



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Andreia Patrícia Cardoso Novais

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

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

Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais numa
turma de 3º e 4º ano: A construção de um recurso promotor de
inclusão.

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Gabriela Barbosa

maio de 2016

“A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas”.

Declaração de Salamanca (1994)

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa resta-me mostrar os meus profundos agradecimentos às pessoas que sempre me apoiaram nesta caminhada. É com grande emoção que revejo e termino esta grande conquista que me possibilita abraçar aquilo que sempre foi o meu sonho, ser professora. Se hoje escrevo estas palavras, a várias pessoas o devo, que de alguma forma ou de outra sempre me apoiaram.

À Doutora Gabriela Barbosa quero agradecer toda a sua orientação, pois a sua sabedoria e ajuda foram fundamentais para o findar deste trabalho. Obrigada pela paciência aquando das minhas constantes dúvidas, e um obrigada muito especial pelo facto de ter abraçado este projeto, mesmo sabendo que se tratava de uma área bastante delicada. Obrigada por me ter ajudado a ultrapassar as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Obrigada à Doutora Lina Fonseca, coordenadora do mestrado, que me ouviu naquelas visitas ao seu gabinete e que acalmou as minhas angústias e preocupações.

Aos meus pais, o maior e o mais especial agradecimento pois sem eles nada disto era possível. Obrigada por lutarem e acreditarem em mim. Obrigada pelo vosso amor, pela vossa presença, pela vossa força e pelos vossos tantos sacrifícios para que nunca me faltasse nada. Obrigada a vós, que sois as pessoas mais importantes da minha vida, por tornarem este sonho possível e por me tornarem na mulher que sou hoje. Muito, muito obrigada.

À minha companheira e amiga Andreia Neiva que percorreu toda esta caminhada comigo e que tantas vezes ouviu, tão prontamente, os meus desabafos, as minhas dúvidas, angústias e me deu força para continuar. Aguentou até o meu cansaço, fomos dando sempre força uma à outra. Obrigada pela presença incondicional nos dias e nas noites acordadas até tarde a trabalhar, ou simplesmente a falar e a rir. Obrigada por até aturares o meu mau humor e reagires como se nada se passasse, compreendendo que era o cansaço a falar. Obrigada por seres uma boa companheira de casa e de quarto durante quatro anos e meio, rimos, choramos, cozinhamos, desabafamos, trocamos ideias e saberes e partilhamos coisas que nunca mais esquecerei. Nunca esquecerei os momentos que passamos juntas, fora e dentro daquela que foi e será sempre a nossa casa, a casa de Viana.

Ao meu namorado, Bruno, um muito obrigada pela força que sempre me deu. Admiro-te por nunca queres que eu desistisse do meu sonho, por me teres dado tanta força e acreditares que era possível alcançá-lo, por nunca reclamares de todas aquelas horas que passei a estudar e a trabalhar e não podia estar contigo e, acima de tudo, obrigada por nunca teres

reclamado pelo facto de estudar longe e estarmos separados durante a semana. Obrigada pela tua companhia mesmo sabendo que eu tinha de trabalhar, pelo teu apoio e compreensão. Obrigada por seres o homem que és e me tornares na mulher feliz que sou e por estares presente nos momentos certos. Sem ti também nada disto era possível. Obrigada pela paciência naquelas horas de cansaço e que não dizia nada de jeito. Obrigada até por achares piada quando eu só resmungava, mas era o cansaço a falar mais alto. Obrigada pelo teu amor, pelo teu carinho e pela tua amizade que sempre me fez acreditar e lutar, mesmo até à última palavra deste texto. Obrigada por seres o melhor.

Aos meus irmãos e cunhadas, obrigada pela preocupação demonstrada e pela força. Ao Vítor e à Ni obrigada pelos cafés e pelos momentos de conversa que me desviavam, por umas horas, do trabalho e das preocupações.

Obrigada também ao meu afilhado, Raul, por me ter feito rir enquanto trabalhava, por me fazer parar por uns instantes para brincar com ele e voltar ao trabalho com mais força. Obrigada ao meu filho do coração por me ter dado energia, pois mesmo não entendendo, com um simples sorriso, olhar, gargalhada, fez com que os meus dias se tornassem mais felizes e chegasse, igualmente feliz, ao fim desta etapa.

Obrigada à minha sobrinha que também, sem saber, me deu força para continuar. Obrigada por ser uma princesinha linda.

Às minhas amigas de longa data Carina e Luciana, um muito obrigada pela força, pela preocupação e cuidado, pois mesmo longe, sempre quiseram acompanhar o meu percurso. Obrigada pelos telefonemas, pelos cafés, pelas gargalhadas, brincadeiras e pela simples pergunta “como está isso em Viana?”.

Queria deixar ainda um obrigada especial à minha avó que me viu crescer, acompanhou e me viu iniciar este percurso, mas que agora me vê terminá-lo de outro sítio, como uma estrela, a mais bela e especial.

Obrigada a todas outras tantas pessoas que de alguma forma fizeram parte deste percurso e que contribuíram para que concretizasse este sonho.

A todas estas pessoas, dedico este trabalho.

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A prática foi desenvolvida no 1º Ciclo, no distrito de Viana do Castelo, num 3.º e 4.º anos de escolaridade. Apresenta-se neste documento um sumário da intervenção educativa realizada ao longo das 14 semanas de prática supervisionada, destacando as áreas de intervenção planificadas, e descreve-se em detalhe o estudo de investigação desenvolvido neste contexto e que designamos por “Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais numa turma de 3º e 4º ano: A construção de um recurso promotor de inclusão”.

O estudo realizado coloca como foco de reflexão a temática da educação inclusiva, na senda de uma educação de qualidade e de valorização da diferença. Face a esta preocupação e ao contexto encontrado, este trabalho de investigação define como objetivo principal a promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais numa turma de 3º e 4º ano. Como tal, pretende responder à seguinte questão de investigação: **“Como promover a inclusão de crianças com NEE numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade?”** No encaixe deste conteúdo, envolve-se a turma na criação de um livro infantil em formato SPC (símbolos pictográficos para a comunicação), destinado às crianças identificadas com NEE. Todo o percurso de planeamento, construção e apresentação do recurso, foi cenário de recolha de dados. A investigação que se considerou de carácter exploratório baseou-se ainda numa análise descritiva e interpretativa. As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação, a entrevista e os registos audiovisuais.

Os resultados revelaram que a opção pela construção de um recurso educativo foi uma estratégia muito favorável para promover a inclusão de crianças com NEE pelos seus pares da turma. Verificou-se que o grupo com o qual se desenvolveu o estudo passou a aceitar a inclusão destas crianças e desenvolveu atitudes mais positivas e otimistas em relação a esta problemática.

Palavras-chave: inclusão; necessidades educativas especiais; educação especial; papel do professor; aceitação da diferença; recursos educativos; símbolos pictográficos para a comunicação (SPC)

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice II course, part of the Pre-School Education and Teaching master's degree of the 1st cycle of basic education. The practice was developed in the 1st cycle, in Viana do Castelo district, in a 3 and 4 years of schooling. We present in this document a summary of educational intervention carried out over 14 weeks of supervised practice, highlighting areas of planned intervention, and is described in detail research study developed in this context and designated for "Promotion of Children Inclusion of Special Needs Education in the 3rd and 4th grade class: The construction of a promoter resource inclusion."

The study puts as reflection focused on the theme of inclusive education, on the path of quality education and appreciation of difference. Given this concern and context found this research work defines as main objective the promoting the inclusion of children with special educational needs at a 3rd class and 4th year. As such, it aims to answer the following research question: "**How to promote the inclusion of children with SEN in a class of 3rd and 4th grade?**" In the wake of this content, the class is involved in creating a children's book format SPC (pictographic symbols for communication), for children identified with SEN. All the way planning, construction and presentation of the resource was data collection scenario. The research that was considered exploratory based is still in a descriptive and interpretative analysis. The techniques and data collection instruments used were observation, interview and audiovisual recordings.

The results revealed that the choice of building an educational resource was a very favorable strategy to promote the inclusion of children with special educational needs by their peers in the class. Was found that the group that developed the study has come to accept the inclusion of these children and developed more positive and optimistic attitudes about this problem.

Keywords: inclusion; special educational needs; special education; teacher's role; acceptance of difference; educational resources; pictographic symbols for communication (SPC)

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS..... | i |
| RESUMO | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÍNDICE DE FIGURAS | ix |
| ÍNDICE DE TABELAS | x |
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | xi |
| NOTA INTRODUTÓRIA..... | 1 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | 3 |
| CARATERIZAÇÃO DO MEIO LOCAL | 4 |
| CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO..... | 7 |
| CARATERIZAÇÃO DA TURMA..... | 8 |
| ÁREAS DE INTERVENÇÃO | 10 |
| PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO | 16 |
| PERTINÊNCIA DO ESTUDO..... | 17 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO – REVISÃO DE LITERATURA..... | 20 |
| Necessidades Educativas Especiais | 20 |
| Da Educação Especial ao conceito de Necessidades Educativas Especiais e respetiva evolução | 20 |
| A multideficiência e os alunos com multideficiência | 22 |
| Evolução de conceitos: Segregação, Integração e Inclusão escolar..... | 25 |
| Da Exclusão à Segregação | 25 |
| Da Segregação à Integração escolar | 27 |
| Da Integração à Inclusão escolar..... | 29 |
| Síntese | 32 |
| Política educativa para a inclusão das crianças com NEE na escola pública..... | 33 |
| Síntese | 37 |

| | |
|---|-----------|
| O papel do professor na inclusão de crianças com NEE | 38 |
| A formação dos professores do ensino regular e de EE..... | 41 |
| Os pares e a diferença - A aceitação positiva de colegas com NEE..... | 42 |
| Recursos educativos no apoio ao trabalho com crianças com NEE | 43 |
| Símbolos Pictográficos para a Comunicação – SPC um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação | 46 |
| Estudos Empíricos | 48 |
| METODOLOGIA..... | 52 |
| Opções Metodológicas..... | 52 |
| Participantes..... | 54 |
| Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 55 |
| Entrevista (entrevista semiestruturada) | 55 |
| Registos audiovisuais (vídeo e fotografia) | 57 |
| Observação naturalista com participação moderada | 58 |
| Percurso da Investigação | 60 |
| Apresentação e descrição dos momentos do percurso de investigação | 64 |
| 1º Momento – Análise do contexto da investigação | 64 |
| 2º Momento – Entrevista Semiestruturada inicial (Anexo 3) | 64 |
| 3º Momento – Elaboração da história “Orelhas de Borboleta” em SPC..... | 64 |
| Fase 1 – Apresentação da proposta | 64 |
| Fase 2 – Leitura da história | 65 |
| Fase 3 – Análise e interpretação da história | 65 |
| Fase 4 – Elaboração do resumo da história..... | 66 |
| Fase 5 – Elaboração da ilustração | 66 |
| Fase 6 – Escolha dos Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)..... | 66 |
| Fase 7 – Formato áudio (gravação das vozes)..... | 67 |
| 4º Momento – Entrevista Semiestruturada final (Anexo 5)..... | 67 |
| Procedimentos de análise de dados | 68 |

| | |
|---|-----|
| ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... | 72 |
| Entrevista inicial | 73 |
| Percepções dos alunos sobre a UAEM | 73 |
| Percepções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma | 74 |
| Elaboração do recurso..... | 77 |
| História | 78 |
| Envolvimento dos alunos na construção do recurso educativo | 85 |
| Perspetiva da investigadora | 91 |
| Entrevista final..... | 94 |
| Percepções dos alunos sobre a UAEM | 95 |
| Percepções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma e sobre a importância do trabalho realizado..... | 96 |
| Percepções dos alunos sobre o recurso construído..... | 100 |
| Síntese | 101 |
| CONCLUSÕES..... | 103 |
| Conclusões do estudo | 103 |
| Considerações Finais | 107 |
| PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II | 109 |
| Reflexão global da PES I e da PES II | 110 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 118 |
| ANEXOS | 125 |
| Anexo 1 – Planificação de referência | 127 |
| Anexo 2 – Pedido de autorização de participação no estudo..... | 155 |
| Anexo 3 – Guião da entrevista semiestruturada realizada no início do percurso de investigação | 156 |
| Anexo 4 – Questões para a análise da história | 157 |
| Anexo 5 – Guião da entrevista semiestruturada realizada no fim do percurso de investigação | 158 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 6 – Resumo e ilustração da história | 159 |
| Anexo 7 – SPC utilizados na história | 162 |
| Anexo 8 – História final | 164 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Mapa dos concelhos do distrito de Viana do Castelo..... | 4 |
| Figura 2- Mapa das freguesias do concelho de Viana do Castelo..... | 5 |
| Figura 3- Heterogeneidade em multideficiência (Amaral & Nunes, 2008, p. 5)..... | 23 |
| Figura 4- Sistema inclusivo centrado no aluno (Adaptado de Correia, 1999, p. 35) | 31 |
| Figura 5- Exemplos de tecnologias de tipo hardware..... | 45 |
| Figura 6- Exemplos de tecnologias de tipo software | 46 |
| Figura 7- Elaboração do resumo da história | 87 |
| Figura 8- Elaboração da ilustração da história..... | 88 |
| Figura 9- Seleção dos símbolos | 90 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|----------------|-----|
| Tabela 1 | 63 |
| Tabela 2 | 70 |
| Tabela 3 | 156 |
| Tabela 4 | 157 |
| Tabela 5 | 158 |

LISTA DE ABREVIATURAS

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

Ha – Hectare

PE – Professora Estagiária

UAEM – Unidade de Apoio Especializado a alunos com Multideficiência

ATL – Atividades de Tempos Livres

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SEN – Special Educational Needs

D.M. – Deficiência Mental

EE – Educação Especial

EEE – Equipas de Educação Especial

ME – Ministério da Educação

CEI'S – Currículos Específicos Individuais

PEI – Plano Educativo Individual

REI – Regular Education Initiative

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

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

D.L. – Decreto-Lei

CRTIC – Centros de Recursos TIC

CRI – Centros de Recursos de apoio à Inclusão

RE – Recursos Educativos

TA – Tecnologias de Apoio

TAC – Tecnologias de Apoio para a Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TAD – Tecnologias de Apoio à Diversidade

SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente estudo de investigação desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Deste estudo resultou o presente relatório que se encontra dividido em três partes principais: a primeira parte relativa ao enquadramento da prática de ensino supervisionada II, a segunda parte referente ao projeto de investigação e, por último, a terceira parte reúne a reflexão global da prática de ensino supervisionada I e da prática de ensino supervisionada II (PES I e PES II).

A PES II decorreu numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico do concelho de Viana do Castelo, numa turma mista de 3º e 4º ano de escolaridade. Esta turma era composta por 11 alunos, sete do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

Dada a importância do tema da inclusão e a sua atualidade, que desperta a atenção dos profissionais de educação e com o qual nos deparamos diariamente nas nossas escolas, devemos compreender melhor como é que essa inclusão pode ser concretizada nos dias de hoje. “Os alunos diferentes estão numa escola a tempo inteiro, numa escola que se quer de todos e para todos, tal como é preconizado na Declaração de Salamanca (1994)” (Barreto, 2009, p.11).

Com este estudo de investigação, pretendeu-se compreender como decorre o processo de aceitação da inclusão de crianças com NEE através da criação de um recurso didático promotor de inclusão, envolvendo os alunos da turma em dinâmicas de conhecimento e interação com a ideia de incluir as crianças da unidade de apoio a alunos com multideficiência da escola em questão. Com isto, acredito que é através da criação de momentos de interação entre a criança com NEE e outras crianças, que a sua inclusão pode ter sucesso, mas não só, acredito ainda que para que a inclusão seja concretizada com o devido sucesso, é necessário realizar, antes de mais, um trabalho de sensibilização dos alunos sem NEE para a diferença e para os seus pares com NEE, sendo que é este último aspeto que pretendo trabalhar neste estudo, ou seja, consciencializar o grupo para a importância desta problemática e fazer com que aceitem e incluam os seus colegas com deficiência, assumindo uma atitude positiva. Assim, a sensibilização torná-los-á mais conscientes e recetivos a incluir os seus colegas.

A primeira parte do relatório relaciona-se com o enquadramento da PES II, na qual é realizada a apresentação e caracterização do meio local onde decorreu esta investigação, do contexto educativo, da turma com a qual se desenrolou o trabalho, assim como a discriminação das respetivas áreas de intervenção. Neste último, são descritos os conteúdos abordados ao

longo de todas as intervenções e alguns exemplos de recursos e estratégias utilizadas sendo que, por fim, apresento um exemplo de uma planificação que pretende demonstrar e realçar a interdisciplinaridade existente entre as áreas.

A parte II do presente relatório refere-se à descrição de todo o projeto de investigação realizado na PES II, estando, por isso, dividido em várias secções. Em primeiro lugar é apresentada a pertinência do estudo que vai conduzir aos objetivos do mesmo e ao seu objeto de estudo, apresentando, assim, a definição do problema e as questões de investigação. De seguida, apresenta-se uma parte relativa à revisão de literatura que apresenta a parte teórica que sustenta todo o trabalho de investigação, favorecendo a sua compreensão e destacando os aspetos mais relevantes do mesmo. Desta fazem parte os seguintes tópicos: Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais; Multideficiência; Evolução de conceitos: Segregação, Integração e Inclusão; Política ministerial para a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola pública; O papel do professor na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais; A formação do professor do ensino regular e de Educação Especial; Os pares e a diferença: A aceitação positiva dos colegas com Necessidades Educativas Especiais; Recursos Educativos no apoio ao trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais; Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC). Depois da revisão de literatura segue-se uma parte dedicada à metodologia, na qual é descrita qual a metodologia adotada, os instrumentos e técnicas de recolha de dados que foram utilizados, assim como a descrição e apresentação dos participantes do estudo. Além disso, é apresentado, ainda, o percurso da investigação, destacando as fases do projeto e as atividades realizadas com os participantes do estudo. Posteriormente, são descritos os procedimentos de análise de dados, é apresentada a calendarização do estudo e a análise e interpretação dos dados. Por fim, são expostas as conclusões do estudo e as considerações finais.

A terceira e última parte deste relatório apresenta a reflexão global sobre a PES I e a PES II, salientando os principais momentos vividos ao longo de toda a experiência enquanto professora estagiária, não esquecendo tudo o que trouxe de positivo para a minha vida, mas também aqueles aspetos menos positivos mas que, de alguma forma, foram sido contornados e ajudaram-me a crescer.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que integra a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), foi realizado um trabalho de investigação numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico do concelho de Viana do Castelo. Deste trabalho de investigação resulta a elaboração de um relatório relacionado com a intervenção da PES II. Como tal, importa começar o presente relatório com uma apresentação e caracterização do contexto educativo onde este se desenrolou, assim como a discriminação das respetivas áreas de intervenção.

CARATERIZAÇÃO DO MEIO LOCAL

A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico onde foi realizado todo este trabalho de investigação e, por conseguinte, a Prática de Ensino Supervisionada II, localiza-se no concelho de Viana do Castelo. A cidade de Viana do Castelo é sede de concelho e capital de distrito e localiza-se na Região Norte de Portugal, enquadrando-se na Região Minho-Lima. Para além disto, este concelho encontra-se na margem direita do rio Lima, a uma altitude média de 5 metros e faz fronteira, a Sul, com o distrito de Braga, a Norte e a Este, com a Região espanhola da Galiza e, a Oeste, com o Oceano Atlântico. Considerado o menor distrito português, Viana do Castelo ocupa uma área de 2 219,3 Km² sendo dividido por 10 concelhos.



Figura 1- Mapa dos concelhos do distrito de Viana do Castelo

Sendo uma forte fonte de turismo devido à sua cultura, Viana do Castelo dispõe de uma biblioteca municipal, um teatro municipal, um museu do traje e outro museu de arte e arqueologia, algumas galerias e auditórios e o tão famoso navio-hospital Gil Eanes que todos os anos recebe centenas de visitantes, assim como a citânia de Santa Luzia, sendo estes os principais focos de turismo da cidade. Ainda no que refere a este aspeto, não posso deixar de referir a tão deslumbrante romaria da Senhora da Agonia, que se realiza todos os anos no mês de agosto e que coincide com o feriado municipal, que se comemora a dia 20 do mesmo mês.

Capital do folclore português, a cidade de Viana do Castelo distingue-se ainda pela sua arte, mais especificamente pela confeção de adornos com flores, bordados, tapetes para procissões, arcos de romarias e palmitos. Outra das especialidades do concelho são as artes do calçado, destacando-se a manufatura de chancas e socos.

No que refere à economia deste concelho, importa destacar a tradicional agricultura minhota, praticada em pequenos campos, seguindo técnicas ainda muito artesanais, com o domínio da policultura. Por outro lado, assiste-se à dinâmica do setor secundário com a existência de indústrias de laticínios, de transformação de madeiras, cerâmica, produtos alimentares e pirotecnia. Para além disto, a construção civil contribui também para o desenvolvimento económico deste concelho, a par da atividade piscatória, assente na riqueza piscícola dos seus rios. Em relação ao setor terciário, assiste-se ao crescimento do comércio e à criação de serviços que se demonstram essenciais ao bem-estar da população Vianense.

A freguesia do Concelho de Viana do Castelo onde se insere a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico onde foi realizada a PES II, ocupa uma área de 901,49 Ha, sendo considerada um meio suburbano com 7.805 habitantes (I.N.E 2011). Os seus principais setores laborais são a indústria, a construção naval, o comércio, a pesca fluvial e a hotelaria. Esta freguesia tem como tradições festivas a Senhora da Saúde, a Senhora das Oliveiras, a Senhora das Areias, o S. Brás e o S. Sebastião, sendo este último o seu padroeiro. A par das tradições festivas, apresenta também valores patrimoniais e aspetos turísticos que enriquecem a freguesia, tais como a igreja paroquial, a Capela da Senhora das Areias, a praia do Cabedelo, a Quinta de Santoinho e o Monte do Galeão. Para além disto, distingue-se pelo seu artesanato relacionado com as miniaturas em madeira que enaltecem a freguesia.

A freguesia em questão dispõe ainda de várias associações e coletividades que visam dar resposta às necessidades dos seus moradores. De entre estas associações podemos destacar a existência de uma associação de moradores, da associação de pesca do Rio Lima, da associação dos reformados da freguesia, da associação Columbófila e da associação desportiva. A par destas associações, a freguesia dispõe também de um Centro Paroquial de Promoção Social e Cultural e de uma Sociedade de Instrução e Recreio.

CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A escola do 1º Ciclo onde foi realizada a PES II e todo este trabalho de investigação insere-se num dos agrupamentos escolares que compõem o município de Viana do Castelo.

A instituição escolar em questão é uma escola do tipo P3 adaptado e encontra-se em bom estado de conservação, uma vez que foi restaurada recentemente. A zona que circunda esta instalação educativa é caracterizada por alguns edifícios e vivendas. No que refere ao seu espaço físico, esta escola usufrui de seis salas de aula, divididas por dois pisos, ao piso do rés-do-chão pertence uma sala dirigida à Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência (U.A.E.M.), uma sala de pré-escolar, que acolhe crianças entre os três e os seis anos de idade, e outra sala dirigida ao apoio socioeducativo e às atividades de prolongamento de horário do pré-escolar. Para além disto existem também dois halls entre as salas referidas anteriormente, uma sala de multimédia, uma cantina, uma cozinha, um ginásio com balneário, uma sala de professores, uma dispensa para arrumos, um pátio exíguo e três casas de banho, uma destinada aos professores e funcionários, outra destinada aos alunos da UAEM e, por último, uma destinada às crianças que frequentam o pré-escolar. No primeiro piso estão as três salas do primeiro ciclo e duas casas de banho, uma para as raparigas e outra para os rapazes.

Outro aspeto importante a referir é que a escola, a princípio, não dispunha de uma biblioteca escolar, sendo que se deslocava à instituição, nas primeiras terças-feiras de cada mês, a biblioteca ambulante, permitindo assim que as crianças contactem com alguns livros. Os alunos podem igualmente requisitá-los e ficar com eles até à próxima visita da biblioteca ambulante. Contudo, nos últimos tempos da PES II foi instituída uma pequena biblioteca na sala de multimédia, na qual os alunos da escola têm à sua disposição alguns livros para consulta e requisição. A escola possui ainda um amplo espaço de recreio com uma parte cimentada e outra em terra, com espaço jardinado e pinhal, que contempla ainda um espaço destinado à horta pedagógica.

Esta instituição é constituída por três professores do 1º Ciclo, uma educadora de infância, duas professoras de ensino especial, uma diretora e oito auxiliares de ação educativa, incluindo as auxiliares de cozinha. Paralelamente, estão em funcionamento três turmas do 1º Ciclo, uma turma do 1º ano de escolaridade, outra do 2º e 3º ano, outra do 3º e 4º ano e um grupo do Jardim de Infância.

Por fim, relativamente ao agrupamento de escolas onde está inserida a escola do 1º Ciclo em questão, este é constituído por 15 escolas de diversas freguesias do concelho de Viana do Castelo, que abrangem desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo ainda a educação especial.

CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do primeiro ciclo com a qual se desenvolveu todo o trabalho da PES II caracterizava-se por englobar dois níveis diferentes, o 3º e o 4º ano de escolaridade. Esta era constituída por onze alunos, sete do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. É de referir ainda que três dos alunos que fazem parte da turma estão integrados na Unidade de Apoio Especializado a alunos com Multideficiência (UAEM), do 3º ano de escolaridade fazem parte três alunos que já foram sujeitos a retenção e, por fim, do 4º ano fazem parte quatro alunos, sendo que um deles apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para além disto, a turma é constituída por cinco alunos de etnia cigana.

Assim sendo, fazem parte deste grupo quatro alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais, sendo que, dos três alunos integrados na Unidade de Apoio Especializado a alunos com Multideficiência, apenas dois assistem a uma hora de aula semanal juntamente com os restantes colegas da turma, uma vez que a escola não tem acessibilidade para cadeira de rodas. As competências trabalhadas na Unidade de Atendimento Especializado para a Multideficiência estão definidas nos seus Currículos Específicos Individuais (CEI'S) nas áreas da autonomia/independência pessoal, comportamento social, desenvolvimento pessoal e social, comunicação e socialização. O outro aluno sinalizado com necessidades educativas especiais que pertence ao 4º ano de escolaridade, sofre de hiperatividade tipo misto – grave, associada a um atraso global de desenvolvimento, frequenta diariamente a turma e cumpre as adequações curriculares estipuladas no seu Plano Educativo Individual (PEI).

No que refere aos alunos do 3º ano, sujeitos a uma retenção, estes apresentam grandes dificuldades em todas as áreas de aprendizagem, mas em especial no português, sendo que importa destacar o facto de terem aprendido a ler apenas no ano anterior. A retenção destes alunos no terceiro ano teve carácter preventivo no sentido de uma maior exatidão entre o ano de matrícula e os seus conhecimentos. Assim, importa dar primordial importância ao domínio da leitura e da escrita, ao reconhecimento global das palavras, ao desenvolvimento linguístico, à compreensão da estrutura da língua, às estratégias de abordagem do texto e à riqueza de experiências interiorizadas com elaboração verbal e escrita das vivências. Apesar de serem notórias algumas conquistas a este nível, é importante referir que estas conquistas ainda revelam pouca consistência e necessidade de reforço, sendo necessário dar continuidade e mais tempo de trabalho a este processo de aprendizagem. Além do mais, importa referir que o pouco empenho e a baixa expectativa existente relativamente ao êxito escolar e às aprendizagens escolares revelaram-se fortes condicionantes na aprendizagem destes alunos.

Relativamente aos alunos do 4º ano, importa referir que se destacam dos restantes pelos seus resultados escolares positivos, sendo que apresentam grandes capacidades e competências. Salientando-se, ainda, o facto de gostarem de estar na escola e de aprenderem e adquirirem novos conhecimentos, mostrando-se até um pouco competitivos.

No geral, nota-se que no decorrer do dia são alunos que se distraem com alguma facilidade, sendo faladores e inquietos, notando-se, por vezes, alguma falta de concentração. O aproveitamento escolar dos alunos do 4º ano é satisfatório, no entanto o aproveitamento dos alunos do 3º ano não é assim tão satisfatório, sendo mesmo um pouco fraco, o que faz realçar os distintos níveis de aprendizagens que apresentam. Tendo em conta este fator, foi fundamental ter em atenção os conteúdos a trabalhar e as atividades a realizar, sendo que foram necessárias várias adaptações e alterações ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Assim, foi possível constatar que esta se trata de uma turma bastante heterogénea, quer em relação ao empenho e interesse pela aprendizagem na realização das tarefas, quer pelos seus interesses pessoais. Para além disto, alguns alunos apresentam um bom nível de autonomia na realização das tarefas, no entanto, outros revelam, ainda, muitas carências a este nível, apresentando mesmo, alguma dificuldade de concentração e imaturidade. Ao nível do comportamento e do cumprimento de regras, alguns alunos ainda demonstram dificuldades em saber ouvir e esperar pela sua vez de falar. Em relação à assiduidade e pontualidade, a maioria dos alunos mostraram bons hábitos.

Relativamente às áreas disciplinares, foi notório um maior interesse nas áreas de Estudo do Meio, sendo que aqui eram as atividades experimentais que mais despertavam o interesse dos alunos. Expressões foi outra área que se destacou pelo vasto interesse dos alunos em realizar as atividades propostas, sendo que a área com maior interesse era a expressão motora, apesar de apresentarem algumas dificuldades. Estas áreas destacam-se, relativamente ao interesse e motivação dos alunos, das áreas de português e matemática, porém, os alunos do 4º ano mostravam também empenho na realização das atividades propostas nestas áreas, tendo demonstrado interesse em aprender, apesar de algumas dificuldades.

A maioria dos alunos vive com os pais, sendo de salientar o facto de os alunos de etnia cigana viverem num acampamento. Três alunos frequentam as atividades de tempos livres (ATL), local onde ficam depois das aulas, sendo que um deles não fica todos os dias. É, ainda, de salientar que os alunos do acampamento utilizam o transporte escolar para ir para a escola e para voltar para casa. Porém, apesar de viverem, na globalidade, em contextos muito desfavoráveis, é de salientar que estes alunos mostraram uma forte aderência às diferentes propostas e uma excelente postura face a situações de exposição à comunidade educativa, o que favoreceu a inclusão de todos os elementos da turma.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Agora importa falar de todo o percurso ocorrido no âmbito da PES II. Assim, começo por referir que este percurso se iniciou com três semanas de observação das aulas e de tudo o que elas envolviam, podendo observar aspetos fundamentais para a prática que se iniciou, após estas semanas. Depois das semanas iniciais de observação, seguiram-se mais 11 semanas de regência que englobavam três dias de implementação, nos quais pudemos transportar para a prática tudo aquilo que, até então, tínhamos aprendido. De entre as 11 semanas, duas delas foram as semanas intensivas de estágio, em que a PES II se realizou todos os dias. Todo o percurso que incluiu todas estas semanas de estágio decorreu entre o mês de outubro de 2015 e o mês de janeiro de 2016.

Ao longo de todo este percurso foram abordadas as distintas áreas curriculares referentes ao 1º ciclo do ensino básico, isto é, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio físico e social e as Expressões físico-motora, plástica e musical. Porém, importa referir que ao longo das semanas, por força do horário estipulado para a turma em questão, estas áreas curriculares não tiveram a mesma carga horária, sendo as áreas de Expressões e Estudo do Meio as mais afetadas, ou seja, com menos horas semanais para lecionar, ao invés das áreas de Matemática e Português que tiveram mais horas semanais. Contudo, é importante referir que esta situação foi sempre batalhada semanalmente pelo par de estágio, tentando sempre incluir o máximo de horas possíveis para as áreas de Expressões e Estudo do Meio.

Posto isto, ao nível do **Português** foram trabalhados os vários domínios presentes no programa, nas suas dimensões linguística e cultural, isto é, a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Assim, dentro destes domínios foram explorados vários textos, tais como, “A Maior Flor do Mundo”, “O Avô Mergulhão”, “Serafim Malacueco na Corte do Rei Escama”, “Vamos a votos”, “A Verdadeira história dos três porquinhos” e foi explorada, ainda, a biografia de José Saramago aquando da exploração do texto “A maior Flor do Mundo”. A par destes, foram trabalhadas, também, algumas histórias, de entre as quais, a “A Princesa e a Ervilha”, “O Rouxinol”, “Marta Cabeça de vento”, “O Capuchinho Cinzento” e “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”. Para além disto, foram trabalhadas as poesias “Deveres” e “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”. Partindo da exploração destes textos, histórias e poemas foram abordados vários e distintos conteúdos ao nível da gramática, tais como, as onomatopeias, sinónimos e antónimos, o grau dos nomes (aumentativo, diminutivo e normal), os adjetivos e o grau dos adjetivos, sílaba tónica e átona, nomes próprios e comuns, singular e plural, advérbio de negação, valor das frases, as funções de pontuação dos dois pontos, nomes coletivos e classificação de sílabas (dissílabos e trissílabos). Ademais, foi proporcionado aos alunos alguns

momentos em que tinham de imaginar ou recontar uma história, trabalhos de grupo com a elaboração de cartazes sobre os direitos e deveres dos cidadãos, imaginar títulos para algumas histórias, abordar a rima, estrofe, verso e quadra, a escrita de textos narrativos tendo de respeitar a sua estrutura, textos descritivos, a escrita de frases, a exploração das características de um texto dramático, a exploração e análise da estrutura de uma notícia, introduzindo assim um novo género textual, e, posteriormente, os alunos puderam também escrever uma notícia. Por fim, puderam, ainda, através de alguns textos, conhecer um pouco da vida e obra de José Saramago, abordar os direitos e deveres dos cidadãos, distinguir direitos de deveres, comparar histórias, dialogar sobre o seu Natal, alargar conhecimentos sobre o arquipélago da Madeira analisando o seu mapa e ouvir e aprender a música “O Bailinho da Madeira”, interligando, assim, o português com outras áreas, tais como, a Expressão musical e o Estudo do Meio.

Relativamente à área da **Matemática**, foram abordados os domínios, Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados e Geometria e Medida. Os conteúdos e as atividades abordadas e trabalhadas dentro destes domínios foram a construção de gráficos de barras e pictogramas, frequência absoluta e relativa, forma crescente e decrescente de um determinado conjunto de números, resolução de problemas envolvendo a adição, subtração, divisão e multiplicação, sendo que a divisão foi um conteúdo muito trabalhado com os alunos do 4º ano e a subtração com os alunos do 3º ano. Além disso, foi trabalhada a leitura e decomposição de números que tinha como principais objetivos a descodificação do sistema de numeração decimal, identificar o valor posicional dos algarismos de qualquer número, efetuar a leitura por classes e ordens e, foram introduzidas as classes dos milhões, dos milhares de milhões e dos biliões. Foram abordados os múltiplos de 2, 5, 10, 4, 6 e 3 com o objetivo de os alunos reconhecerem os múltiplos de um número, os polígonos e quadriláteros, os divisores, as retas, semirretas e segmentos de retas, os tipos de retas, identificação e classificação de ângulos, tipos de ângulos, ângulos geometricamente iguais, verticalmente opostos e adjacentes, a multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000, adição e subtração de frações e frações decimais. Importa referir que, ao longo da exploração destes conteúdos, foram proporcionados aos alunos momentos de exploração e manipulação de materiais, tornando, assim, as suas aprendizagens mais significativas, e foi explorado todos os dias o jogo da tabuada “Quem é Quem”, visto este ser um conteúdo que merecia atenção e dedicação.

No que refere à área de **Estudo do Meio** foram abordados os seguintes blocos: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos e, por fim, o Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. De entre os blocos abordados, foram explorados conteúdos como a exposição solar, os primeiros socorros, a prevenção de incêndios, aspetos relacionados

com a importância das árvores, principais atividades económicas nacionais, setores de atividade, os sismos e a pele. Para além destes conteúdos foram realizadas várias atividades experimentais relacionadas com o som e com a eletricidade. Por fim, importa salientar o facto de esta ser uma área em que os alunos manifestaram muito interesse e motivação, principalmente aquando da realização das atividades experimentais, sendo que estas foram essenciais para a sua aprendizagem. Além disto, para a exploração de alguns conteúdos foram utilizados alguns vídeos que ajudaram os alunos a compreender melhor o conteúdo abordado, alguns jogos, tais como, o dominó dos setores, e foram contruídos e elaborados alguns cartazes e materiais, dando especial enfoque ao trabalho de grupo, aspeto essencial a trabalhar nesta turma.

Ao nível da **Expressão Físico-Motora** foram abordados o Bloco 3 – Ginástica, o Bloco 4 – Jogos e o Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas. As atividades apresentadas aos alunos foram os jogos “Caça ao balão”, “Jogo do Stop”, “Futebol sem bola”, “Jogo do Mata”, “Cabra-cega”, “Jogo de passes”, “Toca e Foge”, “A lagarta cresce”, “Barra do lenço”, “Rabo-de-raposa”, “Bola ao Capitão”, “Fuga para as casas”, “Roda do lenço”, “Rei Manda”, “Bolas Escaldantes”, “O balão não pode cair” e “Um, dois, três, macaquinho do chinês”. Este conjunto de jogos foram apresentados com o intuito de desenvolver neles a capacidade de ação e reação, a capacidade de correr e fintar os colegas, a rapidez e, acima de tudo, a capacidade de se relacionarem e respeitarem os colegas e as regras de um jogo ou atividade, aspeto que foi fundamental trabalhar ao longo das intervenções, uma vez que, os alunos apresentavam grandes dificuldades. Para além disto, foi-lhes proporcionado alguns momentos que importam destacar, tais como, um momento de exploração de uma música, no qual os alunos teriam de executar movimentos ao som da mesma, abordando assim a dança, momentos de manipulação de uma bola, tais como, conduzir, lançar e agarrar. Por fim, foi, também, realizado um circuito e trabalhado o salto à corda e alguns movimentos com o arco, tais como, lançar e receber.

Relativamente à **Expressão Plástica** foram realizadas várias atividades, tais como, a construção e elaboração de cartazes relacionados com temas trabalhados no Português e no Estudo do Meio e a construção de uma árvore com mensagens de sensibilização sobre a importância destas para a vida na terra. Ao longo da exploração de temas nas distintas áreas, os alunos puderam desenhar a maior flor do mundo, um espantalho ao seu gosto, um momento da história da “Marta cabeça de vento”, a ilha da Madeira e diferentes polígonos. Para a realização destes desenhos, os alunos puderam desenvolver a sua imaginação, a sua memória e concentração, tendo posteriormente que decorá-los a seu gosto, podendo utilizar diferentes materiais para tal efeito. Por fim, na época de Natal, os alunos tiveram a oportunidade de realizar várias decorações de Natal, nas quais utilizaram e trabalharam com vários materiais.

No que refere à área de **Expressão Musical**, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir e cantar algumas músicas. A exploração de uma música aparecia sempre relacionada com o tema a trabalhar, ou no Português, ou no Estudo do Meio. Uma das músicas trabalhadas foi “O Bailinho da Madeira” no âmbito do texto explorado “Vamos cantar! Madeira terra à vista” na área de Português, no qual os alunos começaram por ouvir a música e, posteriormente, cantá-la, dando especial atenção ao refrão da mesma.

No que diz respeito à **Expressão Dramática**, esta foi trabalhada tendo por base a dramatização de um texto criado por um aluno da turma, para a representação na festa de Natal da escola, a dramatização de uma peça de teatro sobre o São Martinho, a leitura de um texto dramático na aula de Português, em que cada aluno encarnou uma personagem, dando especial atenção à expressão e entoação das palavras e, por fim, foi dada aos alunos a oportunidade de realizarem um jogo de mímica, no qual, cada um, teria de representar várias profissões, utilizando a linguagem gestual para o efeito.

Ao longo de todo o estágio esteve sempre patente uma constante preocupação, do par de estágio, em estabelecer conexões entre as diferentes áreas curriculares, isto é, interligá-las de forma a articular as atividades planeadas para cada dia de intervenção. Assim, sempre acreditamos que proporcionaríamos aprendizagens mais significativas aos alunos, sendo que estes sentiriam a existência de um fio condutor entre cada uma das aprendizagens e, por isso, este processo de articulação entre as áreas curriculares distintas torna-se fundamental. Porém, esta articulação nem sempre foi possível em todas as planificações, sendo que elaboramos planificações que se distinguem pelo seu grau de articulação entre as áreas, tendo algumas mais conexões do que outras. Esta dificuldade deveu-se, muitas vezes, à existência de conteúdos mais complexos e que não estabeleciam qualquer tipo de ligações entre as mais diversas áreas, sendo que, por mais tentativas que fizéssemos, não conseguíamos estabelecer qualquer tipo de ligação, uma vez que estas deviam, também, pautar por uma lógica e exequibilidade. Contudo, o par de estágio tentou sempre encontrar as ligações possíveis entre as áreas e trabalhar com esse propósito, isto é, tendo por base abordagens interdisciplinares, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem muito mais significativa, tal como já foi dito anteriormente.

Assim sendo, o propósito de trabalhar tendo por base abordagens interdisciplinares está evidente na planificação da semana de 23 a 27 de novembro de 2015, que, apesar de ser uma das semanas de regência completa, a meu ver, apresenta conexões com praticamente todas as áreas, tendo como tema geral e principal, o arquipélago da Madeira (Anexo 1).

Posto isto, partindo da exploração da poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista” de Ana Oom, na área de português, tentamos estabelecer ligações com as restantes áreas ao longo

de todos os dias de intervenção. Como tal, a semana de regência começou com a pesquisa, no computador da sala, do mapa do arquipélago da Madeira de forma a analisá-lo e a verificar as ilhas que o compõem. Após esta análise, foi apresentada, aos alunos, a música “Bailinho da Madeira” com o intuito de estes ouvirem e, posteriormente, aprenderem a letra e a melodia da música, centrando-se, essencialmente, no refrão. Assim, esta atividade serviu de mote para a leitura e análise da poesia já referida. Esta exploração teve como foco essencial a análise de algumas expressões da poesia que, primeiramente, não foram compreendidas pelos alunos. No fim desta aula foi, ainda, pedido aos alunos que cantassem a poesia “Vamos Cantar! Madeira, terra à vista” ao som da melodia da música “Bailinho da Madeira” aprendida e explorada anteriormente. Numa outra aula de português da mesma semana, os alunos responderam a algumas perguntas de interpretação da respetiva poesia e, de seguida, foi-lhes pedido que elaborassem um texto no qual respondessem à seguinte questão: “Como imaginas a ilha da Madeira?”. No fim de elaborarem o texto foi proposto aos alunos que trocassem os textos entre eles para que, assim, pudessem ver como cada um imaginava a ilha da Madeira, tendo a oportunidade, também, de trocar ideias e opiniões. No terceiro dia de regência e tendo por base, ainda, esta poesia, os alunos trabalharam algumas áreas da gramática, tais como, sílabas tónicas e átonas, nomes próprios e comuns e onomatopeias, tendo sempre por base palavras ou frases da poesia explorada sobre a ilha da Madeira.

Na área da matemática foi trabalhado o domínio Números e Operações e o conteúdo leitura e decomposição de número, tendo sido introduzido a classe dos Biliões. Para apresentar esta nova classe, a estagiária apresentou aos alunos um problema que teriam de resolver e que se relacionava com a poesia da ilha da madeira, inventado pelas estagiárias. Para o resolver, os alunos utilizaram a tira da classe e ordens dos números, o que os ajudou na leitura do número. Assim foi introduzida uma nova classe, tendo por base a resolução de um problema relacionado com a poesia trabalhada anteriormente na área do Português. Numa outra aula de matemática, foi abordado o domínio Geometria e Medida e foi trabalhado a identificação e classificação de ângulos. Para tal, a estagiária apresentou, no quadro interativo, a imagem de uma casa típica da Ilha da Madeira, de telhado triangular cobertos por colmo que podem ser encontradas no concelho de Santana. Partindo da observação desta imagem por parte dos alunos, a estagiária perguntou o que observavam na imagem, que tipos de retas conseguiam encontrar na casa típica da ilha da Madeira e se conseguiam observar alguns ângulos, tendo de os identificar. Assim, foram explorados os tipos de retas e de ângulos existentes.

Na área de Estudo do Meio foi abordado o Bloco 1 – À descoberta de si mesmo e foi tratado o conteúdo sobre a segurança do seu corpo, relacionado com os sismos. Para introduzir este conteúdo, a estagiária apresentou aos alunos, no quadro interativo, uma notícia sobre um

sismo ocorrido na ilha da Madeira, com o objetivo de introduzir o tema a trabalhar interligado com a poesia abordada na área de Português. Posto isto, a estagiária pediu a um aluno que lesse a notícia apresentada e que identificasse qual o tema tratado na mesma, perguntando, de seguida, se sabiam o que é um sismo, partindo daqui para introduzir o tema dos sismos.

Por fim, na área de Expressões, mais propriamente, na área de expressão plástica, os alunos puderam realizar um registo gráfico, relacionado com a poesia abordada ao longo da semana, no qual tinham que desenhar a Ilha da Madeira tal e qual como a imaginaram no texto que realizaram na aula anterior de português. Para além da área de expressão plástica, foi também trabalhada a área de expressão musical aquando da aprendizagem da música “Bailinho da Madeira”, na qual os alunos puderam aprender a letra e a melodia da mesma, cantando-a de seguida.

Assim, é possível constatar a interligação de praticamente todas as áreas curriculares, tendo como base a poesia trabalhada na área de português, logo na primeira aula da semana. Partindo desta poesia penso que o par de estágio conseguiu estabelecer relações importantes e adequadas com as distintas áreas do saber, proporcionando, assim, uma aprendizagem muito mais consistente para os alunos, que se iam apercebendo do fio condutor existente ao longo da semana de intervenção. Ao longo da realização das planificações foi sempre constante a tentativa de interligar todas as áreas curriculares, oferecendo aos alunos aprendizagens diversificadas, tendo sempre presente, também, a importância da utilização de diferentes materiais, motivando os alunos e tornando as suas aprendizagens mais significativas.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

A parte seguinte deste relatório refere-se à descrição de todo o projeto de investigação. Primeiramente é apresentada a pertinência do estudo que vai conduzir aos objetivos do mesmo. De seguida, apresenta-se a parte relativa à revisão de literatura que expõe toda a parte teórica que sustenta o trabalho de investigação realizado. Depois segue-se uma parte dedicada à metodologia, na qual é descrita qual a metodologia que foi adotada, os instrumentos e técnicas de recolha de dados que foram utilizados, assim como os participantes do estudo. Além disso, é apresentado, ainda, todo percurso de investigação desenvolvido, os procedimentos de análise de dados e a análise e interpretação dos dados. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo, assim como as considerações finais.

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente trabalho de investigação incidiu na área da disciplina de português e tem como foco principal promover a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade.

A investigação realizada neste campo permite-me constatar que a inclusão de crianças com NEE no ensino tem cada vez mais a atenção dos profissionais da educação e é um tema, cada vez mais, atual.

Ainda que a inclusão seja um tema presente e valorizado, sabemos que estão patentes inúmeras falhas e condicionantes internas e externas ao sistema educativo no sentido de incluir todas as crianças com NEE no ensino e de criar uma escola de todos e para todos, assim como proclama a Declaração de Salamanca de 1994. A investigação levada a cabo por Barreto (2009) revela a existência de fatores que devem ser repensados no sentido de melhorar a inclusão destas crianças no ensino, entre os quais, a formação de professores, os recursos materiais e humanos e a sensibilização dos pares para a diferença. A melhoria destes fatores é, desde logo, o princípio de uma mudança no sentido de promover as condições escolares de todos os alunos, incluindo dos alunos diferentes.

A sensibilização para a diferença destaca-se, nesta investigação, como o principal fator a trabalhar. Com isto quero dizer que importa sensibilizar todas as pessoas que atuam no espaço educativo para a inclusão efetiva das crianças com NEE nas suas turmas, nomeadamente as crianças não abrangidas por esta condição. Assim, este projeto de investigação enquadra-se na problemática da inclusão de alunos com NEE e da conseqüente promoção numa turma de 3º e 4º ano. Nesta conjetura, surgem muitas questões pertinentes, desde logo com a turma nuclear e com o seu relacionamento com as crianças da Unidade de Apoio Especializado a alunos com

Multideficiência (UAEM) da escola, no sentido em que todos se sintam parte integrante da turma. Deste entendimento que fazemos, surgiu a necessidade de desenvolver um trabalho para promover a inclusão dos alunos da UAEM pelos colegas da turma regular a que pertencem.

Este é, então, um dos fatores que se irá trabalhar ao longo desta investigação, uma vez que considerámo-lo de enorme importância, pois contribui para a criação de uma comunidade escolar sensibilizada, que respeita e valoriza as diferenças dos outros e promove a sua inclusão. Este estudo torna-se assim pertinente na medida em que, para além de contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade solidária com esta problemática, promove a inclusão e consequentemente uma escola mais democrática e mais justa, valorizadora da diferença. “Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência de respeito e valorização das diferenças”, fomentando o desenvolvimento de valores e levando as pessoas a pensarem, a viverem e a organizarem o espaço da escola, de forma a incluir nele todos os alunos, mesmo os portadores de NEE (Ferreira, 2011, p.28). Assim, uma escola só poderá ser realmente inclusiva quando promover uma educação para todos, não havendo distinção entre as crianças que a frequentam.

Neste pressuposto, a escolha por este projeto de investigação recai sobre três fatores. O primeiro relaciona-se com o facto de, hoje em dia, ser fundamental sensibilizar todas as crianças para a inclusão dos seus colegas com NEE na sua turma e promover essa mesma inclusão; o segundo incide no facto de, pessoalmente e desde cedo, ter um gosto pelo mundo das NEE, podendo, assim, trabalhar com o propósito de promover a inclusão, e o último, pelo facto de ser um tema muito pertinente e carente de atenção e intervenção.

Durante o período de observação da PES II pude constatar que a turma, na qual eu estava inserida, reunia as condições necessárias para a realização do estudo referido acima, pelo facto de incluir quatro alunos com NEE, sendo que três deles estavam inseridos na UAEM da escola. Para além disto, detetei uma necessidade de trabalhar questões relacionadas com a inclusão destas crianças na turma, promovendo a sua socialização, desenvolvendo o relacionamento dos alunos da turma com os colegas da UAEM e assim progredir relativamente ao facto de todos eles se sentirem parte integrante da turma.

Neste contexto, foi realizado com a turma em questão um trabalho de investigação que teve como objetivo geral promover a inclusão de alunos com NEE numa turma de 3º e 4º ano, sendo que para isso se envolveu os alunos que frequentam diariamente a turma em dinâmicas de conhecimento e interação com a problemática da inclusão das crianças da UAEM da escola em questão, através da realização de atividades que conduziram ao objetivo em causa.

Identificado o alvo da investigação e definido o seu objetivo geral, foi realizada uma pesquisa com o intuito de descobrir o que poderia ser realizado para alcançar esse objetivo,

tendo, posteriormente, surgido a seguinte questão de investigação, à qual se procurou encontrar resposta ao longo do estudo.

“Como promover a inclusão das crianças com NEE numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade?”

Com efeito, para dar resposta a esta questão, optou-se pela criação de um recurso educativo que permitisse promover essa inclusão e, face à multideficiência das crianças com NEE, decidiu-se criar um livro em formato SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação). Posteriormente foi feita uma seleção de histórias que poderiam ser adaptadas, sendo que no fim optou-se pela história da Luísa Aguilar “Orelhas de Borboleta”.

Em suma, o objetivo geral deste estudo foi promover a inclusão de crianças com NEE numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade, sendo posteriormente definidos como objetivos específicos: i) compreender como essa inclusão pode ser concretizada; e ii) sensibilizar os alunos para a importância da inclusão dos seus colegas com deficiência na sala de aula.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO – REVISÃO DE LITERATURA

Na parte que se segue apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta todo o trabalho de investigação realizado. Em primeiro lugar, pretende-se compreender o conceito de Educação Especial, de Necessidades Educativas Especiais e a sua respetiva evolução. De seguida, é apresentado o conceito de multideficiência e tudo o que ele engloba. Posteriormente, é realizada uma análise da evolução dos conceitos de segregação, integração e inclusão e da política ministerial existente ao longo dos tempos para a inclusão dos alunos com NEE na escola pública. Pretende-se, ainda, compreender o papel do professor na inclusão de crianças com NEE no ensino, a formação do professor do ensino regular e de Educação Especial, a aceitação positiva dos colegas com NEE por parte dos seus pares sem deficiência e quais os recursos educativos existentes para apoiar o trabalho com esses alunos. Por fim, é realizada uma abordagem ao sistema que engloba os símbolos pictográficos para a comunicação (SPC), desde a sua origem, aos seus objetivos e utilidade.

Necessidades Educativas Especiais

Da Educação Especial ao conceito de Necessidades Educativas Especiais e respetiva evolução

A Educação Especial (EE) passou por muitos marcos históricos e viveu profundas transformações que a foram definindo e ajustando ao longo dos tempos. O termo EE aponta para um tipo de educação diferente daquela que era praticada, até então, no ensino regular e que se desenvolvia paralelamente a esta. As crianças que eram diagnosticadas com algum tipo de deficiência eram isoladas para uma unidade de apoio específica. Neste sentido, a EE era dirigida a alunos com alguma incapacidade, sendo estes considerados diferentes dos alunos ditos normais (Jiménez, 1997a). Segundo o mesmo autor a EE surgiu nos finais do século XVIII, sendo uma época, essencialmente, marcada pela ignorância e rejeição do indivíduo com deficiência. A partir daqui foi notória a necessidade da sociedade tomar consciência de que estas pessoas careciam de outro tipo de apoio, porém, no início, este apoio baseou-se num cariz mais assistencial e menos educativo.

Contudo, a Integração Escolar e a emergência de mudanças ao nível das conceções e práticas acerca da EE, fez com que esta passasse a decorrer exatamente pelas mesmas vias da Educação Regular. Assim, assistiu-se a diferentes movimentos que foram marcando a EE, um

primeiro momento de segregação, passando para o de integração e, mais recentemente, o de inclusão.

A evolução da EE em Portugal realizou-se, então, em três fases distintas. A primeira fase ficou marcada pelo aparecimento das primeiras instituições para cegos e surdos consideradas como asilos, com pouco financiamento por parte do Estado. A segunda fase decorreu nos anos 60 e caracteriza-se pela existência de uma forte intervenção pública. Nesta fase, foram também criados centros de EE, centros de observação e concretizados programas de formação de professores. No início dos anos 70 atravessa-se a terceira fase que foi liderada pelo Ministério da Educação que cria as Divisões de Ensino Especial nos Ensinos Básico e Secundário, sendo esta uma fase importantíssima para o início da integração escolar (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

O novo modelo de EE trouxe com ele a terminologia de Necessidades Educativas Especiais (NEE), que começou a ser utilizado nos finais dos anos 70 e representa um marco decisivo na forma de encarar as crianças diferentes e os seus problemas e dificuldades na aprendizagem (Madureira & Leite, 2003). Este conceito surge, pela primeira vez, especificado no relatório Warnock de 1978 no Reino Unido. O relatório pretendeu chamar a atenção para a existência de um grande número de crianças que possuem algum tipo de dificuldades de aprendizagem, deixando patente a ideia de que todas as crianças têm necessidades educacionais, independentemente do seu grau ou tipo de necessidade, revendo assim o atendimento dado aos alunos com deficiência. Consequentemente passou-se a entender que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial” (Jimenez, 1997a, p. 9).

A definição apresentada pelo relatório Warnock destaca quatro características principais. Em primeiro lugar, afeta um determinado conjunto de alunos, sendo que as suas necessidades educativas podem ser de gravidades distintas e em momentos igualmente distintos. Em segundo lugar, este apresenta-se como um conceito relativo e de carácter contextual, no qual a avaliação dos problemas dos alunos deve ser realizada tendo em conta o contexto de aprendizagem. Em terceiro lugar, refere-se aos problemas de aprendizagem dos alunos dentro da sala de aula e que requerem uma resposta educativa mais específica. Por fim, supõe a provisão de recursos educativos suplementares necessários para diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e assim atender às suas necessidades (Marchesi, 2004).

A utilização do conceito de NEE representou uma intencional mudança na forma de ver a EE, mas não só, também a Educação Regular passou a ser vista com um olhar diferente. Assim, foi possível construir uma visão social dos problemas dos alunos menos estigmatizante e passar a atender, não só as crianças e os jovens com deficiências, mas também todos os alunos que

apresentam qualquer problema de aprendizagem no decorrer do seu percurso escolar, defendendo assim uma escola para todos com a responsabilidade de dar respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos. Posteriormente, com o intuito de procurar a sua operacionalização, foram surgindo outras definições do conceito de NEE com a preocupação de abranger todos os alunos que apresentam dificuldades na sua aprendizagem, decorrentes de causas distintas. Assim, no Education Act de Londres de 1981 considera-se uma criança com NEE aquela que mostra dificuldades na aprendizagem e que requer a intervenção da EE. Comparativamente à definição apresentada pelo informe Warnock que se centra nas exigências que estes alunos colocam às escolas, este acentua as dificuldades do aluno em aceder ao currículo escolar. Depois de todos estes movimentos, em Portugal, o conceito de NEE rapidamente começou a ser utilizado pelas instituições escolares (Madureira & Leite, 2003).

A este propósito, Correia (2003), refere que os alunos com NEE apresentam determinadas “*condições específicas*” e necessitam de “*serviços de educação especial*” durante o seu percurso escolar, com o fim de desenvolver competências académicas, pessoais e socio emocionais (pp. 17-18). Por condições específicas entende-se o conjunto de problemáticas e dificuldades que os alunos apresentam. Os serviços de Educação Especial são o conjunto de serviços de apoio especializado nos mais diversos níveis, com o intuito de responder às necessidades dos alunos.

Outros autores referem-se ao conceito de NEE como aquele que engloba os alunos que apresentam algum problema, seja ele físico, sensorial, intelectual, emocional ou social, que afeta a sua aprendizagem e faz com que necessite de uma especial atenção durante o seu percurso escolar, isto é, de acessos especiais ao currículo, de condições de aprendizagens adaptadas ou de recorrer a recursos educativos diferenciados (Brennan, 1988; Marchési e Martín, 1990).

A multideficiência e os alunos com multideficiência

A multideficiência apresenta-se como a condição que mais barreiras tem colocado à inclusão de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular (Almeida, 2011; Bernardo, 2010). Esta problemática caracteriza-se por englobar diferentes tipos de deficiências e, por isso, as necessidades educativas dos alunos que as possuem têm de ser, muitas vezes, diferenciadas, sendo necessário um apoio mais específico (Almeida, 2011).

A definição de multideficiência tem sido alvo de atenção por parte de vários investigadores, contudo, em Portugal esta terminologia é a mais aceite e utilizada pelos profissionais de educação para classificarem os alunos que apresentam uma combinação de

acentuadas limitações que colocam o seu desenvolvimento em causa. Tal como consta nos documentos editados pelo Ministério da Educação (ME):

Os alunos com multideficiência apresentam combinações de acentuadas limitações, que põem em grave risco o seu desenvolvimento, levando-os a experimentar graves dificuldades no processo de aprendizagem e na participação nos diversos contextos em que estão inseridos: educativo, familiar e comunitário. (Nunes, 2008, p. 9)

A combinação de limitações que os alunos portadores desta deficiência apresentam podem originar problemas ao nível cognitivo, motor ou sensorial (visão ou audição). Este conjunto de problemas juntamente com a sua gravidade e a idade em que surgem determina a diversidade de características que os alunos com multideficiência apresentam. Assim, pode-se constatar que as crianças com multideficiência são um grupo heterogéneo com dificuldades muito específicas que resultam desta conjugação de limitações, como podemos observar na figura 3.

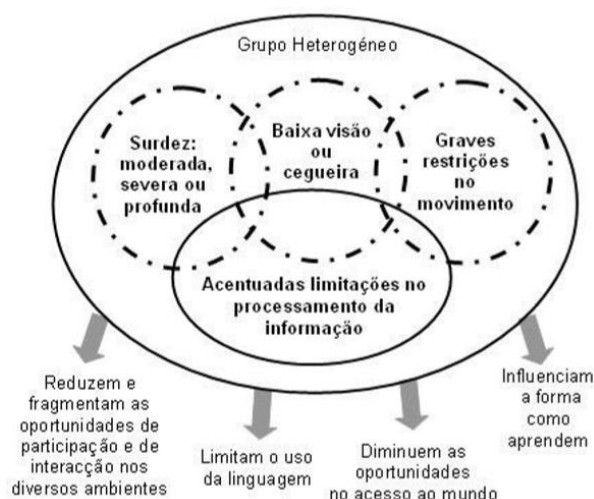


Figura 3- Heterogeneidade em multideficiência (Amaral & Nunes, 2008, p. 5)

Considerado como um grupo heterogéneo e com necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais, é natural apresentarem também acentuadas limitações e dificuldades no que refere a algumas funções mentais, de comunicação, de linguagem e ao nível de funções motoras, afetando a sua mobilidade (Nunes, 2008).

As limitações apresentadas pelos alunos com multideficiência revelam-se como um entrave no que refere à possibilidade de interação e exploração do meio que o rodeia. Em consequência disso, as barreiras colocadas ao seu desenvolvimento são bastante significativas e fazem com que a interação com pessoas e objetos seja escassa e necessite de sistemas de apoio adicional e especial, de forma a reverter esse quadro. Portanto, as respostas educativas

dadas a estes alunos devem promover as relações sociais e as amizades, desenvolvendo atividades junto da escola e da comunidade (Nunes, Pereira, Pombeiro & Pinheiro, 2005).

Com base nas suas características percebe-se que estes alunos têm dificuldades na compreensão do mundo que os rodeia, sendo que o olham de modo diferente e, por conseguinte, necessitam de experiências mais significativas e de uma constante estimulação, proporcionando-lhes oportunidades de interação com pessoas que comuniquem com eles de forma adequada em contextos reais e diferenciados (Bernardo, 2010; Formigo, 2012).

As maiores dificuldades, no que diz respeito à atividade e participação destes alunos, relacionam-se com os processos de interação com o meio ambiente, nomeadamente, com pessoas e objetos; a compreensão do mundo envolvente; a seleção de estímulos relevantes; a compreensão e interpretação da informação recebida; a aquisição de competências; a concentração e atenção; o pensamento; a tomada de decisões sobre a sua vida e a resolução de problemas (Nunes, 2008).

As necessidades das crianças com multideficiência são inúmeras, porém, podem ser consideradas segundo três tipos distintos. As necessidades físicas e médicas, que são as que ocorrem com maior frequência e abrangem limitações físicas, deficiências sensoriais, dificuldades respiratórias e pulmonares e restrições ao nível do movimento. As necessidades educativas que se relacionam com os métodos de comunicação que são utilizados, sendo que devem ser apropriados para os alunos poderem expressar as suas necessidades, o posicionamento e o manuseio da criança deve ser igualmente adequado e as suas possibilidades de escolha, quando possível, devem ser tidas em consideração. Por fim, as necessidades socioemocionais que dizem respeito ao afeto e a atenção que lhes é proporcionado para assim conseguirem desenvolver competências relacionais e afetivas com adultos e pares (Orelove, Silberman & Sobsey, 2004, referidos por Almeida, 2011).

Analisadas as dificuldades dos alunos, importa destacar também as maiores dificuldades sentidas pelos profissionais de educação que lidam com os alunos com multideficiência. Posto isto, estas baseiam-se na sua capacidade de responder adequadamente à diversidade das necessidades educativas destes alunos. Importa então implementar respostas educativas que os ajudem a participar nas aprendizagens e a sentirem-se aceites no grupo de pares sem NEE e na comunidade a que pertencem. Assim, as respostas educativas devem ser analisadas à luz das suas capacidades, necessidades e motivações, dos desejos dos pais e das condições existentes nos próprios contextos educativos, para além de ser necessária uma diferenciação e organização que se adequem à particularidade de cada um (Formigo, 2012).

Segundo os dados editados pela Direção-Geral da Educação, por todo o país existem 353 Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e com

Surdocegueira Congénita. Esta rede de unidades de apoio à inclusão destes alunos nas escolas pretende concentrar os meios humanos e materiais necessários a uma resposta educativa de qualidade. São objetivos destas unidades que estes alunos participem nas atividades curriculares e que contactem com os seus pares de turma, que sejam implementadas metodologias e estratégias de intervenção que visem o desenvolvimento e a integração escolar e social dos alunos, que se procedam a adequações curriculares, que se assegure a participação dos pais ou encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem, os apoios específicos relativamente às terapias, à psicologia, à orientação e mobilidade e, por último, que se organize o processo de transição para a vida pós-escolar.

O caráter específico das necessidades destes alunos requer técnicos com um elevado nível de especialização e formação na área da multideficiência para que saibam identificar as suas necessidades, assegurando assim respostas mais adequadas. A educação destes alunos implica um trabalho em equipa, caracterizado pela partilha de informações de diferentes especialidades e pela colaboração na planificação, na intervenção, direta ou indireta, e na avaliação. Portanto, é essencial que estes técnicos trabalhem em parceria com os serviços sociais, serviços de saúde e comunidade (Bernardo, 2010; Formigo, 2012).

Evolução de conceitos: Segregação, Integração e Inclusão escolar

Ao longo do percurso da Educação Especial assistiu-se a diferentes fases/movimentos que determinaram o atendimento dado à população que apresentava algum tipo de deficiência e que marcaram a sua história. São eles os movimentos de exclusão, segregação, integração e o mais recente movimento, o de inclusão. De seguida é apresentada uma breve evolução destes movimentos.

Da Exclusão à Segregação

A história da criança com NEE ficou marcada pela prática de medidas extremas que recorriam à sua exclusão da sociedade.

Ao longo do tempo, as pessoas diferentes foram alvo de um tratamento especial e diferenciado. Desde serem atiradas ao rio ou abandonadas em montanhas e retiradas, totalmente, da sociedade, as pessoas com deficiências foram associadas à imagem do diabo, consideradas possuídas pelo demónio e tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios. A forma como foram encaradas ao longo da história está ligada a fatores económicos, sociais e culturais de cada época (Correia, 1999; Bairrão et al., 1998; Madureira & Leite, 2003).

Após o período de exclusão da pessoa diferente da sociedade, assistiu-se a um processo de tentativa de socialização das crianças diferentes com o propósito de acabar com os seus atributos negativos, ou seja, com as suas diferenças, ajustando-as, assim, à sociedade, numa tentativa de recuperá-las (Correia, 1999). Contudo esta tentativa de socialização conduziu ao isolamento das crianças com deficiência.

Este isolamento ficou marcado pela criação de escolas de EE, que eram vistas como a melhor alternativa para os alunos diferentes e cujas medidas implementadas consistiam em isolá-los nestas instituições, separando-os da sociedade (Marchesi, 2004). Tal como refere Bairrão et al. (1998), as pessoas diferentes passam a “ser ensinadas num ensino paralelo”, em tudo semelhante ao outro, mas em lugares “diferentes” (p. 21).

A partir desta conjuntura assiste-se a um momento de segregação das crianças portadoras de deficiência, uma vez que estas passam a estar excluídas da escola pública, impedidas de interagir com outras crianças. Crescem à margem da sociedade, num ambiente que não contribui para o seu desenvolvimento.

Entretanto, as escolas públicas começam a aceitar estas crianças, contudo, reitera ainda uma prática segregacionista que se mantém por vários anos. No entanto, apesar desta aceitação, estas crianças são “Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola” (Correia, 1999, p. 14).

Para Ferreira (2007), a segregação é “o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade” (p. 21). Este movimento proclamava que o ensino de pessoas com NEE ficava assegurado por professores devidamente especializados, contudo, em espaços separados, colocando-os à parte de outro tipo de ensino.

Cansada de um sistema segregacionista, a população começa a mudar a sua mentalidade e assiste-se a grandes transformações sociais, seguidas de alguns movimentos caracterizados pela luta de direitos civis que dão origem à igualdade de oportunidades no campo educativo das crianças com NEE na escola regular. Com a expansão do conceito de igualdade, advém, também, a expansão do conceito de liberdade e justiça, proclamados pelas famílias das crianças portadoras de NEE que evoluem de uma atuação passiva para uma atuação em prol da resolução dos problemas relativos a este tema. Assim, os pais destas crianças passam a mostrar o seu descontentamento em relação à segregação dos seus filhos e à inexistência de programas educativos próprios e adequados. Com a sua atuação mais ativa assiste-se a grandes transformações no campo da EE, que passa a incluir a igualdade de condições para estas crianças numa escola que se apresenta à disposição de todos, sendo que a comunidade passa a ter a

obrigação de lhes proporcionar “um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (Correia, 1999, p. 14).

Da Segregação à Integração escolar

Com a mudança e evolução de pressupostos e mentalidades inicia-se uma tentativa de identificar as implicações e as exigências específicas que as características das diversas problemáticas colocam à educação da criança diferente, no sentido de promover a sua integração na escola regular. Assim, assiste-se ao abandono das ideias de segregação das crianças com NEE e à emergência de uma nova política em educação, a política da integração.

A necessidade de integração surge dos direitos à educação que os alunos possuem e é a concretização do princípio da igualdade, no qual todos eles têm direito a uma educação não segregada (Marchesi, 2004).

Esta nova política de apoio ao aluno diferente tinha como propósito o de proporcionar-lhe a mesma educação facultada aos alunos sem NEE, defendendo que o aluno com deficiência poderia ser educado na classe regular. Com a emergência deste propósito, nasce a “Educação Integrada”, que segundo Correia (1999), era “entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos” (p. 19). A escola passa a ser entendida como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, no qual a criança com NEE pode encontrar resposta às suas necessidades.

A integração é entendida como sendo o processo de transição dos alunos que foram escolarizados nas escolas especiais para serem educados nas escolas regulares. Porém, não podemos entender apenas a integração neste sentido, uma vez que mais do que transferir a EE para as escolas de ensino comum, o seu principal objetivo é o de assegurar a educação dos alunos com NEE e oferecer um apoio adequado a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem, com o intuito de se desenvolverem académica e socialmente (Birch, 1974, referido por Jiménez, 1997c; Correia, 1992; Marchesi, 2004).

O conceito de integração dos alunos com deficiências nas instituições regulares de ensino teve origem no de normalização com o qual se pretende aceitar as diferenças particulares de cada pessoa, sendo-lhes reconhecido o direito de ter uma vida tão normal quanto possível num ambiente educativo não restritivo, assim como no seio da comunidade (Barreto, 2009; Correia, 1992; González, 2003; Madureira & Leite, 2003; Sanches & Teodoro, 2006). Para Jiménez (1997c), o princípio de normalização baseia-se no de individualização e entende que o

apoio educativo a dar aos alunos se deve ajustar às suas características e particularidades, sendo assim possível realizar uma integração escolar eficaz.

Em Portugal, os primeiros passos da “Educação Integrada” foram dados através da criação de “classes especiais”, em 1944, pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, orientadas por professores especializados neste Instituto com o intuito de acolher alunos com dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, na década de 60, assistem-se a iniciativas que visavam o apoio a crianças e adolescentes com deficiências que estavam integrados em escolas regulares. Estas iniciativas consistiram na criação de programas específicos para alunos com deficiência visual incluídos em escolas do ensino preparatório e secundário das principais cidades do país (Correia, 1999).

Mais tarde, o movimento de integração de crianças e jovens deficientes passou por alguns liceus do país e foi promovido pela Direção do Ensino Especial (Madureira & Leite, 2003). O Ministério da Educação (ME) cria as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (DEEB/DEES) e as “Equipas de Ensino Especial Integrado”, com o propósito de proporcionar aos alunos com deficiência uma integração, não só escolar, mas também familiar e social (Correia, 1999).

A integração, quando realizada nas devidas condições, é muito positiva para os alunos com NEE por lhes proporcionar um melhor desenvolvimento e uma socialização mais completa, mas não só, também é muito benéfica para os seus pares sem NEE já que desenvolve atitudes de respeito e solidariedade para com os seus colegas, sendo este um dos objetivos primordiais da educação (Marchesi, 2004). Por sua vez, a integração destes alunos no ensino regular faz com que as escolas se reorganizem no sentido de responderem eficazmente às necessidades de todos os alunos. Neste sentido, importa que as escolas adequem as suas respostas educativas às individualidades de cada aluno, contudo a falta de condições das escolas regulares, a falta de formação dos professores do ensino regular, o aumento das suas funções e a segurança que o sistema de EE tradicional fornecia às famílias, constituem ainda grandes entraves ao movimento para a integração escolar desta população (Madureira & Leite, 2003).

Assim, a prática de integração pode-se tornar numa prática irresponsável e falsa, na medida em que não se consegue concretizá-la se a encarmos como um mero reconhecimento do direito do aluno com NEE à frequência na escola regular e na sua mera colocação na mesma, ou seja, não podemos só considerar colocar fisicamente o aluno com NEE na escola, mas sim integrá-lo social e academicamente na mesma, fazendo desta prática uma prática responsável e adequada às necessidades destes alunos (Correia, 1999).

Apesar da existência de algumas limitações a este movimento, podemos concluir que a integração trouxe bastantes melhorias relativamente à educação de crianças com NEE, quando

comparado com o movimento anterior, o de segregação. O trabalho da integração permitiu compreender que é possível ensinar grupos heterogêneos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, levando ao desenvolvimento mais equilibrado dos grupos. Assim, a integração contribuiu para escolarizar, socializar e dignificar as pessoas deficientes, num espaço que se apresenta de todos e para todos (Sanches & Teodoro, 2006).

Da Integração à Inclusão escolar

Após o movimento de integração e com o intuito de dar uma melhor resposta na educação de crianças e adolescentes com NEE, seguiu-se o movimento de inclusão.

Foi em 1986 que Madeleine Will (Secretária de Estado para a EE) impulsionou este movimento ao apelar a uma mudança radical relativamente ao atendimento dado às crianças com NEE. Na opinião de Will, a solução mais adequada para resolver este problema seria a existência de uma cooperação entre os professores do ensino regular e os de EE. Esta cooperação permitiria a ambos uma melhor análise das necessidades educativas dos seus alunos com NEE e o conseqüente desenvolvimento de estratégias que permitam responder e atender a essas necessidades. Por consequência, nasceu o movimento intitulado de “Regular Education Initiative (REI)” ou Iniciativa da Educação Regular, no qual Will defendia a adaptação ou reformulação da turma regular para que a aprendizagem do aluno com NEE nessa mesma classe se tornasse possível. Com isto, tanto os serviços de EE, como os do ensino regular passariam a ter responsabilidade relativamente ao facto de darem uma resposta eficaz às necessidades educativas do aluno com NEE (Correia, 1999; Morgado, 2003).

O movimento REI dá lugar ao princípio da inclusão, princípio este que foi fortemente acentuado depois da Conferência mundial sobre NEE: Acesso e qualidade, que deu origem à Declaração de Salamanca de Junho de 1994. A referida Declaração inspirou-se no princípio veiculado anteriormente pelo movimento REI e defende a “necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p. III). Como tal, aborda uma perspectiva totalmente inclusiva e baseia-se na premissa da igualdade de oportunidades para todos os seres humanos.

Para haver uma maior igualdade de direitos a UNESCO (1994) refere que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. ix).

O conceito de inclusão nasce, pois, com o fim de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências (Correia, 2003). Contudo, a sua inclusão não pode ser apenas na escola, mas deve sim incluir o aluno com NEE na turma regular sempre que seja possível, sendo imprescindível a prestação de todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Apenas quando esta inclusão não se mostrar benéfica para o aluno em causa e não respeitar as suas características e necessidades individuais, pode ser questionada e reavaliada no sentido de a melhorar (Correia, 1999).

A inclusão escolar não é apenas para as crianças deficientes mas também para todos aqueles que apresentam algum tipo de necessidades educativas. Uma escola inclusiva prevê que todos os alunos estão na escola para aprender, participando, isto é, não se baseia apenas na presença física dos alunos com NEE, mas sim na sua pertença à escola e ao grupo na medida em que estes alunos sintam realmente que são parte integrante da escola e da turma. Por sua vez, uma escola inclusiva baseia-se numa educação igualmente inclusiva, na qual a heterogeneidade do grupo passa a ser um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores e deixa assim de ser encarado como um problema (Sanchez & Teodoro, 2006).

Neste pressuposto, as escolas inclusivas pretendem garantir uma igualdade de oportunidades para todos os alunos e considera que estes deverão aprender juntos e, como tal, é essencial desenvolver processos de adaptação aos mais diversos ritmos de aprendizagem, criar e implementar currículos adequados aos alunos, organizar a escola para que possa responder às necessidades de todos os alunos, desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e atividades funcionais e significativas, desenvolver processos de colaboração com a comunidade e utilizar recursos humanos e materiais existentes (Madureira & Leite, 2003).

Assim, o princípio de inclusão considera que a escola deve ter em atenção a criança como um todo e deve respeitar os três principais níveis de desenvolvimento dos alunos, o académico, o socioemocional e o pessoal, considerando, ainda, que só assim o aluno poderá ter uma educação adequada, desenvolvida para aumentar o seu potencial. Além disso, este sistema centrado no aluno, para além de o considerar como um todo, considera-o também, o foco de atenção por parte da escola, da família, da comunidade e do estado, sendo que este último é considerado como essencial, uma vez que possui o papel principal no que diz respeito à criação de um sistema inclusivo eficiente. Este modelo pode ser observado na figura 4 (Correia, 1999).



Figura 4- Sistema inclusivo centrado no aluno (Adaptado de Correia, 1999, p. 35)

O conceito de educação inclusiva está intimamente associado à educação dos alunos com NEE, contudo, atualmente, este conceito é muito mais abrangente, pois foca-se também na qualidade da educação que lhes é dada e nas mudanças que as escolas necessitam de concretizar com o intuito de responder às necessidades de todos os alunos (Breia, Crespo, Croca & Micaelo, 2011). Os mesmos autores referem que “a educação inclusiva tem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças” (p. 7).

Neste sentido, Freire (2008) manifesta-se sobre o conceito de inclusão, afirmando que é um movimento educacional, social e político. No contexto educacional, defende o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade adequada às suas necessidades, interesses e características, para que possam desenvolver potencialidades e competências. Para isso importa repensar alguns aspetos sobre a diferença e a diversidade, sobre a escola e o sistema educativo em vigor e, por fim, sobre a sociedade, de forma a garantir uma efetiva qualidade na educação.

No entanto, este movimento de inclusão apresenta, ainda, algumas limitações, uma vez que o espaço físico do aluno com NEE é um espaço privilegiado, pois abrange estratégias de ensino que são características da EE, como é o caso do ensino individualizado, para além do facto de a definição de inclusão ser pouco precisa e, conseqüentemente permitir inúmeras interpretações que resultam em práticas divergentes (Ferreira, 2007; Freire, 2008).

À luz da investigação realizada, é possível observar opiniões contraditórias no que refere aos conceitos de integração e inclusão. Enquanto que algumas investigações referem que os

dois conceitos são paralelamente opostos, outras indicam que se complementam. Na perspectiva de Correia (2003), ao termos em conta os conceitos de integração e inclusão, pode-se observar a existência de uma continuidade educativa relativamente ao atendimento facultado aos alunos com NEE. Todavia, constata-se também uma certa oposição na medida em que o conceito de integração prevê os apoios educativos diretos dados aos alunos com NEE fora da classe regular e, por outro lado, o conceito de inclusão prevê esses apoios, maioritariamente indiretos, dentro da própria sala de aula. Assim, o conceito de inclusão não pretende colocar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir como fator positivo a heterogeneidade existente entre os alunos, a qual proporciona o desenvolvimento de comunidades escolares muito mais ricas e vantajosas.

Síntese

A EE e o atendimento de pessoas com deficiência passaram então por diferentes fases ao longo do tempo. Inicialmente, assistiu-se ao movimento de exclusão que retirava da sociedade as pessoas consideradas diferentes. Nesta fase, eram perseguidas, internadas e até abandonadas. Após este período, assistiu-se a uma fase de segregação da criança diferente. Passaram a ser isoladas em escolas especiais e separadas da sociedade estando impedidas de frequentar a escola pública e de interagir com outras crianças. Mais tarde, com a mudança de mentalidades, assiste-se ao abandono das ideias de segregação das crianças com NEE e emerge a política da integração. Esta fase veio defender o direito a uma educação não segregada e para todos, proporcionando a mesma educação aos alunos com NEE e aos seus pares sem NEE, defendendo que o aluno com deficiência poderia ser educado na turma regular. Nesta fase, conquistou-se a possibilidade de interação entre todos e a partilha de aprendizagens. Por fim, com o intuito de dar uma melhor resposta na educação de crianças e adolescentes com NEE, seguiu-se o movimento de inclusão que pretendia incluir o aluno na turma regular e não apenas na escola. A educação inclusiva passa assim a ser para todos os que apresentam necessidades educativas, deixando de ser somente para os alunos portadores de alguma deficiência. Assim, considera-se que todos os alunos deverão aprender juntos, garantindo a igualdade de oportunidades.

Atualmente Portugal prossegue numa política inclusiva e, por conseguinte, colocam-se novos desafios à educação e aos profissionais de educação, uma vez que se pretende trabalhar em torno de uma escola inclusiva e de sucesso para todos os alunos. Hoje quer-se que a aprendizagem se concretize com a ajuda do professor, mas não só, esta deve realizar-se com o grupo e no grupo de pares, valorizando os saberes e as experiências de todos numa perspectiva ecológica de desenvolvimento, isto é, considerando as características dos contextos. Segundo

dados editados pela Direção-Geral da Educação, no ano letivo de 2013/2014, 98% da totalidade da população escolar com NEE frequentava escolas regulares.

Política educativa para a inclusão das crianças com NEE na escola pública

Parece-me agora essencial salientar o papel e a importância da intervenção do Estado Português na educação de crianças com NEE, assim como da legislação portuguesa que mais contribuiu para a mudança da política educativa, que visa responder à inclusão destas crianças nas escolas do ensino regular. O movimento de inclusão das crianças com NEE nas escolas públicas em Portugal parece ter influências de vários movimentos ocorridos em diferentes países. Entre eles destacam-se as influências internacionais vindas dos Estados Unidos com a Public-Law 94/142 – The Education for All Handicapped Children Act de 1975 e de Inglaterra com a publicação do Warnock Report em 1978. Estes dois acontecimentos, paralelamente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), consistiram nos três marcos históricos que promoveram a inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares (Bairrão et al., 1998).

Por sua vez, a evolução da integração escolar em Portugal pode ser observada segundo três marcos legislativos internos que modificaram a política educativa da educação dos alunos com NEE. O primeiro conhecido como a “Reforma Veiga Simão” com a Lei Nº5/73 com a qual é atribuída, ao Ministério da Educação, a responsabilidade pela EE, o segundo com a Lei Nº46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo e o terceiro conhecido como o Decreto-Lei n.º 319/91, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com NEE nas escolas do ensino regular (Mesquita, 2001).

Contudo, é com a LBSE que a EE e a educação, em geral, sofrem alterações importantes. Correia (2008) conta que “Só em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada (...)” (p. 14). Sendo que um dos seus objetivos é “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (LBSE, artigo 7º, p. 3070).

Constata-se ainda que a LBSE veio introduzir o princípio da diferenciação pedagógica no sistema educativo, com o fim de efetivar a igualdade de oportunidades das crianças com deficiência, para além de organizar a EE e integrar estas crianças em escolas regulares “segundo modelos diversificados tendo em conta as necessidades de atendimento específico”, para além de reconhecer o direito das crianças com NEE a serem atendidas em escolas especiais apenas

“quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando” (LBSE, artigo 18º, p. 3073). Para além disto, esta lei vem reconhecer o papel primordial do Estado no que concerne às NEE, assim como o contributo da sociedade para a criação de recursos e respostas que apoiem a educação destes alunos. Assim, atribui-se ao ME a responsabilidade e o papel de orientar a política da EE (Bairrão et al., 1998).

Decorrente da LBSE são criadas por todo o país as Equipas de Educação Especial (EEE) que, segundo Correia (2008), são entendidas como “serviços de educação especial a nível local que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior” (p. 14). O desempenho destas equipas trouxe os cuidados educativos necessários para as crianças e jovens deficientes em idade escolar, apesar de apresentarem carências de pessoal especializado, de equipamentos e instalações (Veiga, 1999). As EEE eram organismos criados pelo ME, sendo que lhes cabia a organização e o desenvolvimento do ensino integrado de crianças e jovens deficientes auditivos, visuais e motores, assim como a orientação da especialização dos professores. O seu papel era a integração social, familiar e escolar das crianças e jovens deficientes. Todavia, depois deste apoio inicial, as EEE passaram a atender também as crianças portadoras de deficiências mentais, de dificuldades de aprendizagem específicas ou com problemas comportamentais (Carrega, 2003). A capacidade de atendimento revelada pelas EEE levou ao crescimento do ensino especial integrado e ao consecutivo aumento de equipas e do pessoal docente, técnico e auxiliar (Veiga, 1999).

Dada a importância das EEE e da sua intervenção junto das escolas, o ME publica o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 17 de agosto que estabelece a constituição, os critérios de organização e o funcionamento destas equipas. Estas alterações acabam com as classes especiais e os alunos passam a ser integrados nas classes regulares, com o apoio de professores destacados nas EEE. Este despacho tem como objetivo que as equipas contribuam para o despiste, observação e encaminhamento de crianças e jovens, e desenvolvam um atendimento direto e adequado a alunos com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos, para além de tentarem colmatar as dificuldades sentidas pelos professores nas escolas. Assim, inicia-se uma nova etapa no percurso das EEE, aproximando a EE da educação em geral. O campo de atuação das equipas centra-se essencialmente na colaboração das ações de rastreio, no conhecimento das necessidades educativas das crianças e no apoio às famílias. Portanto, as equipas atuavam também no sentido de sensibilizar a escola e o meio onde a criança interage e colaborar com os serviços sociais para que a criança usufrua do apoio necessário. Nesta altura, as EEE orientam a sua ação pelos objetivos e princípios consignados pela LBSE e abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, contudo, os seus objetivos específicos eram determinados a partir dos projetos de trabalho e variavam

com o plano anual. Relativamente aos recursos humanos, as EEE eram constituídas por educadores e professores com ou sem especialização em regime de destacamento e por elementos de vários níveis de ensino, formações e áreas de intervenção. Para além dos docentes, faziam parte destas equipas outros técnicos, entre psicólogos e terapeutas. Cada equipa dispunha ainda de uma sede concelhia onde reuniam os seus elementos e contavam com um coordenador. O atendimento dos professores e educadores das EEE era realizado em dois tipos de regime, o regime de itinerância e o regime fixo. No primeiro cada professor deslocava-se a um grupo de escolas e apoiava diretamente a criança e/ou os técnicos que trabalham com ela, abrangendo ainda o apoio domiciliário. No regime fixo encontravam-se as salas de apoio onde eram prestados apoios individuais ou em pequeno grupo e a intervenção era definida no Plano Educativo Individual (PEI). Porém, o professor podia ainda trabalhar com a criança dentro da sua sala de aula. A par das salas de apoio, encontravam-se ainda os Núcleos de Apoio Educativo que eram salas dentro da escola que recebiam os alunos que apresentavam problemas emocionais muito graves em que eram trabalhados pré-requisitos (Carrega, 2003).

A história da EE em Portugal atravessa outro marco legislativo com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, publicado com o propósito de responder a uma lacuna à muito existente da EE, nomeadamente o das escolas regulares passarem a ter a responsabilidade de organizar o seu funcionamento tendo em atenção o atendimento dado aos alunos com NEE. Esta lei para além de introduzir conceitos inovadores, como é o caso de NEE, vem privilegiar a integração do aluno na escola regular, reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos e proclamar o direito a uma educação gratuita (Correia, 2008). No que refere às EEE, o referido D.L. pretende alterar a forma como estas equipas geriam os apoios educativos e ajustar os métodos de atendimentos às crianças com NEE, destacando que a intervenção realizada deveria ser mais próxima do professor titular de turma, visto que este tem um papel fundamental junto do aluno (Carrega, 2003).

A 1 de julho de 1997 é publicado o Despacho Conjunto n.º 105 onde são definidas as novas condições dos apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos e definindo as funções dos professores de EE e a qualificação necessária para o exercício dessas funções. Este Despacho visa a reformulação dos conceitos e das práticas dos serviços de apoio com base nas novas perspetivas defendidas pela Declaração de Salamanca, isto é, numa perspetiva inclusiva onde todas as crianças têm lugar na escola, sendo esta a responsável por se adequar à sua diversidade. Estes são os princípios que conduziram à criação dos atuais apoios educativos e das respetivas equipas de coordenação de nível local. As medidas deste Despacho pretendem centrar os recursos humanos nas escolas e criar condições para uma adequada supervisão pedagógica, permitindo também uma multiplicidade de apoios

disciplinares ou especializados que facilitam o trabalho das equipas de professores nas escolas. Para além disto, dá prioridade à colocação de pessoal docente especializado tendo por objetivo a melhoria da intervenção educativa (Carrega, 2003).

O Decreto-Lei n.º 20/2006 criou o Grupo de Recrutamento de EE e assim os docentes passam a ter uma carreira própria e a fazer parte dos quadros das escolas, deixando de ser geridos por estruturas externas a estas. O grupo de EE estava dividido em três subgrupos, o grupo dos docentes para a deficiência visual, os docentes para a deficiência auditiva e os docentes para as restantes problemáticas, nomeadamente, deficiência intelectual e motora. Com a criação do Grupo de Recrutamento da EE, os docentes passaram a integrar, definitivamente, o pessoal da escola, com os mesmos direitos e obrigações dos restantes docentes.

Atualmente a EE é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Com esta legislação estabelece-se a noção de educação inclusiva, define-se os apoios especializados e adequa-se o processo educativo às NEE dos alunos. O seu objetivo é então fornecer os apoios especializados às crianças com NEE e promover a equidade educativa. O grupo-alvo a ser abrangido pelos apoios especializados da EE no ensino regular altera-se e estes passam a incluir também os alunos com NEE de carácter permanente, com limitações significativas em diversos níveis e com implicações nas aprendizagens e no sucesso escolar. Como tal, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com o intuito de promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente, define, no artigo 16º, como medidas educativas: “apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio” (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 16º, p. 158). Estas medidas educativas especiais “pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo da escola” (Casas-Novas, Gaspar & Perdigão, 2014, p. 12).

Ao nível organizativo e funcional, a nova legislação criou quatro respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular para atender deficiências sensoriais e mentais graves. São criadas por despacho ministerial escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, as escolas podem desenvolver respostas específicas para os alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira

congénita (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 4º, pp. 155-156). Estas unidades de ensino estruturado são salas preparadas e adaptadas ao ambiente educativo e situam-se em escolas regulares, nas quais os alunos com deficiências graves permanecem a tempo parcial, sendo promovida também a sua integração nas turmas e na vida escolar (Nogueira & Rodrigues, 2010). Neste sentido, as unidades especializadas constituem um recurso pedagógico dos agrupamentos de escolas, destinadas a facilitar o processo de inclusão. O atual D.L. envolve neste processo uma equipa multidisciplinar, composta pelos docentes do ensino regular e especial, psicólogos dos serviços do ME colocados nas escolas, encarregados de educação e outros técnicos especialistas.

Assim, segundo o que nos diz Correia (2008), a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, pretendeu “assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições. Inicia-se, desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras (...)” (p. 15).

Segundo a legislação existente, a 12 de maio é introduzida a primeira alteração a este D.L. com a publicação da Lei n.º 21/2008, “que define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo” (Lei n.º 21/2008, p. 2519).

Síntese

Depois de analisados alguns marcos legislativos que mais influências tiveram no contributo da inclusão das crianças com NEE na escola pública, importa falar da realidade atual. Hoje em dia a EE é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que tem como propósito promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente.

As escolas de hoje colocam à disposição diversificados meios humanos e materiais que apoiam a inclusão dos alunos com NEE. Segundo dados recolhidos na Direção-Geral da Educação, neste momento, funcionam na rede escolar pública, 363 Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita, 317 Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, 32 Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão, 17 Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, 137 Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância, 90 Centros de Recursos para a Inclusão e, por fim, 25 Centros de Recursos TIC para a EE (CRTIC). A par da rede pública existe ainda uma rede de instituições privadas de EE, reorientada para Centros de Recursos de apoio à inclusão (CRI).

Relativamente aos meios humanos, entenda-se as equipas multidisciplinares que englobam docentes de EE especializados, técnicos, entre psicólogos e terapeutas e ainda

auxiliares de ação educativa que apoiam os docentes nas várias tarefas do dia das crianças com NEE. Tomemos o exemplo das unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita que integram docentes com formação especializada em educação especial, técnicos e auxiliares de ação educativa (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigos 25º e 26º, p. 162). As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos que são constituídas por um docente que leciona o grupo ou a turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem, um docente de EE especializado na área da surdez, um docente surdo de Língua Gestual Portuguesa, terapeutas da fala e outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 23º, p. 160). Por fim, as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão que integram docentes com formação especializada em EE no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 4º, p. 161). Tendo em conta o PEI e as necessidades pessoais dos alunos, a equipa pode ser constituída por um professor de EE, o psicólogo da escola, um assistente social, um patologista da fala, um terapeuta físico ou ocupacional, outros profissionais e consultores, o próprio diretor da escola e os pais (Nielsen, 1999).

O papel do professor na inclusão de crianças com NEE

Nos dias que correm e dada a evolução da EE, importa falar do papel desempenhado pelos professores nas instituições escolares por forma a desenvolver uma educação inclusiva e, conseqüentemente, integrar os alunos com NEE, tornando o seu processo de aprendizagem significativo e positivo.

Atualmente, os professores confrontam-se com o crescente desafio de incluir os alunos com NEE que, segundo a legislação atual, têm o direito de receber apoio em turmas regulares, sempre que seja possível. Como tal, os professores de ensino regular passam a ter a responsabilidade de educar e ensinar todas as crianças, independentemente das suas características, possibilitando-lhes experiências de aprendizagem que promovam o seu sucesso. Com a implementação de um modelo educativo inclusivo, assiste-se a uma mudança no papel do professor de ensino regular que deve, então, adquirir os conhecimentos e as competências exigidas para um ensino de qualidade, ser capaz de proceder à avaliação das necessidades especiais dos alunos, de adaptar currículos, utilizar apoios tecnológicos e metodologias de

ensino capazes de responder às características individuais de todos os seus alunos (Morgado & Sampaio, 2014).

Não podemos esquecer a premissa de que o facto de os alunos com NEE estarem colocados num meio inclusivo lhes permite estarem melhor preparados para a vida em sociedade, pelo facto de poderem interagir com outros indivíduos, nomeadamente, os seus colegas. Segundo o que nos diz Nielsen (1999), os professores devem criar um meio inclusivo, pois o meio educativo em que estão envolvidos tem muito impacto, tanto para os alunos com NEE como para os seus pares sem NEE. Ao longo do processo de inclusão, o professor deve também assumir uma atitude positiva e otimista para conseguir transmitir sentimentos positivos, assim como uma certa afetividade, visto que ao criar um ambiente seguro e confortável, todos os alunos poderão alcançar o sucesso (Mesquita, 2001). Por atitude positiva entenda-se aquela em que o professor encara a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma (Monteiro, 2011). Assim, o professor deve evitar o uso de expressões negativas e ter em atenção o tipo de discurso a adotar, uma vez que através dele pode transmitir aos alunos com NEE atitudes negativas e condicionar o desenvolvimento da sua autoestima.

Nas palavras de Nielsen (1999):

Para que a inclusão de um aluno na classe regular se revele adequada, é essencial que tenham lugar reuniões entre os administradores/gestores e todos os educadores responsáveis pela educação do aluno em causa. Ao professor da classe regular devem ser facultadas informações respeitantes às atuais competências do aluno, bem como as que dizem respeito aos objetivos estabelecidos para o mesmo e aos seus pontos fortes e fracos. (p. 24)

Mais afirma que cabe, ainda, ao professor da classe regular verificar os registos médicos e escolares dos alunos com o fim de obter um conjunto de informações essenciais que o ajudarão a orientar-se e a tomar as decisões adequadas relativamente ao ambiente a adotar na sala de aula, assim como das melhores estratégias que permitam responder às necessidades do aluno em questão. O professor poderá, também, ter de alterar o equipamento da sala de aula e proporcionar aos alunos com NEE a oportunidade de se familiarizarem com o ambiente físico da sala, sem que os restantes alunos estejam. Com isto, o professor ajudará o aluno na sua adaptação e, por sua vez, este sentir-se-á mais confortável e seguro.

Outro aspeto que não deve nem pode ser descartado é o facto de haver um trabalho conjunto entre o professor da classe regular e o professor de ensino especial com o intuito de assegurar toda a assistência possível ao aluno com NEE (Ferreira, 2013; Nielsen, 1999). Kronberg (2003) refere sobre este assunto que os professores do ensino regular devem colaborar com os técnicos de EE com o intuito de implementar atividades para todos os alunos, mas que se

adaptem, também, aos alunos com NEE. Jiménez (1997b) menciona que “Deve existir entre ambos uma relação e comunicação permanente, que abranja tarefas importantes (...)” (p. 49). Para além disto, o professor da classe regular deve, ainda, verificar quais os serviços de apoio que estão à sua disposição, os quais podem estar ligados ao campo da psicologia, da interpretação e do aconselhamento e que, muitas vezes, se encontram disponíveis na própria escola. Correia (1999) atribui ao professor do ensino regular a grande responsabilidade na educação das crianças com NEE, afirmando que este deve utilizar estratégias e desenvolver atividades de ensino individualizado, mantendo assim um programa eficaz para o resto da turma.

Importa também destacar a importância de o professor transmitir conhecimentos sobre as NEE aos alunos sem NEE. Antes mesmo da colocação de um aluno com necessidades na turma, os restantes alunos devem estar a par da sua problemática, de forma a permitir que estes corrijam ideias incorretas pré-concebidas. Assim, o professor permitirá que os alunos sem NEE tomem consciência das limitações dos seus pares com NEE, assim como dos seus pontos fortes. Além disso, o professor poderá, ainda, programar atividades que levem os alunos a compreender os problemas dos seus pares com NEE e a conhecer alguns que obtiveram sucesso. Nielsen (1999) refere que “A interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo” (p. 25). Para o conseguir, refere ainda que o professor deve recorrer à aprendizagem cooperativa, proporcionando interações em pequenos grupos e um ambiente de apoio e interajuda, no qual todos os alunos cooperam por forma a alcançar os objetivos pretendidos do grupo. Assim, trabalhando de forma cooperativa, os alunos tendem a apoiar os seus colegas com NEE e, por conseguinte, toda esta experiência proporciona-lhes um crescimento ao nível social e emocional.

De entre todos os aspetos essenciais mencionados, os pais dos alunos com NEE não podem ser esquecidos, antes pelo contrário, devem ser envolvidos no processo de inclusão. “O professor, antes da colocação da criança na classe regular, deve convocar reuniões com os pais e deve, igualmente, convidá-los a visitar a classe em questão” (Nielsen, 1999, p. 25). Como tal, é essencial que os professores comuniquem regularmente com os pais, mantendo-os informados do processo educativo do seu filho, assim como do seu progresso. O envolvimento parental contribui em muito para o sucesso do aluno com NEE na escola. Além do mais, o professor deverá disponibilizar todo o seu apoio aos pais, ajudando-os, todavia, deverá ter em conta a sua abordagem que deve ser cuidadosa e encorajadora. Porém, não deve ser apenas o professor da classe regular a comunicar com os pais dos alunos com NEE, mas também o professor de apoio deve auxiliar na sua orientação (Jiménez, 1997b). Ao analisar a Declaração

de Salamanca (1994) pode-se observar que também ela afirma que é a equipa pedagógica que deve estar encarregue da educação das crianças com NEE. Desta equipa fazem parte, mais do que o professor, os pais e a comunidade envolvente que desempenham um papel ativo na educação destes alunos.

A formação dos professores do ensino regular e de EE

Atualmente, as escolas encontram-se marcadas pela filosofia da inclusão e, como tal, importa refletir sobre a importância da formação dos professores do ensino regular no sentido de os preparar para o desenvolvimento de um trabalho adequado junto de alunos com NEE. Hoje em dia são as escolas superiores de educação e algumas universidades que, no nosso país, são responsáveis pela formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A formação inicial dos professores evidencia a necessidade de envolver conteúdos relacionados com NEE. Todavia, outros aspetos devem ser tidos em conta, são eles o trabalho diferenciado, no qual o professor deverá rever, não só, modelos e conceitos, mas também, a avaliação, a gestão, o planeamento curricular e a organização do trabalho com os alunos. Ainda mais, deve aprofundar-se a abordagem realizada em torno da resposta educativa ao aluno com NEE que deve envolver princípios e conceitos, aumentar a componente prática da formação, ativando a colaboração e reflexão partilhada, e deve existir ainda uma maior coerência entre os diversos programas de formação inicial. Assim, o professor poderá fornecer uma resposta adequada à diversidade de todos os alunos, proporcionando a igualdade de oportunidades com a individualização do ensino e atendendo às especificidades de cada um (Morgado, 2003, referido por Vasconcelos, 2012). Deve ainda ter formação em aspetos como o trabalho em equipa e as adaptações curriculares com o objetivo de inserir o aluno com NEE e proporcionar-lhe todos os apoios que necessita (González, 2003). Nesta perspetiva, também a Declaração de Salamanca (1994) faz referência à importância de uma formação inicial de educadores e de professores que englobe todos os tipos de deficiência para que se alcance uma intervenção diferenciada junto de todos os alunos.

No entanto, para desempenharem adequadamente as funções que as políticas da educação inclusiva requerem, a formação deve ser de carácter inicial, contínuo ou especializado. Assim, não se pretende ficar apenas por uma formação inicial, é importante haver também uma atualização contínua dos conhecimentos e das competências dos professores para que promovam escolas de qualidade e inclusivas. Sendo que há ainda muitos professores que não possuem as atitudes necessárias para que seja possível desenvolver-se uma educação inclusiva,

a formação contínua assume um papel fundamental e deve ser possibilitada a todos os profissionais.

Relativamente à formação de professores de EE, esta é assegurada por programas de formação especializada. A formação específica e especializada é também essencial para que os professores possam adquirir competências no sentido de prestarem os apoios necessários a todos os alunos e responder adequadamente às características e necessidades de cada um (Vasconcelos, 2012). A atual legislação atribui aos docentes de EE a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio. Assim, cabe-lhes desenvolver competências e áreas curriculares específicas como Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, autonomia, funcionalidade, comunicação, vida pós-escolar, materiais didáticos e tecnologias de apoio. Os cursos de especialização no âmbito das NEE organizam-se em seis especialidades: domínio cognitivo e motor; domínio emocional e da personalidade; domínio da audição e surdez; domínio da visão; domínio da comunicação e linguagem e domínio da intervenção precoce na infância. As competências que estes cursos pretendem desenvolver são ao nível de competências de análise crítica, competências de intervenção, de formação, de supervisão, de avaliação e de consultoria (Nogueira & Rodrigues, 2010).

Os pares e a diferença - A aceitação positiva de colegas com NEE

Sendo o ser humano um ser social que necessita de conviver com os seus pares para alcançar desenvolvimento em diferentes níveis, as crianças em idade escolar necessitam de igual convívio com os seus pares que, neste caso, são os seus amigos e colegas de escola ou de turma, com os quais devem aprender e partilhar experiências para conseguirem um desenvolvimento pleno (Sousa, 2011).

É na idade escolar que melhor se compreende as perceções que as crianças têm sobre a inclusão e a aceitação da diferença. Este período destaca-se também fundamental para o desenvolvimento da socialização e do conhecimento.

Um dos aspetos primordiais para a inclusão de crianças com NEE é a interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, bem como a criação de laços afetivos entre elas. Assim, importa que o professor compreenda e fomente uma boa relação entre os pares e, por consequência, assegure o sucesso da inclusão das crianças com algum tipo de deficiência na escola, para que alcancem um desenvolvimento social e emocional (Barreto, 2009).

Para adotar uma prática inclusiva, o professor deverá proporcionar a todos os alunos oportunidades para aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto (Ferreira, 2007).

A presença dos alunos com NEE nos contextos frequentados pelos seus pares sem deficiências aumenta a aceitação da diferença (deficiência) e a forma como a criança com NEE é vista pelos seus pares depende da compreensão que estas têm relativamente à natureza da deficiência, compreensão esta que deve ser possibilitada pelo professor, criando dinâmicas de envolvimento e conhecimento (Berkson, 1993, referido por Borges & Coelho, 2015). Logo, as atitudes das crianças sem NEE para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das suas perceções e expectativas sobre a mesma. Um ambiente em que o professor trate a deficiência de forma positiva, desperta na criança atitudes igualmente positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre elas. Fazer coisas com os pares traz inúmeros benefícios para as crianças, nomeadamente ao nível pedagógico, social, afetivo e da autoestima (Barreto, 2009).

A aceitação social das crianças com NEE por parte dos seus pares sem deficiências dá-se quando essas crianças apresentam algumas características em comum. Normalmente, as crianças que apresentam competências sociais mais eficazes e que conseguem comunicar as suas ideias, são carinhosas, participam nas brincadeiras, respeitam as regras, estão interessadas em interagir com os outros e compreendem as ações dos colegas, são aquelas que mais rapidamente desenvolvem níveis de aceitação superiores aos restantes colegas, visto que vivenciam contactos e experiências que as levam a fortalecer ideias positivas sobre os seus colegas com NEE e, consecutivamente, a aceitá-los mais facilmente (Odom, 2007).

Recursos educativos no apoio ao trabalho com crianças com NEE

Na impossibilidade de referir todos os recursos existentes no apoio ao trabalho com crianças com NEE, importa para este estudo, falar das Tecnologias de Apoio (TA), sendo que estas constituem uma das medidas educativas, referidas no atual Decreto-Lei n.º 3/2008, que pretendem adequar o processo de ensino e aprendizagem e promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente. As TA permitem a este grupo de alunos o acesso ao computador, uma vez que são “dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 22º, p. 159).

Com isto, será dado especial destaque às Tecnologias de Apoio para a Comunicação (TAC), baseadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visto que o seu desenvolvimento tem permitido a sua utilização como TA, promovendo o aumento da qualidade de vida das pessoas com deficiências (Azevedo, 2005). No que concerne às TAC, estas englobam um conjunto de equipamentos e dispositivos que permitem ajudar, quem os utiliza, a expressarem-se. O seu acesso é de grande importância para os indivíduos que apresentam NEE diversas pois potenciam o seu desenvolvimento ao nível da comunicação (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Não se pode então falar de TA sem referir a sua ligação às TIC que são uma referência na atual legislação da EE e assumem-se como ferramentas capazes de derrubar as barreiras de acesso às tecnologias e aos conteúdos disciplinares, permitindo ainda combater as dificuldades dos alunos com NEE (Ribeiro, 2012). As TIC ajudam a responder às necessidades educativas dos alunos e fornecem o apoio educativo que eles precisam, abrindo novas oportunidades para a sua participação e inclusão social. Desta forma, auxiliam a compensar e a diminuir as diferenças entre os alunos, sendo que o seu objetivo é adaptar o currículo às suas necessidades educativas com a ajuda da tecnologia (Morales, 2013).

As TA foram definidas com o intuito de melhorar o desempenho ocupacional e promover a autonomia e funcionalidade da pessoa com NEE. Para além de que, são personalizáveis e transformam o computador, tornando-o numa ferramenta de inclusão. Este tipo de tecnologia tem então como objetivo ou função compensar a perda de uma limitação funcional para que o aluno se torne capaz de realizar uma atividade, porém pode ser usada também por outros alunos. As TA pretendem então ajudar o aluno com problemas sensoriais, físicos, cognitivos, de aprendizagem ou de fala para que possa realizar tarefas escolares que de outra forma poderiam ser difíceis ou impossíveis de concretizar (Morales, 2013). No que refere à sua intervenção, estas podem ser usadas em diferentes áreas, tais como nos cuidados pessoais e de higiene, na mobilidade, em adaptações para o mobiliário e espaço físico, na comunicação, informação e sinalização e na recreação (Breia, Cavaca, Correia, Crespo, Croca e Micaelo, 2008).

Outros autores optam pela utilização de diferentes termos para se referirem às tecnologias usadas para facilitar e auxiliar o trabalho e a inclusão dos alunos com NEE, como é o caso de Tecnologias de Apoio à Diversidade (TAD) que se constituem como equipamentos ou sistemas que pretendem melhorar ou aumentar as capacidades das pessoas com deficiências (Ruiz, 2011).

Importa então fazer uma breve abordagem a algumas das mais variadas TA que melhoram as capacidades dos alunos com NEE. Assim, podemos distinguir as tecnologias de tipo *hardware* e *software*. De entre as tecnologias de tipo *hardware* encontram-se os dispositivos de

entrada de informação que ajudam os alunos a introduzir dados no computador. Neste grupo destacam-se as adaptações de teclado, as alternativas de teclado, as alternativas de rato e os sistemas de reconhecimento de voz (Morales, 2013; Ruiz, 2011; Azevedo, 2005). Relativamente às alternativas de teclado, podemos distinguir teclados reduzidos para indivíduos com pouca amplitude de movimentos, e teclados expandidos com teclas maiores e espaços superiores entre elas para pessoas com dificuldade em controlar os seus movimentos. Existem ainda teclados especiais chamados teclados de conceitos que se constituem como um teclado eletrónico dividido em pequenas áreas que podem ser pressionadas para realizar uma função pré-programada (Tetzchner & Martinsen, 2000). No que refere às alternativas ao rato destacam-se o rato *joystick*, os botões ou manípulos de pressão, o rato comandado com o olhar, entre outros. Ainda no grupo das tecnologias de tipo *hardware* encontram-se os dispositivos de saída de informação que permitem a saída de informação do computador e que pode ser falada por sistemas de síntese de voz, digitalizadores de fala e impressoras em braille que são uma ajuda indispensável para o dia-a-dia das pessoas com baixa visão (Morales, 2013; Ruiz, 2011; Azevedo, 2005). De seguida seguem alguns exemplos de tecnologias de tipo *hardware* que apoiam o trabalho com as crianças portadoras de deficiência e que se encontram em muitas das Unidades de Apoio por todo o país, nomeadamente, alternativas ao teclado e ao rato, botões de pressão e digitalizares de fala (figura 5).



Figura 5- Exemplos de tecnologias de tipo *hardware*

As tecnologias de tipo *software* permitem adaptar ou modificar algumas funções do equipamento informático e ajudam os alunos com NEE. Na impossibilidade de referir todos os *softwares* existentes, optamos por referir aqueles que permitem facilitar a comunicação, a linguagem e o acesso à informação. Como tal, distinguem-se os recursos integrados no sistema como bloqueadores de teclas, os teclados virtuais, *software* de reconhecimento de voz que permite controlar aplicações com a utilização da voz, jogos adaptados com base na implementação de algum programa e *software* para a comunicação e linguagem como é o caso do BoardMaker desenvolvido para a criação de pranchas de comunicação alternativa e engloba uma biblioteca de Símbolos Pictográficos para a Comunicação – SPC (Ruiz, 2011; Tetzchner & Martinsen, 2000). Seguidamente, apresentam-se os exemplos de um teclado virtual e de uma prancha de comunicação e linguagem desenvolvida no programa BoardMaker (figura 6).

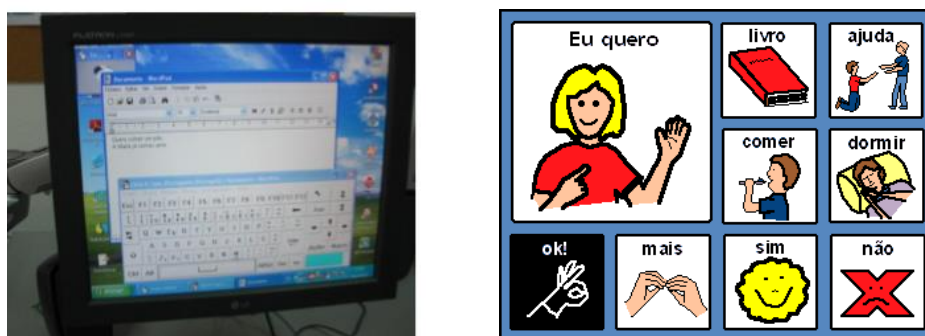


Figura 6- Exemplos de tecnologias de tipo *software*

É então este último *software* para a comunicação e linguagem (BoardMaker – SPC) que merece especial destaque pelo facto de ter sido este o escolhido para a construção do recurso desenvolvido ao longo do estudo.

Símbolos Pictográficos para a Comunicação – SPC um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação

O sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) foi criado por Roxana Mayer Johnson em 1981 e é de origem Americana – PCS – Picture Communication Symbols (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999; Moreno, 2010).

Os símbolos deste sistema apresentam desenhos de linhas simples a preto, sobre um fundo branco, com a particularidade de a palavra estar escrita sobre o desenho, facilitando, assim, a compreensão dos seus utilizadores (Tetzchner & Martinsen, 2000).

De acordo com Azevedo (2005), o Sistema SPC é, neste momento, muito utilizado em Portugal, “estando largamente difundido entre os utilizadores de Comunicação Aumentativa, os seus familiares e os Técnicos que os apoiam” (p. 5). A maior parte dos símbolos deste sistema são iconográficos, sendo que contêm, sobretudo, símbolos transparentes.

O sistema pode ser utilizado através de um *software* específico – Programa Boardmaker – que, segundo Silva (2015), é um programa de computador que se destina à conceção de pranchas de comunicação e que contém mais de 5000 símbolos do sistema SPC. Através destes símbolos, este *software* permite elaborar recursos de comunicação que podem ser disponibilizados aos alunos, facto que o torna numa poderosa ferramenta educacional.

Este sistema tem ainda a particularidade de, caso não exista um símbolo para representar alguma palavra, este pode ser criado pelo utilizador. O SPC encontra-se traduzido em 12 línguas diferentes, incluindo o Português. Em Português está disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador (BoardMaker). Importa, também, destacar que o SPC está organizado em seis categorias de significação, com o intuito de facilitar a estruturação de frases simples. Cada categoria é representada por uma cor, sendo que se dividem da seguinte forma: pessoas a amarelo, verbos a verde, adjetivos a azul, nomes a cor-de-laranja, diversos a branco ou preto e sociais a cor-de-rosa (Ferreira, Azevedo & Ponte, 1999; Moreno, 2010; Barbosa & Castro, 2002). O facto de os símbolos apresentarem diversas cores e o seu significado escrito no próprio símbolo, facilita a memorização dos alunos, uma vez que cada cor representa uma determinada categoria. Apresenta-se também como um sistema simples e motivador, sendo que o contacto com este tipo de *software* dá aos alunos com NEE oportunidades de expressarem as suas emoções e manifestar as suas necessidades, desenvolvendo a interação com outras pessoas.

Quando este sistema é utilizado, importa ter em consideração o público-alvo para que assim se possa realizar uma preparação cuidadosa para cada caso individual. Desde logo, deve estar claro que o objetivo geral do SPC é estabelecer ou expandir a comunicação das pessoas com dificuldades na fala ou incapacidade, contribuindo para uma melhor qualidade de vida. Outro objetivo é ainda aumentar a autonomia do indivíduo, assim como possibilitar o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional. As vantagens deste tipo de sistema é que evitam o isolamento da pessoa, ajudam na sua autonomia, reduzem a ansiedade, criando um espaço mais amplo para a comunicação, é um sistema motivador e, por fim, contribui para melhorar a interação comunicativa (Moreno, 2010).

Para além destas vantagens, pode ser utilizado como sistema de comunicação provisório, como facilitador da linguagem, como suplemento à linguagem verbal e como sistema

de comunicação inicial, tornando-se assim numa ferramenta usada por alunos com diferentes tipos de NEE (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

O sistema SPC possibilita a construção de diversos recursos de comunicação que ajudam os alunos com NEE no seu quotidiano, principalmente aqueles que apresentam dificuldades de expressão oral (Silva, 2015). Considera-se assim que o SPC é mais adequado para indivíduos que apresentam uma linguagem expressiva simples e um vocabulário reduzido. Assim, podemos considerar que é um sistema flexível e que se adapta às necessidades comunicativas de cada utilizador.

Estudos Empíricos

A problemática aqui em estudo, como já foi referido, tem tomado cada vez mais a atenção de curiosos e investigadores. A pesquisa realizada neste âmbito, isto é, de recolha de informação sobre a problemática da inclusão das crianças com NEE no ensino em Portugal, permite comprovar a existência de um grande número de estudos realizados neste âmbito. Assim, serão aqui apresentados alguns dos estudos desenvolvidos em torno desta problemática, o que julgo ser essencial visto que dará a conhecer algumas das investigações realizadas em torno do tema aqui em questão, salientando alguns aspetos de cada um deles, considerados importantes. Todos os estudos empíricos apresentados de seguida estão, de alguma forma, ligados à problemática aqui abordada, a da inclusão de crianças com NEE no ensino.

Sendo assim, o primeiro estudo que aqui apresento denomina-se “Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no pré-escolar: um estudo sobre as interações sociais entre pares” (Sousa, 2011), sendo que se apresenta como uma dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. O presente estudo teve como objetivo estudar as relações sociais de um grupo onde estão inseridas crianças com NEE e para tal foram realizadas observações sistemáticas dos comportamentos de uma dessas crianças em momentos de brincadeira. Posteriormente, foi realizado um teste sociométrico com todos os elementos do grupo, o que permitiu observar a posição que cada criança do grupo ocupa. A metodologia utilizada neste estudo foi o estudo de caso, e a amostra foi constituída por todas as crianças de uma sala dos 4/5 anos de um jardim-de-infância. O grupo é formado por 17 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, estando duas delas referenciadas com NEE. Com este estudo também se pretendeu recolher dados sobre as perceções sociais que as crianças fazem dos colegas com NEE e, por conseguinte, poderá mostrar a existência da necessidade de uma intervenção educativa no pré-escolar que promova a inclusão de todos os alunos e o

desenvolvimento de relações sociais positivas, de aceitação mútua e de apoio. A autora formulou as seguintes questões de investigação: Como se caracteriza a participação social dos alunos com NEE em contextos de brincadeira? Qual o estatuto social dos alunos com NEE? Como se relacionam com os pares na turma? Como se caracterizam as relações sociais entre os alunos numa turma de pré- escolar? Qual o estatuto social dos alunos com NEE? Tendo em conta estas questões de investigação, a autora adotou uma abordagem de tipo qualitativo e para a recolha de dados utilizou dois instrumentos: a observação sistemática e o teste sociométrico.

O segundo estudo intitula-se “A inclusão de uma criança com limitações cognitivas/deficiência intelectual em contexto educativo regular - estudo de caso” (Da Costa, 2013), sendo uma dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, no Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na especialidade de Educação Especial. A presente investigação resulta de uma preocupação pessoal e profissional da autora relativa à inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular, do qual surgiu o seguinte problema: "Serão as limitações intelectuais que a aluna é portadora, barreiras à sua inclusão neste contexto educativo regular?". A par disto, a autora também definiu os seguintes objetivos gerais: investigar a problemática da criança investigada no âmbito da sua inclusão em contexto educativo regular a vários níveis do seu desenvolvimento e contribuir de alguma forma, para um futuro mais promissor dos alunos com Dificuldades Intelectuais. A amostra é constituída por uma menina com treze anos de idade, no âmbito do contexto educativo regular em que foi realizada a investigação.

Outro estudo analisado apelida-se “A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo” (Henriques, 2012) e é uma Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Este estudo procurou determinar o melhor contexto de aprendizagem e de que modo evoluíram as teorias, os conceitos e as práticas que determinam esse contexto e tem como objetivo geral determinar em que bases teóricas e práticas se sustenta o processo de inclusão das crianças com NEE no 1º ciclo. Esta investigação contou com uma amostra de 103 Professores do 1ºCiclo e Educadores de Infância, sendo que foram selecionados de forma aleatória. Desta amostra, 11 eram do sexo masculino, 92 do sexo feminino e 79 possuíam licenciatura em 1ºciclo e 24 em educação de infância. Para a realização deste trabalho, foi utilizado como instrumento um inquérito constituído por perguntas abertas e fechadas. A autora optou pelo método quantitativo, tendo preparado questionários, cujas questões estão conseqüentemente relacionadas com o problema central.

O quarto estudo aqui apresentado denomina-se “A inclusão de crianças com NEE no ensino regular” (Ferreira, 2011) e foi apresentado para a obtenção do grau de Mestre em

Ciências da Educação. Este trabalho tem como objetivo analisar a realidade de uma escola regular de primeiro ciclo, na qual começou a funcionar uma unidade de alunos com NEE dando-se início à inclusão e pretende verificar até que ponto a inclusão da unidade especializada na escola regular foi ou não bem conseguida, tentando averiguar o grau de satisfação dos docentes, dos pais e a socialização existente entre as crianças sem NEE e as crianças com NEE. Como tal, a autora optou por uma metodologia que recorria a diferentes técnicas de análise de dados, sendo estas de carácter qualitativo e quantitativo e recorreu a três questionários como instrumentos de recolha de dados, tendo utilizado como amostra os professores e educadores da escola em causa, os pais das crianças e as crianças que frequentam a escola. Assim, a primeira amostra utilizada nesta pesquisa é constituída por 65 professores/educadores, a segunda amostra é constituída por 30 pais de crianças com NEE, e a terceira é constituída por 20 alunos do ensino regular. Deste estudo foi possível retirar inúmeras conclusões, tais como o facto de se verificar que, a grande maioria dos docentes que trabalhavam com estes alunos não recebeu qualquer tipo de preparação para o mesmo e consideram que estas crianças estão bem inseridas na escola e que até são mais felizes, porém, continuam a referir que não é vantajoso trabalhar com as mesmas dentro da sala de aula, uma vez que torna-se difícil dar-lhes as respostas necessárias.

Outro estudo que aqui destaco intitula-se “Inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular” (Ferreira, 2013) e foi um trabalho apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor. O objetivo geral do estudo é verificar em que medida os professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Regular julgam ser importante a implementação do Currículo Funcional, nomeadamente o Currículo Específico Individual (CEI), para o desenvolvimento das crianças com deficiência mental. As questões de investigação formuladas pelo autor são as seguintes: Qual a opinião dos professores do 1.º e 2.º Ciclo relativamente à inclusão de crianças com D.M. no Ensino Regular? Terá a escola os recursos necessários para o desenvolvimento de um currículo funcional, para alunos com D.M.? A metodologia aqui utilizada foi a investigação-ação e como instrumentos de recolha de dados um inquérito por questionário aplicado a uma amostra de 104 docentes dos 1.º e 2.º ciclos, para que fosse possível verificar em que medida estes profissionais julgam ser importante a implementação dos currículos funcionais para o desenvolvimento das crianças com deficiência mental. Após a análise dos resultados, a autora considera que os professores, na globalidade, concordam com a integração/inclusão destas crianças no ensino regular e que a maior parte dos inquiridos concordam que a aplicação dos currículos funcionais, nomeadamente os CEI, possibilitam a socialização e uma melhor inclusão destas crianças.

Por fim, apresento uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial, intitulada de “Os pares e a inclusão da criança diferente

na escola do primeiro ciclo” (Barreto, 2009). Esta investigação teve como principal objetivo conhecer o modo como a criança diferente é percebida pelos seus pares numa escola inclusiva do primeiro ciclo. A autora optou como metodologia um estudo não experimental, exploratório e descritivo, tendo escolhido como instrumentos de recolha de dados um teste sociométrico e um questionário com uma escala de sorrisos, num formato tipo Likert. A amostra foi constituída por 31 alunos, pertencentes a duas turmas onde estão incluídas crianças com multideficiência. A análise dos dados recolhidos permitiu à autora concluir que os pares aceitam a inclusão das crianças diferentes, no entanto, esta aceitação não é consensual em todas as áreas indispensáveis a uma inclusão de sucesso.

METODOLOGIA

Neste subcapítulo apresentarei todo o percurso metodológico adotado na concretização deste estudo. Como tal, farei referência à metodologia utilizada, descrevendo e fundamentando a escolha do método utilizado nesta investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os participantes do estudo e todo o percurso da investigação realizado para o efeito de recolha de dados, ou seja, a intervenção educativa que engloba todas as atividades/tarefas realizadas com esse efeito. Por fim, serão apresentados os procedimentos de análise de dados.

Opções Metodológicas

Investigar é um processo complexo e que engloba inúmeras interpretações acerca do seu significado, contudo, penso que a definição de Coutinho (2014) será a mais adequada: “A investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7). Neste sentido, investigar torna-se absolutamente pertinente quando se pretende descobrir algo, a investigação acontece quando se pretende procurar algo desconhecido, isto é, algo que ainda não se conhece, mas que se pretende aprofundar. O ato de investigar compreende o estudo dos indícios, procurando várias hipóteses dos seus significados para, posteriormente, verificar qual das hipóteses levantadas é a mais adequada. Uma investigação emerge da necessidade de esclarecer alguma dúvida ou mesmo de responder a alguma questão (Sousa, 2009).

A metodologia do investigador é evidenciada aquando da escolha dos meios que o auxiliarão a obter os dados necessários para responder ao seu problema e, por conseguinte, alcançar o objetivo da sua investigação e responder às suas questões. Com efeito, podemos referir que são os objetivos e as questões de investigação que dirigem a escolha do investigador quanto às suas opções metodológicas. Como podemos ver nas palavras de Coutinho (2014), o que determina a opção metodológica do investigador deve ser o problema a analisar e não a adesão a uma ou a outra metodologia ou a um ou a outro paradigma, nomeadamente na linha do argumentista Sousa (2009) a metodologia não pode ser definida sem antes o investigador conhecer as hipóteses, as variáveis e a amostra.

Face ao referido anteriormente e analisando a questão à qual o estudo pretende responder e o objetivo delineado pela investigação, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, privilegiando-se uma abordagem de carácter exploratório. Segundo Coutinho (2014), o problema do estudo da investigação qualitativa parte de questões práticas e baseia-se no

método indutivo, salientando ainda que é a relação existente entre o investigador e a realidade a ser estudada que constrói a teoria de forma indutiva e sistemática, partindo da análise dos dados recolhidos. Por sua vez, estes dados são recolhidos através da aplicação de técnicas de observação e indagação muito próximas dos participantes do estudo, na qual o investigador assume um papel ativo, privilegiando a utilização de técnicas de observação naturalista e participante. Corroborando alguns dos aspetos já mencionados, Bogdan e Biklen (1994), referem que as estratégias mais utilizadas na investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista. A par disto, referem ainda que os dados recolhidos da investigação qualitativa designam-se por qualitativos e apresentam pormenores descritivos sobre aquilo que se está a estudar. Por outro lado, a realidade neste tipo de investigação, não pode ser entendida como única e objetiva, uma vez que podem existir várias interpretações consoante os investigadores que a estudam (Sousa, 2009), “(...) os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31).

Seguindo ainda a linha deste autor, as investigações de carácter exploratório não são conduzidas por hipóteses, visto que, à partida, o investigador não compreende o fenómeno na sua totalidade. Estas investigações tendem, ainda, a estudar várias variáveis que conduzirão à compreensão do fenómeno em estudo.

Os estudos exploratórios “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27). O mesmo autor afirma que, de todos os tipos de pesquisa, a exploratória é a que se salienta por ser menos rígida no seu planeamento, envolver levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Os instrumentos e as técnicas quantitativas de recolha de dados não são aplicados nestes estudos.

Operacionalmente, pode-se descrever o estudo exploratório como sendo um estudo que parte de uma situação de pouco ou nenhum conhecimento (Piovesan & Temporini, 1995).

Este tipo de investigação é realizada quando o tema escolhido é pouco explorado e, por isso, torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre o mesmo. O seu objetivo é proporcionar uma visão geral sobre um determinado facto (Gil, 2008).

Participantes

Todo este trabalho de investigação decorreu numa turma de 11 alunos, do 3º e 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, sendo que sete eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Com efeito, três dos alunos frequentam o 3º ano e cinco frequentam o 4º ano de escolaridade, sendo que, destes últimos, um deles está referenciado como uma criança com NEE, tendo sido detetado hiperatividade tipo misto – grave, associada a um atraso global de desenvolvimento e, como tal, cumpre as adequações curriculares estipuladas no seu Plano Educativo Individual (PEI). Os restantes alunos da turma estão inseridos na Unidade de Apoio Especializado a alunos com Multideficiência (UAEM) da escola, sendo que apenas dois deles assistem a uma hora de aula semanal juntamente com os restantes colegas da turma, uma vez que a escola não tem acessibilidade para cadeira de rodas. A turma em questão está inserida numa escola pública do concelho de Viana do Castelo.

No que refere aos alunos do 3º ano, importa referir que já foram sujeitos a uma retenção e apresentam grandes dificuldades ao nível da aprendizagem em todas as áreas de conteúdo, mas em especial no português, tendo aprendido a ler apenas no ano passado. Contudo, para além das dificuldades de aprendizagem apresentadas, estes alunos apresentam também dificuldades ao nível da concentração. A par disto, importa referir que o pouco empenho e a baixa expectativa existente relativamente ao êxito escolar e às aprendizagens escolares revelam-se fortes condicionantes na aprendizagem destes alunos.

Relativamente aos alunos do 4º ano, importa referir que são alunos que se destacam dos restantes pelos seus resultados escolares positivos, sendo que apresentam grandes capacidades e competências. Salientando-se, ainda, o facto de gostarem de estar na escola e de aprenderem e adquirirem novos conhecimentos, mostrando-se até um pouco competitivos.

Assim, foi possível constatar que esta se trata de uma turma bastante heterogénea, quer em relação ao empenho e interesse pela aprendizagem na realização das tarefas, quer pelos seus interesses pessoais. Alguns alunos apresentam um bom nível de autonomia na realização das tarefas, no entanto, outros revelam, ainda, muitas carências a este nível, apresentando mesmo, alguma dificuldade de concentração e imaturidade.

Para o efeito de concretização deste estudo, foi necessário entregar a todos os encarregados de educação, um pedido de autorização, para que pudessem assinar, concebendo a participação dos seus educandos na investigação, no qual foi explicada a sua finalidade e assegurada a sua confidencialidade (Anexo 2).

Tendo em conta estas autorizações, foi possível realizar o estudo com os 8 alunos que integram diariamente a sala de aula.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Coutinho (2014), todas as investigações envolvem, por parte do investigador, uma intensiva recolha de dados. Ora, a recolha de dados é realizada através de um conjunto de técnicas ou instrumentos de recolha de dados, termos estes que surgem na literatura de investigação para indicar os meios que ajudam o investigador a adquirir dados para conseguir responder ao seu problema e, por conseguinte, alcançar o seu objetivo. Para Sousa (2009), as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são um conjunto de procedimentos que permitem analisar documentos de formas distintas e com diferentes objetivos.

Num estudo de caso, o investigador recorre a várias técnicas que são próprias da investigação de tipo qualitativo, de entre as quais a entrevista e a observação que são as que importam para este estudo em particular. Numa investigação é importante que o investigador beba um conjunto de informações vindas de diferentes meios de recolha de dados para assegurar e possibilitar o cruzamento de informações. Tal como refere Coutinho (2014), o investigador ao utilizar diferentes instrumentos de recolha de dados pode obtê-los de diferentes tipos, o que possibilita o cruzamento ou a triangulação de informações. Assim, se forem utilizadas diferentes fontes de informação, pode ser assegurada a análise das diferentes perspetivas do mesmo fenómeno, daqueles que participam no estudo, criando, assim, uma triangulação dos dados, durante a sua análise. Na prática, a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador para conseguir uma análise mais rica e clara (Coutinho, 2014).

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. (Coutinho, 2014, p. 239)

Face ao objetivo do estudo apresentado inicialmente e a questão à qual ele pretende responder, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que se mostraram mais adequados foram a observação, a entrevista e os registos audiovisuais.

Entrevista (entrevista semiestruturada)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas distintas. Numa delas, a entrevista pode ser considerada como fonte principal de informação, sendo assim a estratégia dominante para a recolha de dados e numa outra, a entrevista pode ser utilizada e considerada como sendo um complemento aos outros instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados na investigação, sendo utilizadas

em conjunto, por exemplo, com a observação participante ou a análise de documentos. Nesta investigação em concreto, a entrevista foi uma técnica utilizada em conjunto com a técnica de observação participante e os registos audiovisuais e, como tal, considera-se uma técnica complementar às restantes utilizadas. Para Coutinho (2014), as entrevistas são uma poderosa técnica para a recolha de dados, uma vez que o investigador pode obter informações que não poderia obter através de um questionário, por exemplo, visto que poderá sempre esclarecer alguma resposta ou informação. Sousa (2009) refere que a entrevista é um instrumento de investigação de recolha de dados, no qual o investigador questiona diretamente cada sujeito ou o conjunto de sujeitos, de forma a obter as informações desejadas. Por sua vez, as entrevistas são uma técnica fundamental, na medida em que têm como finalidade proporcionar informação que não se consegue recolher por meio de observações, através de uma conversa intencional, com questões já delineadas.

No presente estudo a entrevista assumiu um papel primordial para o desenvolvimento de todo o trabalho de investigação, sendo que foi utilizada o tipo de entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista aproxima-se mais de uma conversa, focada em determinados assuntos, do que de uma entrevista formal, e baseia-se num guião que pode ser constantemente adaptado e não rígido. Posto isto, a investigadora adotou uma postura informal, permitindo aos entrevistados uma postura, igualmente, mais descontraída, o que possibilitou, por conseguinte, expressões e opiniões mais naturais. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (p. 136). A vantagem desta técnica baseia-se neste mesmo facto, isto é, na sua flexibilidade e possibilidade de rápida adaptação, uma vez que esta pode ser ajustada quer ao indivíduo que está a ser entrevistado, quer às circunstâncias que vão sendo proporcionadas pela própria entrevista. Ao longo da entrevista, a investigadora conduziu e controlou o tema e os tópicos a abordar, direcionando a conversa para aquilo que considerava mais importante para a investigação (Coutinho, 2014). Os guiões das entrevistas realizadas foram construídos tendo em atenção a investigação a ser realizada, assim como as questões da mesma.

A técnica foi usada numa fase inicial, após a definição do objeto de estudo, aos 8 alunos que frequentam diariamente a turma, sendo que foram realizadas pessoalmente e gravadas para posterior análise. Com efeito, a entrevista foi realizada com o intuito de compreender as perceções dos alunos da turma acerca da UAEM da escola e das crianças com NEE que a integram e, por consequência, permitiu recolher dados que permitiram compreender as suas conceções. Contudo, não foi realizada apenas uma entrevista, mas sim duas. A primeira foi realizada no início do estudo e a segunda no fim de todo o processo. Esta última entrevista

conteve algumas questões que engobavam a primeira, porém continha, ainda, questões adicionais de forma a poder comparar as respostas dadas pelos alunos no início e no fim do projeto e a compreender que mudanças é que a sua concretização teve nas concepções destes alunos.

Por fim, importa referir que a investigadora optou por realizar entrevistas de grupo-foco, sendo realizadas em dois grupos de três alunos e um grupo de dois alunos. Coutinho (2014) define estas entrevistas como sendo as que são realizadas a um grupo de sujeitos. Segundo Kumar (2011, referido por Coutinho, 2014) este tipo de entrevista visa a exploração das perceções, experiências ou significados de um determinado grupo de pessoas que têm algo em comum sobre uma determinada situação ou tema. Mais refere que os tópicos da entrevista devem ser preparados anteriormente, utilizando um protocolo semelhante aos de uma entrevista semiestruturada. Esta é, ainda, uma técnica muito usada em estudos qualitativos e analisada através de análise de conteúdo categorial ou exploratório (Coutinho, 2014).

Registos audiovisuais (vídeo e fotografia)

Em investigação, cada vez mais os registos audiovisuais têm-se mostrado um indispensável instrumento de recolha de dados (Sousa, 2009).

Ao longo de todo o percurso de investigação os momentos de contacto com os participantes no estudo foram gravados através de vídeo e áudio. Esta opção recai sobre o facto de se mostrar bastante vantajosa para a investigadora, na medida em que lhe proporciona a oportunidade de, mais tarde, analisar com mais pormenor e sempre que achar necessário, tornando, assim, a sua análise mais detalhada e descritiva, o que se mostrou fundamental para este estudo. Para além disto, permite à investigadora captar, através do vídeo, expressões (linguagem não verbal), acontecimentos ou respostas orais dos alunos que não se apercebeu num dado momento, podendo analisá-lo posteriormente, tornando-se uma mais-valia. Desta forma, possibilita a constatação de certas situações ou ações que possam ter passado despercebidas ou que ocorreram em simultâneo. Este instrumento de recolha de dados é uma excelente ferramenta de observação, uma vez que “regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam” (Sousa, 2009, p. 200). Como tal, torna-se possível uma compreensão mais concreta da ação e, por conseguinte, obtém-se inferências mais eficazes e rigorosas da investigação. Para além disto, a gravação permite “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena” (Sousa, 2009, p. 200).

A par do vídeo, foi também utilizada a fotografia com o intuito de registar determinados momentos significativos que poderão ajudar a compreender e a comprovar o envolvimento dos alunos na investigação, sendo que se mostrou um instrumento de recolha de dados fundamental, uma vez que permite captar certas situações e detalhes essenciais para a posterior análise de dados.

Observação naturalista com participação moderada

De forma a compreender profundamente todo o ambiente que decorre da investigação e tudo o que nele acontece, a observação parece ser o instrumento mais adequado, pelo facto de o investigador poder registar tudo o que observa. As técnicas de observação permitem à investigadora registar unidades de interação relevantes baseadas naquilo que viu e ouviu. Esta é uma técnica de recolha de dados fundamental, uma vez que permite à investigadora documentar atividades, comportamentos e características físicas que se tornam fundamentais aquando da análise dos dados (Coutinho, 2014).

Segundo Coutinho (2014) é possível distinguir duas dimensões das técnicas de observação, sendo elas a dimensão estruturada e não estruturada (observação estruturada e observação não estruturada). De acordo com o tipo de envolvimento da investigadora neste estudo, pode-se considerar que foi adotada a observação não estruturada, isto porque partiu de observações no terreno apenas com uma folha de papel em branco, sem qualquer tipo de grelha ou tópicos definidos, na qual registava tudo o que observava e que achava pertinente e que, por alguma razão, não teria ficado registado em vídeo ou áudio. Estes registos são chamados de notas de campo extensivas e detalhadas. Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). No tipo de observação não estruturada, a investigadora observou o que aconteceu “naturalmente” e, portanto, também se pode designar de observação naturalista, sendo esta uma das técnicas e instrumentos de recolha de dados mais usados na investigação qualitativa (Coutinho, 2014).

Também outra dimensão importa aqui destacar, a dimensão relacionada com o envolvimento do observador que varia consoante o grau de participação do investigador na situação. O observador, neste caso o investigador que assume esse papel, pode limitar-se apenas a observar a sua amostra, ou a participar nela, assumindo aqui um papel de observador participante, podendo mesmo interagir com os participantes do estudo. Neste caso, a investigadora assumiu um papel de observadora participante, contudo, importa referir que foi

uma participação moderada que se distinguiu pelo facto da investigadora tentar balancear as observações e as interações com os participantes.

Neste estudo a observação ocorreu em momentos que a investigadora achava serem essenciais de forma a obter informações relevantes para a recolha de dados desta investigação. Numa fase inicial, esta tornou-se essencial, também, pelo facto de ajudar a compreender as maiores necessidades do estudo em causa e a definir os seus objetivos.

Percurso da Investigação

O percurso da investigação ocorreu ao longo de todas as semanas da PES II. Este engloba todas as tarefas/atividades desenvolvidas durante o estudo. Todo este percurso aqui em causa passou por quatro momentos distintos que passarei a apresentar e a descrever.

Num primeiro momento, a investigadora procedeu à identificação do problema em sala de aula relativo à inclusão de crianças com NEE na turma em questão, passando assim a analisar como é que se concretizava esta inclusão por parte dos alunos que diariamente constituíam a turma.

Em consequência desta análise, a investigadora decidiu que o segundo momento deste percurso iria basear-se na realização de uma entrevista aos alunos da turma que acabou por se mostrar fundamental para o desenvolvimento de todo o trabalho de investigação. Com efeito, optou-se por uma entrevista de tipo semiestruturada (Anexo 3), na qual a investigadora poderia abordar e focar os aspetos que mais lhe interessavam, ao mesmo tempo que desenvolvia uma conversa informal com os alunos, podendo ainda adaptar, sempre que necessário, o guião da mesma. Este guião foi construído tendo em conta a investigação que se iria realizar e os seus respetivos objetivos, sendo que esta entrevista teve como principal objetivo compreender as perceções dos alunos da turma acerca da UAEM da escola e das crianças com NEE que a integram, permitindo assim à investigadora recolher os dados necessários para a compreensão das suas conceções. A par disto, a investigadora optou ainda por realizar entrevistas de grupo-foco, sendo que estas foram realizadas em dois grupos de três alunos e um grupo de dois alunos. Sendo que este tipo de entrevista visa a exploração das perceções, experiências ou significados de um determinado grupo de pessoas que têm algo em comum sobre uma determinada situação ou tema, esta entrevista, em especial, visou a exploração das perceções dos 8 alunos da turma sobre a UAEM da escola e das crianças com necessidades que a integram, tal como foi referido anteriormente (Kumar, 2011, citado por Coutinho, 2014). Os tópicos da entrevista foram preparados antecipadamente, tendo a investigadora utilizado um protocolo semelhante ao de uma entrevista semiestruturada (Coutinho, 2014). Assim, a investigadora optou por estruturar a sua entrevista da seguinte forma: inicialmente começou por formular seis questões relacionadas com a UAEM da escola do 1º ciclo em questão, com o intuito de perceber se os alunos conhecem essa unidade, se sabem para que fim é que ela existe e se conhecem as crianças que a integram, posteriormente formulou mais cinco questões relacionadas com a concretização da inclusão dessas crianças na turma e as respetivas perceções dos alunos da turma a essa inclusão, com o intuito de compreender se eles costumam trabalhar com as

crianças da UAEM e se gostavam de continuar a trabalhar com elas e de que forma o poderiam fazer, compreendendo assim quais as suas perceções sobre o assunto.

Na sequência da realização da entrevista inicial e respetiva análise por parte da investigadora, foi detetada a necessidade de promover a inclusão de crianças com NEE na turma, sendo este o foco da investigação. Como tal, surgiu a proposta de realização de um recurso educativo que promovesse esta mesma inclusão, recurso este que, de acordo com as opiniões dos alunos na entrevista e as características dos alunos com NEE, baseou-se na elaboração de um livro adaptado em formato SPC, para as crianças da unidade, tendo por base uma história infantil. Posto isto, seguiu-se o terceiro momento do percurso de investigação que se relaciona com a intervenção educativa realizada, isto é, o momento que deu origem à atividade de construção do livro em formato SPC que se desdobrou em diferentes fases.

De seguida, a investigadora procedeu a uma pesquisa e análise de inúmeras histórias que poderiam ser adaptadas, sendo que esta pesquisa recaiu sobre aspetos como a simplicidade da história, para promover e facilitar a compreensão das crianças com NEE, tendo esta que se basear em frases curtas e simples. Para além disto, a investigadora tentou encontrar uma história que englobasse uma temática relacionada com o contexto, que pudesse chamar a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, passar uma mensagem relacionada com a diferença, no entanto, encarando-a com normalidade, mensagem esta que se tornou fundamental para o contexto em si realizado. Assim sendo e respeitando os aspetos mencionados, a escolha recaiu sobre a história “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar.

A elaboração deste recurso educativo envolveu os 8 alunos da turma que vivem em copresença, com o objetivo de transcrever a história escolhida para formato SPC, tornando-a acessível a todos os alunos, incluindo os que possuem NEE. Posto isto, passo a apresentar e descrever todas as fases de construção do recurso.

O momento de elaboração deste recurso educativo concretizou-se em sete fases distintas, cada uma delas com objetivos também eles distintos relacionados com cada uma das fases, que passarei a apresentar de seguida. A primeira fase relacionou-se com a apresentação da proposta de trabalho à turma, após a entrevista inicial realizada, na qual foi detetada um desejo dos alunos de realizar um projeto deste tipo para as crianças da UAEM. Depois de apresentada a proposta à turma, os alunos passaram a treinar a leitura da história com o intuito de, na fase seguinte do projeto, apresentarem-na para as crianças da UAEM. A segunda fase foi então a leitura da história selecionada “Orelhas de Borboleta” aos alunos da UAEM, à qual se seguiu a terceira fase que englobou a análise e a interpretação da mesma por parte dos 8 alunos da turma, com o objetivo de alcançarem o sucesso na sua compreensão (Anexo 4). A quarta fase foi a elaboração do resumo da história, a quinta fase abarcou a elaboração da ilustração de todos

os momentos cruciais da história, a sexta fase relacionou-se com a familiarização, por parte dos alunos, com os SPC e com a escolha destes para a história e, por fim, a sétima fase relacionou-se com a elaboração da história em formato áudio, na qual os alunos tiveram de gravar as suas vozes. Antes de mais importa referir que, pela diversidade dos SPC e pela exigência de conhecimentos tecnológicos relativos ao programa Boardmaker, a investigadora optou por fazer uma seleção prévia dos símbolos e, para tal, contou com a ajuda e colaboração da Dr.ª Filomena Araújo, da terapeuta da fala Marta Correia e da terapeuta ocupacional Ana Isabel Silva, da Associação de Paralisia Cerebral de Viana do Castelo, que prontamente se disponibilizaram a ajudar na seleção dos símbolos, fazendo assim a sua validação.

Por último, o quarto momento do percurso de investigação baseou-se na realização de uma entrevista final aos alunos da turma (Anexo 5). Esta entrevista, realizada no final de todo o processo, adotou igualmente o protocolo de entrevista semiestruturada e incluiu algumas questões da entrevista inicial e outras adicionais, de forma a poder comparar as respostas dadas pelos alunos no início e no fim da concretização desta atividade e aferir quais as principais mudanças nas perceções dos alunos em relação à inclusão das crianças com NEE. A par disto, a investigadora adotou a mesma postura da entrevista inicial, tendo optado, ainda, pelo mesmo formato, de entrevistas de grupo-foco, sendo exatamente os mesmos grupos iniciais. O guião da entrevista foi construído tendo em conta as mesmas finalidades da entrevista inicial, ou seja, visou a exploração das perceções dos 8 alunos da turma sobre a UAEM da escola e das crianças com necessidades que a integram, tendo o aspeto adicional de explorar as suas perceções no que refere ao recurso construído. Assim, a investigadora optou por estruturar esta entrevista final da seguinte forma: inicialmente formulou exatamente as seis questões iniciais da primeira entrevista, relacionadas com a UAEM da escola do 1º ciclo em questão, com o intuito de perceber se os alunos passaram a conhecer melhor essa unidade, para que fim é que ela existe e se ficaram a conhecer melhor as crianças que a integram. Posteriormente formulou mais seis questões relacionadas com o recurso construído, tentando perceber se os alunos gostaram de o fazer, se o acham adequado às crianças com NEE e qual a sua utilidade para elas. As últimas sete questões debruçaram-se sobre a importância da realização deste tipo de trabalho tendo em conta a inclusão das crianças com NEE.

Os momentos de intervenção foram realizados na hora das aulas, substituindo, por vezes, momentos destinados a aulas de outras áreas. Para além disto, as entrevistas e a última fase do projeto – gravação das vozes dos alunos para formato áudio – foram realizadas em momentos de intervalo, nos quais os alunos se disponibilizaram a colaborar. Como tal, apresenta-se de seguida uma grelha com a respetiva calendarização dos momentos de intervenção implementados ao longo do percurso de investigação (Tabela 1).

Tabela 1

Calendarização dos momentos do percurso de investigação

| Momentos do percurso | Intervenção/Atividades | Calendarização |
|--|---|----------------------------|
| 1º Momento | Identificação do problema em sala de aula relativo à inclusão de crianças com NEE na turma em questão e análise de como é que se concretizava esta inclusão por parte dos alunos da turma | Mês de outubro e novembro |
| 2º Momento | Entrevista semiestruturada inicial | 7 de dezembro de 2015 |
| 3º Momento (intervenção educativa realizada – elaboração do recurso) | Fase 1 – Apresentação da proposta à turma e leitura inicial da história | 5 de janeiro de 2016 |
| | Fase 2 – Leitura da história “Orelhas de Borboleta” para os alunos da unidade | 5 de janeiro de 2016 |
| | Fase 3 – Análise e interpretação da história | 5 de janeiro de 2016 |
| | Fase 4 – Elaboração do resumo da história | 6 e 18 de janeiro de 2016 |
| | Fase 5 – Elaboração da ilustração | 19 e 20 de janeiro de 2016 |
| | Fase 6 – Escolha dos símbolos pictográficos para a comunicação (SPC) | 23 de janeiro |
| | Fase 7 – Formato áudio (gravação das vozes) | 20 e 23 de janeiro |
| 4º Momento | Entrevista semiestruturada final | 23 de janeiro |

Seguidamente, pretendo apresentar todos os momentos do percurso de investigação, incluindo todas as fases da atividade de construção do recurso educativo – história adaptada em formato SPC – mais detalhadamente, por ordem cronológica de realização, apresentando, para o efeito, os respetivos objetivos específicos de cada uma das fases da atividade.

Apresentação e descrição dos momentos do percurso de investigação

1º Momento – Análise do contexto da investigação

Objetivo: Identificar o problema em sala de aula relativo à inclusão de crianças com NEE na turma em questão e analisar a forma como é que se concretiza essa inclusão por parte dos alunos da turma.

2º Momento – Entrevista Semiestruturada inicial (Anexo 3)

Objetivo: Conhecer e compreender as perceções dos alunos da turma acerca da unidade de ensino especial da escola e das crianças com necessidades educativas especiais que a integram.

3º Momento – Elaboração da história “Orelhas de Borboleta” em SPC

Objetivo geral: Criar um recurso educativo de forma a promover a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no processo de ensino-aprendizagem.

Fase 1 – Apresentação da proposta

Objetivos:

- Apresentar a proposta de trabalho à turma;
- Apresentar a história “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar;
- Preparar a leitura da história.

Itens de análise:

- Grau de interesse dos alunos pela atividade;
- Grau de envolvimento e participação dos alunos na atividade;
- Tipo de reações (positivas/ negativas);
- Intervenções (aquilo que dizem e fazem).

Descrição da atividade: Numa primeira fase, foi realizada a apresentação da proposta à turma, ou seja, a elaboração de um recurso educativo (livro em SPC) para as crianças da UAEM da escola do 1º ciclo em que foi desenvolvida esta investigação. Nesta apresentação a professora estagiária (PE), que adotou o papel de investigadora, realizou uma explicação acerca do *software*

SPC, assim como das fases de construção do recurso, salientando todos os momentos e todas as tarefas que serão precisas realizar para a sua concretização. Depois disto, a PE apresentou à turma a história escolhida, justificando a sua escolha, história esta que servirá de base para a criação deste recurso educativo. Posteriormente, foi explicado aos alunos que, em primeiro lugar, iriam apresentar a história às crianças da unidade e, como tal, teriam de preparar a sua leitura. De seguida, os alunos passaram, então, à preparação da leitura da história.

Fase 2 – Leitura da história

Objetivo:

- Ler a história para os meninos da Unidade.

Itens de análise:

- Grau de envolvimento e participação dos alunos na atividade;
- Reações dos meninos da Unidade (sorriem, têm expressões de agrado, mostram desinteresse).

Descrição da atividade: Nesta segunda fase e depois de os alunos terem preparado e treinado a leitura da história, seguiu-se o momento de fazer a leitura da história aos colegas. Para tal, os alunos deslocaram-se à UAEM para a apresentação da história aos colegas.

Fase 3 – Análise e interpretação da história

Objetivos:

- Analisar a história;
- Compreender e interpretar a história;
- Destacar as ideias essenciais da história;
- Responder a questões relacionadas com a história.

Itens de análise:

- Grau de interesse dos alunos pela atividade;
- Grau de envolvimento e participação dos alunos na atividade;
- Tipo de reações (positivas/ negativas);
- Intervenções (aquilo que dizem e fazem).

Descrição da atividade: Depois de terem realizado a leitura da história para os colegas da unidade, os alunos passaram a analisar a mesma, de forma a sistematizá-la e a compreendê-la. Esta análise foi conduzida pela PE que colocou algumas questões (Anexo 4) sobre o desenrolar da história, para facilitar a sua compreensão. Depois da análise, a PE pretendeu concluir com os alunos que devemos ver sempre o lado bom de todas as coisas e que o mais importante não é aquilo que aparentamos ser mas sim aquilo que realmente somos, dando especial destaque à

diferença e como a devemos encarar, ou seja, com total normalidade, que foi o que fez a Mara, protagonista da história trabalhada.

Fase 4 – Elaboração do resumo da história

Objetivo:

- Elaborar o resumo da história.

Itens de análise:

- Grau de interesse dos alunos pela atividade;
- Grau de envolvimento e participação dos alunos na atividade;
- Tipo de reações (positivas/ negativas);
- Intervenções (aquilo que dizem e fazem).

Descrição da atividade: Tendo como ponto de partida a análise da história realizada na fase anterior, os alunos passaram a elaborar o seu resumo, sendo por isso fundamental que, na fase anterior, tenham compreendido muito bem toda a história. O resumo da história foi realizado em grande grupo, com a ajuda da PE.

Fase 5 – Elaboração da ilustração

Objetivo:

- Realizar a ilustração da história.

Itens de análise:

- Grau de interesse dos alunos pela atividade;
- Grau de envolvimento e participação dos alunos na atividade;
- Tipo de reações (positivas/ negativas);
- Intervenções (aquilo que dizem e fazem).

Descrição da atividade: Nesta fase do projeto e depois de terem realizado o resumo da história, os alunos passaram à elaboração da ilustração de cada momento crucial da mesma. A ilustração foi realizada por todos os alunos da turma, sendo que foram distribuídos por eles os momentos da história que iriam ilustrar, para assim cada um ter o seu papel definido.

Fase 6 – Escolha dos Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)

Objetivos:

- Conhecer os símbolos pictográficos para a comunicação;
- Adaptar a história para o formato SPC;
- Escolher os símbolos adequados a cada frase da história.

Itens de análise:

- Grau de interesse dos alunos pela atividade;
- Grau de envolvimento e participação dos alunos na atividade;
- Tipo de reações (positivas/ negativas);
- Intervenções (aquilo que dizem e fazem).

Descrição da atividade: Depois de terem realizado o resumo e a ilustração da história, restava escolher os símbolos que melhor ilustram cada momento da mesma. Como tal, a PE apresentou aos alunos os símbolos que poderiam ser aplicados na história e que foram previamente selecionados por ela. Depois disto, em conjunto com os alunos, a PE escolheu os símbolos que mais se adequavam ao texto em causa.

Fase 7 – Formato áudio (gravação das vozes)**Objetivos:**

- Fazer o livro em formato digital;
- Gravar o resumo da história em formato áudio;

Itens de análise:

- Grau de interesse dos alunos pela atividade;
- Grau de envolvimento e participação dos alunos na atividade;
- Tipo de reações (positivas/ negativas);
- Intervenções (aquilo que dizem e fazem).

Descrição da atividade: Nesta última fase, os alunos gravaram o resumo da história com o fim de criar também um formato áudio para as crianças da UAEM. Assim, a partir daqui foi possível a criação do livro também em formato digital (PowerPoint) com a história apresentada por escrito e a voz dos alunos a contá-la. Como tal, cada um dos alunos ficou responsável por gravar uma parte da história, envolvendo-os assim nesta fase da atividade.

4º Momento – Entrevista Semiestruturada final (Anexo 5)

Objetivo: Conhecer e compreender as perceções dos alunos da turma acerca da unidade de ensino especial da escola e das crianças com necessidades educativas especiais que a integram.

Procedimentos de análise de dados

Ao longo de todo o percurso da investigação foram surgindo dados e informações que foram alvo de análise e interpretação durante este processo e que se mostraram essenciais para esta fase da investigação, ou seja, a sua análise em bruto. Nesta fase da investigação, importa então definir os procedimentos de análise dos dados recolhidos que deve levar a investigadora a responder às questões de investigação definidas inicialmente e aos respetivos objetivos. Segundo o que nos diz Coutinho (2014), um estudo de carácter qualitativo, normalmente, produz uma grande quantidade de dados e informações que necessitam de serem organizadas e reduzidas com o fim de facilitar a interpretação da problemática em estudo.

O processo de análise qualitativa dos dados pretende atribuir significado às informações recolhidas, quer às primeiras impressões, quer às compilações finais reunidas, sendo que na perspetiva de Stake (1995) “analisar significa, na essência, fraccionar” (p. 87). A par disto, a análise dos dados pretende ainda retirar as conclusões do estudo sendo que envolve, segundo Bravo e Eisman (1998, citados por Coutinho, 2014), três dimensões básicas: a teorização (categorização), seleção (codificação) e análise (redução dos dados).

Para um investigador conseguir realizar uma análise dos dados rigorosa e eficaz, importa que essa análise seja concretizada de acordo com técnicas, ou seja, procedimentos que se mostrem adequados a cada estudo. Como tal, para a análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo, a investigadora optou pela utilização da categorização, ou seja, pela definição de categorias de análise. A categorização diz-nos Coutinho (2014), que é um processo que permite reunir um grande número de informações e correlacionar acontecimentos com o fim de ordená-los. Bogdan e Biklen (1994) referem que ao desenvolver categorias de codificação, o investigador está a desenvolver um sistema de codificação para poder organizar os dados recolhidos, sendo esta estratégia mais utilizada por investigadores qualitativos, ou seja, por estudos que se baseiam numa metodologia de natureza qualitativa, como é o caso. “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221).

Tal como referem os autores acima citados, as categorias podem surgir de determinadas questões e preocupações de investigação (Bogdan e Biklen, 1994) e, neste caso em particular, as categorias aqui definidas surgiram da problemática em estudo, das questões e dos objetivos aos quais se pretendeu responder. Paralelamente a isto, importa referir que para a definição de um processo de categorização, a investigadora necessitou de olhar para a teoria construída na primeira fase da investigação, para todo o percurso de investigação, assim como para os dados

recolhidos por forma a tornar possível uma definição mais rigorosa e específica das categorias de análise. Posteriormente à definição das categorias, a investigadora achou por bem definir os itens de análise para cada uma delas, com o intuito de se poder reger por um conjunto de tópicos que melhor a auxiliem na sua análise.

Sendo o principal objetivo deste estudo promover a inclusão de crianças com NEE no ensino e, num primeiro momento da investigação, conhecer e compreender as perceções dos alunos da turma acerca da unidade de ensino especial da escola e das crianças com NEE que a integram, a investigadora optou por realizar uma análise em bruto dos dados recolhidos da entrevista inicial e face àquilo que eram os objetivos, acima referidos, definiu as seguintes categorias: perceções dos alunos sobre a UAEM e perceções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma.

No momento seguinte, que teve como objetivo geral a criação de um recurso educativo que promovesse a inclusão de crianças com NEE no processo de ensino-aprendizagem, a investigadora realizou uma análise dos dados recolhidos de todas as fases de construção do recurso e definiu três categorias, sendo elas: história; envolvimento dos alunos na construção do recurso e perspetiva da investigadora.

Por fim, no momento relativo à entrevista final, que teve exatamente o mesmo objetivo da entrevista inicial, a investigadora optou por realizar novamente uma análise em bruto dos dados recolhidos e optou por definir três categorias, sendo que duas delas são as definidas na entrevista inicial, tendo acrescentado outra: Perceções dos alunos sobre a UAEM; Perceções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma e sobre a importância deste trabalho e Perceções dos alunos sobre o recurso construído.

Em seguida são apresentadas, na tabela seguinte, as categorias de análise definidas para cada atividade e os respetivos itens que permitiram analisar e interpretar a problemática em estudo.

Tabela 2

Categorias de análise e respectivos itens

| Tarefa/Atividade | Categorias de análise | Itens de análise |
|------------------------------|---|--|
| Entrevista inicial | Percepções dos alunos sobre a UAEM. | Conhecimento e existência da UAEM e do que ela implica; Conhecimento e familiaridade com as crianças da UAEM. |
| | Percepções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma. | Conhecimento e relação da turma com a UAEM; Interação e trabalhos dos alunos sem NEE com os alunos da UAEM. |
| Elaboração do recurso | História | Adequação da história; Satisfação dos alunos com a história; Interesse e motivação dos alunos para a história; Participação e envolvimento dos alunos nas atividades sobre a história; Compreensão da história; Reações e intervenções dos alunos sem NEE e dos alunos com NEE. |
| | Envolvimento dos alunos na construção do recurso | Participação e envolvimento dos alunos na construção do recurso; Interesse e motivação dos alunos na construção do recurso; Satisfação dos alunos na construção do recurso; Persistência dos alunos na construção do recurso; O recurso como promotor e facilitador de inclusão; Reações e intervenções dos alunos sem NEE; Concepções dos alunos sobre a importância da construção deste recurso. |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | Perspetiva da investigadora | <p>Adequação da história;</p> <p>Utilidade do recurso;</p> <p>Finalidades do recurso;</p> <p>O recurso como promotor e facilitador de inclusão;</p> <p>Os conhecimentos implicados.</p> |
| Entrevista final | Perceções dos alunos sobre a UAEM. | <p>Conhecimento e existência da UAEM e do que ela implica;</p> <p>Conhecimento e familiaridade com as crianças da UAEM.</p> |
| | Perceções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma e sobre a importância do trabalho realizado. | <p>Conhecimento e relação da turma com a UAEM;</p> <p>Importância deste trabalho e da inclusão dos alunos com NEE na escola e na turma;</p> <p>Satisfação dos alunos sobre a permanência dos alunos com NEE na turma;</p> <p>Interação entre os alunos sem NEE e com NEE;</p> <p>Satisfação dos alunos com a realização deste projeto.</p> |
| | Perceções dos alunos sobre o recurso construído | <p>Conhecimentos dos alunos sobre o recurso;</p> <p>Qualidade do recurso;</p> <p>Utilidade do recurso;</p> <p>Adequação do recurso;</p> <p>Interação dos alunos com NEE com o recurso.</p> |

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, a investigadora procederá à apresentação dos dados recolhidos, seguida de uma análise, interpretação e reflexão dos mesmos, com o intuito de responder à questão de investigação proposta no início do estudo. A investigadora acredita que este tipo de análise propicia uma observação mais rigorosa dos dados, atribuindo-lhes sentido e significado, sendo que não se limita apenas a descrevê-los. Além disso, pensa que esta perspetiva de análise será a mais adequada, uma vez que vai de encontro à tipologia do estudo em questão.

A apresentação e análise dos dados recolhidos para o efeito deste estudo serão concretizadas segundo a ordem cronológica de realização, dando assim sentido à linha de análise aqui realizada. Para o efeito de análise dos dados, a investigadora desenvolveu um processo de categorização, tendo definido as categorias de análise adequadas para cada momento da investigação e, como tal, a análise será concretizada tendo em conta essas categorias.

Desta forma, primeiramente serão apresentadas e exploradas as informações recolhidas através da realização da entrevista inicial, num primeiro momento do estudo, com vista à compreensão e ao conhecimento das perceções que os alunos da turma apresentam sobre a UAEM da escola e dos alunos com NEE que a integram.

De seguida, será realizada uma análise dos dados recolhidos da atividade de construção do recurso educativo (livro em formato SPC), sendo que serão tidas em conta todas as fases da sua concretização. Esta análise centrar-se-á principalmente no envolvimento dos alunos da turma em cada fase de elaboração do recurso, salientando a participação, o interesse e a motivação inerente em cada uma delas. Outro aspeto que a investigadora dará especial atenção será às intervenções e reações dos alunos ao longo de todo o processo, assim como de que forma a inclusão vai sendo encarada por parte dos mesmos, com o intuito de compreender se este processo se torna promotor e facilitador de inclusão.

Por fim, serão apresentados e analisados os dados recolhidos na entrevista final para poder compreender qual a importância que os alunos dão a este tipo de trabalho e, por conseguinte, à inclusão dos alunos com NEE na turma. Pretende-se também analisar a opinião dos alunos sobre o recurso construído, dando assim conta da sua utilidade, qualidade e adequação. Finalmente, será realizada uma comparação destes dados com as informações recolhidas na entrevista inicial, por forma a compreender qual a evolução existente das perceções, dos comportamentos e dos conhecimentos dos alunos sobre a UAEM e dos alunos com NEE.

Entrevista inicial

A entrevista realizada aos alunos da turma no início do estudo teve como foco central o levantamento das suas percepções e dos seus conhecimentos sobre a UAEM da escola em questão e dos alunos que dela fazem parte. Assim, este útil instrumento de recolha de dados englobou questões que permitissem o conhecimento e a descrição da relação existente entre os alunos da turma e o mundo da EE.

Os dados apresentados de seguida resultam da participação dos 8 alunos que constituem diariamente a turma na entrevista realizada inicialmente e a sua análise será realizada consoante as categorias definidas pela investigadora.

Percepções dos alunos sobre a UAEM

Da análise realizada tendo em conta a categoria – Percepções dos alunos sobre a UAEM – detetou-se que a maioria dos alunos (5) dizia que sabia da existência da unidade, porém três mostraram alguma insegurança em responder, tendo-o feito apenas quando outro elemento do seu grupo de entrevista respondeu que sim. Por este facto, pode-se depreender que estes alunos não tinham conhecimento da existência da unidade.

Por sua vez, quando confrontados com a questão que pretendia constatar se os alunos sabiam o que era essa UAEM, apenas 5 alunos descreveram-na como sendo um espaço que está relacionado com as crianças portadoras de deficiências e que tem como preocupação principal ajudá-las a desenvolver certas competências. Alguns exemplos referidos pelos alunos:

Aluno T – É para as pessoas que não conseguem ouvir, comer e falar.

Aluno J – É para ajudar os meninos que têm dificuldades.

Aluno S – É para ajudar os deficientes a compreenderem melhor.

Aluno TA – É para os meninos que nascem com deficiência e não conseguem perceber as coisas.

Aluno M – É uma sala que permite que eles façam coisas. Por exemplo, fazer bolos.

Os restantes alunos (3) mostraram não saber o que é essa unidade nem qual o fim a que se destina, sendo notória aqui alguma insegurança em falar deste assunto que poderá denotar uma falta de contacto e conhecimento. Contudo, pode-se constatar que a maioria dos alunos (5) demonstra alguns conhecimentos a este nível ainda que tenham alguma dificuldade em demonstrá-los ou explicá-los.

A maioria dos elementos do grupo (7) referiu ainda que conhece os alunos da UAEM, sendo que apenas um aluno não respondeu a esta questão. Contudo, quando confrontados com a questão que pretende aferir se sabem os nomes dos alunos que frequentam a unidade da escola, a maioria (6) demonstra não saber muito bem os seus nomes, referindo que não se

lembram ou nunca souberam. Apenas dois alunos da turma em questão sabem os nomes dos seus colegas da UAEM, e conseguem nomeá-los.

A falta de conhecimento da maioria dos alunos do grupo vem demonstrar que estes não estão tão familiarizados com os seus colegas da unidade como era suposto, sendo assim notória então a falta de contacto com os mesmos. Este aspeto deve ser tido em consideração pelos professores que diariamente trabalham com uma turma, tendo estes como uma das suas principais preocupações, levar a cabo experiências de aprendizagem que promovam o sucesso e que contemplem a socialização e o contacto dos alunos sem NEE com os alunos com NEE para assim conseguir desenvolver um ambiente inclusivo e acolhedor. Cabe então ao professor a transmissão de conhecimentos sobre os alunos com NEE aos seus pares sem NEE, pois só conhecendo a realidade e estando familiarizados sobre o assunto, os alunos sem necessidades aceitam e concretizam a inclusão (Nielsen, 1999).

Perceções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma

Da análise efetuada tendo em conta a segunda categoria delineada – Perceções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma – foi possível constatar primeiramente que, de todos os alunos, três demonstram ter algumas dúvidas quanto à existência de alunos da UAEM na turma. Os restantes (5) dizem saber que da sua turma fazem parte alguns alunos da unidade.

Todavia, quando confrontados com o número exato de alunos, a maioria responde, inicialmente, que são dois os alunos da unidade que frequentam a turma, contudo mais tarde vêm a responder que são três, acrescentando que um deles nunca vem à sala pelo facto de estar numa cadeira de rodas e o edifício não ser adequado para a sua deslocação. Logo, através desta questão foi possível observar algumas hesitações e confusões no que refere ao número exato de alunos da UAEM que fazem parte da turma, assim como no que refere aos dias exatos que estes alunos frequentam a sala, facto este que denota alguma falta de rotina relativamente à presença dos alunos da unidade na turma. Em conversa, alguns alunos referiram ainda que os seus colegas da UAEM não frequentam semanalmente a turma, tal como está estipulado. Um dos alunos chega mesmo a referir:

Aluno J – Muitas vezes não vêm.

Esta falta de rotina e de presença dos alunos da unidade na turma só vem confirmar e justificar a falta de conhecimento do grupo, visto que sem a existência de um contacto entre ambos e entre dinâmicas que abordem esta problemática, estes alunos nunca poderão conhecer e tomar consciência da mesma.

Para além disto, detetou-se também que os alunos mostraram não saber muito bem quais os problemas ou dificuldades que os seus colegas possuem, o que depreende também alguma falta de conhecimento relativamente aos alunos com NEE. Um dos alunos utilizou a seguinte expressão:

Aluno S – Têm muitos.

Analisando todas estas informações pode-se constatar que este é um aspeto de grande importância e que não deve, de todo, passar em branco, uma vez que para a existência de um contacto positivo dos alunos que diariamente frequentam a turma com os seus colegas da unidade devem ser sempre dadas informações prévias sobre a problemática em questão. Assim, importa aqui referir, mais uma vez, a importância de o professor assumir um papel de transmissor de conhecimentos sobre as NEE e sobre os alunos portadores de deficiência aos alunos do grupo, antes mesmo da sua integração na turma. Os alunos sem NEE ao tomarem consciência da problemática em questão estão a inteirar-se sobre o assunto, a construir ideias corretas e a tomar consciência das limitações e pontos fortes dos alunos com NEE, facilitando assim a sua relação e, por conseguinte, inclusão e aceitação (Nielsen, 1999).

Relativamente à questão que pretende averiguar se o grupo sabe os nomes dos seus colegas da UAEM que frequentam a sua turma, metade (4) mostrou-se reticente a responder, sendo que um deles refere que sabe “mais ou menos” (aluno TA), o que demonstra não saberem muito bem os seus nomes. Os restantes (4) mostram conhecimentos nesta questão e sabem os nomes dos seus colegas. Em conversa, estes alunos conseguem nomear pelo menos um nome de um dos alunos da unidade.

Metade dos alunos do grupo (4) referem ainda que não costumam trabalhar muitas vezes com os seus colegas da UAEM, sendo que os outros quatro referem exatamente o oposto, isto é, que costumam trabalhar com eles, notando-se aqui algumas contradições.

Quando questionados sobre que tipo de atividades que costumam fazer com os alunos da UAEM, alguns alunos do grupo dizem que costumam ver vídeos e contar histórias, tal como se pode ver nas suas respostas:

Aluno M – Vemos histórias.

Aluno B – Somos nós que lemos para eles.

Aluno J – Só vemos vídeos.

Aluno S – E ler histórias.

Enquanto outros alunos mostram não saber muito bem quais as atividades que costumam realizar, tendo dado as seguintes respostas:

Aluno TA – Ajudamos a perceber as coisas.

Aluno SO – A andar.

Aluno TA – Se eles não sabem uma coisa nós ajudamos.

À questão – Gostavam de trabalhar com os alunos da UAEM? – três alunos mostram-se reticentes a responder, sendo que depois acabam por referir que “não gostavam muito” ou “gostavam mais ou menos de trabalhar com eles, mas não muito” (alunos J, S e T). Quando questionados sobre as razões pelas quais não gostavam de trabalhar com os seus colegas utilizam expressões tais como:

Aluno S – São muito chatos.

Partindo desta resposta pode-se perceber a predisposição negativa que estes alunos apresentam para trabalhar com os seus colegas com NEE, sendo que se destaca aqui, mais uma vez, o papel essencial que o professor tem neste aspeto. Este deve assim assumir a responsabilidade de mudar as ideias erradas pré-concebidas dos alunos sem NEE e promover uma relação positiva com os alunos com NEE. Para tal, é necessário que o professor transmita sentimentos positivos sobre esta problemática, assim como afetividade, evitando as expressões negativas, para criar um ambiente positivo e confortável onde todos poderão alcançar o sucesso e os alunos sem NEE possam aceitar com positivismo os seus colegas da unidade (Nielsen, 1999; Mesquita, 2001).

Posteriormente, a investigadora tenta, em conversa com os alunos, alertá-los para a importância dos alunos da unidade realizarem atividades juntamente com eles. Por sua vez, um deles concorda e refere que os alunos da UAEM também têm direito a fazer atividades com os outros alunos sem deficiências e que, apenas precisam de mais ajuda para o fazer, sendo que esta ajuda podia partir deles. Depois disto, alguns alunos referem que gostavam de os ajudar neste sentido, ou seja, de lhes proporcionar momentos de atividades ricas e estimulantes, sendo que cinco deles dizem que gostavam de trabalhar com os seus colegas com NEE. Os restantes demonstraram, ainda assim, algumas dúvidas.

Relativamente à questão sobre o que poderiam e gostariam de fazer para os seus colegas da UAEM, as respostas são várias, porém inicialmente dois alunos não responderam porque não sabiam o que fazer.

Aluno S - Expressão plástica, fazer pinturas.

Aluno T – Fazer um livro.

Aluno TA – Um livro, com uma história e desenhos.

Aluno M – Fazer pinturas com pincéis.

Aluno B – Uma história para eles.

Aluno M – Eles gostam muito de histórias, de ouvir e ver.

Aluno S – Contar histórias.

Aluno J – Mostrar vídeos.

Nesta última resposta pode-se observar o estereótipo criado em torno das atividades que os alunos com NEE podem realizar, ao dizerem que podem mostrar vídeos, uma vez que esta é já uma atividade normal e que costumam realizar com alguma frequência. Sendo este um dos fatores a ter em atenção e que merece mudança, uma vez que os alunos da unidade não podem ficar limitados a atividades habituais.

No desenrolar da conversa e explorando a ideia de fazer uma história para os alunos da UAEM, o aluno F refere que, para os colegas da unidade compreenderem melhor a história, poderiam pôr imagens ao longo do texto. Outro aluno (aluno S) diz ainda que o livro tinha de ter poucas frases e devia ser acompanhado por símbolos. Assim, é possível constatar o início de uma certa consciência dos alunos do grupo com os problemas e dificuldades dos seus colegas com multideficiência. Estas ideias são corroboradas por outros alunos que referem:

Aluno T – Eles percebem mais com imagens, por exemplo, íamos falar do cão e metíamos a imagem de um cão.

Aluno J – A comida púnhamos um garfo e uma colher.

Analisando todas as entrevistas realizadas, pode-se constatar a vontade e o gosto da maioria dos alunos da turma em realizar um recurso para os seus colegas da UAEM, sendo que o recurso em questão que mais alunos referem é um livro com uma história adaptada para eles.

Elaboração do recurso

O momento de elaboração do recurso – livro/história em formato SPC – desenrolou-se em diferentes fases, tal como já foi referido anteriormente, e teve como objetivo principal criar um recurso educativo que promovesse a inclusão de crianças com NEE. Assim, importa aqui analisar de que forma a construção de um recurso dedicado aos alunos da UAEM da escola em questão pode ter, ou não, facilitado e promovido essa inclusão. Para além disto, é importante ainda analisar a forma como os alunos da turma encaram e aceitam a ideia de incluir os seus colegas com multideficiência e, como tal, serão analisadas todas as suas reações, intervenções e predisposições ao longo da construção do recurso. Por fim, toda esta atividade será alvo de análise por parte da investigadora, na qual irá destacar a sua perspetiva e salientar os aspetos que considera serem essenciais para a compreensão desta problemática.

Os dados apresentados de seguida resultam, mais uma vez, da participação dos 8 alunos que constituem diariamente a turma em todas as fases da elaboração do recurso, sendo que a sua análise será efetuada a partir das categorias definidas pela investigadora que levarão a uma análise mais eficiente de toda a atividade e que englobam e respeitam todas as fases da mesma.

História

Em primeiro lugar importa referir que a análise aqui realizada tendo em conta a categoria definida – História – irá ser concretizada sob o olhar atento debruçado em alguns tópicos essenciais definidos pela investigadora. Além disso, esta análise será realizada tendo em atenção a primeira, segunda e terceira fase do momento de elaboração do recurso que se relacionam diretamente com o tratamento e exploração da história.

Na primeira fase do projeto que envolveu a apresentação da proposta de construção de um livro/história para os alunos da UAEM, os alunos da turma mostraram-se recetivos à realização desta atividade e ficaram entusiasmados com a ideia de construírem um livro adaptado para os seus colegas, tal como já se tinha verificado no final da primeira entrevista. Com isto, é possível detetar uma boa predisposição por parte destes para a realização desta atividade, sendo aqui notória alguma satisfação pelo facto de estarem a concretizar algo para os alunos da UAEM, sendo este um bom ponto de partida.

Na apresentação realizada pela PE, foi destacado o facto de os alunos da UAEM da escola terem certas deficiências que não lhes permitem compreender, por exemplo, uma história, como a maior parte dos alunos sem qualquer deficiência compreende. Posto isto, destacou a importância de adaptar a história com símbolos/imagens que ilustrassem certas ações, facilitando a compreensão dos alunos com NEE, uma vez que através das imagens é possível que eles tenham uma melhor compreensão da mesma. Assim, a PE preocupou-se em alertar os alunos da turma para os problemas e obstáculos que os seus colegas da unidade enfrentam, tendo, por isso, feito com que estes tomassem consciência das dificuldades dos seus pares e estivessem mais bem preparados para a concretização deste projeto, o que se veio a mostrar bastante positivo nas diversas fases de construção do recurso, visto que foi notória a preocupação dos alunos para com os seus pares com NEE. Este aspeto vem corroborar o que alguns teóricos afirmam, isto é, o facto de o tipo de atitudes das crianças sem NEE para com os seus pares diferentes dependerem muito daquilo que elas sabem e compreendem, inicialmente, sobre a deficiência destes, assim como das suas perceções e expectativas. Portanto, o professor deve tratar a deficiência de forma positiva para que os alunos despertem atitudes positivas com os seus pares com NEE, criando e fomentando laços de amizade entre eles. Deve ainda transmitir conhecimentos sobre as NEE dos alunos em questão aos alunos sem NEE, antes mesmo de estes

terem qualquer tipo de contacto, para assim estarem conscientes dos seus problemas e corrigirem algumas ideias prévias que possam estar totalmente erradas (Barreto, 2009; Nielsen, 1999).

Posteriormente foi-lhes apresentada a história que iriam trabalhar para a concretização deste recurso e, desde logo, os alunos ficaram curiosos e com vontade de a ler, sendo de salientar que, inicialmente, foram os elementos paratextuais, isto é, a ilustração e o título da mesma que lhes causou esta curiosidade. Importa salientar a intervenção de alguns alunos que estavam sempre a insistir e a pedir para ler a história, com o intuito de descobrir o que ela escondia. Esta insistência notou-se pelo facto de alguns deles inicialmente referirem:

Aluno T – Podemos ler a história?

Aluno S – Vamos ler a história!

Aluno M – Já podemos ler?

Este sentimento despertado pelos alunos favoreceu um ambiente mais propício à concretização e introdução da atividade, sendo, por conseguinte, de destacar as suas reações positivas para tal.

Depois de apresentada a proposta, os alunos da turma passaram a preparar a leitura da história, com o fim de se familiarizarem com a mesma e de realizarem uma boa leitura para os seus colegas da UAEM. Nesta fase do processo, detetou-se uma grande atenção por parte dos alunos para poderem ouvir os seus colegas de turma a ler a história, assim como uma preocupação em treinar a sua leitura para, posteriormente, conseguirem ler para os seus colegas com NEE.

Por outro lado, houve alguns alunos que mostraram algumas dificuldades na leitura da história (alunos TA, SO, F e B), contudo isto deveu-se ao facto de estes apresentarem dificuldades de aprendizagem nas mais diversas áreas, sobretudo no português, sendo que apesar de frequentarem o 3º ano de escolaridade, ainda apresentam bastantes dificuldades na leitura. Todavia, é de salientar o seu esforço e dedicação no processo de leitura, tendo sido notório que tentaram fazer o seu melhor, sendo estes os principais aspetos a considerar para a análise de dados.

Na fase seguinte do projeto, ou seja, na leitura da história para os alunos da UAEM, detetou-se uma enorme satisfação por parte do grupo em realizar esta fase da atividade, tendo todos os alunos demonstrado uma boa atitude para o fazer, sendo de salientar uma das reações mais positivas:

PE – Agora vamos passar para a fase seguinte, ou seja, vamos apresentar a história aos meninos da unidade.

Aluno T – Vamos ler agora a história para eles?

PE – Sim.

Aluno T – Boa! Vamos ler a história para eles!

Assim, todos os alunos leram a sua parte da história, sendo que foi notória uma certa preocupação de alguns (alunos T, S, M e J), em fazer uma leitura cuidada, dando até alguma entoação às palavras por forma a fornecer ênfase à leitura e, por consequência, chamar a atenção dos seus colegas da unidade para a história.

Ao longo da leitura da história importou também observar a sua ilustração pois era este o aspeto que chamava mais a atenção dos alunos com NEE. Para tal, a investigadora optou por projetar a história dando maior destaque às imagens, tendo esta estratégia se mostrado uma mais-valia para o desenrolar da atividade, sendo que captou a atenção de todos os alunos, mas em particular dos alunos com NEE.

Para além disto, é importante mencionar que para a realização desta fase do projeto foi importante a comunicação estabelecida entre a PE e a professora de ensino especial, que permitiu assegurar toda a assistência possível aos alunos com NEE. Esta comunicação permitiu então a realização de uma atividade adequada a todos os alunos e que se adaptava também aos alunos com NEE (Kronberg, 2003). Logo, tal como referem alguns autores, é essencial que haja entre o professor titular de turma e o professor de ensino especial uma relação de comunicação permanente para que sejam implementadas tarefas ricas e essenciais para o desenvolvimento de todos os alunos (Jiménez, 1997; Nielsen, 1999).

Aquando desta atividade importa referir ainda que os alunos da turma não se mostraram nada reticentes à presença dos seus colegas da UAEM, tendo-se proporcionado um momento positivo de convívio entre todos. Para além disto, foi possível observar uma intervenção de um dos alunos sem NEE que esteve, ao longo da leitura da história, a ajudar um dos seus colegas da UAEM, tendo-o auxiliado a compreender as imagens ao longo da história:

Aluno S – Está ali a Mara, olha vê a Mara ali?

Sim é aquela a Mara, a menina da história.

Este aspeto observado ao longo desta atividade é de grande importância e chamou a atenção da investigadora pelo facto de se poder notar que o aluno em questão estava a tentar incluir o aluno com NEE na atividade, ajudando-o a compreender alguns aspetos centrados, neste caso, nas imagens que iam passando sobre a história.

Partindo desta reação e intervenção pode-se considerar que foi notória uma aceitação bastante positiva por parte do aluno sem NEE, a qual não poderia acontecer se momentos como este não fossem proporcionados. Este momento não seria então possível se esta atividade e

oportunidade não lhes tivesse sido proporcionadas, sendo de reforçar a premissa de que o professor, para promover interações positivas entre todos os alunos (com e sem NEE), deve programar atividades em que seja possível esse contacto, mas antecipadamente deve também assumir uma atitude positiva e otimista e ter a capacidade de promover um ambiente educativo positivo, tal como aconteceu neste estudo, em que a investigadora assumiu uma atitude positiva e, por conseguinte, conseguiu criar um ambiente positivo e de interação, tendo sempre em consideração que um dos aspetos essenciais para a inclusão de crianças com NEE é a interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, bem como a criação de laços afetivos entre elas (Barreto, 2009). Para alcançar este ambiente, o professor deve criar interações e um meio baseado no apoio e na interajuda, no qual todos os alunos cooperam. Assim, trabalhando de forma cooperativa, os alunos tendem a apoiar os seus colegas com NEE e, por conseguinte, toda esta experiência proporciona-lhes um crescimento ao nível social e emocional (Nielsen, 1999). Ao criar oportunidades para os alunos sem NEE aprenderem a viver e a trabalhar com os seus pares, o professor está a adotar uma prática inclusiva (Ferreira, 2007). Quanto mais momentos deste género forem proporcionados, mais forte e positiva será a ligação entre os alunos sem NEE e os alunos com NEE. Se, pelo contrário, nada se fizer, então não estamos de todo a caminhar para a inclusão e aceitação destes alunos.

Assim, a aceitação dos alunos com NEE dá-se quando os seus colegas sem NEE se apercebem de algumas características positivas que estes possuem, características estas que até podem ser comuns a ambos. Neste caso, o aluno sem NEE em questão apresenta algumas competências sociais mais eficazes e consegue transmitir as suas ideias mais facilmente, tendo-se mostrado carinhoso e interessado em interagir com o seu colega com NEE. Este tipo de competências e características pessoais desenvolvem níveis de aceitação maiores, uma vez que o aluno vivencia experiências que o levam a criar ideias positivas sobre os seus colegas com deficiências e a aceitá-los mais facilmente (Odom, 2007).

A aceitação dos alunos da UAEM por parte dos alunos da turma detetou-se também pelo diálogo criado pela investigadora, depois de terem lido a história:

PE – Acham importante os alunos da unidade da escola virem à nossa sala e nós à deles?

Alunos – Sim.

PE – Porquê?

Aluno S – É importante que se unam a nós e que venham cá para os incluir nas atividades da sala.

PE – E gostam que eles venham à sala?

Alunos – Sim.

PE – Porquê?

Aluno M – São da nossa turma.

Aluno J – São meninos como nós.

Através deste diálogo a investigadora considera que a ideia da inclusão dos alunos com NEE na sala já está a ser bem conseguida e aceite, o que denota que a programação de atividades como estas, relacionadas com a problemática das NEE, facilita e promove a inclusão.

Esta fase da elaboração do recurso, em que foi possível ter a presença dos alunos com NEE no contexto frequentado pelos seus pares sem deficiências, aumentou a aceitação da diferença. A forma como a criança com NEE é vista pelos seus pares depende também da compreensão e da consciência que estes têm da sua deficiência e da problemática em si. Esta consciência deve, mais uma vez, ser promovida pelo professor, que deve criar dinâmicas de envolvimento e de conhecimento, tal como aconteceu neste estudo, no qual a investigadora propôs-se a envolver o grupo nestas dinâmicas (Berkson, 1993, referido por Borges & Coelho, 2015).

Como tal, importa tratar a deficiência com naturalidade e positivismo, despertando, por conseguinte, atitudes positivas dos alunos sem NEE face aos seus pares com deficiência, o que leva ao desenvolvimento de laços de amizade entre ambos (Barreto, 2009).

Portanto, é possível retirar daqui a ideia de que é viável realizar atividades em que os alunos sem NEE confraternizem e interajam com os seus colegas com NEE num ambiente positivo, sem quaisquer problemas e obstáculos. Contudo, para isto acontecer, importa que o professor se preocupe em realizar atividades deste género, tendo este o papel principal nesta atuação que é a vida real nas escolas de hoje.

Ao longo desta fase do processo, os alunos da UAEM da escola estiveram incluídos na atividade, estando divididos pela sala e sentados ao lado dos seus colegas da turma sem NEE. Neste momento, foi possível observar que também os alunos com NEE reagiram muito bem à presença dos seus colegas. Um dos alunos da unidade mostrou-se bastante entusiasmado ao observar as imagens da história que eram projetadas e, curiosamente, a certa altura, percebeu-se que já sabia quem era a Mara, a personagem principal da mesma, uma vez que quando a PE perguntava onde estava a Mara na imagem do quadro interativo, o aluno apontava com o dedo para a sua imagem. À medida que ouvia os seus colegas a contarem a história, este aluno com NEE sorria, fazia sons, apontava com o dedo, batia palmas, sendo notório o seu entusiasmo, aspeto essencial e positivo na concretização desta atividade. A boa atitude de todos os alunos vem confirmar que é possível concretizar e promover a inclusão dos alunos com NEE, quando esta é encarada com positivismo e naturalidade.

No fim, todos os alunos da turma mostram-se satisfeitos pela leitura realizada e referiram que gostaram muito da história tendo alguns referido ainda que esta é muito bonita.

Aluno T – Nunca vi uma história tão bonita como esta.

Na fase que se seguiu, pretendeu-se realizar uma análise da história com os alunos da turma para perceber até que ponto a compreenderam. Posto isto, detetou-se uma forte compreensão por parte da maioria dos alunos, uma vez que estes iam respondendo às questões da PE e explicando o desenrolar da história, destacando as suas ideias principais. A maioria dos alunos lembrava-se muito bem de toda a história e dos momentos essenciais que a marcavam e quando confrontados com expressões ou palavras que não compreendiam muito bem o seu significado os alunos mostraram-se interessados em descobri-lo.

Quando confrontados com a hipótese de caracterizar a personagem principal da história – a Mara – detetou-se também a sua compreensão elevada da mesma, uma vez que à medida que iam atribuindo características à Mara, iam explicando o porquê de tal atribuição. Com esta justificação os alunos demonstravam ter entendido muito bem toda a história. Vejamos o exemplo:

PE – Qual a característica que atribuis à Mara?

Aluno S – Corajosa.

PE – Porquê?

Aluno S – Porque ela enfrenta os seus medos e todas as críticas dos colegas.

Aluno M – Criativa.

PE – Porquê?

Aluno M – Porque ela, para cada crítica dos colegas, vê o lado positivo e imagina uma coisa nova, diferente e positiva. Ela gostava de ser quem é e não ligava às críticas dos colegas. Imaginava sempre uma coisa nova e transformava as críticas em coisas positivas, por isso era criativa.

No fim, percebeu-se também que os alunos compreenderam bem qual a ideia-chave que se deve reter desta história pois referiram que a Mara reagia bem e não dava importância às críticas dos seus colegas, sendo que é assim que se deve reagir. Alguns alunos reforçaram esta ideia com as seguintes afirmações:

Aluno M – Não valia a pena estar-se a chatear só por os outros estarem a fazer críticas sobre ela.

Aluno T – Se calhar eles tinham inveja dela e por isso gozavam com ela.

Aluno S – Era uma menina que não se importava com os seus defeitos.

Aluno M – Quando lhe disseram que ela tinha orelhas grandes, ela disse que era para ouvir melhor.

Quando questionados com a pergunta – O que mais importa na Mara é o que ela parece ser ou o que ela realmente é? – alguns alunos responderam da seguinte forma, sendo notória outra das ideias-chave a reter com esta história:

Aluno T – O que importa é o coração dela, o que ela tem lá dentro.

Aluno J – É o que ela é como pessoa.

Aluno M – O que tem dentro do coração.

No entanto, a sua participação nesta fase do projeto, não foi consensual, uma vez que a participação de três dos alunos (alunos TA, SO e F) foi menos consistente da dos restantes, mesmo quando questionados, denotando aqui alguma falta de concentração ou interesse neste momento da atividade. Porém, a grande maioria dos alunos (alunos M, J, S, T e B) mostrou-se interessado e envolvido, sendo o seu grau de participação bastante elevado.

Outro aspeto que importa analisar é a adequação da história, sendo de salientar que, desde logo, notou-se uma forte adequação da mesma à situação e à turma em questão por se tratar de um tema que em tudo está relacionado com esta problemática e com o contexto, ou seja, a diferença. Por outro lado, os alunos referiram também que consideram que a história é adequada por não ser muito longa, ser simples e conter frases curtas.

Por outro lado, a adequação da história revelou-se por outras razões, entre as quais, pelo facto de ter chamado a atenção dos alunos, ter despertado o seu interesse e, por consequência, os ter envolvido na atividade, tendo esta resultado muito bem. No diálogo criado pela PE pode-se observar o seguinte:

PE – Acham que esta história é adequada para este trabalho?

Alunos – Sim!

PE – Porquê?

Aluno S – Porque não é assim muito comprida.

Aluno M – Tem poucas frases e não são muito complicadas. Isso é bom para os meninos da unidade.

Aluno J – Porque é uma história muito engraçada e que todos os meninos deviam poder ler.

O seu gosto pela história pode ser visto através de expressões como as referidas em seguida:

Aluno M – É mesmo bonita esta história.

Aluno TA – Como se procura a história “Orelhas de Borboleta” na internet, para poder vê-la quando eu quiser?

Após a primeira leitura, os alunos mostravam um elevado grau de familiarização com a história, tendo-se revido em algumas das situações nela retratada, o que oferece outro impacto à mensagem que esta pretende passar.

Resumidamente, tendo por base esta categoria de análise foi possível constatar que a história aqui trabalhada neste projeto mostrou-se totalmente adequada pelas razões acima já mencionadas. Além disso, os alunos mostraram-se totalmente satisfeitos com a história e com a realização das diferentes etapas indicadas, para além de terem demonstrado, na sua maioria, um grande interesse, motivação, participação e envolvimento, aspeto que facilitou e propiciou um ambiente positivo e favorável à boa concretização de todas as tarefas propostas pela investigadora. Por fim, foi possível observar algumas reações e intervenções bastante positivas nas diferentes fases referidas e analisadas, mas principalmente na fase de leitura da história para os alunos da UAEM, na qual se pôde verificar que promoveu uma aceitação positiva destes alunos por parte do grupo, tendo envolvido também interações favoráveis para ambos. Assim, a ideia de inclusão e a aceitação dos alunos com NEE foi bem conseguida, na medida em que os alunos do grupo mostraram-se totalmente disponíveis para acolher os seus pares com deficiências, para além do facto de terem sido notórias as ideias positivas que apresentaram sobre este tema.

Envolvimento dos alunos na construção do recurso educativo

Tal como na categoria anterior, também a análise da categoria – Envolvimento dos alunos na construção do recurso educativo – irá reger-se por alguns tópicos previamente definidos pela investigadora e pela análise da quarta, quinta, sexta e sétima fase do momento de elaboração do recurso que se relacionam diretamente com a sua construção. Posto isto, a investigadora irá preocupar-se em analisar o grau de participação, envolvimento, interesse, motivação, satisfação e persistência dos alunos nas diferentes fases de construção do recurso educativo. Contudo, focar-se-á também nas reações e intervenções dos alunos ao longo do processo, as suas conceções sobre a importância da construção deste recurso, assim como de que forma todo este processo pode ter facilitado e promovido, ou não, a inclusão.

Antes mesmo de começarem a fazer o resumo da história, a PE pediu aos alunos que dissessem aquilo que se lembravam da mesma, isto é, que fizessem um relato oral da história. Aqui foi possível observar que a maioria dos alunos (alunos S, T, M, J, SO e TA) se lembrava muito bem da história e que conseguiram fazer o relato dos seus momentos mais importantes. Enquanto alguns alunos falavam os outros mostraram-se muito atentos e, com os relatos uns dos outros, todos se conseguiram lembrar de, pelo menos, um momento da história e quiseram imediatamente participar, sendo de salientar a insistência de alguns deles:

Aluno S – Posso dizer?

Aluno T – Eu sei!

Aluno S – Posso dizer o que vem depois?

Após este momento inicial, a PE optou por realizar com os alunos os tópicos daquilo que eles se iam lembrando da história, com o intuito de fazer uma estrutura do desenrolar da mesma. Desde logo iniciou-se um diálogo entre os alunos, no qual discutiam o que se tinha passado e trocavam ideias sobre a história, sendo de salientar que neste momento a maioria dos alunos (alunos S, T, M, J) participa com empenho e entusiasmo, denotando-se ainda a persistência de alguns deles em referirem tudo, pois não se queriam esquecer de nada.

De seguida, os alunos passaram a elaborar o resumo da história (Anexo 6), tendo como auxiliar os tópicos anteriormente preparados. Relativamente a esta fase detetou-se que eles estavam atentos e a participar, sendo notória uma preocupação constante durante todo o processo em simplificar e reduzir as frases, tendo estes substituído algumas palavras ou expressões por outras mais simples para que os alunos da UAEM pudessem compreender.

Nesta fase, denota-se que os alunos estão envolvidos, sendo que vão discutindo as várias hipóteses de transformarem certas palavras.

Aluno M – Temos de simplificar para os meninos da unidade perceberem melhor!

Este aspeto aqui destacado acontece pelo facto de a PE ter conversado antecipadamente com os alunos sobre os problemas, dificuldades e limitações dos alunos da unidade (Nielsen, 1999), tendo-os sensibilizado e consciencializado ao ponto de se preocuparem em realizar um resumo coerente e simples. Para além disto, este facto só demonstra o seu interesse e preocupação em concretizar um trabalho com qualidade.

Outro aspeto a salientar é a persistência que os alunos mostraram ter, uma vez que queriam fazer sempre o seu trabalho da melhor maneira possível. No que refere à participação e envolvimento na atividade, detetou-se que todos os alunos participam e estão envolvidos, porém uns mais que outros. A par disto, importa referir que, nesta fase, os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem destacaram-se pela positiva, visto que se envolveram e participaram em vários momentos do diálogo. Estes momentos englobaram, por vezes, alguma confusão, contudo tal se deveu à insistência da grande maioria em querer participar.



Figura 7- Elaboração do resumo da história

Relativamente à fase de elaboração da ilustração da história (Anexo 6), é importante referir o facto de, inicialmente, ter sido necessária a divisão de tarefas para que o trabalho funcionasse da melhor maneira. Então, como os alunos não se entendiam em relação à divisão de tarefas, a PE optou por ser ela a distribuí-las aleatoriamente, ao invés de serem os próprios alunos a escolherem qual o momento que queriam ilustrar, sendo que esta se mostrou a melhor estratégia a adotar. Assim, um dos alunos (aluno T) ficou encarregue de desenhar a Mara, personagem principal, sempre que fosse necessário, dando assim um fio condutor aos próprios desenhos. Os restantes alunos ficaram incumbidos de desenhar os colegas da Mara e os demais aspetos relacionados com o cenário de cada momento.

No início desta fase foi possível constatar o grande entusiasmo dos alunos em iniciar a ilustração da história, sendo esta uma das fases que envolve mais dinâmica entre todos, assim como uma atividade de expressão plástica, para a qual os alunos mostram, desde logo, mais predisposição.

Detetou-se ainda uma preocupação dos alunos em realizar um bom trabalho, o que neste caso envolvia fazerem desenhos bonitos, mesmo logo de início:

Aluno S – É melhor nos esforçarmos para fazer os desenhos!

Detetou-se ainda uma preocupação em divulgar o trabalho no final, sendo notório algum orgulho por parte dos alunos em realizar este projeto:

Aluno S – Depois podemos ir mostrar às salas?

Todos os alunos participaram com empenho, dedicação e persistência nesta fase do projeto e muitos deles revelaram também grandes qualidades e competências no que se refere ao desenho, principalmente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Ao longo de todo o processo, todos estiveram atentos e dedicados ao seu trabalho, tendo-se revelado muito autónomos na tarefa. Todavia, é de salientar a existência de um trabalho colaborativo entre todos, tendo-se ajudado mutuamente, para juntos conseguirem obter um trabalho de qualidade. Este empenho e motivação só revela o gosto e a satisfação dos alunos para a concretização deste projeto.

Depois dos desenhos, cada um dos alunos ficou encarregue de escrever uma parte da história, fazendo acompanhar assim o texto com a ilustração.

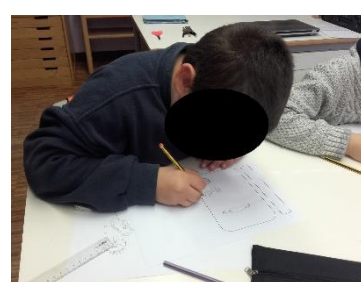


Figura 8- Elaboração da ilustração da história

Através de um diálogo fomentado pela PE, foi possível observar a opinião positiva dos alunos relativamente à construção deste recurso, assim como a sua importância:

PE – O que acham de estarmos a fazer este trabalho para os alunos da unidade?

Alunos – Bem!

PE – Porquê?

Aluno M – Porque acho que os meninos da unidade também deviam ter a oportunidade de aprender outras histórias assim como nós temos e ao fazermos este trabalho estamos a contribuir para isso.

Ao analisar esta afirmação é possível constatar a ideia positiva que os alunos têm sobre a importância da construção deste recurso, isto é, o facto de os alunos pensarem que este tipo de trabalho é muito importante, uma vez que reconhecem que os alunos com NEE têm exactamente o direito de ter as mesmas oportunidades que os alunos sem NEE.

Como tal, constata-se que a construção deste recurso foi um bom promotor e facilitador de inclusão, isto porque através dele, os alunos da turma puderam tomar consciência da problemática das NEE, assim como conhecer melhor os seus colegas e as suas limitações, atribuindo à inclusão uma maior relevância, uma vez que os próprios alunos sem NEE mostraram ter consciência da importância da inclusão dos seus pares na turma:

Aluno S – São meninos como nós.

Aluno M – Se não vierem à nossa turma sentem-se excluídos.

Aluno T – E isso é muito mau.

Por isso mesmo, é legítimo considerar que a realização destas atividades, facilitou e promoveu a inclusão das crianças da UAEM da escola na turma, pelo facto de os alunos passarem a aceitar positivamente estes alunos com NEE e de tomarem consciência da importância desta realidade, tendo-se tornado alunos mais conscientes e sensíveis a esta problemática.

Outra das preocupações dos alunos recaiu sobre a escolha dos símbolos para a história (Anexo 7). Antes de mais importa referir que, pela diversidade dos SPC, a PE fez uma seleção prévia daqueles que poderiam ser usados. A tarefa dos alunos foi seleccionar e organizar os símbolos de acordo com o texto da história. Esta organização foi efetuada no computador, no programa PowerPoint, tendo este facto chamado a atenção e o interesse dos alunos em participar, sendo que ficaram entusiasmados por trabalharem através do computador. A concretização desta fase em *PowerPoint* serviu logo para realizar a história em formato digital que, posteriormente, englobará também as vozes dos alunos.

Antes de começarem a organizar os símbolos, a PE fez uma breve explicação e contextualização sobre o formato dos SPC para assim os alunos ficarem mais familiarizados e compreenderem certos aspetos dos próprios símbolos. Assim, os alunos perceberam que estes já se encontram disponíveis num programa específico de computador, chamado Boardmaker, que consiste numa biblioteca de símbolos do sistema SPC (Silva, 2015).

Ao longo desta fase do projeto os alunos estiveram bastante atentos ao seu trabalho, tendo demonstrado um grande gosto e vontade em participar:

Aluno M – Posso ir?

Aluno TA – Posso ir eu agora?

Aluno S – A seguir sou eu!

Detetou-se também alguma preocupação na organização dos símbolos, uma vez que um dos alunos (aluno S), referiu que se podiam colocar os símbolos todos seguidos, sem qualquer separação, contudo outro aluno (aluno M), respondeu o seguinte:

Aluno M – Não. Porque são duas frases e, por isso, põe-se os símbolos da primeira frase em cima e os da segunda frase em baixo, por exemplo. Se não, não faz sentido e nem tem lógica!

Constatou-se ainda em diálogo, a grande importância que os alunos atribuem à existência destas imagens para acompanhar o texto, pelo facto de facilitar a compreensão da história e promover a comunicação dos alunos da unidade, sendo estas algumas das principais vantagens deste tipo de sistema, isto é, contribuir para melhorar a interação comunicativa dos alunos com deficiências (Moreno, 2010).



Figura 9- Seleção dos símbolos

Selecionados os símbolos seguiu-se a última fase do projeto, ou seja, a gravação das vozes para a construção do formato áudio da história (anexo em cd). Como tal, todos os alunos participaram e gravaram, cada um, uma parte da história, sendo de salientar o seu cuidado em falar alto e bem, com o intuito de concretizarem uma gravação de voz com qualidade.

Em síntese, importa salientar que, nas fases de construção do recurso, os alunos estiveram envolvidos, tendo todos eles participado nos diversos momentos, para além de mostrarem sempre grande interesse, motivação e persistência ao longo de todo o trabalho, sendo notório também algum perfeccionismo, pelo facto de quererem realizar um trabalho com qualidade. Além do mais, a análise realizada permite constatar o facto de a realização de um trabalho deste género, que coloca os alunos sem NEE em contacto com a ideia de inclusão dos alunos com NEE na turma, só veio promover e, por conseguinte, facilitar a sua inclusão. Esta constatação confirma-se pelo facto de os alunos sem NEE passarem a aceitar de forma mais positiva os seus pares diferentes e de terem mais consciência da importância desta realidade. Detetou-se assim que todos os alunos se tornaram cidadãos mais conscientes e sensíveis a esta problemática e, como tal, foi promovida a aceitação da inclusão dos alunos com NEE, sendo este o objetivo central deste estudo.

Perspetiva da investigadora

A categoria de análise – Perspetiva da investigadora – centrar-se-á na opinião da investigadora deste estudo sobre alguns aspetos que considera serem fundamentais destacar acerca do mesmo. Posto isto, irá preocupar-se em analisar a utilidade do recurso construído, as suas finalidades, de que forma este recurso promoveu ou não a inclusão dos alunos com NEE e, por fim, fará referência aos conhecimentos tecnológicos e pedagógicos que a sua construção envolve, destacando aqui o seu papel.

Relativamente à utilidade do recurso construído – livro em SPC – a investigadora considera que este é um recurso essencial, em primeiro lugar, para os alunos com NEE, uma vez que os auxilia, neste caso, na compreensão de uma história, facilitando e promovendo ainda a sua comunicação, visto que através dos símbolos, estes alunos podem comunicar mais facilmente. O sistema SPC escolhido para a construção do recurso apresenta inúmeras vantagens que, a meu ver, tornam este recurso bastante útil, tais como evitar o isolamento da pessoa, ajudar na sua autonomia, reduzir a ansiedade, criar um espaço mais amplo para a comunicação, ser motivador e contribuir para melhorar a interação comunicativa e, consecutivamente, melhorar a sua qualidade de vida (Moreno, 2010).

Para além disto, pode ser utilizado como sistema de comunicação provisório, como facilitador da linguagem, como suplemento à linguagem verbal e como sistema de comunicação

inicial, sendo que assim pode ser uma ferramenta usada por alunos com diferentes tipos de NEE. Assim sendo, este tipo de recurso não prejudica o desenvolvimento da linguagem verbal, muito pelo contrário, reforça e estimula a fala e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Sendo este um dos aspetos mais importantes que destacam a sua utilidade.

Considerado como uma poderosa ferramenta educacional, o sistema SPC possibilita a construção de diversos recursos de comunicação que ajudam os alunos com NEE no seu quotidiano, principalmente aqueles que apresentam dificuldades de expressão oral (Silva, 2015), como é o caso do livro adaptado construído pelo grupo. O facto de os símbolos apresentarem cores diferentes e o seu significado escrito no próprio símbolo, facilita a memorização dos alunos que contactam com este sistema, uma vez que cada cor representa uma determinada categoria, tornando-se mais compreensível. Apresenta-se também como um sistema simples e motivador pelo facto de representar a realidade do ambiente vivido pelos alunos com NEE. O contacto com este tipo de software dá a estes alunos a oportunidade de expressarem as suas emoções e manifestar as suas necessidades, ensejo este que se apresenta profícuo para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e de interação com outras pessoas.

Por sua vez, importa analisar a sua utilidade para os alunos da turma que construíram este recurso. Assim, a sua concretização mostrou-se útil pelo facto de permitir que os alunos desenvolvessem conhecimentos sobre a problemática das NEE, sobre os seus colegas da UAEM da escola e sobre o próprio sistema de comunicação utilizado, tendo promovido e facilitado a ideia de inclusão, facto que não traz apenas vantagens para os alunos com NEE, mas também para os seus pares sem NEE, tornando-os cidadãos mais ativos e conscientes desta realidade.

A meu ver, ao longo de todo o processo de construção do recurso, mas essencialmente no seu início, denotou-se uma forte adequação da história à situação e à turma em questão. Com isto quero dizer que, a história se insere num contexto que em tudo se relaciona com as necessidades do grupo, tornando-a num instrumento funcional e motivador, abordando um tema que em tudo está relacionado com esta problemática, ou seja, a diferença (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

A personagem principal da história era uma menina diferente e que era criticada pelos seus colegas por ser assim, porém, ao longo da mesma, vê-se que esta trata as suas diferenças com total normalidade e que transforma as críticas dos seus colegas em coisas positivas. Assim, a forma como este tema é abordado transmite a ideia de que a diferença deve ser aceite por todos nós com total normalidade e respeito, promovendo assim a aceitação da diferença e, por conseguinte, dos pares com deficiência (diferença). Posto isto, a mensagem que a história passa, isto é, que não importa aquilo que dizem de nós e nem as diferenças que temos uns dos outros,

em tudo está relacionada com o contexto em que esta investigação se desenvolveu, tendo-se tornado totalmente apropriada. Este aspeto aliado ao facto de não ser uma história muito longa, ser simples e conter frases curtas, reforça a sua adequação, pelo facto de ser trabalhada por alunos com algumas dificuldades de aprendizagem e apresentada para os alunos com NEE da UAEM da escola. Assim, estes foram os aspetos que mais preocuparam a PE aquando da sua escolha.

A adequação da história revela-se também pelo facto de ser ritmada e ter linhas de repetição, isto é, apresentar um certo padrão de repetição e sequencial, permitindo às crianças com NEE tomar a iniciativa de participar na leitura, introduzindo durante a narração da história os símbolos de acordo com as frases repetitivas (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Outro aspeto que a investigadora pretendeu analisar foi de que modo a construção deste recurso promove a inclusão dos alunos com NEE. Primeiramente, importa realçar que ao longo da análise da elaboração do recurso já foi possível constatar que a promoção da inclusão destes alunos foi concretizada. Este aspeto deve-se, para além do que já foi dito na análise anterior, pelo facto de colocar, desde logo, os alunos sem NEE num contacto constante com a ideia de incluir os seus pares com NEE. Desta forma, a elaboração deste recurso e o contacto existente dos alunos sem NEE com a realidade desta problemática, tornou-os mais conscientes da sua importância e, como tal, promoveu e facilitou a ideia de inclusão dos alunos da UAEM da escola na turma (Nielsen, 1999).

Por outro lado, a investigadora pensa que, pelo facto de os alunos com NEE poderem vir a contactar com o sistema SPC, através do livro construído, e desenvolverem as suas capacidades comunicativas, é possível considerar este recurso como um promotor essencial de interação entre os alunos com NEE e outras pessoas, como os seus pares sem NEE, isto porque facilita a sua comunicação, sendo também promotor de inclusão.

O recurso construído, livro adaptado, contribui para gerar uma comunicação funcional, espontânea e independente (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Ao criar oportunidades de interação significativas entre os alunos com deficiência e os seus pares sem deficiências, o livro adaptado atua como meio de inclusão de crianças com NEE (Barbosa & Castro, 2002).

Por fim, a investigadora pretende referir ainda que a construção deste tipo de recurso implica, desde logo, uma enorme diversidade de conhecimentos. Por isso, torna-se essencial desenvolver os seus conhecimentos ao nível tecnológico, neste caso em particular, relacionados com a utilização do computador e do programa Boardmaker, no qual estão implícitos os SPC utilizados para a construção deste recurso. Este programa pode ser adquirido e instalado no computador, sendo necessário o conhecimento das suas instruções de utilização para conseguir

trabalhar com o mesmo. A partir daqui, o utilizador poderá criar as chamadas bibliotecas de símbolos que necessitar.

Ao nível pedagógico, a investigadora teve, desde cedo, de considerar o contexto em que se ia desenvolver o estudo, assim como a realidade dos alunos envolvidos, analisando e avaliando os seus problemas, interesses e necessidades para, posteriormente, compreender e identificar o problema existente no contexto de sala de aula, relativo à inclusão de crianças com NEE e prosseguir com o projeto.

Além disso, foi necessária a pesquisa e leitura de vários documentos que inteirassem a investigadora acerca da política nacional da EE e das NEE, para obter conhecimentos nesta área que se mostraram essenciais para a realização do estudo. Todavia, a sua pesquisa não pôde ficar por aqui, uma vez que teve de obter conhecimentos também relacionados com a escola e de que forma a inclusão destas crianças no processo de ensino é concretizada e encarada pela mesma.

Em jeito de síntese e face aos dados analisados, foi possível verificar que a utilidade deste recurso prende-se com o facto de desenvolver competências comunicativas, promovendo uma interação social mais efetiva e facilitadora entre os alunos com NEE e os seus pares sem NEE, sendo que este facto facilita e promove a inclusão. Por sua vez, a construção deste recurso levou a um maior contacto dos alunos da turma com a problemática dos alunos com NEE e conseguinte consciencialização, tendo-os tornado mais abertos à ideia da sua inclusão na turma, sendo que, por isso, pode ser considerado como um promotor e facilitador de inclusão dos alunos com NEE. Por fim, a investigadora salientou o facto de a construção deste tipo de recurso implicar diversos conhecimentos, quer ao nível tecnológico, quer pedagógico e, por conseguinte, ter implicado a pesquisa, leitura e análise de diversos documentos que lhe fornecessem os conhecimentos essenciais para a realização deste estudo.

Entrevista final

A entrevista realizada aos alunos da turma no fim do estudo teve novamente como foco central o levantamento das suas perceções e dos seus conhecimentos sobre a unidade de apoio especializado a alunos com multideficiência da escola e dos alunos que dela fazem parte. Contudo, para além disto, procurou ainda perceber qual a importância atribuída pelos alunos da turma ao trabalho elaborado e à ideia de inclusão dos alunos com NEE na turma. Por fim, pretende-se realizar uma breve comparação da entrevista inicial e final, de modo a compreender a evolução do comportamento e das perceções dos alunos em relação a este assunto.

Os dados apresentados de seguida resultam da participação dos 8 alunos que constituem diariamente a turma na entrevista realizada no fim da construção do recurso e a sua análise será realizada consoante as categorias definidas pela investigadora.

Perceções dos alunos sobre a UAEM

No que diz respeito à análise realizada em torno da categoria – Perceções dos alunos sobre a UAEM – detetou-se que todos (8) diziam saber da existência da UAEM na escola. Comparativamente à entrevista inicial, é possível constatar uma evolução no conhecimento dos alunos relativamente a esta questão, uma vez que no fim do projeto todos são sabedores da existência da unidade, contrariamente ao que se observou na entrevista inicial, na qual se constatou que nem todos os alunos sabiam da sua existência.

Quando confrontados com a questão que pretendeu avaliar se os alunos sabiam o que era essa unidade, a grande maioria (7) respondeu positivamente, tendo-a descrito como sendo um espaço dedicado a crianças portadoras de deficiências e que pretende dar apoio a essas crianças. Mais uma vez é possível observar uma evolução no conhecimento dos alunos, uma vez que na entrevista inicial apenas cinco deles sabia e conseguia expressar o que entendiam ser a unidade. Aqui, a investigadora pôde também detetar uma manifestação mais positiva dos alunos que, na entrevista inicial, não sabiam o que era esta unidade, pois passaram a mostrar uma maior predisposição e interesse para abordar e falar sobre este assunto, combatendo a insegurança que sentiam no início do projeto. Este facto deve-se ao contacto promovido destes alunos com esta problemática, o que levou a um maior conhecimento sobre a mesma. Para além disto, numa das referências de um dos alunos (aluno B) é possível constatar a sua consciência no que diz respeito ao facto de alguns alunos da unidade fazerem também parte da turma. Seguem os exemplos:

Aluna SO – São para os meninos que têm deficiências graves.

Aluno B – É para os meninos que pertencem à nossa turma mas que precisam de outro tipo de apoio.

A esta questão, somente um aluno não conseguiu responder de imediato, apenas com o desenrolar da conversa e ao escutar os seus colegas, disse que concordava com o que estes estavam a dizer, sendo notório que o aluno em questão não tinha a certeza do que se trata a UAEM da escola.

Relativamente às questões que pretendem averiguar até que ponto o grupo conhece os alunos da unidade, foi possível detetar que todo o grupo disse que conhece esses alunos, contrariamente ao que aconteceu na primeira entrevista, na qual um deles não respondeu a esta questão, por falta de conhecimento e alguma insegurança. Neste momento, detetou-se

mais uma vez que o desconhecimento e a insegurança em falar deste tema foram deixados para trás e que todos os alunos do grupo falam abertamente e com conhecimento de causa. Para tal, foi necessária uma intervenção por parte da PE no que refere ao facto de alertar e consciencializar o grupo para esta problemática.

No que respeita ao facto de saberem os seus nomes, todos os alunos responderam a esta questão positivamente, mencionando que sabiam muito bem os nomes dos seus colegas. Nesta questão, todos eles referiram, pelo menos, um nome, sendo notória a manifestação de satisfação de todos por conhecerem os seus colegas, principalmente aqueles alunos que, inicialmente, não os conheciam. Como tal, é possível detetar um progresso relativamente a esta pergunta, uma vez que, inicialmente, a maioria dos alunos não sabia ou não se lembrava muito bem dos nomes dos seus colegas.

Perceções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma e sobre a importância do trabalho realizado

Segundo a análise efetuada tendo em conta a segunda categoria delineada – Perceções dos alunos sobre a inclusão dos alunos com NEE na turma e sobre a importância do trabalho realizado – detetou-se que todos sabem da existência de alunos da UAEM da escola na sua turma, inversamente ao que se constatou na entrevista inicial, na qual apenas cinco sabiam da sua existência na turma.

Quando confrontados com o número exato de alunos, todos se mostram seguros a responder que são três os alunos da unidade que fazem parte da turma, ao contrário do que aconteceu no início.

Relativamente à questão que pretende apurar se os alunos da turma sabem os nomes dos seus colegas, todos respondem que sim e nomeiam, pelo menos, um nome. Comparativamente ao que aconteceu na entrevista inicial, houve um grande avanço, visto que metade dos alunos não sabia muito bem os seus nomes. A partir desta resposta é possível constatar que até os alunos que, inicialmente, não mostravam grandes conhecimentos sobre os seus colegas da unidade, agora mostram estar muito mais a par do assunto.

O progresso dos conhecimentos dos alunos relativamente a este assunto, muito se deveu à preocupação da PE em transmitir os saberes necessários para a compreensão e consciencialização desta problemática, assim como o facto de transmitir sentimentos positivos, sendo este o seu papel principal, para conseguir criar um ambiente propício à aceitação, por parte do grupo, da inclusão dos alunos da unidade (Nielsen, 1999; Barreto, 2009).

Todo este progresso detetado aquando da análise da entrevista final já era expectável, na medida em que, ao longo de todas as fases do projeto analisadas anteriormente, foi possível

verificar que os alunos se envolveram cada vez mais e mostraram-se interessados, motivados e preocupados com a realização de um trabalho com qualidade, sendo que foi notória uma crescente tomada de consciência sobre a importância da inclusão dos seus colegas da unidade na turma, assim como a satisfação e predisposição para este facto ser cada vez maior.

Aluno TA – Eles têm de se sentir como os outros meninos.

Aluno M – Porque se não eles vão-se sentir sozinhos e vão sentir que ninguém quer saber deles.

Aluno B – Assim podem aprender coisas connosco e como nós.

Aluno S – Sim! Assim passávamos mais tempo com eles.

Aluno M – Porque eles também têm de se sentir integrados com a turma.

No que diz respeito à importância da realização deste trabalho, todos os alunos concordam que foi e é um trabalho muito importante, maioritariamente por ajudarem os seus colegas e estes poderem aprender coisas novas, mas também pelo facto de, com a realização deste projeto, poderem fazer com que os alunos da UAEM sintam que fazem parte da turma, estando assim presente e promovida a ideia de inclusão destes alunos na turma, assim como a sua importância. Portanto, quando questionados sobre a razão pela qual consideram este trabalho importante, alguns alunos responderam:

Aluno TA – Porque eles têm de se sentir como os outros meninos.

Aluno T – É importante porque podemos ajudar os meninos da unidade a perceber mais coisas. É uma coisa nova, uma história nova.

Aluno J – Porque é mais uma história para eles.

Aluno S – Porque é um livro diferente, com imagens. Por exemplo, se fosse sem as imagens eles já não percebiam e assim é um livro feito para eles, para eles conseguirem compreender a história. É por isso que é importante que se faça trabalhos como este, se não os meninos com deficiência não tinham nenhuma histórias. E também é uma coisa que nunca se estraga, é uma recordação.

Aluno SO – Para poderem aprender.

Aluno B – Para eles aprenderem.

Aluno M – Porque eles têm sempre as mesmas histórias e assim não tem piada, se tiverem umas novas de vez em quando é muito bom para eles. Conhecem outras histórias.

A par disto, foi possível detetar ainda que todos os alunos do grupo pensam que a inclusão dos alunos com NEE na escola e na turma é importante, tendo respondido positivamente a esta questão e referido algumas razões que justificam essa importância:

Aluno S – Porque se não eles ficam tristes, sentem-se excluídos.

Aluno J – Eles são meninos muito importantes também.

Aluno TA – Para aprender coisas como os outros.

Aluno M – Porque se não eles vão-se sentir sozinhos e vão sentir que ninguém quer saber deles.

Aluno B – Para aprenderem coisas connosco e como nós.

Partindo da análise destas respostas e da conversa criada em torno da importância da inclusão dos alunos com NEE na turma, a investigadora pode reconhecer o desenvolvimento da consciência dos alunos em relação a esta problemática. Assim, pelo contacto estabelecido com este tema e tudo o que ele envolve, os alunos passaram a estar mais atentos e conscientes de que é necessário incluir as crianças com NEE, assim como o que essa ação traz de positivo para ambos. Por esta razão, a investigadora verifica que a inclusão dos alunos com NEE foi promovida através da elaboração deste projeto. Para tal, foi necessário apenas possibilitar a aproximação e a familiaridade dos alunos sem NEE com a problemática em causa e com os seus pares com NEE. Este contacto foi facilitado pela investigadora que simplesmente encarou este projeto e este tema com normalidade e positivismo, tendo conseguido assim que os alunos da turma o encarassem de igual forma, isto é, de forma positiva. Como refere Nielsen (1999), basta que o professor transmita ideias e sentimentos positivos, para que os alunos passem a encarar a inclusão dos seus colegas com NEE com igual positivismo e assim criar laços e interações imprescindíveis ao desenvolvimento de ambos.

À pergunta – Gostavam que os alunos da unidade passassem mais tempo na sala? – todos os alunos demonstraram um grande entusiasmo ao responderem que sim, tendo manifestado alguns sorrisos ao dizerem que gostavam muito. A par do entusiasmo e satisfação, detetou-se a preocupação de alguns deles com o facto de integrar os seus colegas da unidade na turma, facto que salienta a importância atribuída pelo grupo à problemática, assim como a sua aceitação positiva.

Aluno T – Sim, sim, sim!

Aluno S – Assim passávamos mais tempo com eles!

Aluno F – Eu achava bem.

Aluno TA – Para estarem connosco.

Aluno B – Muito! Eles sentem a falta de estar connosco, com outros meninos e fazer coisas diferentes.

Aluno M – Porque eles também têm de se sentir integrados com a turma.

Na entrevista inicial alguns alunos referiram ainda que não gostavam de trabalhar com os alunos da unidade, porém, esse facto foi combatido, uma vez que no final do projeto estes mostram uma grande predisposição para o fazer e, por conseguinte, para os integrar na turma e fazê-los sentir como parte dela. Esta crescente disposição foi detetada também no decorrer do projeto, visto que, segundo a análise realizada sobre a elaboração do recurso, os alunos

foram demonstrando uma crescente preocupação, envolvimento, interesse e satisfação no que refere a esta problemática, ou seja, à inclusão dos alunos da unidade na turma.

Corroborando este facto, nenhum dos alunos da turma se mostrou reticente nem adverso relativamente a poderem ajudar e interagir com os seus colegas tendo todos referido, com muito contentamento, que trabalhavam com eles:

Aluno S – Fazíamos mais livros e textos adaptados para eles, por exemplo. Podíamos pôr músicas e trabalhar com eles essas músicas, eles gostam muito.

Aluno J – Ajudar nas tarefas do dia-a-dia.

Aluno T – Mostrar-lhes coisas novas.

Aluno F – Fazer desenhos.

Aluno TA – Ajudar nas tarefas.

Aluno M – Como fizemos uma história para eles, podíamos ajudá-los a usar a história com os símbolos.

Aluno B – Também podíamos ler para eles.

No que diz respeito à satisfação dos alunos com a realização deste projeto, detetou-se que todos dizem que gostaram muito de concretizar este trabalho, tendo a maioria justificado com o facto de ser um trabalho bastante importante para os alunos da unidade, uma vez que é um tipo de recurso que os ajuda a desenvolver certas competências, como é o caso da comunicação.

Aluno S – Porque fizemos uma coisa muito importante para eles.

Aluno J – Porque eu gosto muito deles e eles também merecem ter coisas assim, porque são muito importantes e assim pudemos ajudá-los.

Aluno T – São nossos amigos também e gosto deles. Também merecem estar com outros meninos sem ser os da unidade e ter trabalhos novos, como o que nós fizemos para eles, por isso é que gostei muito de fazer este trabalho.

Aluno SO – Porque assim foi mais uma oportunidade para os meninos da unidade aprenderem mais, com esta história que fizemos.

Aluno TA – Porque nós também aprendemos coisas novas com este trabalho e os meninos da unidade também.

Aluno F – Para terem a oportunidade de terem mais uma história.

Aluno M – Porque é uma coisa importante para os meninos da unidade.

Aluno B – Porque ajudamos a fazer um trabalho que os ajuda também.

Perceções dos alunos sobre o recurso construído

Da análise realizada segundo a categoria – Perceções dos alunos sobre o recurso construído – constatou-se que todos os alunos estavam inteirados do projeto realizado e sabiam qual o recurso construído para os alunos da UAEM da escola.

Aluno T – Um livro adaptado.

Aluno S – Adaptado com imagens para eles perceberem. Primeiro estão as frases e depois os desenhos conforme as palavras que vão aparecendo.

Relativamente à qualidade do recurso construído, todos afirmaram que o recurso ficou bem e com qualidade, visto que foram usados símbolos perceptíveis que ajudarão os alunos com NEE a compreenderem a história, para além de ser uma história bonita e engraçada.

Aluno S – Porque ficou bem adaptada, as imagens são boas para eles perceberem e é uma história infantil engraçada que eles vão gostar.

Aluno TA – Porque tem muitas imagens e eles vão gostar.

Aluno M – Porque eles assim percebem melhor a história.

Todos os alunos mencionaram ainda que este é um recurso bastante útil para os alunos da UAEM da escola, visto que é adaptado às suas dificuldades, sendo uma mais-valia para o seu desenvolvimento.

Aluno S – Porque, por exemplo, para nós não faz falta ter os símbolos, mas para eles faz muita falta, sem eles não compreendem a história.

Aluno J – Para a professora poder trabalhar com eles na sala, assim eles ouvem e veem as imagens.

Aluno S – Mesmo o material do livro é adaptado para eles, porque é resistente, é tudo plastificado e assim eles não podem rasgar, não se estraga tão facilmente.

Aluno TA – Porque eles são especiais e precisam de materiais adaptados e nós fizemos isso, um livro adaptado e por estar adaptado vai ser muito útil para eles.

Aluno M – Porque eles não sabem ler e assim com este livro que é adaptado para eles podem aprender mais coisas. Com os símbolos removíveis eles até podem ser mais autónomos porque à medida que se vai contando a história, eles podem ir colocando os símbolos no sítio.

Aluno B – Os símbolos ajudam a tentar ler e compreender a história.

Por fim, quanto à interação que os alunos da unidade podiam estabelecer com o recurso construído, foi notório que os alunos compreenderam muito bem como é que o livro seria usado pelos alunos da unidade e pela professora, sendo de destacar a interação positiva que se podia criar a partir do mesmo. Assim, os alunos referiram:

Aluno S – Podem ver a história através das imagens e até podem construir a história à medida que a professora ou alguém lê para eles, colocando as imagens de acordo com o texto.

Aluno F – Podem aprender a história através dos símbolos, eles percebem melhor com as imagens.

Síntese

A aplicação de uma entrevista no final do estudo que englobava não só questões novas, mas também questões realizadas na entrevista inicial, permitiu recolher os dados necessários para a realização de uma comparação entre ambas, com o intuito de analisar qual foi o impacto da realização deste projeto para os conhecimentos e concepções dos alunos da turma relativamente à UAEM e aos alunos com NEE. Por sua vez, pretendeu-se também compreender a evolução existente no seu comportamento e nas suas noções em relação à inclusão destes alunos.

Através dos dados recolhidos e analisados é possível observar-se, de forma comparativa, as percepções iniciais e finais dos alunos em relação à problemática da inclusão dos seus colegas da UAEM da escola.

Percebe-se então que houve uma alteração bastante positiva relativamente ao conhecimento dos alunos em relação à existência da unidade na escola, uma vez que no final do estudo todos sabem da existência da mesma. Ao analisar as suas reações, detetou-se uma manifestação mais positiva dos alunos, pois passaram a mostrar uma maior predisposição e interesse para abordar e falar sobre este assunto. Para isto contribuiu o contacto que foi promovido entre estes alunos com esta problemática, o que levou a um maior conhecimento sobre a mesma. Além disto, também o seu conhecimento e familiarização com os alunos da unidade modificou, tendo-se notado uma evolução, visto que todos os alunos referem que conhecem os seus colegas e mostram-se sabedores no que refere aos seus nomes, sendo notória a manifestação de satisfação de todos, mas principalmente daqueles alunos que, inicialmente, não os conheciam. Para tal, contribuiu a intervenção realizada com o intuito de alertar e consciencializar o grupo para esta problemática.

Constata-se ainda que todo o grupo sabe que a sua turma integra três alunos da UAEM da escola e sabem o nome dos seus colegas, tendo conseguido referir, pelo menos, um nome. O crescente conhecimento dos alunos verificou-se pela transmissão dos conhecimentos e saberes necessários para a compreensão e consciencialização desta problemática. Mais ainda, a PE preocupou-se em transmitir sentimentos positivos e criar um ambiente propício à aceitação da inclusão dos alunos da unidade.

Também o seu gosto e predisposição para trabalhar com os alunos da unidade, melhorou bastante devido ao facto de terem tomado mais consciência da importância de os integrar na turma e fazê-los sentir como parte dela. Ao longo da investigação, detetou-se ainda um aumento na preocupação, envolvimento, interesse e satisfação por parte dos alunos do grupo relativamente à inclusão dos alunos da unidade na turma.

No final da investigação, detetou-se assim que houve uma evolução significativa relativamente às perceções e conhecimentos dos alunos do grupo em relação à UAEM da escola e dos alunos que a integram, tendo sido modificadas também algumas ideias erradas pré-concebidas, transformando todos os alunos, num grupo consciente e capaz de incluir os seus colegas com deficiências.

CONCLUSÕES

Neste tópico serão apresentadas as conclusões do estudo, nas quais se procurará responder à questão de investigação definida no seu início. As conclusões do estudo resultam assim da reflexão sobre o problema e sobre a questão de investigação. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

Conclusões do estudo

Terminada a análise e interpretação dos dados, nesta reta final, é possível então responder à questão de investigação que orientou o estudo: “Como promover a inclusão das crianças com NEE numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade?”

Os principais objetivos deste estudo foram promover a inclusão de crianças com NEE numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade, compreender de que modo a promoção da inclusão pode ser concretizada e sensibilizar os alunos para esta problemática.

No princípio, partiu-se de um patamar onde havia uma turma de 11 crianças, 3 delas inseridas na UAEM da escola e 8 a viver em copresença e frequentavam diariamente a sala. Com efeito, pretendeu-se consciencializar e sensibilizar estes alunos para a problemática da inclusão das crianças com NEE na escola e na própria turma, sendo neste sentido que foi feita a inclusão. Para alcançar os objetivos referidos e dar resposta à questão de investigação, a investigadora optou pela criação de um recurso educativo destinado às crianças da UAEM da escola, envolvendo-se assim os 8 alunos do grupo em dinâmicas de conhecimento e interação com a ideia de inclusão das crianças da unidade na turma.

Analisando todo o percurso da investigação, desde as suas raízes ao seu final, é possível verificar uma evolução significativa e bastante positiva no comportamento e nas perceções dos alunos em relação à inclusão dos seus colegas na turma. Se ao início, o grupo se mostrou um pouco reticente e até desconfortável com a ideia de incluir os seus colegas e passarem a trabalhar mais vezes com eles, à medida que a investigação avançava iam tomando, cada vez mais, consciência da importância desta problemática, sendo que no final esse sentimento negativo estava completamente ultrapassado tendo-se constatado que estas ideias erradas pré-concebidas tinham sido deixadas para trás e verificado uma maior predisposição e aceitação positiva relativamente à inclusão dos alunos com deficiência.

Assim, verificou-se que a dinâmica estabelecida através da criação do recurso mostrou-se uma mais-valia para a sensibilização e consciencialização do grupo, na medida em que foi promotora da inclusão das crianças com NEE na turma, tendo sido uma oportunidade que

possibilitou a aproximação dos alunos do grupo aos alunos da unidade e, consecutivamente, da problemática em questão. Através desta iniciativa conseguiu-se então aproximar o grupo aos seus colegas da unidade estabelecendo um clima positivo e de uma forma cada vez mais próxima e produtiva para, futuramente, haver uma efetiva inclusão dos alunos com NEE.

Para responder à questão de investigação definida para este estudo importa ter em consideração a análise realizada que permite constatar que a promoção da inclusão das crianças com NEE na turma foi concretizada, uma vez que um dos objetivos foi que os alunos do grupo tomassem consciência da importância da inclusão dos seus colegas da unidade na turma e conseguiu-se, pois passaram a olhá-los como parte dela, aspeto que no início não se mostrou claro. Por sua vez, a promoção da inclusão foi alcançada de forma positiva através das dinâmicas de conhecimento criadas pela investigadora em torno da problemática da inclusão dos alunos com NEE. Através destas dinâmicas os alunos do grupo tomaram contacto, conhecimento e consciência da sua importância e passaram a aceitar a inclusão dos seus colegas de forma positiva.

Para promover a inclusão dos alunos da unidade na turma, importa considerar o trabalho e a atitude da PE ao longo de todo o estudo, tendo esta assumido uma atitude positiva e otimista e, com isto, ter criado um ambiente educativo positivo propício à aceitação dos alunos da unidade na turma. O seu papel foi também essencial na transmissão de conhecimentos sobre a problemática das NEE, neste caso sobre as necessidades dos seus colegas da unidade e sobre a importância de os incluirmos na sala e nas atividades (Barreto, 2009; Nielsen, 1999).

No início da investigação detetou-se uma visão um pouco negativa dos alunos do grupo para com os seus colegas da unidade, porém no fim do projeto, contacta-se que esta visão negativa deu lugar a uma predisposição e atitude positiva no que refere à inclusão dos seus colegas na turma. Esta mudança de atitude muito se deveu novamente ao trabalho da investigadora em fazer com que o grupo compreendesse e tomasse consciência da deficiência e da problemática em questão, pois considera que assim os alunos sem NEE podem ter uma visão diferente e mais positiva das crianças com NEE. Esta consciência e compreensão devem então ser promovidas pelo professor, tal como aconteceu neste estudo, no qual criou dinâmicas de envolvimento e de conhecimento, promovendo a aceitação dos alunos com deficiência (Berkson, 1993, referido por Borges & Coelho, 2015).

Portanto, torna-se fundamental o trabalho que o docente realiza em torno desta problemática, tendo este como principais responsabilidades desenvolver um clima positivo e propício à aceitação das crianças da unidade, tendo a responsabilidade também de programar atividades que trabalhem esta temática e que desenvolvam atitudes positivas nos alunos. Como tal, importa que o professor promova atividades que tenham como objetivos alcançar um

ambiente educativo inclusivo e de interação positiva. Assim, a aceitação dos alunos sem NEE é possível se tal aspeto for possibilitado e levado em consideração com atenção, cabendo ao professor a responsabilidade de promover momentos como este. Constata-se então que a programação de atividades como a que foi levada a cabo neste estudo, relacionadas com a problemática das NEE facilita e promove a inclusão, pois possibilita a aceitação da mesma.

As dinâmicas criadas pela PE contemplaram também um meio baseado no apoio e interajuda entre os alunos do grupo, no qual todos cooperam pelo mesmo objetivo. Ao trabalhar de forma cooperativa, os alunos tendem a criar atitudes que os permitirão interagir e apoiar os seus colegas com NEE, quando o seu contacto com eles for proporcionado (Nielsen, 1999). Comprovativo desta afirmação foi a atitude que um dos alunos do grupo (aluno S) desenvolveu na fase de elaboração do recurso em que tiveram de ler a história para os alunos da unidade. O aluno em questão desenvolveu uma atitude de apoio para com o seu colega da unidade, ajudando-o a analisar as imagens da história contada. Esta fase foi crucial pelo facto de ter aumentado a aceitação da diferença e, por conseguinte, dos alunos da unidade, uma vez que a presença dos alunos com NEE em contextos frequentados pelos seus pares sem deficiência promove esta aceitação. Ao criar oportunidades para os alunos sem NEE aprenderem a viver e a trabalhar com os seus pares, o professor está a adotar uma prática inclusiva (Ferreira, 2007).

As interações sociais positivas são as que realmente contribuem para o desenvolvimento social das crianças e podem então levar aos essenciais momentos de inclusão (Sousa, 2011).

Ao longo da análise realizada em torno das fases de elaboração do recurso já foi possível observar uma evolução nas atitudes do grupo que ia tomando mais consciência desta temática e envolvia-se cada vez com mais empenho, interesse e motivação. A promoção da inclusão dos alunos com NEE foi então concretizada pelo facto de colocar, desde logo, o grupo com o qual foi desenvolvida esta investigação num contacto constante com a ideia de incluir os seus pares com NEE. Desta forma, a elaboração deste recurso e o contacto existente dos alunos sem NEE com a realidade desta problemática, tornou-os mais conscientes da sua importância e, como tal, promoveu e facilitou a ideia de inclusão dos alunos da UAEM da escola na turma (Nielsen, 1999).

A aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares sem deficiências é o ponto de partida para que hajam interações positivas entre eles e, consecutivamente, haver uma efetiva inclusão destas crianças. Assim, a investigadora pensa que este estudo pode comprovar que a aceitação dos pares sem NEE pode ser realizada e é um aspeto essencial para efetivar a inclusão, sendo que deve ser levada a cabo pelos professores que têm o papel principal. Alcançada e realizada a aceitação, estão dados os primeiros passos para concretizar a inclusão destas crianças nas escolas, nas turmas e no ensino.

A aceitação do outro constitui um aspeto social e desenvolvimental a promover nas turmas para que se alcance um ambiente inclusivo, adaptado a todas as necessidades individuais do grupo, e prosseguir numa política inclusiva (Sousa, 2011).

A realização deste estudo foi muito compensadora e a recolha de dados permitiu estabelecer importantes conclusões que mostram a necessidade de uma intervenção educativa que contemple a inclusão de todos os alunos e a sua aceitação. As implicações educativas deste estudo fornecem importantes orientações para o professor, pois tal como já foi referido, cabe a ele a importante tarefa de promover a inclusão de todos os alunos tendo em atenção a importância de levar a cabo atitudes e interações positivas com o grupo, uma vez que estas geram o bem-estar e a aceitação dos alunos com deficiência, fazendo com que estes desenvolvam um sentimento de pertença ao grupo. A heterogeneidade do grupo não deve ser então encarada como um problema mas sim como um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores (Sanchez & Teodoro, 2006).

Face ao que se entende por inclusão e os objetivos que contempla relacionados com a inclusão do aluno com NEE na turma regular sempre que seja possível, constata-se com este estudo que este é um trabalho bastante moroso, mas que a sua primeira etapa está concluída, isto é, a aceitação dos alunos da unidade por parte do grupo está desenvolvida, na medida em que este passou a olhar os seus pares com NEE como parte da turma. Assim, estamos perante um grupo que está preparado para se envolver numa escola inclusiva que prevê que todos os alunos desenvolvam sentimentos de pertença à escola e ao grupo na medida em que se sintam parte integrante dos mesmos.

Sendo este percurso de inclusão um trabalho bastante moroso importa destacar que no presente estudo não houve tempo suficiente para compreender e concretizar a inclusão, na medida em que não foi possível observar como é que o grupo realmente realiza a inclusão. No entanto, a sua promoção foi feita, visto que os alunos passaram a ter mais consciência da importância desta problemática e foi possível observar e compreender que para se realizar a inclusão das crianças com NEE importa, antes de mais, que os seus pares sem NEE aceitem essa inclusão e estejam dispostos a envolver os seus colegas nas suas atividades.

Todavia, se a investigação fosse concretizada com mais tempo era possível observar como é que podia ser realmente realizada a inclusão. Para tal, salienta-se, mais uma vez, o fundamental papel do professor que aqui se assumia como promotor de atividades que contemplassem a interação de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE. Ao promover estas atividades, o professor podia até levar a sua investigação mais longe, isto é, podia observar, não só como é concretizada a inclusão das crianças com NEE, mas também observar que evolução e impacto esta inclusão trazia para os alunos com deficiência e os seus pares sem NEE, nos

diferentes níveis de desenvolvimento, mas essencialmente ao nível da socialização. Relativamente ao recurso contruído, podia ser ainda desenvolvido um trabalho de investigação com o intuito de perceber que progressos o livro adaptado podia trazer para os alunos com deficiências graves e de que forma este podia ser também um promotor e facilitador de inclusão.

Por fim, com a realização deste estudo e através dos resultados obtidos é possível afirmar que a promoção da inclusão pode ser realizada através do desenvolvimento de dinâmicas de conhecimento da problemática e da importância da mesma, uma vez que, no final desta investigação o grupo apresentou claramente uma evolução na aceitação dos seus colegas da unidade e passaram a vê-los como parte integrante da turma.

Considerações Finais

Findada toda esta investigação, torna-se pertinente refletir e avaliar todo o trabalho que se desenvolveu em torno do presente estudo. Chegado este momento e o fim de uma etapa que tantas aprendizagens me proporcionou é de destacar a importância desta investigação para a prática educacional.

A pertinência deste estudo, por se tratar de uma problemática atual e importante, aliada ao contexto com o qual se desenvolveu e o gosto da investigadora pelo mundo das NEE, emergiu numa investigação que procurou promover a inclusão de alunos com NEE numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade. Como tal, optou-se pela criação de um recurso educativo que permitisse promover a inclusão e, mais propriamente, a sua aceitação por parte do grupo. Com vista ao alcance desse objetivo, a investigadora desenvolveu dinâmicas de conhecimento e de interação com a problemática das NEE e com a importância da inclusão das crianças portadores de deficiências com o intuito de consciencializar os alunos do grupo e fazê-los crer que a escola pode e deve ser de todos e para todos. Assim, foi essencial o desenvolvimento de estratégias, metodologias, técnicas de recolhas de dados, categorias de análise e uma análise reflexiva e interpretativa que permitissem levar avante o estudo e alcançar o seu objetivo.

A análise dos dados foi uma etapa bastante importante que permitiu chegar às conclusões do estudo e compreender de que forma pode e deve ser promovida a inclusão de crianças com NEE.

A intervenção desenvolvida e a análise dos dados recolhidos permitem constatar que a metodologia adotada foi a melhor na medida em que proporcionou o desenvolvimento da consciência dos alunos e, por conseguinte, a sua aceitação dos alunos com NEE, encarando-os como parte da turma, contrariamente ao cenário encontrado inicialmente.

A realização deste estudo foi muito gratificante e compensadora uma vez que contribuiu para compreender de que forma devem os professores olhar e encarar a diferença para conseguirem concretizar a inclusão, mas primeiro de tudo, de que forma podem promover a aceitação da diferença por parte dos alunos sem NEE. Para isso, basta assumir atitudes positivas e otimistas e abraçar esta problemática sabendo que cabe a ele o papel de transmissor de conhecimentos das NEE e dos alunos com deficiência, de modo a tornar possível uma prática educativa inclusiva e um cenário igualmente inclusivo.

Enquanto investigadora este estudo proporcionou o desenvolvimento de inúmeras capacidades de investigação e enquanto PE possibilitou o desenvolvimento de competências a vários níveis, nomeadamente ao nível pedagógico, didático e científico. Assim sendo, a conjugação dos dois papéis possibilitou a apreensão de inúmeras competências e capacidades que me auxiliarão ao longo da vida.

Em jeito de conclusão, apesar de o tempo desejado para uma investigação mais aprofundada desta temática não ser realmente o encontrado e, por isso, não ter havido tempo suficiente para compreender e concretizar a efetiva inclusão das crianças com NEE, a sua promoção foi realizada, uma vez que o grupo passou a tomar mais consciência da importância desta problemática e passou a olhá-la com outros olhos, logo, o seu objetivo foi alcançado. Assim, com a realização deste estudo concluiu-se que a promoção da inclusão foi concretizada através do envolvimento e do contacto dos alunos do grupo com a temática, sendo de salientar aqui o papel fundamental do professor para promover este envolvimento e desenvolver uma aceitação mais positiva da diferença, invertendo a tendência de exclusão dos alunos com NEE.

PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA I E DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA II

Reflexão global da PES I e da PES II

Para começar, importa referir que este capítulo se dedica à realização de uma reflexão global de toda a prática de ensino supervisionada realizada ao longo de todo o Mestrado, isto é, de toda a experiência vivenciada no estágio realizado no pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico.

Posto isto, começo por refletir um pouco sobre o motivo pelo qual ingressei neste percurso tão gratificante. Partindo do princípio que devemos seguir os nossos sonhos, cá estou eu, a seguir o meu. Desde muito nova que me perguntavam o que eu gostava de ser quando fosse grande, questão à qual eu respondia com toda a certeza: “quero ensinar os mais pequenos, quero ser professora”. Sonho este que me acompanhou sempre, desde criança que brincava com as minhas bonecas e que as colocava no meu quarto, brincando ao faz de conta, imaginando que seria uma sala de aula e que a professora, seria eu. Levava esta brincadeira tão a sério que chegava a fazer testes, explicava-lhes alguns exercícios e lá estava eu, a brincar às professoras. Mas mais do que isto, eu gostava de sentir que posso fazer a diferença na vida das crianças e que, mais do que ensiná-las, posso proporcionar-lhes vivências e aprendizagens únicas, das quais jamais se esquecerão. Esta é, sem dúvida, uma confissão que faço aqui e da qual me orgulho imensamente, porque este sonho sempre me perseguiu e agora, finalmente, tornou-se realidade. Contudo, este percurso não foi um mar de rosas, a certa altura deparei-me com muitas dúvidas, questões, desafios, que acabaram por colocar em causa o possível ingresso no ensino superior. Pois é, não foram dúvidas em relação ao que eu gostaria de seguir, mas sim se iria continuar a estudar. Porém, essas dúvidas foram-se colmatando e, tendo a oportunidade de seguir o meu sonho, não a desperdicei. Sempre disse aos meus pais que, se fosse para a universidade que seria para o curso de educadora e professora, pois para outro não fazia qualquer sentido. Assim, cá estou eu, a refletir sobre todo esse processo que me levou a alcançar o meu, tão desejável, sonho.

Em primeiro lugar, começo por refletir sobre a organização da PES I e II, que se iniciou com observações do contexto de estágio em que iríamos atuar. A meu ver, estas observações foram fundamentais para as posteriores intervenções, na medida em que me proporcionou a observação da dinâmica dos grupos, de como a educadora/professora trabalhava com eles, quais as estratégias usadas, assim como as suas necessidades e interesses. Após as observações, seguiram-se as intervenções que deviam ir de encontro às necessidades e interesses dos alunos/crianças em questão, tal como foi observado anteriormente. Aquando destas intervenções, eram realizadas todas as semanas reflexões que tinham como principal propósito a avaliação das nossas próprias implementações, assim como das aprendizagens dos

alunos/crianças e das nossas mesmas aprendizagens, destacando os aspetos positivos e os aspetos menos positivos da semana de regência. Estas reflexões eram realizadas, não só por escrito, mas também oralmente, com cada professor supervisor numa reunião realizada em cada semana, na qual, nos davam o respetivo feedback daquilo que observaram, ajudando-nos a refletir e a observar aspetos que, muitas vezes, só quem está de fora consegue ver, fazendo-nos crescer e evoluir enquanto profissionais de educação. A par destas reuniões, aconteciam também reuniões semanais que tinham como objetivo analisar e corrigir as planificações, nas quais, os professores supervisores nos davam feedback sobre as mesmas, dizendo-nos o que devíamos corrigir e melhorar. Posto isto, penso que a PES I e II está bem organizada, uma vez que, temos a oportunidade de nos adaptarmos ao contexto e, só depois, intervir nele.

Ao longo de toda a PES, foram realizadas sucessivas planificações que importa, também, falar. Para começar, é essencial destacar a importância destas planificações para a nossa própria orientação, ajudando-nos em muito, já que se apresentam bastante descritivas e auxiliam-nos aquando da preparação das aulas. Todavia, é importante salientar o facto de esta não ser encarada como algo estanque, que não pode sofrer alterações ou que, tem de ser cumprida com rigor, visto que, ao longo das implementações, sempre considerei as crianças como os principais sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem, sendo estes que, de alguma maneira, o conduzem. Assim, sempre considerei importante adaptarmo-nos ao ritmo de aprendizagem de cada criança e de cada grupo, pois, de nada adianta vermos a planificação cumprida e sentirmos que não ficou bem cumprida, ou seja, que existiram conteúdos que foram trabalhados demasiado depressa e que mereciam outro tipo de atenção para que ficassem bem consolidados por parte dos alunos.

Além disto, é importante referir ainda que todas as planificações foram pensadas, exclusivamente, nos alunos. Eu e o meu par de estágio tentamos sempre planear as aulas com atividades que respondessem às necessidades e aos interesses dos alunos e de modo a que os objetivos propostos fossem cumpridos. Para além disto, foi nossa constante preocupação, planear aulas/sessões que motivassem os alunos para a aprendizagem, uma vez que consideramos ser o ponto de partida para o seu sucesso. Assim, tentamos usar diversas estratégias dinâmicas, recorrendo, muitas vezes, ao lúdico, o que atraía a atenção, quer das crianças do grupo do pré-escolar, como dos alunos do grupo do 1º ciclo. Por fim, todas as planificações da PES I e II foram pensadas tendo como base a interdisciplinaridade das áreas, tal como salientam as Orientações Curriculares: “Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo, deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997, p.48).

Portanto, partindo deste princípio, acreditamos que proporcionaríamos aprendizagens mais significativas aos alunos, sendo que estes sentiriam a existência de um fio condutor entre cada uma das aprendizagens e, por isso, este processo de articulação entre as áreas curriculares é fundamental. Porém, é de realçar o facto de esta interdisciplinaridade estar mais presente no pré-escolar, uma vez que, as planificações eram pensadas a partir de um tema geral e as atividades de cada área eram planeadas em torno desse tema, facilitando, assim, a existência de uma valiosa conexão entre todas as áreas. No 1º Ciclo esta tarefa mostrou-se muito mais difícil, tendo sido alcançada sempre que possível.

Outro aspeto que considero fundamental refletir é sobre o projeto de empreendedorismo realizado no âmbito da PES I que, para mim, foi um projeto pioneiro, no que refere ao seu tema, o empreendedorismo, uma vez que, até então, não tinha realizado nenhum projeto dentro desta área. Este projeto teve como base a realização de uma caixa de areia para as crianças poderem brincar no recreio, ideia que partiu delas, dada a sua ânsia em realizar uma brincadeira totalmente diferente até então.

Assim, tendo em conta a proposta de desenvolvimento deste projeto em contexto pré-escolar, o nosso desenvolveu-se com o propósito de concretizar um sonho das crianças. Como base orientadora do nosso projeto tivemos o manual “Ter ideias para mudar o mundo”. Com a sua concretização, pudemos constatar que a importância recai sobre o facto de proporcionar às crianças o desenvolvimento de capacidades empreendedoras em cada uma delas. Assim sendo, foi notório o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo, a criatividade e a sua persistência e perseverança em nunca desistir. É de salientar, também, o facto de todo este trabalho ter sido desenvolvido de forma motivadora e entusiasmante por parte das crianças, visto este ser um projeto que foi de encontro aos seus desejos e interesses, levando-as a participar de forma ativa. Esta sempre foi uma constante preocupação nossa, isto é, oferecer às crianças atividades motivadoras e distintas, estimulando o seu desenvolvimento global, com um enorme grau de envolvimento, proporcionando-lhes, assim, aprendizagens significativas quer para o seu percurso escolar, quer para o seu percurso enquanto cidadãos.

Também a importância da articulação da escola com a família é um fator essencial que se deve ter em conta ao longo do percurso escolar. A escola, a família e a comunidade em geral são contextos sociais nos quais a criança/aluno está inserida e que contribuem para a educação da mesma, importa por isso, que estes sistemas estabeleçam uma relação estreita de colaboração. Assim, a família deve funcionar como um instrumento de ligação sustentada entre a escola e a comunidade. Esta articulação fortalece a relação das famílias com a escola, integrando-as ativamente na vida escolar dos alunos. Para tal, é fundamental que as famílias estejam dispostas a envolverem-se na vida escolar e que os professores promovam este

envolvimento. Ao longo da PES pude constatar que este envolvimento se pode concretizar através da realização de momentos festivos, como as festas de Natal, de fim de ano, festa do dia dos avós, entre outras. A existência de uma associação de pais preocupada e atenta para a vida escolar é essencial para o fortalecimento desta relação. Para além disto, a relação entre a escola e a família deve ser encarada como um verdadeiro trabalho de parceria que se deve desenvolver durante todo o ano letivo, com muitos encontros para partilha, reflexão e construção de conhecimento. Como podemos ver nas Orientações Curriculares, a importância do envolvimento das famílias é destacada num dos seus objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar e que deve ser tida em consideração. “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p.16).

No decorrer de toda a experiência proporcionada nos dois contextos de estágio tão distintos, importa destacar a grande importância de estabelecer, desde logo, uma relação de colaboração entre as estagiárias e as Educadoras e Professoras Cooperantes, com vista à criação de dinâmicas educativas essenciais para as crianças/alunos.

Na PES I foi fundamental o contacto estabelecido com uma educadora que utiliza como modelo pedagógico a metodologia de projeto, na qual parte de situações vivenciadas pelas crianças, onde estas tenham sempre um papel ativo e participativo. Porém, a educadora não utiliza apenas este modelo, baseando-se noutros modelos curriculares como o MEM (Movimento Escola Moderna) e o High Scoop, sendo que estes não são utilizados de forma integral, ou seja, a educadora baseia-se em muitos dos seus princípios pedagógicos e conceções estratégicas, princípios esses que definem a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

Ainda sobre esta relação, importa destacar a importância de um feedback mais presente ao longo de toda a experiência por parte dos cooperantes, com vista a construção e desenvolvimento de conhecimentos fundamentais para um futuro promissor na área da educação. O contacto com as docentes cooperantes proporcionaram-me uma visão alargada sobre a educação e permitiram-me tomar consciência daquilo que penso ser mais correto e essencial para a aprendizagem das crianças e dos alunos. Ao longo das intervenções, quer na PES I, quer na PES II, sempre nos foi dada liberdade no que refere à preparação das planificações das aulas/sessões e das atividades.

Para além da relação entre estagiárias e Educadoras e Professoras Cooperantes, importa referir a importância de uma boa relação entre o par de estágio, para uma boa condução de todas as intervenções e das aprendizagens das crianças e alunos. Posto isto, o trabalho realizado com o meu par pedagógico proporcionou-me inúmeras aprendizagens relativamente à

realização de um trabalho colaborativo, à existência de trocas de opiniões e ideias construtivas e essenciais para o futuro. Durante todo o percurso da PES I e II, penso que nos destacamos por sermos um par de estágio colaborativo que sempre se preocupou em trabalhar conjuntamente e em ajudar-se em tudo o que fosse necessário, quer na realização de todo o trabalho que antecede as implementações, quer nas próprias intervenções semanais.

Para além destas experiências, importa refletir sobre a experiência proporcionada pelo contacto com os diferentes grupos de alunos/crianças. Ao longo da PES I foi-me proporcionado o contacto com um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Neste contexto, uma das principais dificuldades com que me deparei foi o facto de ser um grupo bastante grande e com idades e necessidades muito diferentes. Porém, penso que esta dificuldade foi colmatada pelo facto de ter planeado e adaptado as atividades pensando nas crianças em questão. Por outro lado, proporcionou-me o contacto com um grupo tão heterogéneo que me permitiu evoluir enquanto profissional de educação, aprendendo a lidar com os interesses e as necessidades de cada uma das crianças.

A par deste grande desafio na PES I, foi-me colocado um desafio ainda maior no contexto de estágio da PES II, uma vez que tive a oportunidade de contactar e trabalhar com uma turma com dois níveis distintos de escolaridade, isto é, um 3º e 4º ano. Contudo, para além desta dificuldade, acresceu ainda o facto de ser um grupo bastante heterogéneo, com crianças que apresentam várias dificuldades em distintos níveis. A princípio preocupo-me bastante o facto de conseguir controlar e dirigir dois grupos com anos de escolaridade diferentes, o que se tornou numa preocupação constante, visto esta ser a minha primeira experiência no 1º ciclo que me permitiria colocar em prática tudo o que até outrora tinha aprendido. Para além disto, os alunos do 3º ano estavam a repetir o ano e apresentaram bastantes dificuldades de aprendizagem, o que dificultou a condução de todas as intervenções. Esta mostrou também ser uma turma bastante heterogénea pelo facto de apresentar níveis diferenciados de empenho e interesse pela aprendizagem, pela realização das tarefas e pelos seus interesses pessoais distintos. Por outro lado, saí desta experiência com um grande sorriso, uma vez que me foi dada uma oportunidade única e que me permitiu o contacto com um grupo tão difícil, proporcionando-me ocasiões de constante aprendizagem e de crescimento, quer em relação ao facto de dirigir aulas com dois níveis diferenciados, quer pelo controlo do próprio grupo, quer pela criação e adaptação de atividades que motivassem estes alunos. Tendo em conta este fator, foi fundamental ter em atenção os conteúdos a trabalhar e as atividades a realizar, sendo necessárias várias adaptações e alterações ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Com isto, toda esta experiência se mostrou bastante positiva, enriquecedora e surpreendente, uma vez que, com calma e tranquilidade, consegui dar a volta a situações e

imprevistos que foram aparecendo, ajudando-me a saber como reagir em diferentes situações, assim como pelo facto de dirigir os dois grupos de forma a eles conseguirem trabalhar e desenvolver conhecimentos. A passagem por toda esta experiência mostrou ser bastante enriquecedora, também pelo facto de me fazer evoluir bastante enquanto educadora/professora e de me ter ensinado aspetos fundamentais para o meu futuro.

A relação criada com os alunos/crianças foi uma relação muito próxima que fez com que me afeiçoasse a todos eles, tendo agora ficado um sentimento de saudade de todo aquele tempo. Aquando da nossa partida, os alunos mostraram-se bastante tristes, momento que nos deixou muito emocionadas e com a certeza que, de uma forma bastante positiva, marcamos estas crianças.

Posto isto, importa destacar que cresci em vários aspetos, tais como, a postura na sala de aula e nas atividades, o controlo de um grupo de alunos/crianças, a direção deste mesmo grupo, a construção de diferentes materiais e a planificação de diversas atividades que promovam a aprendizagem das crianças. Porém, sei que me espera, ainda, um longo percurso de constante aprendizagem, formação e construção de conhecimentos que, ao longo de toda a minha vida me vai ser proporcionado, tendo clara a necessidade de uma formação contínua ao longo da vida.

É ainda de destacar o facto de se terem mostrado fundamentais as atividades criadas que iam de encontro às necessidades e aos interesses das crianças, uma vez que as motivava e despertava o seu interesse, aumentando o grau de envolvimento destas na atividade e, por consequência, aumentando o sucesso das suas aprendizagens. Para tal, foram construídos inúmeros materiais que auxiliavam a realização destas atividades, sendo de destacar o facto de estes cativarem muito mais a atenção dos alunos/crianças para as atividades e, por isso, serem fundamentais para as suas aprendizagens, motivando-as e envolvendo-as nas mesmas.

Assim sendo, é importante referir que ao longo de todo este percurso sempre pautei pela realização de um trabalho que partia de situações vivenciadas pelas crianças, onde estas tivessem sempre um papel ativo e participativo. Penso que as crianças e os alunos devem ser encarados como sujeitos do processo educativo e, como tal, foram privilegiadas as metodologias ativas de modo a tornarem-nos participativos, desempenhando um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, tal como referem as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Neste pressuposto, tentei sempre adequar a minha prática às necessidades e aos interesses das crianças, tendo tido uma intencionalidade educativa que decorre do processo

reflexivo de observação, planeamento e ação, tendo como base de fundamentação, que as crianças constroem conhecimentos fazendo e praticando.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (Ministério da Educação, 1997, p.25)

Agora importa falar um pouco do meu trabalho de investigação desenvolvido no decorrer da PES II pelo facto de abordar um tema tão importante que é o da inclusão das crianças com NEE. Assim, este trabalho trouxe muitas vantagens para a turma, tendo-lhes proporcionado momentos de desenvolvimento, reflexão e aprendizagem de aspetos sociais, tais como a relação com crianças com NEE e a sua inclusão na turma. Os alunos, depois das dinâmicas criadas mostraram-se muito motivados para a realização deste trabalho que lhes deu a oportunidade de contactarem com uma história diferente, de desenvolverem a sua capacidade de síntese, alargarem conhecimentos relativamente aos SPC, oferecer-lhes a oportunidade de ilustrarem uma história e, principalmente, desenvolver a sua consciência em relação à importância de incluírem os seus pares com NEE na turma.

Assim, posso referir que o facto de ter tido o contacto com crianças com NEE e de ter realizado este trabalho de investigação numa área que, confesso, ter a minha especial atenção pelo facto de ser uma área que sempre me cativou por querer perceber melhor como é que estas crianças podem ser incluídas e desenvolver as suas aprendizagens. Para além disto, ofereceu-me aprendizagens significativas, na medida em que tomei conhecimento de inúmeros aspetos que são fundamentais para o desenvolvimento, por exemplo, da comunicação destas crianças. Importa ainda destacar o facto de ter estado em contacto permanente, na sala de aula, com uma criança com hiperatividade grave e de ter sido constante a preocupação de integrá-la na turma, assim como nas atividades, adaptando-as muitas vezes, às suas necessidades. Para este efeito tentei sempre dar apoio às suas dificuldades, havendo uma constante colaboração entre o par de estágio. “Assim, mesmo as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Posto isto, para além das que já foram referidas, destaco como principais dificuldades a gestão do tempo de cada atividade, a gestão de alguns comportamentos menos adequados de alguns elementos da turma/grupo, principalmente no 1º ciclo, e na avaliação das crianças. Como tal, deixo uma sugestão de melhoria que se prende com o facto de proporcionarem um maior contacto com a efetiva realização de uma avaliação dos alunos. Assim, penso que este percurso

seria ainda mais enriquecedor na medida em que podia oferecer aos PE conhecimentos ao nível da avaliação dos seus alunos, principalmente na elaboração e correção de testes, aspeto que me preocupa um pouco, uma vez que este é um processo complexo.

Por outro lado importa referir mais um aspeto positivo que se prende com o facto de ter tido a oportunidade de trabalhar em contextos enriquecedores, que me deram uma bagagem importantíssima para o meu futuro, repleta de recursos que, posteriormente, terei a oportunidade de colocar em prática. Por sua vez, as instalações de ambos os contextos eram boas e apresentavam equipamentos e recursos que permitiram a realização de inúmeras atividades que se mostraram fundamentais para a aprendizagem dos alunos/crianças.

Findado todo este percurso de batalhas e lutas conquistadas e refletidos todos estes aspetos que se apresentam fundamentais, tais como as principais dificuldades sentidas, mas ultrapassadas, os aspetos positivos, entre outras coisas tão importantes, resta-me dizer que saí desta experiência com o sentimento de dever cumprido, mas consciente de que há ainda um mundo lá fora à minha espera que me permitirá crescer e aprender sempre mais, em cada um dos momentos da minha vida. Com isto, posso dizer, ainda, que este percurso não se baseou apenas na aprendizagem das crianças e alunos com as quais tive a oportunidade de contactar, mas também, com a minha aprendizagem, pelo contacto proporcionado com diferentes situações e imprevistos, com as crianças e os alunos que tanto me ensinaram e me fizeram crescer, com a Educadora e Professora Cooperantes, com os professores supervisores que me ajudaram, e pela caminhada realizada ao lado do meu par de estágio que me ajudou a crescer. Nunca esquecerei todas estas aprendizagens e experiências e é com grande carinho que as guardo comigo para sempre, pois, tenho a certeza que, um dia, me serão úteis.

Em suma, retiro-me desta experiência com uma bagagem repleta de aprendizagens, conhecimentos que fizeram de mim, não só uma futura profissional de educação, mas também uma pessoa melhor, capaz de enfrentar o futuro com um sorriso nos lábios e lutando sempre por aquilo em que acredito. Por tudo isto, já valeu muito a pena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2011). *Inclusão Educativa dos Alunos com Multideficiência. Importância das Unidades Especializadas em Multideficiência (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Amaral, I., & Nunes, C. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude . *Diversidades (20)*, 4-9.
- Azevedo, L. (2005). Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa. *Diversidades (7)*, 4-9.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Barbosa, M., & Castro, L. (2002). O livro adaptado como meio de inclusão das crianças com N.E.E. Em F. Viana, M. Martins, & E. Coquet, *Leitura, Literatura infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 71-77). Braga: Bezerra Editora.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo (Dissertação de Mestrado)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bernardo, A. (2010). *A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Borges, I., & Coelho, A. (2015). O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES. *EXEDRA Revista Científica ESEC (Número temático)*, 11-26.
- Breia, G., Cavaca, F., Correia, C., Crespo, A., Croca, F., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

- Breia, G., Crespo, A., Croca, F., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Disponível via Direção-geral da educação em: <http://www.dge.mec.pt/publicacoes-da-dseas>
- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Carrega, M. (2003). *Trabalho de Equipa em Educação Especial. Das Equipas de Educação Especial aos Professores dos Apoios Educativos/Equipas de Coordenação. Modelos, dinâmicas de intervenção e satisfação no trabalho (Dissertação do Mestrado)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Casas-Novas, T., Gaspar, T., & Perdigão, R. (2014). *Relatório Técnico. Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Correia, L. (1992). A aprendizagem num contexto de necessidades educativas especiais. *A Razão*, 56-57.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. Em L. M. Correia, R. M. Kronberg, M. C. González, J. Morgado, L. Lieberman, W. Heward, & J. Kauffman, *Educação Especial e Inclusão. Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora, LDA.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Da Costa, V. (2013). A inclusão de uma criança com limitações cognitivas/deficiência intelectual em contexto educativo regular - Estudo de Caso (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Ferreira, D. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial - Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., Ponte, M., & Azevedo, L. (1999). *Inovação Curricular Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Ferreira, R. (2013). *Inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular (Dissertação de Mestrado)*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Formigo, I. (2012). *Interação Criança – Criança: A Inclusão de Crianças com Multideficiência (Dissertação de Mestrado)*. Beja: Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação XVI (1)*, 5-20.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. Em L. Correia, R. Kronberg, M. González, J. Morgado, L. Lieberman, W. Heward, & J. Kauffman, *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 57-71). Porto: Porto Editora, LDA.
- Henriques, J. (2012). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011. Consultado em fevereiro 24, 2016, em: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS
- Jiménez, R. B. (1997a). Educação Especial e Reforma Educativa. Em R. Jiménez, M. Cuberos, A. Garrido, A. Rivas, D. Pacheco, T. García, . . . J. Resa, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. (1997b). Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio. Em R. Jiménez, M. Cuberos, A. Garrido, A. Rivas, D. Pacheco, T. García, . . . J. Resa, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 37-51). Lisboa: Dinalivro.

- Jiménez, R. B. (1997c). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. Em R. Jiménez, M. Cuberos, A. Garrido, A. Rivas, D. Pacheco, T. García, . . . J. Resa, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Kronberg, R. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares A Escola Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. Em L. Correia, R. Kronberg, M. González, J. Morgado, L. Lieberman, W. Heward, & J. Kauffman, *Educação Especial e Inclusão. Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora, LDA.
- Madureia, I., & Leite, T. (2003). Evolução das Perspectivas sobre a Educação da criança diferente. Em I. Madureia, & T. Leite, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 17-42). Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, Á. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. Em Á. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação (Vol.3). Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais 2ª edição* (pp. 15-29). Porto Alegre: Penso Editora.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1990). Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. Em Á. Marchesi, C. Coll, & J. (. Palacios, *Desarrollo Psicológico e Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-34). Madrid: Editorial Alianza.
- Mesquita, M. (2001). *Educação Especial em Portugal no Último Quarto do Século XX (Dissertação de doutoramento)*. Salamanca: Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. Direção-geral da educação. (s.d.). *Serviços de Educação Especial - Redes*. Consultado em abril 5, 2016, em: <http://www.dge.mec.pt/servicos-de-educacao-especial-redes>
- Ministério da Educação. Direção-geral da educação. (s.d.). *Legislação da Educação Especial*. Consultado em abril 18, 2016, em: <http://www.dge.mec.pt/legislacao-3#>

- Ministério da Educação. Direção-geral da educação. (s.d.). *Publicações*. Consultado em abril 18, 2016, em: <http://www.dge.mec.pt/publicacoes>
- Ministério da Educação e Ciência. CRTIC Mirandela. (s.d.). *Álbum de materiais*. Consultado em maio 5, 2016, em: <https://sites.google.com/site/crticmirandela/programacao>
- Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Morales, P. (2013). Las tecnologías de la información, la comunicación y la inclusión educativa. Em J. Osuna, & J. Almenara, *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 411-426). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Moreno, C. (2010). El Sistema Pictográfico de Comunicación. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* (6), 1-7.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. Em L. Correia, R. Kronberg, M. González, J. Morgado, L. Lieberman, W. Heward, & J. Kauffman, *Educação Especial e Inclusão. Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-87). Porto: Porto Editora, LDA.
- Morgado, J., & Sampaio, C. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações* (33), 163-188.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Nogueira, J., & Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva* 3 (1), 97-109.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

- Nunes, C., Pereira, F., Pombeiro, G., & R, P. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Odom, S. (2007). *Alargando a Roda: a Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública (4)*, 318-325.
- Ribeiro, J. (2012). *As TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico (Dissertação de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Departamento de Comunicação e Arte.
- Ruiz, M. (2011). Tecnologías de apoyo a la diversidad en la escuela inclusiva. Em M. Cebrián de la Serna, & M.-J. Gallego-Arrufat, *Procesos educativos con Tic en la sociedad del conocimiento* (pp. 45-57). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação 8 (8)*, 63-83.
- Silva, M. (2015). *Promoção da Comunicação Expressiva, recorrendo a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação – Estudo de Caso (Dissertação de Mestrado)*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação.
- Sousa, A. (2011). *Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Pré-Escolar. Um estudo sobre as interações sociais entre pares (Dissertação de Mestrado)*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (1995). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, LDA.

- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (pp. iii-xii; 5-47). Salamanca: UNESCO.
- Vasconcelos, C. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel (Dissertação de Mestrado)*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Veiga, C. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: Uma visão global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº.46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro
- Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto
- Despacho nº 105/97, de 30 de maio
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio
- Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 17 de agosto
- O Decreto – Lei n.º 20/2006

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação de referência

| Escola: | | Ano: 3º e 4º | Data: novembro de 2015 | | |
|--|--|--|--|---|--|
| Mestrandas: Andreia Novais (a implementar) e Andreia Neiva | | Dias da semana: 23, 24, 25, 26 e 27 de novembro | Período: 1º | | |
| Temas /Conteúdos /Blocos | Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Materiais /recursos /espaços físicos | Tempo | Avaliação |
| Segunda-feira – 23 de novembro | | | | | |
| Matemática Operações com números naturais Multiplicação | Utilizar estratégias de cálculo mental; | <p>Para dar início à aula, a estagiária cria um diálogo com os alunos e coloca algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantos foram na sexta-feira passada?</i> • <i>Em que dia do mês estamos?</i> • <i>E em que dia da semana?</i> <p>Após este diálogo, os alunos escrevem a data no caderno diário de português e a estagiária dá início à aula.</p> <p>Jogo “Quem é Quem”?</p> <p>Para começar a aula, a estagiária coloca um desafio que envolve um jogo de cálculo mental e, como tal, relembra-os que devem estar com atenção para conseguirem jogar. De seguida, começa por explicar as regras do jogo indicando que cada aluno terá, à sorte, um cartão e que não poderá mostrá-lo a ninguém. Cada cartão</p> | Sala de aula Quadro Caderno diário Cartões | 5min. 10min. | Responde de modo correto à questão colocada. |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---------------|--|
| <p>Português (1h30)</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> | <p>Introduzir a poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”;</p> <p>Alargar os conhecimentos dos</p> | <p>contém uma pergunta que envolve as tabuadas, como por exemplo, “Quem tem o 4x8?” e contém também, uma resposta, como por exemplo, “Eu tenho o 14”. Num outro cartão estará a resposta à pergunta do primeiro exemplo, “Eu tenho o 32” e terá uma nova pergunta, “Quem tem o 25?” e assim sucessivamente em todos os cartões. Assim todos os alunos poderão participar neste jogo, quer fazendo uma pergunta, quer dando uma resposta e, ao mesmo tempo, vão consolidando e memorizando as várias tabuadas. À medida que os ----- alunos vão dando as suas respostas se surgirem algumas dúvidas, estas serão debatidas e esclarecidas pela estagiária com toda a turma. No final do jogo, os cartões são recolhidos e poderá ser iniciado um novo jogo, tendo para isso que se baralhar novamente os mesmos.</p> <p>(Ver anexo 1)</p> <p>Poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”</p> <p>Antes da leitura</p> <p>Antes de lerem a poesia e de forma a introduzi-la, a estagiária propõe aos alunos a pesquisa, no computador da sala, do mapa do arquipélago da Madeira de forma a analisá-lo e a verificar as ilhas que o compõem. Após esta análise, a estagiária coloca a música “Bailinho da madeira” e pede aos alunos que a escutem com atenção. Depois de ouvirem a música, a estagiária propõe que os alunos aprendam a letra e a melodia desta canção, centrando-se no refrão.</p> | <p>Computador;</p> <p>Quadro interativo ;</p> <p>Mapa da ilha da Madeira;</p> | <p>15min.</p> | <p>Conhece o mapa do arquipélago da Madeira;</p> |
|---|--|---|---|---------------|--|

| | | | | | |
|---|---|--|--|---------------|---|
| <p>Domínios:</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>Compreensão e interpretação de textos</p> <p>Educação Literária</p> | <p>alunos relativamente ao arquipélago da Madeira;</p> <p>Ler em voz alta palavras e textos;</p> <p>Ler textos diversos:</p> <p>Ler poesias;</p> <p>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos;</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimentos:</p> <p>Identificar ideias-chave de um texto ouvido.</p> | <p>(Ver anexo 2)</p> <p>Durante a leitura</p> <p>De seguida, a estagiária pede aos alunos que abram o manual de Português na página 44 na poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista” de Ana Oom e procedam à leitura da mesma, individualmente e em voz baixa. De seguida farão novamente a leitura, em voz alta, um de cada vez, consoante o nome que a estagiária referir. Aos alunos do 3º ano será fornecido o texto, uma vez que este se encontra no manual do 4º ano.</p> <p>(Ver anexo 3)</p> <p>Após a leitura</p> <p>Após a leitura da poesia, a estagiária explora-a colocando as seguintes questões de forma a perceber se os alunos a compreenderam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual é o título da poesia?</i> • <i>Quem é o autor desta poesia?</i> • <i>Qual o tema da poesia?</i> • <i>De que local do território português fala esta poesia?</i> | <p>Música “O bailinho da Madeira”;</p> <p>Manual de português do 4º ano;</p> <p>Poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”;</p> | <p>20min.</p> | <p>Identifica as ilhas que o compõem;</p> <p>Lê a poesia em voz alta;</p> <p>Desenvolve ideias e conhecimentos;</p> <p>Compreende e interpreta a poesia;</p> <p>Ouve a poesia com atenção;</p> <p>Identifica as ideias-chave da poesia;</p> |
|---|---|--|--|---------------|---|

| | | | | | |
|--|--|---|--|---------------|---|
| <p>Oralidade</p> <p>Domínio:</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>Educação Literária</p> | <p>Organizar os conhecimentos do texto:</p> <p>Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.</p> <p>Compreender e interpretar o texto lido;</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> <p>Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quem foi o primeiro português a pisar a ilha?</i> • <i>Como chegou ele à Ilha da Madeira?</i> • <i>Quem o acompanhou?</i> • <i>Como caracteriza a ilha da Madeira?</i> <p>De seguida, a estagiária propõe aos alunos que analisem, em conjunto, as seguintes expressões que compõem a poesia e que expliquem o seu significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “marinheiro dedicado”; • “é ofício de cuidado”; • “beleza rara”; • “vegetação densa”; • “a vegetação e a variedade de flores pintaram a paisagem”. <p>Depois de realizar esta exploração com a turma, a estagiária propõe aos alunos que, em conjunto, enumerem os nomes dos navegadores que descobriram a ilha da Madeira e que os coloquem por ordem alfabética. Posteriormente, todos passarão esta informação para o caderno diário.</p> <p>Por fim, a estagiária desafia os alunos a cantar a poesia trabalhada ao som da melodia da música “O bailinho da Madeira”, introduzindo depois o refrão da música original que aprenderam no início da aula.</p> | <p>Caderno diário de português ;</p> <p>Melodia da música “O bailinho da Madeira”;</p> <p>Poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”;</p> | <p>40min.</p> | <p>Identifica o tema e o assunto do texto;</p> <p>Compreende e interpreta o texto;</p> <p>Responde oralmente às questões colocadas;</p> |
|--|--|---|--|---------------|---|

| Intervalo da manhã – 30 minutos | | | | | |
|---|---|---|---|---------------|--|
| <p>Matemática (1h30)</p> <p>Números e operações</p> <p>Números naturais</p> | <p>Dar a conhecer o termo “bilião”;</p> <p>Saber que o termo «bilião» e termos idênticos noutras línguas têm significados distintos em diferentes países, designando um milhão de milhões em Portugal e outros países europeus e um milhar de milhões no Brasil (bilhão) e nos EUA (billion);</p> | <p>Leitura e decomposição de números</p> <p>Bilião</p> <p>De forma a dar continuidade às classes trabalhadas na semana anterior, a estagiária introduz o bilião. Para começar, a estagiária apresenta o seguinte problema:</p> <p>“A Maria e a Inês foram de férias para a ilha da Madeira e decidiram que ao longo da sua estadia iriam contar todas as flores que encontrassem. A Maria contou 500 000 000 000 de flores e a sua amiga Inês contou o mesmo número de flores. Quantas flores, contaram no total?”</p> <p>De seguida, pede aos alunos que o resolvam e se for necessário, utiliza a tira da classe e ordem dos números para ajudar na leitura do mesmo. Assim, partindo da resolução deste problema e relembrando a classe dos milhares de milhões falada na semana anterior, a estagiária introduz o termo “bilião”.</p> <p>Posteriormente, a estagiária pede a um aluno que represente esse número no quadro para assim explicar que este número se lê “um bilião” e que é um número com doze zeros à direita do 1. De seguida, a estagiária pede aos alunos que abram o manual de matemática na página 46 e analisa com eles o facto de o valor do bilião diferir o seu significado em diferentes países, nomeadamente dos países europeus, para os Estados Unidos da América e para o Brasil.</p> | <p>Quadro branco;</p> <p>Caderno diário de matemática;</p> <p>Manual de matemática do 4º ano;</p> | <p>30min.</p> | <p>Reconhece que o termo “bilião” varia de significado dos países da Europa para os EUA e Brasil;</p> <p>Realiza os exercícios</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|---------------------------------|-----|--|
| Sistema de numeração decimal | <p>Descodificar o sistema de numeração decimal;</p> <p>Representar qualquer número natural até 9999, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens;</p> | <p>Por fim, pede aos alunos que realizem o exercício 2 da página 46 do manual de matemática e a ficha 10 das páginas 21 e 22 do livro de fichas. (Ver anexo 4)</p> <p>Leitura e decomposição de números</p> <p>Enquanto esta exploração é realizada com os alunos do 4º ano, os do 3º fazem as fichas da página 40 e 55 do seu manual de matemática relacionadas também com a leitura e decomposição de números. (Ver anexo 5)</p> | Manual de matemática do 3º ano; | | <p>corretamente;</p> <p>Identifica o valor posicional dos algarismos que compõem um número;</p> <p>Faz a leitura por classes e ordens;</p> |
| Almoço | | | | | |
| <p>Apoio ao estudo (1h)</p> <p>Leitura</p> | Ler em voz alta palavras e textos; | <p>Leitura do livro “Contos de Andersen”</p> <p>Na hora de apoio ao estudo foi decidido com a turma que um aspecto fundamental a melhorar seria a leitura e, como tal, para treinar a leitura, nesta hora iria ser realizada a leitura do livro Contos de Andersen de Hans Christian Andersen. Posto</p> | História “O rouxinol”; | 1h. | Lê o texto em voz alta e |

| | | | | | |
|--|---|---|---------|--------|--|
| | <p>Ler textos diversos:</p> <p>Ler textos narrativos;</p> <p>Melhorar a leitura de textos;</p> <p>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos;</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;</p> | <p>isto, a estagiária dá seguimento a esta atividade e pede a um aluno de cada vez que dê continuidade à leitura da história “O Rouxinol”, em voz alta. De realçar o facto de os alunos não lerem a história toda numa só aula e, por conseguinte, esta aula será para dar continuidade à leitura realizada na aula anterior de apoio ao estudo. Depois de realizada a leitura de uma parte da história, os alunos, em grupo e oralmente, fazem uma pequena exploração da história retratando quais os momentos mais importantes.</p> | | | <p>de forma clara;</p> <p>Responde a questões, oralmente, sobre o texto;</p> |
| | | Pausa – 15h00 às 16h30 (Inglês) | | | |
| <p>Educação Físico-Motora (1h)</p> <p>Jogos</p> | | <p>Para começar a aula de educação física, a estagiária dirige-se com os alunos para o ginásio.</p> <p>Inicial</p> <p>Caça ao balão</p> <p>Para iniciar a aula, a estagiária propõe aos alunos que joguem o jogo “caça ao balão”. Como tal, começa por fazer uma breve explicação do mesmo, dizendo que</p> | Balões; | 10min. | |

| | | | | | |
|--|--|--|---------------|---------------|---|
| <p>Educação Físico-Motora (1h)</p> <p>Jogos</p> | <p>Predispor o organismo para a atividade desenvolver;</p> | <p>o será distribuído para cada aluno uma fita e um balão e que estes terão de colocar o balão preso na fita que, por sua vez, terá de estar preso à perna de cada aluno.</p> <p>O objetivo do jogo é que tentem rebentar o maior número possível de balões aos seus colegas, tentando evitar que façam o mesmo ao seu. Os alunos poderão deslocar-se livremente pelo espaço e ao sinal de início de jogo, com o apito, utilizam os pés para rebentar o balão dos colegas. O jogo termina quando todos os jogadores tiverem os seus balões rebentados, ou restar apenas um aluno com o seu, sendo que este é considerado o vencedor do jogo.</p> | <p>Fio;</p> | <p>20min.</p> | <p>Realiza o aquecimento ;</p> |
| | <p>Desenvolver a capacidade de reação e ação;</p> <p>Participar em jogos, ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas</p> | <p>Fundamental</p> <p>Jogo “Bolas escaldantes”</p> <p>Neste jogo, a estagiária divide a turma em duas equipas de 4 alunos e o campo a meio. Em cada campo deve estar um número de bolas igual ao número de alunos e cada equipa deve ocupar o seu meio campo. Durante o tempo estipulado pela estagiária, os alunos devem lançar sucessivamente o maior número de bolas para o outro campo.</p> <p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os jogadores apanham as bolas somente no seu próprio meio campo, não podendo pois, invadir o da outra equipa; • Ganha a equipa que no final do tempo estipulado tenha menor número de bolas no seu meio campo. | <p>Bolas;</p> | | <p>Reage de forma rápida;</p> <p>Participa com motivação no jogo;</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--------|---|
| <p>Educação Físico-Motora (1h)</p> <p>Jogos</p> | <p>fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.</p> | <p>Jogo “A lagarta cresce”</p> <p>Para começar este jogo, a estagiária escolhe um aluno para ser a lagarta e este tem de iniciar o jogo perseguindo os seus colegas, que devem fugir. Os que forem tocados pela lagarta, passam também a fazer parte da lagarta e têm que dar as mãos formando assim uma linha que não deve ser partida, pelo que as mãos têm que estar sempre dadas.</p> <p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se algum dos perseguidos for tocado sem que a lagarta tenha as mãos dadas em linha, esse toque fica sem efeito; • Ganha quem não tiver sido apanhado. <p>Final – Relaxamento</p> <p>De forma a terminar a aula e os alunos regressarem à calma, a estagiária pede que estes se desloquem pelo espaço em andamento. De seguida, pede para estes fixarem num lugar e realizarem alguns movimentos de relaxamento, indicados pela estagiária, tais como, rodar a cabeça, rodas os braços, os ombros, os joelhos, os pés, fazer agachamentos, entre outros. Posteriormente, pode ser cada aluno a indicar outro movimento de relaxamento.</p> | | 20min. | <p>Apanha os colegas;</p> <p>Reage de forma rápida;</p> |
| | <p>Apanhar o maior número de colegas;</p> <p>Desenvolver a capacidade de reação e ação;</p> <p>Retomar à calma;</p> | | | 10min. | <p>Retoma à calma;</p> |
| Terça-feira – 24 de novembro | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|---------------|--|
| <p>Matemática</p> <p>Operações com números naturais</p> <p>Multiplicação</p> | <p>Utilizar estratégias de cálculo mental;</p> | <p>Jogo “Quem é Quem”?</p> <p>Para começar a aula, os alunos realizam o jogo de cálculo mental referido na segunda-feira. (Ver anexo 1)</p> | <p>Cartões;</p> | <p>10min.</p> | <p>Utiliza estratégias de cálculo;</p> |
| <p>Intervalo da manhã – 30 minutos</p> | | | | | |
| <p>Português (1h)</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> | <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> | <p>Poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”</p> <p>Para começar a aula, a estagiária relembra com a turma qual a poesia que trabalharam na aula anterior, questionando-os acerca do que sabem sobre ela e que atividades realizaram em torno dela. De modo a dar continuidade ao trabalho realizado na aula anterior, a estagiária distribui pelos alunos uma ficha de</p> | <p>Poesia “Vamos cantar! Madeira à vista”;</p> | <p>1h</p> | <p>Responde, oralmente e por escrito, às questões colocadas;</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---------------|--|
| <p>Compreensão e interpretação de textos</p> <p>Educação Literária</p> <p>Apoio ao estudo (30')</p> | <p>Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, as questões sobre os textos;</p> <p>Redigir corretamente:</p> <p>Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.</p> <p>Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados;</p> | <p>interpretação da poesia que terão de realizar e analisa as questões aí presentes de forma a verificar se existem dúvidas.</p> <p>À medida que os alunos vão terminando a ficha de interpretação, a estagiária pede que realizem um texto sobre a Ilha da Madeira, no qual respondam à seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Como imaginas a Ilha da Madeira?</i> <p>Por fim, propõe aos alunos a troca dos textos entre si para poderem ver como os colegas imaginam a ilha da Madeira e poder compará-la com a sua perceção.</p> <p>(Ver anexo 6)</p> <p>Esta meia hora de apoio ao estudo é dedicada ao projeto “Dar que pensar”, organizado por pessoas externas. Assim, nesta hora, a aula será dirigida pelas técnicas responsáveis por este projeto.</p> | <p>Ficha de interpretação;</p> <p>Caderno diário de português ;</p> | <p>30min.</p> | <p>Utiliza uma caligrafia legível;</p> <p>Respeita as regras de ortografia e de pontuação; Elabora um texto e utiliza os mecanismos de coesão e coerência adequados;</p> |
|--|--|--|---|---------------|--|

| Almoço | | | | | |
|---|--|--|---------------------------|--------|--|
| Matemática (2h) Geometria e Medida Figuras Geométricas | Desenhar retas perpendiculares e oblíquas; Identificar e comparar ângulos; | Identificação de Ângulos Para começar a aula e de modo a interligar com o texto trabalhado na aula anterior de português, a estagiária apresenta no quadro interativo a imagem de uma casa típica da Ilha da Madeira, de telhado triangular cobertos por colmo que podem ser encontradas no concelho de Santana. Partindo da observação desta imagem por parte dos alunos, a estagiária questiona-os: <ul style="list-style-type: none"> • O que observam na imagem? • Que tipos de retas conseguem observar? | Quadro interativo ; | 30min. | Desenha corretament e as retas perpendicula res e oblíquas; |
| | | Assim a estagiária relembra com os alunos os tipos de retas abordados na semana anterior e pede a dois alunos que realizem, no quadro, duas retas perpendiculares e duas retas oblíquas. De seguida, a estagiária pinta a parte referente aos ângulos de cada reta e pergunta aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sabem a que se refere a parte que pintei?</i> • <i>Como se chama?</i> Com isto a estagiária pretende introduzir o tema dos ângulos. Posteriormente, distribui a cada aluno uma folha branca e propõe que realizem algumas dobragens, seguindo as suas indicações. Assim, os alunos observarão mais uma vez alguns ângulos formados através das dobragens. Posto isto, explica o que é um ângulo, dizendo que é cada uma das porções do plano limitadas por duas semirretas com | Quadro branco; | | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|-----------------------------|--|
| | <p>Desenvolver conceitos matemáticos como amplitude, ângulo côncavo e convexo;</p> <p>Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.</p> <p>Classificar e distinguir diferentes ângulos;</p> <p>Associar os diferentes tipos de</p> | <p>a mesma origem, tendo como exemplo os ângulos formados nas dobragens anteriores. De seguida, os alunos passam para o caderno de matemática a definição de ângulo.</p> <p>(Ver anexo 7)</p> <p>Classificação de Ângulos</p> <p>De seguida e de modo a abordar a classificação dos ângulos, a estagiária apresenta no quadro interativo um quadro do pintor Wassily Kandinsky e questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observando esta pintura, o que conseguem ver? • Conseguem visualizar diferentes ângulos? • Quais? <p>Assim, pretende introduzir os diferentes tipos de ângulos começando por explicar os ângulos côncavo e convexo, salientando a sua diferença. Por fim, pede aos alunos que realizem os exercícios da página 57 relacionados com estes ângulos, fazendo depois a respetiva correção oralmente e no quadro.</p> <p>(Ver anexo 8)</p> <p>Posteriormente, apresenta no quadro interativo algumas imagens de relógios que representam os diferentes tipos de ângulos (reto, agudo, obtuso, raso, giro e nulo) e questiona os alunos:</p> | <p>matemática do 4º ano;</p> <p>Manual de matemática do 4º ano;</p> <p>Quadro interativo ;</p> <p>Imagens dos relógios;</p> | <p>20min.</p> <p>25min.</p> | <p>Conhece os conceitos matemáticos : amplitude, ângulo côncavo e convexo;</p> <p>É capaz de identificar ângulos em diferentes objetos;</p> <p>Distingue e classifica os diferentes ângulos;</p> <p>Associa os diferentes tipos de</p> |
|--|--|---|---|-----------------------------|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|---------------|--|
| | <p>ângulos com a sua amplitude;</p> <p>Realizar um ângulo reto de bolso;</p> <p>Desenhar diferentes tipos de ângulos;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Observando os relógios, reparámos que à medida que o tempo passa, os ponteiros vão rodando. Observando a zona colorida em cada relógio, o que conclusis?</i> • <i>Comparando a zona colorida de cada um dos relógios, o que conclusis?</i> <p>Assim, a estagiária pretende que os alunos concluam que à medida que os ponteiros do relógio rodam, formam diferentes ângulos.</p> <p>Com isto, a estagiária refere que existem diferentes tipos de ângulos e passa a explicá-los, tendo como exemplo os relógios. Posteriormente, faz ainda a associação dos diferentes tipos de ângulos com a sua amplitude. Esta informação será escrita no quadro pela estagiária que pede aos alunos para passarem para o seu caderno diário de matemática.</p> <p>(Ver anexo 9)</p> <p>De seguida, a estagiária fornece a cada aluno um pedaço de papel e realiza com eles um ângulo reto de bolso. Posteriormente, explica como podem utilizar este material para realizar alguns ângulos e medir a sua amplitude. Depois disto, a estagiária propõe a exploração dos diferentes tipos de ângulos com um relógio grande no quadro, em grande grupo, fazendo as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Como colocas os ponteiros no relógio, de modo a formar um ângulo reto?</i> • <i>E um ângulo de 45°?</i> • <i>E de 135°?</i> | <p>Caderno diário de matemática;</p> <p>Relógio;</p> | <p>25min.</p> | <p>ângulos com a sua amplitude;</p> <p>Realiza um ângulo reto de bolso;</p> <p>Desenha diferentes ângulos;</p> |
|--|---|--|--|---------------|--|

| | | | | | |
|--|--|---|-----------------------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>E se for de 180º?</i> <p>Assim sucessivamente até abordar os ângulos falados anteriormente.</p> <p>Posteriormente, pede aos alunos que realizem no seu caderno de matemática alguns ângulos, seguindo as suas indicações e utilizando o ângulo reto de bolso que realizaram anteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhem um ângulo de 90º, ou seja, um ângulo reto. • Agora façam um ângulo de 45º. • Façam um ângulo de 135º. • Desenhem um ângulo de 180º. <p>Por fim, de modo a explorar novamente os ângulos de uma forma distinta, a estagiária distribui por cada aluno um geoplano para poderem realizar uma exploração individual dos diferentes tipos de ângulos. À medida que vão explorando com o geoplano a estagiária dá apoio aos alunos e o respetivo feedback do seu trabalho. No fim, pede aos alunos que realizem um ângulo à sua escolha e que mostrem à turma, identificando-o.</p> <p>(Ver anexo 10)</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>A estagiária pede aos alunos do 4º e do 3º ano que realizem uma ficha de matemática sobre a identificação e classificação de ângulos.</p> <p>(Ver anexo 11)</p> | <p>Geoplano ;</p> | | |
|--|--|---|-----------------------|--|--|

Quarta-feira – 25 de novembro

| | | | | | |
|---|---|--|--|---------------------------|---|
| <p>Matemática</p> <p>Operações com números naturais</p> <p>Multiplicação</p> <p>Matemática (1h30)</p> <p>Geometria e Medida</p> <p>Figuras Geométricas</p> | <p>Utilizar estratégias de cálculo mental;</p> <p>Realizar diferentes tipos de ângulos;</p> <p>Realizar exercícios sobre ângulos;</p> | <p>Jogo “Quem é Quem”?</p> <p>Para começar a aula, os alunos realizam o jogo de cálculo mental referido na segunda-feira. (Ver anexo 1)</p> <p>Identificação e classificação de ângulos</p> <p>Para começar a aula, a estagiária relembra a matéria que foi dada na aula anterior sobre os ângulos e de modo a praticar os conhecimentos adquiridos, distribui novamente por cada aluno um geoplano e pede que explorem, realizando diferentes tipos de ângulos. De seguida, de modo a consolidar estes conhecimentos, a estagiária pede aos alunos que realizem os exercícios das páginas 55, 56, 58 e 59. À medida que vão sendo realizados, os alunos fazem a correção em conjunto, no quadro. (Ver anexo 12)</p> | <p>Cartões;</p> <p>Geoplano ;</p> <p>Manual de matemática do 4º ano;</p> | <p>15min.</p> <p>1h15</p> | <p>Responde de modo correto à questão colocada;</p> <p>Utiliza estratégias de cálculo;</p> <p>Realiza diferentes ângulos corretamente;</p> <p>Realiza os exercícios corretamente;</p> |
| <p align="center">Intervalo da manhã – 30 minutos</p> | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|-----------|--|
| <p>Português (1h)</p> <p>Domínio:</p> <p>Gramática</p> | <p>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático:</p> <p>Identificar a sílaba tónica e sílaba átona;</p> <p>Identificar nomes próprios e comuns;</p> <p>Formar o singular de nomes;</p> <p>Identifica onomatopeias;</p> | <p>Brincando com a gramática através da poesia “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”</p> <p>Partindo da poesia abordada na aula passada, a estagiária prepara algumas atividades que envolvam algumas áreas da gramática de modo a fazer uma pequena revisão. Para começar propõe aos alunos a discussão sobre a escrita de algumas palavras. Como tal, apresenta aos alunos algumas palavras que envolvam a escrita com a letra “o” e com a letra “u”. Posto isto, pergunta aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se escreve as palavras seguintes? Com o ou u? <p>De seguida, os alunos respondem à questão e completam as palavras apresentadas anteriormente com as letras trabalhadas. Assim, a estagiária pretende que os alunos cheguem à conclusão que escreve-se sempre com “u” para representar o som u na sílaba tónica e escreve-se sempre com “o” para representar o som u na última sílaba átona. Partindo desta exploração, relembra com os alunos o que são as sílabas tónicas e as sílabas átonas.</p> <p>Depois disto, pede aos alunos que copiem da poesia abordada, alguns nomes próprios e comuns, lembrando também este tema da gramática. Posteriormente, apresenta aos alunos as palavras: corações, cores, barcos, montanhas e lobos-marinhos e pede que as coloquem no singular.</p> <p>Por fim, relembra com os alunos o que são onomatopeias e pede que pensem e escrevam algumas onomatopeias para sons do mar e do vento.</p> | <p>Quadro branco;</p> <p>Caderno diário de português ;</p> | <p>1h</p> | <p>Identifica e distingue as sílabas tónicas e átonas;</p> <p>Identifica nomes próprios e comuns;</p> <p>Forma o singular de alguns nomes;</p> <p>Identifica onomatopeias;</p> <p>Faz os exercícios propostos;</p> |
|--|---|--|--|-----------|--|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---------------|--|
| <p>Expressões (30')</p> <p>Desenho</p> | <p>Resolver os exercícios propostos;</p> <p>Desenhar a ilha da Madeira, tal como a imaginam;</p> | <p>(Ver anexo 13)</p> <p>“Como imaginas a Ilha da Madeira?”</p> <p>De modo a realizarem um registo gráfico que se relacione com a poesia abordada ao longo da semana, a estagiária pede aos alunos que desenhem a Ilha da Madeira como a imaginaram no texto que realizaram na aula anterior.</p> | <p>Folhas brancas;</p> | <p>30min.</p> | <p>Desenha a ilha da Madeira;</p> |
| Almoço | | | | | |
| <p>Estudo do Meio (2h)</p> <p>A segurança do seu corpo:</p> <p>Os sismos;</p> | <p>Explorar alguns conceitos relacionados com os sismos (tsunami, terramoto, réplicas e placas tectónicas);</p> | <p>Sismos</p> <p>Em primeiro lugar, a estagiária apresenta no quadro interativo uma notícia sobre a ilha da Madeira:</p> <p><i>“Um sismo de magnitude 3,9 na escala de Richter ocorreu às primeiras horas da madrugada desta quarta-feira no mar do arquipélago da Madeira e foi sentido por algumas pessoas residentes nas ilhas.</i></p> <p><i>Segundo o Instituto Português do Mar e da Atmosfera, o evento foi registado à 1h17, a 10 quilómetros de profundidade no oceano Atlântico, a Norte das ilhas Selvagens e a Sudoeste das ilhas Desertas, a uma distância de, aproximadamente, 100 quilómetros do Funchal.</i></p> | <p>Vídeo sobre sismos;</p> <p>Manual de Estudo do Meio do 4º ano;</p> | <p>2h</p> | <p>Explora e conhece os conceitos de tsunami, terramoto, sismos, réplicas e placas tectónicas;</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | <p>Conhecer e aplicar regras de segurança antissísmica (prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo);</p> <p>Realizar os exercícios propostos;</p> | <p><i>Apesar da intensidade fraca a moderada, o sismo foi sentido por alguns madeirenses que admitem ter presenciado uma ligeira vibração durante escassos segundos”</i></p> <p style="text-align: right;"><i>25 de fevereiro de 2015</i></p> <p>Depois, pede a um aluno que leia a notícia apresentada e que identifique qual o tema tratado na mesma. De seguida, pergunta aos alunos se sabem o que é um sismo e a partir daqui introduz o tema dos sismos.</p> <p>Para dar seguimento à aula, a estagiária apresenta aos alunos um vídeo sobre sismos. Após a visualização do vídeo, é realizada uma exploração do mesmo, questionando os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o assunto do vídeo? • O que viram no vídeo? • O que devemos fazer caso haja um sismo? <p>Assim, os alunos chegam ao tema que será abordado que é os sismos e a partir daí cria-se um diálogo sobre este tema. Posto isto, a estagiária solicita aos alunos que abram o manual de estudo do meio na página 26 e pede a um aluno que leia o texto aí presente “Terramoto”, que fala no terramoto acontecido em Lisboa no ano de 1755. Depois da leitura deste texto a estagiária analisa a informação presente, salientando o que é um sismo ou terramoto e um tsunami e pede que respondam às questões sobre esses conceitos. A par desta exploração relembra</p> | <p>Livro de fichas de Estudo do Meio do 4º ano;</p> | | <p>Enumera as regras de segurança antissísmica (como prevenir, regras durante e depois de um sismo);</p> <p>Faz os exercícios propostos;</p> |
|--|--|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | <p>algumas palavras do vídeo, tais como, réplicas e placas tectónicas, de forma a descobrir o seu significado. Posteriormente, pede a um aluno que leia as informações relativas às regras de prevenção de sismos de modo a que os alunos tomem conhecimento das mesmas. De seguida, analisa também as medidas que devem ser tomadas durante e depois da ocorrência de um sismo e pede a um aluno que leia essa informação.</p> <p>(Ver anexo 14)</p> <p>De forma a interligar com o português, a estagiária desafia os alunos a descobrirem a palavra portuguesa que significa tsunami.</p> <p>Por fim, os alunos realizarão a ficha 5 do livro de fichas de Estudo do Meio de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.</p> <p>(Ver anexo 15)</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>A estagiária pede aos alunos que realizem uma ficha sobre a gramática trabalhada ao longo do dia.</p> <p>(Ver anexo 16)</p> | | | |
| Quinta-feira – 26 de novembro | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|------------------|---------------|---|
| <p>Matemática</p> <p>Operações com números naturais</p> <p>Multiplicação</p> | <p>Utilizar estratégias de cálculo mental;</p> | <p>Jogo “Quem é Quem”?</p> <p>Para começar a aula, os alunos realizam o jogo de cálculo mental referido na segunda-feira.</p> <p>(Ver anexo 1)</p> | <p>Cartões;</p> | <p>15min.</p> | <p>Responde de modo correto à questão colocada;</p> <p>Utiliza estratégias de cálculo;</p> |
| <p>Matemática (1h30)</p> <p>Números e Operações</p> <p>Números racionais não negativos</p> | <p>Introduzir as frações;</p> <p>Conhecer o conceito de fração, assim como a sua origem e função;</p> <p>Utilizar corretamente os termos</p> | <p>Frações</p> <p>Para começar a aula e de modo a introduzir o tema das frações, a estagiária apresenta aos alunos uma pizza feita em cartolina. Através deste material, pretende explorar as frações e, como tal, questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantas fatias tem a pizza no total? <p>A partir desta questão, a estagiária pretende que os alunos entendam que a pizza é um todo e que esse todo é constituído por x fatias iguais. De seguida, tira uma fatia e diz que tirou uma parte da pizza, ou seja, desse todo, sendo que se representa, por exemplo, com $1/8$. Com esta exploração a estagiária pergunta aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se chama este tipo de representação? <p>Assim, a estagiária quer que os alunos cheguem às frações. Posteriormente, passa a explicar em que consiste uma fração, salientando assim o seu conceito e a sua função. Depois desta explicação, os alunos exploram, em grande grupo, as frações</p> | <p>2 Pizzas;</p> | <p>30min.</p> | <p>Conhece o conceito de fração, e a sua função;</p> <p>Identifica frações;</p> <p>Identifica e utiliza corretamente os termos “numerador” e “denominador”;</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---------------|--|
| | | <p>Por fim, a estagiária pede aos alunos que se juntem em grupo e que acabem o cartaz relacionado com a exposição solar iniciado na semana anterior.</p> <p>(Ver anexo 18)</p> | | | <p>Identifica e distingue os conceitos de “derme” e “epiderme”;</p> |
| Almoço | | | | | |
| <p>Português (2h)</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> | <p>Introduzir a história “O capuchinho cinzento”;</p> <p>Imaginar e recontar uma história;</p> <p>Relacionar a capa do livro com a sua ilustração e o título da história;</p> <p>Ler em voz alta palavras e textos;</p> | <p>História “O capuchinho cinzento”</p> <p>Antes da leitura</p> <p>Antes de lerem a história e de forma a introduzi-la, a estagiária fornece a cada aluno um puzzle da imagem da capa da história “O capuchinho cinzento”. Depois disto, pede aos alunos que encaixem todas as peças do puzzle e que descubram qual é a imagem que este representa e pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que veem na imagem? • Qual a história que irá ser tratada? <p>De seguida, a estagiária propõe aos alunos que imaginem qual é a história que está subjacente à capa do livro, incluindo a sua ilustração e o título da história. Assim cada aluno poderá dar a sua opinião e, em conjunto, debater com a turma uma possível história.</p> <p>(Ver anexo 19)</p> | <p>Puzzle da história “O capuchinho cinzento”;</p> | <p>20min.</p> | <p>Imagina e reconta uma história;</p> <p>Relaciona a capa do livro com a sua ilustração e o título da história;</p> <p>Lê a história em voz alta;</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| <p>Domínios:</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>Educação Literária</p> <p>Oralidade</p> | <p>Ler para apreciar textos literários:</p> <p>Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimentos:</p> <p>Identificar ideias-chave de um texto ouvido.</p> <p>Organizar os conhecimentos do texto:</p> <p>Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.</p> | <p>Durante a leitura</p> <p>De seguida, a estagiária pede a um aluno para começar a ler a história e depois continuará outro aluno, consoante o nome que a estagiária referir.</p> <p>Após a leitura</p> <p>Após a leitura do texto, a estagiária coloca as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual é o título da história?</i> • <i>Quem é o autor desta história?</i> • <i>Quem é a personagem principal?</i> • O que aconteceu ao capuchinho cinzento? • Onde foi a velha do capuchinho cinzento? • Quem foi ter com ela à fonte? • O que aconteceu? <p>Depois disto, pede aos alunos que comparem esta história com a do capuchinho vermelho, salientando as suas diferenças e pede também que caracterizem o capuchinho cinzento e o capuchinho vermelho de forma a destacar também as</p> | <p>História “O capuchinho cinzento”;</p> <p>Caderno diário de português ;</p> <p>Ficha de interpretação</p> | <p>20min.</p> <p>20min.</p> <p>20min.</p> | <p>Ouve a história com atenção;</p> <p>Identifica as ideias-chave do texto;</p> <p>Responde oralmente às questões colocadas;</p> <p>Identifica o tema e o assunto do texto;</p> |
|---|--|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|--|-------------------------|---------------|--|
| <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> | <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos: Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos</p> | <p>diferenças existentes entre eles. Com isto, a estagiária faz, com os alunos, uma lista do que mudou de uma história para a outra e pede que passem para o seu caderno diário. Por fim, pede aos alunos que façam a ficha de interpretação da história. (Ver anexo 20)</p> <p>Trabalhos de casa A estagiária pede aos alunos que realizem uma ficha relacionada com frações. (Ver anexo 21)</p> | <p>ção da história;</p> | <p>30min.</p> | <p>Responde, oralmente e por escrito, de forma completa e clara, a questões sobre o texto;</p> |
| <p>Sexta-feira – 27 de novembro</p> | | | | | |
| <p>Matemática Operações com números naturais Multiplicação</p> | <p>Utilizar estratégias de cálculo mental;</p> | <p>Jogo “Quem é Quem”? Para começar a aula, os alunos realizam o jogo de cálculo mental referido na segunda-feira. (Ver anexo 1)</p> | <p>Cartões;</p> | <p>15min.</p> | <p>Responde de modo correto à questão colocada; Utiliza estratégias de cálculo;</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|---|------|---|
| Expressões (1h30) | | Durante este período da manhã, os alunos vão para a piscina, uma das áreas das expressões. | | | |
| Intervalo da manhã – 30 minutos | | | | | |
| Português (1h30) Domínio: Educação Literária Leitura e Escrita Gramática | Compreender e interpretar um texto; Rever alguns aspetos da gramática; Identificar sinónimos e antónimos, o valor das frases, o plural dos nomes e o advérbio de negação; | Revisões – Gramática De forma a trabalhar e rever alguns aspetos da gramática, tais como, os sinónimos e antónimos, o plural dos nomes, o advérbio de negação e o valor das frases, a estagiária propõe aos alunos a realização da ficha 19 do livro de fichas de português. Para além destes aspetos, a ficha conterà também uma parte de interpretação de texto. (Ver anexo 22) | Livro de fichas de português do 4º ano; | 1h30 | Compreende e interpreta o texto; Identifica sinónimos e antónimos, o valor das frases, o plural dos nomes e o advérbio de negação; |
| Almoço | | | | | |
| | | Ficha de avaliação Na parte da tarde, os alunos realizarão uma ficha de avaliação tendo por base os conteúdos abordados ao longo da semana. (Ver anexo 23) | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | Trabalhos de casa A estagiária pede aos alunos do 4º que realizem a ficha 20 do livro de fichas de português e aos alunos do 3º ano que façam uma cópia do texto “O que eu sei sobre o coração” da página 36 do manual de português do 3º ano. (Ver anexo 24) | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Anexo 2 – Pedido de autorização de participação no estudo

Caro Encarregado de Educação,

Vimos por este meio informar que nos encontramos a estagiar na turma do seu educando, no âmbito do plano curricular do curso de Mestrado em Educação pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Para a realização de um relatório final do curso e com o objetivo de efetuar um estudo de caráter **investigativo e confidencial**, pedimos que nos concedam autorização para fazer registos áudio e vídeo das aulas. Esta recolha de imagens tem como único objetivo uma melhor análise dos processos da investigação, **não podendo nunca ser tornadas públicas**.

Toda e qualquer informação recolhida no âmbito deste estudo, contendo dados identitários do seu educando, **não será divulgada**.

Agradecemos desde já a sua compreensão,

(Andreia Neiva)

(Andreia Novais)

Viana do Castelo, 9 de novembro de 2015

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a
participação do meu educando,
_____ no estudo realizado
pelas professoras-estagiárias em contexto de sala de aula.

(Encarregado de Educação)

Anexo 3 – Guião da entrevista semiestruturada realizada no início do percurso de investigação

Tabela 3

Questões realizadas na entrevista semiestruturada inicial

| |
|--|
| 1. Sabem que existe na escola uma Unidade de Multideficiência? |
| 2. Sabem o que é essa Unidade? |
| 3. Conhecem os meninos que estão na Unidade? |
| 4. Sabem o nome deles? |
| 5. Na vossa turma, há algum menino da Unidade? |
| 6. Como se chamam esses meninos? |
| 7. Costumam trabalhar com esses meninos? Como? |
| 8. Gostavam de trabalhar com eles? |
| 9. O que gostavam de fazer? |
| 10. O que poderiam fazer para esses meninos? |

Anexo 4 – Questões para a análise da história

Tabela 4

Questões realizadas na exploração da história "Orelhas de Borboleta"

De que é que fala a história que acabamos de ler?

O que aconteceu com essa menina?

Ela era igual a todas as outras? Porquê?

A Mara era orelhuda. O que é que a mãe achava sobre as suas orelhas?

A Mara tem cabelo palha-de-aço. O que achava ela sobre o seu cabelo?

A Mara estava vestida com uma toalha de mesa?

O que achava ela sobre o seu vestido?

O que pensava a Mara sobre a sua meia rota?

A Mara calçava sapatos velhos?

O que pensava ela sobre os seus sapatos?

A Mara não tinha mochila nem carteira. Porquê?

A Mara lê sempre livros usados. O que pensava a Mara sobre os seus livros serem usados?

A Mara tinha as tripas a fazer barulho? Então, o que tinha ela?

A Mara era uma estaca. O que pensava ela sobre isso?

O que pensava a Mara sobre ser orelhuda?

Como reagiu a Mara às críticas dos colegas?

Ela preocupava-se?

Acham importante a forma como ela deu a volta às críticas dos colegas? Porquê?

De que forma ela deu a volta a essa diferença?

Como a caracteriza?

**Anexo 5 – Guião da entrevista semiestruturada realizada no fim do percurso de
investigação**

Tabela 5

Questões realizadas na entrevista semiestruturada final

| |
|---|
| 1. Sabem que existe na escola uma Unidade de Multideficiência? |
| 2. Sabem o que é essa Unidade? |
| 3. Conhecem os meninos que estão na Unidade? |
| 4. Sabem o nome deles? |
| 5. Na vossa turma, há algum menino da Unidade? |
| 6. Como se chamam esses meninos? |
| 7. O que é que fizemos para os meninos da unidade? |
| 8. Acham que o livro ficou bem? Porquê? |
| 9. Acham que vai ser um material útil para os meninos da unidade? Porquê? |
| 10. O que é que eles podem fazer com este livro? |
| 11. Acham que está adequado e que os meninos o conseguem utilizar? |
| 12. Como podem eles interagir com o livro? |
| 13. Acham importante este tipo de trabalho que nós realizamos? Porquê? |
| 14. É importante a inclusão destes meninos na escola e na turma? Porquê? |
| 15. O que acham de eles passarem mais tempo aqui na sala? |
| 16. Gostavam que isso acontecesse? |
| 17. Ajudavam estes meninos nas tarefas? |
| 18. Como os poderiam ajudar? |
| 19. Gostaste de realizar este projeto? Porquê? |

Anexo 6 – Resumo e ilustração da história

Orelhas de borboleta



A Mara tem as orelhas grandes!



Mãe, eu tenho as orelhas grandes?
Não, tens orelhas de borboleta.



Mãe o que são orelhas de borboleta?
As orelhas de borboleta pintam
o mundo com muitas cores.



A Mara tem o cabelo seco.
Não, o meu cabelo é macio como
a relva acabada de cortar.



A Mara está vestida com uma toalha de mesa.
Não, tenho um vestido aos quadrados para jogar xadrez.



A Mara tem a meia rota.
Não, tenho um dedo curioso.



A Mara tem sapatos velhos.
Não, tenho sapatos muito viajados.



A Mara não tem mochila.
Pois não. Assim posso correr livre.



A Mara lê livros velhos.
Não, já tiveram muito carinho.



A Mara tem a barriga a fazer barulho.
Não, tenho uma banda na barriga.



A Mara é muito alta.
Não, assim posso abraçar a lua.

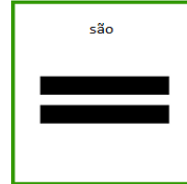
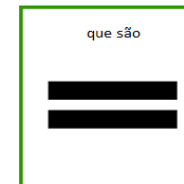
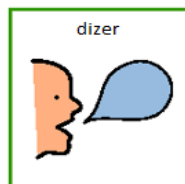
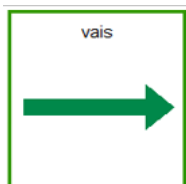
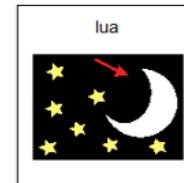
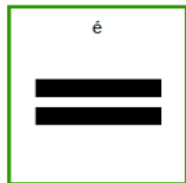
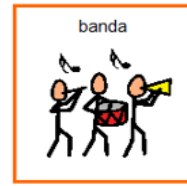
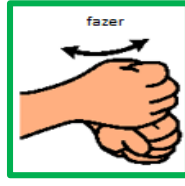
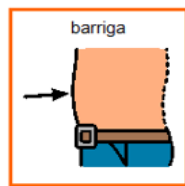
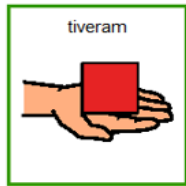
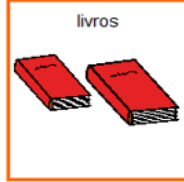
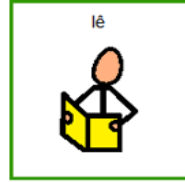
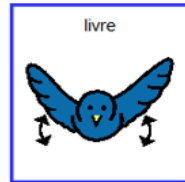


A Mara é orelhuda.
Vais dizer que são orelhas de borboleta?
Não, são orelhas grandes, mas não importa.

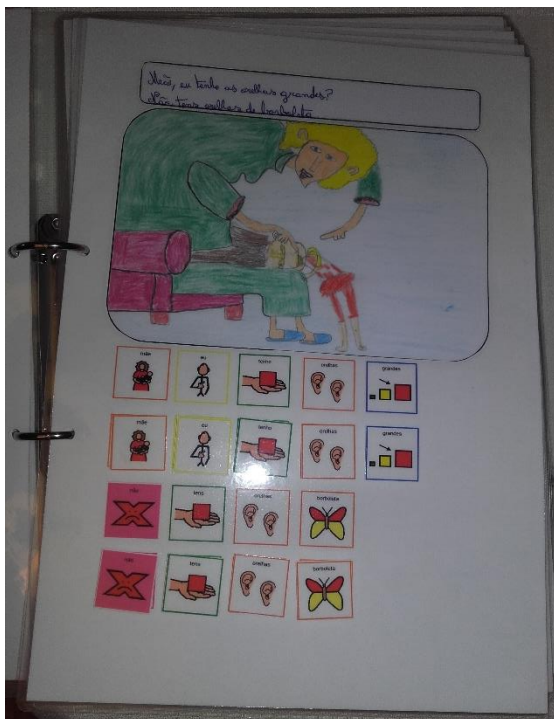


Anexo 7 – SPC utilizados na história





Anexo 8 – História final



A Maria tem o cabelo novo.
 Ela se mexeu e mudou o cabelo como a outra vez de antes.

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

A Maria está vestida com uma roupa de novo.
 Ela está se vestindo com roupas novas.

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

A Maria tem o cabelo novo.
 Ela está usando um cabelo novo.

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

A Maria tem sapatos novos.
 Ela está usando sapatos novos.

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

