### **Diário de Bordo N.º4 – 4ª Sessão (18/05/2010)**

Nesta sessão comecei por formar grupos de dois elementos. Foi apresentado um saco em tecido que continha cartões com determinados temas, tais como: sexo, cor das calças, cor das mochilas, cor das camisolas, entre outros. Cada elemento do grupo teria de retirar do saco um cartão e depois de saberem qual o tema a trabalhar, os alunos deveriam fazer a recolha e a organização dos dados acerca desse tema. De salientar que os dados recolhidos eram relativos a elementos existentes dentro da sala de aula.

De seguida deu-se início à actividade. Cada elemento do grupo ia retirando dados acerca do tema a trabalhar. No decorrer da mesma foi necessário estabelecer alguma ordem dado que os alunos teriam de se deslocar pela sala de forma a poderem retirar os dados necessários para a concretização da actividade.

Em todos os grupos verificava-se que havia partilha e explicação das tarefas. No entanto, apercebi-me de alguma tensão no grupo onde se encontrava Maria. Os colegas iam-lhe explicando a tarefa mas esta não os conseguia acompanhar. Face a isto, os colegas iam dizendo: “Professora, ela demora muito a fazer. Nós vamos fazer tudo primeiro e depois ela copia por nós”. Reflecti conjuntamente com os alunos sobre as suas afirmações referindo que essa não seria a melhor forma de apoiar a colega. No entanto, os alunos continuavam a insistir que se a apoiassem ao longo da actividade estes seriam o grupo que terminaria a tarefa por último. Perante isto, informei os alunos de que a tarefa poderia ter continuidade numa outra aula caso fosse necessário e de que o mais importante naquele momento era tentarem apoiar a colega ao longo da realização da mesma. Sensibilizei-os ainda para o facto de que se a colega copiasse tudo na íntegra para o seu caderno, não estaria a aprender os conteúdos. Mas se eles a apoiassem, estariam a contribuir para a sua aprendizagem, o que era muito positivo.

Após esta troca de ideias e sugestões os alunos perceberam e assumiram o compromisso de colaborar com a colega.

No decorrer da actividade, verificou-se efectivamente um clima de entreaajuda sendo visível o envolvimento e empenhamento de todos para auxiliar os colegas com dificuldades. Sempre que me dirigia ao grupo de Maria, era notável o sorriso estampado na cara da criança que estava a ser ajudada, assim como a dos colegas. De salientar que este grupo foi um dos primeiros a terminar a tarefa com êxito. Estes ficaram surpreendidos quanto ao facto de conseguirem terminar a actividade com sucesso.

Após ter terminado a actividade, “Maria” veio ter comigo dizendo: “Professora, professora, eu já acabei! Eles ajudaram-me! Eu hoje gostei muito da aula”.

Nesta sessão pude verificar que o relacionamento dos colegas com a criança com NEE se modificou após a minha intervenção e sensibilização. Passaram de uma atitude apreensiva para um clima de entreaajuda.

Esta sessão foi reveladora da consciencialização por parte dos alunos, de que é necessário uma tomada de atitude conjunta perante as crianças com NEE através da qual todos podem ser beneficiados.

Deste modo e indo de encontro à argumentação de Correia (2005, p. 35), é pois necessário “proporcionar-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interacção social entre os alunos, para que, desta forma ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte de uma comunidade”.

A criação e manutenção deste ambiente e clima sócio - emocional, no qual todos os alunos podem sentir que eles mesmos e os seus colegas estão psicologicamente seguros, valorizados e aceites, garante um envolvimento activo e o sentido de pertença, e assim, uma condição para o desenvolvimento de qualquer prática inclusiva de sucesso.

#### **Diário de Bordo N.º 5 – 5ª Sessão (18/05/ 2010)**

Nesta sessão apresentei uma história intitulada “O mistério da amizade” e solicitei aos alunos que reflectissem individualmente acerca do título. Posteriormente foi realizado um debate em grande grupo de modo a perceber que mistérios seriam esses, no âmbito do qual os alunos chegaram à conclusão de que a amizade é um sentimento bonito sendo este difícil de explicar.

Pude verificar a inquietação dos alunos quando foi distribuído o texto relativo ao título anterior. Isto deveu-se ao facto de quererem descobrir qual seria o tão precioso

mistério da amizade. De seguida procedeu-se à leitura do texto narrativo “O mistério da amizade”.

Da sua exploração emergiu entre todos, a ideia de que a amizade é misteriosa porque existem pessoas que apesar das suas diferenças, se dão bem e que nasceram para serem amigas. Deste modo sugeri que descrevessem e ilustrassem o seu melhor amigo.

Após a conclusão da ilustração e descrição do melhor amigo, solicitei que os alunos lessem em voz alta os seus registos. Posto isto, alguns alunos intervieram referindo que gostariam de realizar a leitura em voz alta e de pé em frente aos colegas. Todos concordaram com a proposta.

Maria, bastante entusiasmada, ofereceu-se para ser a primeira a participar. Dirigiu-se para a frente da sala e iniciou a sua leitura dizendo: “A minha melhor amiga tem cabelos e olhos castanhos e é grande. Ela é bonita. Sabem que é?”. Após algumas tentativas de descoberta, os colegas de turma chegaram à conclusão de que a melhor amiga de Maria seria a professora cooperante. Esta resposta suscitou ciúmes por parte de alguns colegas da sala. Diante desta situação levei os alunos a perceber que a professora cooperante era amiga de todos os alunos e como tal, todos os meninos e meninas da turma a podiam escolher como sua melhor amiga.

De seguida a turma foi dividida em grupos para jogarem o Loto da Amizade. Estes mostraram-se entusiasmados. Este jogo consistia no lançamento do dado e em responder a determinadas questões ao longo do mesmo. No entanto, e na ânsia de chegarem à meta, não respeitavam as regras do jogo, sendo que uma destas regras era ouvir atentamente as respostas dadas pelos colegas, ao longo do jogo.

Neste momento intervi referindo que o jogo tinha como objectivo desenvolver a colaboração entre todos os alunos, assim como, conhecerem os gostos e interesses dos colegas, aspecto este mais importante do que necessariamente chegarem à meta. Posto isto, os grupos foram participando de forma positiva verificando-se efectivamente o respeito pelos colegas aquando a partilha de interesses.

Deste modo, as crianças, através do contacto com os seus pares, desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras “ (Papalia *et al*, 2001, p. 484, citado por Barreto, 2009).

### 2.3. Reflexão do Estudo

A escola tem um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento de todas as crianças (com ou sem NEE), no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma plena integração e inclusão na escola e, posteriormente na sociedade. Partindo deste pressuposto pretendia-se com este estudo conhecer que relações interpessoais se desenvolvem entre crianças ditas “normais” e crianças com NEE, em contexto de 1º ciclo do ensino básico, que possam ser facilitadoras do processo de integração/inclusão destes.

No âmbito do presente estudo podemos concluir que a professora cooperante apoia a inclusão e integração da criança com NEE na sala de aula de ensino regular. No entanto, emerge o sentimento de que a integração deveria ser para todas as crianças menos para aquelas que tenham deficiências muito graves. A professora considera que estes alunos, em alguns momentos, deveriam mesmo ser apoiados por um especialista em Educação Especial numa outra sala que não aquela onde se encontram os restantes alunos. Isto porque, actualmente, as escolas nem sempre apresentam as condições necessárias para dar resposta a estas crianças. Concluiu-se ainda que a professora tenta oferecer a todos os alunos com e sem NEE, um ambiente inclusivo onde todos participam nas mesmas actividades havendo oportunidades de partilhar experiências entre eles, aprender conjuntamente e saber respeitar a diferença.

De acordo com os diários de bordo é possível constatar diferentes tipos de interacções estabelecidas entre os alunos ditos “normais” e os alunos com NEE. A turma apresenta alguns pré-conceitos em relação às crianças com NEE mostrando-se, por vezes, apreensivos ao nível da sua integração nas actividades de sala de aula. Concluiu-se que as sessões de intervenção pedagógica foram importantes para sensibilizar a turma para esta problemática, tendo-se verificado melhorias ao nível das suas atitudes e comportamentos. Face a isto, as relações interpessoais que a turma desenvolveu foram de entajuda, cooperação, respeito, amizade e partilha.

De acordo com Odom (2007), os pares têm tendência a rejeitar socialmente o colega diferente, quer seja devido às suas características pessoais, quer porque receiam o ‘desconhecido’ e não sabem como lidar com a diferença. Neste domínio, as percepções positivas sobre a deficiência que os professores veiculam nas aulas podem ajudar a criança a ter atitudes positivas com os seus pares diferentes, permitindo deste

modo a criação de laços de amizade entre a criança especial e os seus colegas (Odom, 2007). Foi neste sentido que tentamos actuar em contexto de sala de aula, promovendo desde sempre atitudes e comportamentos sensíveis à questão da diferença.

De salientar que os professores desempenham um papel fundamental na integração e inclusão das crianças com NEE na medida em que eles podem promover interacções positivas para que todos se conheçam e a diferença seja valorizada.

Os colegas de turma desta criança desempenharam um papel fundamental na integração dos colegas com NEE, pois passou a existir uma interacção positiva entre todos nas diversas actividades realizadas, o que permitiu desenvolver um clima mais equalitário e menos discriminatório. Das atitudes dos alunos nas diferentes actividades realizadas emergiram amizades entre todos permitindo estas serem facilitadoras do processo de integração/inclusão das crianças com NEE.

A escola e a sala de aula são, sem dúvida, espaços socializadores por excelência, é aqui que a criança em idade escolar passa a maior parte do seu tempo, que convive horas a fio com professores e colegas e que se vai formando enquanto ser social.

Desenvolver um conjunto actividades susceptível de promover relações interpessoais positivas entre todas as crianças da turma foi uma das minhas preocupações de forma a sensibilizar os alunos para assumirem atitudes solidárias, respeitadoras das diferenças individuais, promovendo um espaço privilegiado de formação e educação para uma cidadania plena.

Torna-se imperativo que todos mudem as suas atitudes e práticas, todos aceitem a responsabilidade de educar e orientar as crianças, independentemente das suas problemáticas.

Sublinhe-se que a educação faz parte da vida do indivíduo. Desde que nasce, ele começa por fazer as primeiras aprendizagens no seio da família passando depois por fazer novas aquisições quando vai para a creche, jardim-de-infância, 1º CEB e por aí fora, tornando-se num adulto e aprendendo a enfrentar as dificuldades que lhe irão surgir pela vida fora.

Neste sentido, a colaboração entre a escola e a família é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança e em qualquer idade, mas essa colaboração torna-se ainda mais importante quando se trata de crianças com NEE.

Note-se que o jardim-de-infância pode ser considerado como o primeiro passo para a integração destas crianças no meio o “mais normal possível”, permitindo que elas

possam conviver com outras crianças enquanto se vão socializando e integrando na comunidade da qual fazem parte. No jardim-de-infância ela pode também adquirir aprendizagens simples que a podem ajudar a desenvolver e a tornar-se mais autónoma.

A escola deverá, pois, responder às suas necessidades e interesses, conforme a sua realidade social, dando a cada criança a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades e a sua personalidade, tornando-a, na medida do possível, um cidadão responsável, autónomo e preparado para a vida.

Face a isto estou convicta de que é imprescindível uma grande cooperação e a colaboração entre todos os intervenientes da acção educativa de maneira a que as crianças com NEE se sintam verdadeiramente incluídas e integradas.

Em suma, este projecto de investigação, permitiu um enriquecimento pessoal e profissional, em virtude das aprendizagens realizadas, contribuindo quer para o alargamento dos meus horizontes acerca desta problemática, quer para o aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas, em especial no domínio da integração e inclusão de crianças com NEE.

## Considerações Finais

A chegada à escola foi de facto uma mistura de emoções. Foi sentida como um regresso onde muitos anos foram passados como aluna. Mas, simultaneamente emergiu a noção de que as responsabilidades seriam completamente diferentes.

No decorrer desta minha formação na instituição formadora fui assimilando conceitos, dicas e ideias que precisavam de ser colocadas em prática. Tinha agora a oportunidade de o fazer, e seria minha obrigação e dever fazê-lo com sucesso. Neste sentido, houve a necessidade de conhecer o meio onde estava inserida, daí que a primeira etapa de todo este processo tenha sido a de observação. Ao longo desta pude recolher informações importantes que me ajudaram a compreender melhor todo o ambiente educativo e, particularmente, o grupo de alunos, factor essencial ao desenvolvimento de qualquer estágio profissional no âmbito da formação de professores.

Após esta etapa foi, então, necessário compreender o meu papel e função na escola cooperante. A planificação das aulas seria à partida algo que obrigatoriamente deveria fazer parte das minhas funções. Mas para tal foi necessário saber como seriam estas realizadas. Esta foi uma fase marcada essencialmente pela aquisição de conhecimento e de idealização das tarefas a serem colocadas em prática ao longo do semestre.

Nas planificações das aulas, tentou-se criar algo que fosse adequado às características dos alunos tendo em conta os conteúdos a abordar, mas promovendo formatos de actividades que estimulassem os alunos e que os mantivessem motivados para a progressão nas disciplinas. Para tal, tentaram-se criar propostas de trabalho diversificadas e que ao mesmo tempo tratassem de assuntos que fossem relevantes para os alunos.

Tinha à partida muitas ideias que foram desenvolvidas ao longo das aulas teóricas na instituição de formação, mas que careciam de ser sentidas na prática. Mais uma vez, a orientação e a supervisão por parte dos professores da escola cooperante e da instituição formadora, desempenhou um papel fundamental pois surgiu como um gerador de ideias, de possíveis actividades a serem colocadas em prática, e possibilitou a concretização das mesmas ao longo do processo de intervenção. Assim, surgiram ao

longo do ano lectivo várias actividades que pela forma como foram elaboradas se mostraram muito interessantes do ponto de vista pedagógico.

Os materiais seleccionados foram diversos. O uso de materiais manipuláveis revelaram-se muito interessantes no sentido de fazer com que os alunos estivessem sempre muito motivados para a realização das várias actividades.

Ao longo da minha prática profissional houve uma melhoria significativa no modo de planear as aulas. A experiência obtida ao longo das aulas e as dificuldades sentidas na realização das actividades serviram para que, ao longo do semestre, me fosse adaptando de uma forma mais realista às propostas de trabalho. Tornou-se evidente em algumas situações que, ora as planificações eram relativamente longas, ou eram de difícil realização. Contudo, estas dificuldades sentidas foram, em parte, a razão para que pudesse evoluir.

Com o decorrer deste estágio e da experiência adquirida, as planificações foram ficando cada vez mais adequadas e pude verificar que muitas vezes, as actividades propostas revelaram-se extremamente interessantes tanto do ponto de vista dos alunos como da professora.

A reflexão após as aulas permitiu também que eu fosse corrigindo as minhas atitudes dentro da sala de aula e que cada vez mais me fosse aproximando do que inicialmente havia idealizado. Acredito que esta reflexão pós-acção desempenha um papel fundamental na formação de professores. Esta não foi uma reflexão negativa, pois a crítica só pela crítica conduz a uma diminuição da auto-confiança do professor que é reflectida directamente nas aulas posteriores. Esta foi sim, positiva, aproveitando frequentemente os factores positivos e sugerindo melhores soluções para superar os momentos menos positivos.

A discussão frequente de ideias e reflexão sobre as actividades efectuadas ao longo do estágio possibilitou a correcção de erros cometidos ao longo do estágio e o aperfeiçoamento das técnicas utilizadas. Senti que o caminho traçado, embora por vezes difícil foi o que me motivou para continuar, assim como, o incentivo constante da orientadora e supervisora, o qual considero ser fundamental.

O período de actividade lectiva supervisionada na formação de professores é sem dúvida um período extremamente importante para o sucesso dessa formação. Neste sentido, penso que foi marcante a forma como fui orientada ao longo do ano. A ideia de

que partilhávamos das mesmas ideias e de que estávamos todos com o intuito de aprender e tirar considerações do que fora o trabalho desenvolvido foi muito importante.

Todos nós temos que aprender; mesmo a pessoa mais experiente numa determinada área pode aprender e aqui isso não foi excepção. Todos os dias podem surgir situações novas e temos de estar constantemente alerta para poder retirar daí as melhores conclusões. Este estágio irá certamente ser recordado com muita ternura, pois significou muito para mim, não obstante, o facto de ser uma realidade totalmente diferente daquela a que estou familiarizada.

De salientar uma vez mais o apoio incondicional da professora cooperante e professora supervisora, que me ajudaram ao longo da minha prática profissional, fornecendo-me ideias e experiências pessoais e profissionais sem as quais a minha formação interventiva não seria a melhor.

O meu muito obrigado...

.

## Referências Bibliográficas

- 📖 Agrupamento de Escolas Paulo Quintela (2007-2010). Projecto Educativo. Bragança: Agrupamento de Escolas Paulo Quintela.
- 📖 Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.
- 📖 Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7ª ed.)* Madrid: Mcgraw – Hill.
- 📖 Barreto, A. (2009). “*Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*”. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- 📖 Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: A Integração Escolar *In* R. Bautista (org.), *Necessidades Educativas Especiais*, pp.21-35. Lisboa: Dinalivro.
- 📖 Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- 📖 Bloom, B.; Engelhart, M.; Furst, E.; Hill, W. & Krathwohl, D. (1972). *Taxonomia de objectivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- 📖 Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández & M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación*. Madrid: Editorial la Muralla.
- 📖 Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 📖 Coll, C. & Solé, I (1987). *La importância de los contenidos en la enseñanza em Investigación en la Escuela*. Sevilla: Universidade sevilla.
- 📖 Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial nº 1. Porto: Porto Editora.
- 📖 Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Correia, L. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- 📖 Correia, L. (2003b). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão *In* L. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, pp.11-38. Coleção Educação Especial nº 13. Porto: Porto Editora.

- 📖 Correia, L. M. (2005) – *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Correia, L. (2006). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Costa, A. (1986). A Pesquisa de terreno em sociologia *In* A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp. 129-148, Porto: Edições Afrontamento.
- 📖 Dante, L. (2000). *Didática da resolução de problemas*. São Paulo: Ática.
- 📖 D' Ambrosio, B. (1989). *Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates [Online]*: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Matemática/Artigo\\_Beatriz](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Matemática/Artigo_Beatriz), acessado a 20 de Junho de 2010.
- 📖 Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 📖 Esteves, J. (1986). A Investigação – Acção. *In* A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *A metodologia das Ciências Sociais*, pp. 270-278. Porto: Edições Afrontamento.
- 📖 Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Lisboa: Asa Editores.
- 📖 Kemmis, S.& McTaggart, R. (1988). *Como Planificar La Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- 📖 Kronberg, R. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente *In* L. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, pp. 41-56. Coleção Educação Especial nº 13. Porto: Porto Editora.
- 📖 Lessard-Hebert, M.; Gollete, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 📖 Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 📖 Matalon, B. & Ghiglione, R. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- 📖 Matos, V. (1993). *O professor planificador*. Porto, Asa Editores.

- 📖 Moreira, M & Alarcão, I. (1997). A Investigação - Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos *In* I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e Desenvolvimento Profissional*, pp.119-138. Porto: Porto Editora.
- 📖 Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas *In* L. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Colecção Educação Especial nº 13, pp. 73-88. Porto: Porto Editora.
- 📖 Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Niza, S. (1997). *Formação Cooperada: ensaio de auto – avaliação dos efeitos da formação no projecto da Amadora*. Lisboa: Educa, Movimento da Escola Moderna.
- 📖 Odom, S. I. (2007). *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Oliveira - Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- 📖 Oliveira - Formosinho, J. (2002a). A avaliação alternativa na educação de infância *In* J. Oliveira - Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, pp. 144-164. Porto: Porto Editora.
- 📖 Oliveira - Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. *In*: Oliveira - Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Org.), *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, pp. 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- 📖 Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- 📖 Polya, G. (1986). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciências.
- 📖 Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 📖 Ribeiro A. & Ribeiro L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 📖 Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença - Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Rosental, C. & Frémontier-Murphy, C. (2002). *Introdução aos Métodos Quantitativos em Ciências Humanas Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

- 📖 Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via da Ciência da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Santos, M. (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*. Coleção Educação nº 2. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- 📖 Santos, G. D. (2007). *Dancoterapia Integrativa - uma metodologia na intervencao com Comportamentos Agressivos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Evora.
- 📖 Silva, L. (1982). *Planificação e Metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Silva, L. (1997), *Orientações curriculares para a Educação Pré – Escolar*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- 📖 Silva, A. (2006). *Separação dos Resíduos Domésticos. Um conceito ou uma Prática?* Uma proposta de Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- 📖 Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens *In J. Oliveira – Formosinho (Org.). A Supervisão na Formação de Professores. I: Da Sala à Escola*, pp.94 – 120. Porto: Porto Editora.
- 📖 Vaz, J. L. P. (2007). Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania. *In F. S. Ramos (Coord.), Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. (pp 169-179). Comunidad Andaluza: Universidade de Granada
- 📖 Yinger, R. (1979). *Routines in teacher Planning em Theory into Practice*. pp.163-169. Vol. / nº 18.
- 📖 Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais, Lisboa: Asa Editores.

### **Legislação consultada**

- 📖 Jornal Oficial nº C 211 de 08/08/1987 p. 0001 - 0004. (?). *Conclusões do Conselho e dos ministros da educação reunidos no seio do Conselho, de 14 de Maio de 1987, acerca de um programa de colaboração europeia para a integração das crianças deficientes em escolas normais*.
- 📖 Projecto de Decreto (2005) [Lei do XV Governo sobre a educação especial].
- 📖 Decreto de Lei nº 3/ 2008 de 7 de Janeiro [Educação Especial].

# ANEXOS

# ANEXO I

(Questionário I - Professora Cooperante)

## Questionário

Sou estagiária do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, encontro-me a desenvolver um Projecto de Investigação - acção sobre a criança com NEE e a sua inclusão no 1.º CEB.

O presente questionário tem como finalidade recolher opiniões sobre a integração e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula do 1º CEB.

Peço que responda sinceramente às questões. O questionário é anónimo.

Obrigada pela sua colaboração!

- **Assinale com um X as respostas que mais se adequam à sua opinião.**

1- **Sexo:** Masculino:  Feminino:

2- **Habilitações Académicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Curso de Especialização

Mestrado

Doutoramento

3- **Situação Profissional em que se posiciona:**

Professor(a) Contratado(a):

Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica:

Professor(a) do Quadro de Escola:

Professor(a) do Quadro de Agrupamento:

4- **Tempo de Serviço:** \_\_\_\_\_ anos

5- **Na sua sala existem crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais?**

Sim  Não

**6- Essas crianças têm o apoio frequente (pelo menos, 2 vezes por semana) do(a) professor(a) do Ensino Especial?**

Sim  Não

**7- Está de acordo com a integração de crianças com NEE em turmas regulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

- a. Sim, todas crianças com qualquer deficiência ou dificuldade deverão ser integradas nas escolas regulares;
- b. Nenhuma criança com deficiência ou dificuldade deveria ser integrada na escola regular, mas sim em escolas especiais;
- c. Sim, para as crianças que tenham só Dificuldades ou Problemas de Aprendizagem;
- d. Sim, para todas as crianças menos para aquelas que tenham deficiências muito graves (Síndrome de Down, Deficiência Mental Severa ou Profunda, Autismo...).

**8- Na sua opinião, a integração das crianças com NEE deveria ser:**

- a. Integração total, na qual a criança com NEE participa em todas as actividades conjuntamente com as restantes crianças;
- b. Integração parcial, em que a criança com NEE em alguns momentos participa nas actividades das outras crianças, e noutros é apoiada numa sala à parte apropriada a todas as suas necessidades;
- c. Integração parcial, em que a acção educativa se processa em Escolas Especiais instaladas junto das escolas regulares, permitindo a que as crianças com NEE compartilhem com as crianças sem NEE alguns espaços comuns (recreio, corredores).

**9- Das seguintes afirmações, indique aquela se adequa mais à sua opinião relativamente à integração:**

- a. A integração de crianças com NEE na escola regular traz vantagens tanto para os alunos com NEE como para os alunos sem NEE, na medida em que todos aprendem a respeitar as diferenças individuais;
- b. A integração em contextos regulares não oferece vantagem ou sucesso educativo tanto aos alunos com NEE como aos restantes;
- c. A integração proporciona à criança com NEE um bom ambiente para aprender e para se desenvolver intelectualmente, mas pode lesar as outras crianças;

- d. A integração não traz vantagens nem melhora as oportunidades de aprendizagem para as crianças com NEE, pois um professor (a) nem sempre consegue atender às necessidades desses alunos.

**10- Costuma planificar as suas acções conjuntamente com o(a) professor(a) do Ensino Especial?**

Sim  Não

**10.1. Porquê?** \_\_\_\_\_

**11- Considera que, actualmente, as escolas estão bem adaptadas para receber crianças com NEE e dar resposta a todas as suas necessidades ou dificuldades?**

Sim  Não

**11.1. Se respondeu Não, justifique.** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12- Todas as crianças (com e sem NEE) participam no mesmo tipo de actividades?**

Sim  Não

**13- Na sua opinião, dentro da sala de aula, onde acha que estas crianças devem ficar sentados de forma a potencializar a sua aprendizagem?**

- a. As crianças com NEE devem sentar-se lado a lado com outra criança sem NEE;
- b. As crianças com NEE devem ficar todas juntas (caso haja mais que uma criança com NEE na sala), de forma a poder dar todo o apoio possível

**14- Quando planifica actividades de grupo, como reagem as crianças sem NEE face às crianças com NEE?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Obrigado pela sua colaboração!!!*