

MARIA TERESA RIBEIRO DE OLIVEIRA LEAL

INCLUSÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Porta para o sucesso na inclusão no 1º ciclo

Orientadora: Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2012

MARIA TERESA RIBEIRO DE OLIVEIRA LEAL

INCLUSÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Porta para o sucesso na inclusão no 1º ciclo

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial - Domínio cognitivo e motor – conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Profª Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2012

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança
Tomando sempre novas qualidades*

Luís de Camões

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que, indiferentes à diferença, diariamente combatem a exclusão, defendendo a tolerância e a igualdade de direitos, promovendo, para todos os seus elementos, uma plena integração na comunidade.

Dedico-o ainda a todos aqueles que me incentivaram ao longo de todo o projeto e que me ajudaram com o seu estímulo a ir até ao fim.

Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos

A todos os professores do mestrado pelo seu contributo para a conceção deste trabalho, mas acima de tudo à Professora Doutora Rosa Serradas Duarte por me ter guiado com a sua sabedoria ao longo de toda a sua construção.

À minha família e amigos por terem demonstrado muita paciência ao suportarem alguns momentos menos agradáveis no meu convívio e por sempre me terem motivado a continuar.

Ao agrupamento onde o projeto foi aplicado e, em particular, ao jardim de infância, à EB1 e a todos que fazem ou fizeram desse espaço aquilo que é, por todo o apoio e contributo dados.

Um agradecimento muito especial a todos os meus alunos que, de uma forma ou de outra, também me apoiaram e participaram no projeto.

Um agradecimento ainda mais especial a LR por me ter permitido conhecê-la e trabalhar com ela. Que possa usufruir sempre de um ambiente onde reine a tolerância e a aceitação da diferença.

Resumo

Este trabalho desenvolve-se no âmbito do mestrado em educação especial, domínio cognitivo e motor. Trata-se de um projeto de intervenção emergente do trabalho diário como educadora de infância, num agrupamento vertical de escolas que segue um modelo inclusivo.

O projeto centrou-se numa aluna do pré-escolar em vias de ingressar no 1º ciclo e nas estratégias e atividades envolvidas na preparação e sucesso desse ingresso.

Nesse sentido tornou-se necessário pesquisar sobre a problemática específica da aluna, sobre práticas inclusivas e sobre métodos e metodologias de intervenção. Isto é, investigou-se sobre paralisia cerebral, escola inclusiva, no modo como se podem articular estas duas questões, sobre pedagogia diferenciada e diferenciação pedagógica e ainda sobre as linhas de orientação para o pré-escolar e sobre as metas a atingir no fim desse ciclo.

Desenvolveu-se um processo em que se utilizaram os procedimentos da investigação/ação através de vários instrumentos (pesquisa documental, entrevista, testes sociométricos e observação naturalista) a partir dos quais se elaborou um projeto que foi posto em prática ao longo do ano letivo de 2010/2011.

Pode constatar-se no fim da intervenção que os resultados foram positivos, pois permitiram à aluna alcançar os objetivos inicialmente previstos, atingindo as metas da educação pré-escolar e ingressar no 1º ciclo.

Foram surgindo novas questões, entre elas a necessidade de promover de forma mais intensa a participação da família e a continuidade do trabalho desenvolvido após uma mudança de ciclo, e portanto, do grupo e dos professores.

Palavras-chave: educação inclusiva; família/escola/comunidade; paralisia cerebral

Abstract

This work is undertaken within a Masters in Special Education, focusing on cognitive and motor skills. An intervention project is developed. The project grew out of the daily practice of an early childhood educator working in 4 schools, linked vertically, that follow an inclusive educational model.

The project focuses on the transition of a female student from preschool to primary school; the strategies and activities designed to prepare her transition and the subsequent success of her transition are studied.

In order to understand better the specific case of the student, background research on inclusive teaching models, intervention methods and methodologies is carried out. More specifically, this research addresses issues relating to cerebral palsy and inclusive schooling as well as differentiated pedagogy and pedagogical differentiation/adaptive instruction, preschool educational guidelines and learning goals for the end of this cycle.

An action-research approach was adopted. Data sources included secondary sources, interviews, socio-metric tests, and participant observation. On the basis of these data a teaching-learning project was developed and implemented over the course of the academic year 2010/2011.

The results of intervention project were positive, enabling the student to attain the goals that had initially been set, achieving the goals of preschool and joining primary school.

Nevertheless, new issues arose, which included the need to foster greater involvement by the family and to ensure continuity in the learning process following the student's transition to a new educational cycle, group/peers and teachers.

Keywords: inclusive education; family/school/community; cerebral palsy

Abreviaturas e siglas

AECs – atividades de enriquecimento curricular

AO – assistente operacional

ASE – ação social escolar

CAF – componente de apoio à família

CANTIC – centro de avaliação em novas tecnologias de informação e comunicação

CIF – classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde

CS – identificação da professora de educação especial codificada de modo a proteger a sua privacidade

DL – decreto-lei

EE – educação especial

IPSS – instituição particular de solidariedade social

JI – jardim de infância

LR – identificação da aluna codificada de modo a proteger a sua privacidade

NEE – necessidades educativas especiais

PAA – plano anual de atividades

PC – paralisia cerebral

PCG – projeto curricular de grupo

PCIP - programa comunitário de intervenção precoce

PEA – projeto educativo de agrupamento

PEI – programa educativo individual

QI – quociente de inteligência

TIC – tecnologias da informação e da comunicação

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Abreviaturas e siglas.....	6
Índice	7
Índice de quadros	9
Índice de anexos.....	10
Introdução.....	11
Capítulo 1 - Objeto da intervenção.....	14
1.1 Caraterização e contexto de intervenção	14
1.1.1 Contexto escolar.....	14
1.1.2 O grupo	17
1.1.3 A aluna	19
1.2 Formulação do problema	23
1.3 Objetivos do estudo	24
Capítulo 2 - Revisão da literatura.....	26
2.1 Paralisia Cerebral.....	26
2.1.1 Conceito de paralisia cerebral.....	26
2.1.2 Como se manifesta a paralisia cerebral	27
2.2 Inclusão e escola inclusiva	27
2.3 Inclusão e paralisia cerebral	28
2.4 Pedagogia diferenciada ou diferenciação pedagógica?	29
2.5 Aprendizagem cooperativa	31
2.6 Orientações curriculares para o pré-escolar (para atingir as metas do pré-escolar) ...	32
2.6.1 Orientações curriculares – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	33
2.6.2 Orientações curriculares – domínio da matemática.....	34
2.6.3 Orientações curriculares – novas tecnologias	34
2.7 Metas do pré-escolar.....	35
Capítulo 3 – Métodos e procedimentos.....	37
3.1 Investigação qualitativa	37
3.1.1 Investigação/ação	37
3.2 Técnicas e instrumentos.....	38

3.2.1 Pesquisa documental.....	38
3.2.2 Entrevista.....	38
3.2.3 Sociometria.....	39
3.2.4 Observação naturalista.....	39
3.3 Análise e tratamento dos dados recolhidos.....	40
Capítulo 4 – Intervenção realizada.....	42
4.1 Planificação da intervenção.....	42
4.2 Pressupostos da ação.....	46
4.3 Desenvolvimento e aplicação da ação.....	47
4.4 Nível atual de competências.....	78
Considerações finais.....	82
Referências bibliográficas.....	84
Anexos.....	i

Índice de quadros

Quadro 1 - Planificação a longo prazo da intervenção na sala de Jardim de infância, com os pares	43
Quadro 2 - Planificação a longo prazo da intervenção na sala de Jardim de infância, com a equipa (professora de EE; terapeutas de fala e de psicomotricidade).....	43
Quadro 3 - Planificação a longo prazo da intervenção no Jardim de infância (de acordo com o PAA).....	44
Quadro 4 - Planificação a longo prazo da intervenção na família.....	45
Quadro 5 - Planificação da intervenção com a futura professora do 1º ano	45
Quadro 6 - Análise de resultados.....	79

Índice de anexos

Anexo 1 - Ficha de pesquisa documental	ii
Anexo 2 - Guião da entrevista à coordenadora do JI	v
Anexo 3 - Entrevista semidiretiva à coordenadora do JI (linhas de orientação).....	vi
Anexo 4 - Respostas à entrevista	vii
Anexo 5 - Análise de conteúdo	xi
Anexo 6 - Teste sociométrico adaptado à situação	xvi
Anexo 7 - Listagem de nomes codificados.....	xvii
Anexo 8 - Matriz sociométrica – escolhas	xviii
Anexo 9 - Matriz sociométrica – rejeições.....	xix
Anexo 10 - Protocolo de observação naturalista	xxi
Anexo 11 - Síntese de informação	xxv
Anexo 12 - Metas da educação pré-escolar (domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e das tecnologias da informação e da comunicação)	xxvii
Anexo 13 - Cronograma do trabalho de projeto	xlii
Anexo 14 - Trabalhos da aluna	xliii
Anexo 15 – Relatório de LR, elaborado por CS, professora de educação especial, em novembro de 2011	xlix

Introdução

O estudo que agora se apresenta é o trabalho final do mestrado em Educação especial - domínio cognitivo e motor – da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Resultou de uma intervenção, onde se utilizaram procedimentos de investigação/ação, sobre uma problemática atual: a inclusão, no jardim de infância, de alunos, ao abrigo do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, tendo em vista o sucesso do seu ingresso no 1º ciclo.

Uma criança ou um jovem com NEE englobados pelo referido decreto-lei, devem frequentar o chamado ensino regular. Quer isto dizer que fazem parte de um mundo que, só muito recentemente, começou a encará-los como naturalmente incluídos no processo de aprendizagem, como qualquer outro aluno. É-lhes reconhecida a igualdade de direitos e de oportunidades da qual resulta não só a inclusão em termos escolares, mas também a inclusão na sociedade.

Neste projeto decidiu-se diligenciar no sentido da plena inclusão de uma aluna (LR) diagnosticada com paralisia cerebral (PC) (caracterizada por diplegia espástica e hemiparesia direita), agravada por epilepsia (controlada) e estrabismo divergente.

Para se dar início a este processo foi necessário estudar a situação da aluna. Assim, fez-se um levantamento de toda a documentação existente: vários relatórios (médicos, terapeutas), relatórios de classificação em termos de funcionalidade (CIF), Programas Educativos Individuais (PEI) e outros documentos constantes do processo individual da aluna.

Foram ainda determinantes as conversas formais ou informais, transformadas em notas de campo, com todos aqueles que convivem com a aluna (anteriores educadora e professora de educação especial, atual professora de educação especial e todas as outras técnicas que com ela têm interagido), o que permitiu ir agrupando a informação, como se de um puzzle se tratasse, peça a peça e colocando cada unidade no devido lugar de modo a formar uma imagem fiel do atual nível de desenvolvimento da aluna.

Para esse fim, foram utilizadas técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, como a entrevista, a sociometria e a observação naturalista que permitiram um conhecimento mais apurado do atual grau de inclusão da aluna, bem como a definição de uma intervenção e avaliação adequadas a LR.

Outro aspeto muito importante foi a revisão da literatura que permitiu abordar a problemática da aluna com maior conhecimento, uma vez que, como em muitas outras patologias, o leque das características é muito variado e abrangente. Mas, acima de tudo, a bibliografia permitiu, ainda, sustentar formas de abordar a inclusão e de intervir no caso em ques-

tão. Foi neste contexto que surgiu a ideia de implementar um projeto que visasse, ainda no jardim de infância (JI), a aprendizagem cooperativa. Esta metodologia permite a utilização de qualquer método de ensino/aprendizagem, responsabilizando todos os intervenientes no processo e permitindo trabalhar, não em competição, mas em colaboração, isto é, o processo desenvolve-se mediante o trabalho de todos e de acordo com o nível e as capacidades de cada um.

O principal objetivo foi diligenciar no sentido de munir a aluna com alguns conhecimentos que lhe permitissem estar um passo à frente dos seus colegas, permitindo, assim, evitar logo de início a frustração de não os conseguir acompanhar. Esta frustração é frequentemente indutora da sensação de fracasso e de abandono, situação que se pretendia evitar, ou pelo menos, retardar.

Nesta perspetiva, foi feita uma planificação da intervenção com objetivos que se pretendem transdisciplinares/abrangentes/globalizantes, desenvolvendo-se para esse efeito, atividades e estratégias adequadas à aluna e a cada momento da intervenção, não esquecendo a sua contínua avaliação. Com este trabalho procurou-se que a aluna, ao chegar ao fim do ano letivo, já dominasse o mecanismo da leitura e, se possível, estivesse já a começar a ler.

Pretendeu-se também que, a par da introdução de um processo de aprendizagem cooperativo, promover de forma mais eficaz a inclusão de LR, desenvolvendo-se para tal uma intervenção ao nível de toda a comunidade educativa. Deste modo procurou-se, sempre que possível, e/ou fosse pertinente, que as atividades com a professora de educação especial e com as terapeutas, se desenvolvessem no seio da turma,

Foi, igualmente, incrementado um trabalho com a família no sentido de valorizar a aluna. Estão a ser mobilizados recursos ao nível do estabelecimento (que engloba o JI e o 1º ciclo) que foram postos ao serviço de LR. Foram, igualmente, efetuadas algumas avaliações e solicitadas outras no sentido de antecipar quais poderão ser as necessidades futuras da aluna em termos de apoios específicos (humanos e materiais), uma vez que se previa (e veio a verificar-se) a entrada no primeiro ciclo, no corrente ano letivo.

O facto de a autora deste projeto ser a educadora titular do grupo foi um elemento de extrema importância e facilitador de todo o trabalho realizado. Por um lado, as sessões foram desenvolvidas dentro do plano de trabalho estabelecido para o grupo, isto é, todas elas faziam parte integrante do trabalho da educadora com o grupo. Por outro, tornou muito mais fácil o relacionamento com a comunidade educativa, pelo facto de estar em contacto diário com quase todos os intervenientes.

Apesar dos resultados terem sido bastante positivos, a realização do trabalho levantou várias questões, sendo uma delas a de como proceder para suscitar um maior

empenho e uma maior participação das famílias, e outra, a de como dar continuidade ao trabalho desenvolvido entre mudanças de ciclos. Finalmente a de como promover a manutenção de um elo de ligação entre os vários ciclos, dada a sua importância.

A inclusão continua a ser um processo em desenvolvimento. Está a ser promovido um trabalho muito válido, mas em que a atual conjuntura continua a pôr muitos entraves, como, por exemplo, o número de alunos por turma, que, presentemente, continua a aumentar. Torna-se difícil para os docentes dar resposta, em tempo útil, a toda a heterogeneidade de alunos que constituem uma turma e, mais difícil ainda, se da turma fizerem parte alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado.

Muito se pretende obter, mas muitas são ainda as dificuldades com que se deparam todos os que, de alguma forma, estão envolvidos no processo. Para os portadores de deficiência, a inclusão continua a não ser um processo linear ou fácil, apesar de tudo o que se tem discutido.

Capítulo 1 - Objeto da intervenção

De modo a explicitar qual a questão que deu origem a este projeto de intervenção, neste capítulo proceder-se-á à caracterização da envolvente escolar, nos seus variados aspetos e do contexto do objeto da intervenção. Concretamente, pretende-se demonstrar que se trata de um agrupamento que defende a inclusão, o que tem feito nesse sentido e como esse trabalho se reflete, em termos práticos, numa aluna (LR) com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente.

1.1 Caracterização e contexto de intervenção

A intervenção decorreu em sala de jardim de infância integrado num estabelecimento de 1º ciclo, englobado num agrupamento que defende políticas inclusivas, com provas dadas nesse sentido, já há vários anos, como se verá.

Deste agrupamento vertical de escolas fazem parte três jardins de infância, todos integrados em escolas de 1º ciclo e uma escola de 2º e 3º ciclos que é a sede do agrupamento.

1.1.1 Contexto escolar

A autora foi colocada no estabelecimento pelo Ministério da educação, em regime de contratada, por um ano letivo. Exercia a função de educadora de infância de um grupo de 20 crianças, onde se incluía uma aluna diagnosticada com paralisia cerebral associada a outras problemáticas.

Segundo o projeto educativo de agrupamento (PEA), a escola e o jardim de infância (JI) em questão neste projeto, estão inseridos num bairro onde a percentagem de moradores em regime de rendimento de reinserção é elevada e onde cerca de 40% dos alunos beneficia de ASE (ação social escolar). Porém, o nível socioeconómico da população em geral é muito heterogéneo e inclui trabalhadores de serviços, operários, quadros técnicos da função pública, professores, como consta no projeto curricular de grupo (PCG).

O estabelecimento, abrangendo à data da intervenção 65 alunos do JI e 198 do 1º ciclo, num total de 263 alunos, pertence a um agrupamento de escolas em Lisboa com a

particularidade de ser constituído por três estabelecimentos ligados a uma junta de freguesia e o estabelecimento em causa a outra. Tratam-se de juntas de freguesia que se situam lado a lado geograficamente, mas cujas realidades sociais diferem um pouco.

1.1.1.1 Espaço físico e logístico

Para elaborar este capítulo contou-se com a informação fornecida pelo coordenador de estabelecimento, uma vez que não existe projeto educativo de escola (PEE).

O JI insere-se numa escola com cerca de 30 anos, a necessitar de alguma manutenção.

O estabelecimento tem três salas de JI e de dez salas de 1ºciclo, um espaço que funciona quer como biblioteca quer como laboratório, um espaço polivalente (ginásio; sala de espetáculos), uma sala onde funciona o CAF (componente de apoio à família), uma sala de professores, um gabinete de coordenação e uma sala para as assistentes operacionais. Existe ainda um refeitório funcionando em regime de *catering*, mas, brevemente será inaugurado um novo com produção de refeições no local.

O espaço exterior é amplo, com dois parques infantis, um para usufruto dos alunos do JI e o outro para os alunos do 1º ciclo. Tem áreas de sombra muito boas.

O estabelecimento, no seu interior, apesar de ser térreo, tem pisos desnivelados não cobertos por rampas de acesso, o que dificulta a mobilidade e a acessibilidade de alunos em cadeiras de rodas ou com significativas dificuldades de locomoção, uma vez que existe uma única rampa elevatória elétrica.

1.1.1.2 Recursos humanos

Dos recursos humanos constavam, como docentes do estabelecimento três educadoras, dez professores, dois professores de apoio educativo (e coordenadores do JI e 1º ciclo em simultâneo), uma professora de Educação Especial, um coordenador de estabelecimento. Exerciam ainda três técnicas de educação especial (terapeuta de fala, terapeuta de psicomotricidade e uma fisioterapeuta que iniciou funções já no 2º período) ao abrigo de um protocolo com a CERCI Lisboa. O estabelecimento usufrui ainda de nove professores de AECs (Atividades de Enriquecimento Curricular) e de três monitoras que asseguram o funcionamento do CAF.

Como não docentes constavam sete assistentes operacionais (três do JI e as restantes do 1º ciclo). Atualmente uma das assistentes operacionais foi deslocada, pela autar-

quia, para outro agrupamento e não foi substituída. Foi solicitado, de acordo com legislação vigente, uma pessoa para acompanhar a tempo inteiro a aluna com NEE no seu ingresso no 1º ciclo; o pedido foi indeferido.

1.1.1.3 Dinâmica educativa

A dinâmica educativa está assente em dois pressupostos fundamentais: articulação em grupo de ano e a articulação em grupo de escola.

A articulação em grupo de ano significa que a organização do trabalho com os grupos de alunos é efetuada partindo de princípios orientadores e uma conceção de atividades, de acordo com o plano de cada ano de escolaridade, sendo que neste caso o JI se articula como um grupo de ano e em articulação com todos os restantes grupos de escola.

A articulação em grupo de escola, isto é, a dinâmica que resulta do trabalho dos diferentes grupos de ano é conceptualizada e articulada numa lógica de escola, como forma de desenvolver não só uma dinâmica coletiva, mas também uma cultura de escola própria

A dinâmica educativa assenta assim na promoção da globalidade, isto é, as atividades estão de acordo com o PAA (plano anual de atividades) e são tratadas de forma própria, mas por todos os estabelecimentos, pretendendo uma ligação e um envolvimento intensos no seio da comunidade educativa

Os principais objetivos do agrupamento e, conseqüentemente, de todos os estabelecimentos, estão associados à prática inclusiva. São eles: criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas.

1.1.1.4 Estruturas de dinâmica inclusiva

Trata-se de um agrupamento que promove de forma intensa as políticas de inclusão. Desde o facto de todos os grupos/turma serem inclusivos, até à existência de duas UEEA (unidades de ensino estruturado de apoio a alunos com perturbações do espectro do autismo), uma no 1º ciclo e outra no 2º, passando pela atuação da equipa de intervenção precoce, do SPO (serviço de psicologia e orientação) e de toda a equipa de educação especial, todo um mecanismo é posto em marcha de modo a que as dificuldades de cada aluno com NEE sejam minoradas e a inclusão seja uma realidade.

1.1.2 O grupo

O grupo onde decorreu a aplicação do projeto era constituído por 20 alunos com idades entre os 4 e os 7 anos, que frequentavam uma sala de jardim de infância. A grande maioria do grupo (treze alunos) ingressou, no ano seguinte ao da intervenção, no 1º ano do 1º ciclo. Foram distribuídos de forma equilibrada entre as duas turmas formadas de modo a poder manter-se um núcleo de apoio à LR e as amizades desenvolvidas entre os alunos.

1.1.2.1 Caraterização estrutural

De acordo com os dados do PCG (projeto curricular de grupo), os alunos que compunham o grupo tinham na sua maioria 5 anos (11 dos seus elementos), um tinha 6 anos, outro 7 e os restantes 4 anos. O grupo era composto na sua maioria por indivíduos do sexo feminino, uma das quais a aluna enquadrado pelo DL 3/2008 de 7 de janeiro, diagnosticada com PC e outras problemáticas adjacentes. De igual modo, a maioria deles (12) já pertencia ao grupo no ano letivo anterior. Os restantes oito alunos eram novos quer no grupo, quer na instituição.

Conforme os dados do projeto curricular de turma, do início ao fim do ano, aumentou o número de alunos que almoçavam no refeitório (só um ia almoçar a casa dos avós); os que frequentavam o CAF passaram dos iniciais quatro para cinco durante o ano. Alunos com ASE eram cinco; nenhuns dos pais estando em situação de desemprego.

Nem todos os alunos habitavam no bairro onde a escola se insere. Sete habitavam fora, mas têm no bairro avós ou outros familiares que tomavam conta deles. Dezoito famílias eram nucleares e duas monoparentais. Treze dos alunos pertenciam a fratrias e apenas 7 eram filhos únicos. A situação laboral dos pais variava entre serem trabalhadores por conta própria (2), desempregados (2) ou trabalhadores por conta de outrem (os restantes).

1.1.2.2 Dinâmica educativa da turma

Neste capítulo, como instrumentos de investigação, foram utilizados procedimentos da investigação/ação através de vários instrumentos. Dados relativos à aluna foram extraídos do seu PEI (programa educativo individual), dados relativos ao funcionamento do grupo enquanto tal, de estudos sociométricos e da observação naturalista. Todas as informações concernentes à adaptação do grupo à aluna com PC e desta ao grupo foram obtidos por intermédio da entrevista à coordenadora do JI e docente titular do grupo no último ano letivo.

Partindo destas considerações, tratava-se de um grupo heterogéneo em idades, vivências e modos de estar. Eram um grupo dinâmico, pouco habituado a questionar-se ou a questionar o que o rodeava, mas cuja curiosidade natural se foi desenvolvendo ao longo do ano. Eram ávidos de conhecimentos e mostraram sempre interesse em participar em todas as atividades propostas.

De acordo com a dinâmica e as diretrizes do agrupamento, é um grupo inclusivo. LR é portadora de paralisia cerebral (PC) e outras problemáticas adjacentes, que se manifestam por dificuldades de locomoção, de visão e de cognição. Porém, participa em todas as atividades, saídas ou visitas de estudo que incluam o grupo. Além da perspectiva de atividade global do grupo como tal, no seio do mesmo, o sentimento é, de igual modo, de inclusão.

Segundo a coordenadora do JI e anterior docente titular, a LR adaptou-se bem ao grupo embora de forma lenta por ter havido um período de hospitalização, entre outros momentos de menor assiduidade.

Ainda de acordo com a mesma fonte, o grupo já tinha tido experiência com outro aluno com necessidades educativas especiais (NEE), e talvez por isso reagiram com normalidade face a LR; adaptaram-se bem a trabalhar em conjunto em todas os momentos do quotidiano.

Estes factos foram comprovados pelo teste sociométrico aplicado, uma vez que se comprova que LR não foi rejeitada por ninguém e foram vários os colegas que a escolheram para alguns dos critérios, embora, se verifique a situação de ser geralmente escolhida por alunos de uma faixa etária mais baixa e para situações de brincadeira e não para situações de trabalho.

Da observação, pode constatar-se que o grupo, enquanto tal, assumia a colega com as suas características próprias. Sabiam que tinha dificuldades de locomoção e constatou-se que, sem ser necessário solicitá-lo, em qualquer situação do quotidiano se surgia uma situação em que LR pudesse necessitar de apoio, havia sempre um colega que se voluntariava para a ajudar (se a situação tivesse a ver com idas aos sanitários, era sempre uma colega que se prontificava a fazê-lo, os colegas sabiam que não seria adequado ser um rapaz).

1.1.2.3 Casos específicos (do grupo)

O único caso a reportar é o de LR, a aluna referida, que já tinha 7 anos e ainda frequentava o pré-escolar por ter sido solicitado um ano de adiamento escolar. Este pedido, segundo o PEI da aluna, surgiu na sequência da avaliação final do ano anterior. Os técnicos responsáveis concluíram que a aluna não tinha adquirido as competências mínimas para a

frequência do 1º ano, sendo-lhe favorável ficar mais um ano letivo no pré-escolar, de modo a consolidar e reforçar as aprendizagens feitas.

1.1.3 A aluna

De acordo com a classificação CIF, esta aluna enquadra-se no campo da desordem em termos das funções mentais específicas neuromusculoesqueléticas. LR está diagnosticada com PC, caracterizada por diplegia espástica, com hemiparesia direita (ou consequência ou por si, tem lateralidade definida à esquerda). Esta problemática está ainda associada a uma epilepsia (sob controlo), a hiperatividade (para a qual está medicada) e a uma situação de estrabismo divergente. É seguida em várias consultas no Hospital de Santa Maria.

1.1.3.1 História compreensiva da aluna

LR nasceu de uma gravidez não planeada, mas desejada. Foi uma gravidez de risco, vigiada e o parto foi prematuro às 32 semanas. A bebé nasceu com 41cm e 1,750 kg de peso; o seu índice de Apgar ao 1º minuto era de 5 e ao 5º era de 9. Teve de ser reanimada e passou 3 semanas na incubadora.

Foi seguida na consulta de neonatologia desde os 2 meses e na consulta de desenvolvimento desde os 6 meses, de onde foi encaminhada para consulta de fisioterapia por suspeita de diplegia espástica aos 9 meses.

Com 10 meses, na consulta de medicina física e reabilitação foi confirmado o diagnóstico de hipertonicidade e a diplegia espástica e foi encaminhada para fisioterapia. LR só fez 2 meses do referido tratamento devido a 2 meses de internamento da mãe por lúpus.

Na mesma altura, foi sinalizada pela médica da consulta de desenvolvimento para o Programa comunitário de intervenção precoce (PCIP), do qual passou a beneficiar a partir de setembro de 2005. Inicialmente a intervenção era itinerante, 2x/semana com educadora de apoio especializada e 1X/semana com fisioterapeuta (com início em novembro do mesmo ano), quer no domicílio quer numa sala de estimulação do PCIP.

Começou a ser seguida com regularidade na consulta de ortopedia infantil (até novembro de 2005), assim como na consulta de oftalmologia infantil. Manteve a consulta de desenvolvimento.

Os registos no boletim de saúde dizem que com 21 meses andava, mas com grandes dificuldades, agarrada às pessoas ou aos móveis. Começou a fazer aplicações de toxina botulínica em finais de 2006 para reforço muscular dos membros inferiores. Em julho de

2008 foram prescritas a LR talas posteriores articuladas, acompanhadas de calçado apropriado, bem como andarilho com rodas. Na mesma altura e de acordo com relatório médico do HSM, é atribuído um défice de visão de grau 8, segundo a CIF.

Atualmente a aluna é seguida três vezes por ano por psicóloga, duas vezes por ano nas consultas de desenvolvimento, de neurologia, de oftalmologia, de ortopedia e em fisioterapia (responsável pelos pedidos de talas e pela aplicação da toxina) e, uma vez por ano, na consulta de neonatologia. Todos estes apoios são realizados no hospital de Santa Maria. Tem ainda o apoio da médica de família no centro de saúde da sua zona.

Para além das 3 semanas que passou na incubadora, sofreu um internamento de 13 dias, aos 4 anos por ter meningite. Em maio de 2009 sofreu intervenção cirúrgica para remoção de uma hérnia umbilical (que estava prevista ser feita aos 18 meses, de acordo com o boletim de saúde); esteve internada no HSM uma noite. Em abril de 2010 esteve novamente internada no mesmo hospital, para vigilância de um derrame na cabeça. Em julho de 2011 foi intervencionada para correção do estrabismo, por administração da toxina botulínica.

A aluna é a segunda de uma fratria de 3 irmãs, a mais velha atualmente com 9 anos e a mais nova com 6 anos. Vive com os pais e as irmãs em casa dos avós paternos, onde, também, vive um tio paterno.

Família de nível socioeconómico baixo. O pai trabalha na construção civil; a mãe não trabalha devido a problema de saúde (lúpus). É referida numa avaliação do PCIP - projeto comunitário de intervenção precoce - uma situação de violência doméstica do progenitor sobre a progenitora e a necessidade de acompanhamento desta.

São ainda referidos, pela equipa de intervenção precoce (no plano individual de apoio à família), como pontos fortes a disponibilidade da mãe para acompanhar a aluna às consultas e tratamentos, assim como o apoio quer dos avós paternos quer dos avós maternos.

Como consequência do diagnóstico já anteriormente referido, atualmente a aluna, demonstra comprometimento ao nível da atenção e da concentração, bem como da motricidade global e da motricidade fina. Desloca-se autonomamente em pequenos percursos conhecidos – o uso do andarilho, quando possível, facilita ainda mais e dá-lhe maior equiparação à capacidade de deslocação dos seus pares. Necessita da cadeira de transporte para percursos fora da escola.

A família, apesar de se preocupar com a aluna, é pouco participativa na sua vida escolar, assim como investe pouco no desenvolvimento das suas capacidades. Denota-se alguma diferença no cuidado prestado às irmãs, muito superior ao demonstrado em LR; as suas roupas são frequentemente desadequadas (pouco quentes no inverno e de tamanho

abaixo do adequado à aluna). As expectativas da família, face ao desenvolvimento e ao potencial da aluna, são fracas, segundo as suas próprias palavras em vários momentos de contacto formal ou mais informal.

A progenitora, apesar de ser bastante organizada em termos de cumprimento da calendarização das diversas consultas da aluna, não consegue apoiá-la em termos da escolaridade, assim como tem grandes dificuldades em mediar ou gerir os conflitos que surgem frequentemente entre LR e as suas irmãs.

De modo a dar sequência ao trabalho desenvolvido não apenas no projeto, mas ao longo de todo o ano, tive de reunir com LR, a mãe e a irmã mais velha e agir como moderadora dos relacionamentos entre LR e os restantes membros da família e dos conflitos entre as 3 irmãs. Nesta reunião foi exposta a importância do trabalho desenvolvido ao longo do ano com a aluna, em função do objetivo que estava em causa (a entrada no 1º ciclo), bem como a importância do trabalho a desenvolver nas férias e que ficou, por acordo de todas as partes, sob a alçada da referida irmã.

1.1.3.2 Caraterização do percurso escolar

Desde os 2 anos que foi seguida por uma equipa de intervenção precoce

Frequentou a creche e o JI de um dos centros paroquiais da zona entre os anos letivos de 2006/2007 e 2008/2009, onde continuou a ter o apoio da equipa de intervenção precoce.

Era-lhe aplicado o art.º 2º alínea h) do DL 319/91 de 23 de agosto. Com a alteração da legislação vigente, ficou ao abrigo do DL 3/2008 de 7 de janeiro, beneficiando de apoio pedagógico personalizado, art.º 17º do referido decreto-lei.

No ano letivo de 2009/2010 começou a frequentar o atual JI onde, para além do art.º 17º (alíneas a) (reforço das estratégias utilizadas), b) (estímulo e reforço das competências e aptidões), c) (antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados) e d) (reforço e desenvolvimento de competências específicas)), começou também a usufruir de adequação no processo de avaliação (art.º 22º) e, no ano letivo 2010/2011 usufruiu do art.º 19º onde consta a adequação do processo de matrícula, que lhe permitiu o adiamento escolar por um ano.

Em 2011/2012 está a frequentar o 1º ciclo, integrando um grupo reduzido de 1º ano.

Tem vindo a usufruir no JI de professora de educação especial 2 vezes por semana, num bloco de 90 minutos e noutro de 45; também em blocos de 45 minutos, tem ainda 2 vezes por semana terapia da fala e fisioterapia e psicomotricidade 1 vez por semana.

Quando integrou o Programa comunitário de intervenção precoce (PCIP), os principais objetivos da intervenção visavam, fundamentalmente, desenvolver a locomoção, a autonomia, em termos cognitivos, desenvolver a atenção e concentração e a exploração de objetos e desenvolver a comunicação.

Atualmente, a intervenção visa desenvolver a aquisição de competências de acordo com o seu nível e com as suas capacidades nas áreas da expressão e da comunicação, do domínio da matemática, da formação pessoal e motora. Acima de tudo, procurou-se desenvolver as competências necessárias que lhe permitissem ter certos conhecimentos adquiridos, de modo a poder acompanhar os seus pares, em termos de aquisição ao ingressar no 1º ciclo.

Após avaliação em abril de 2011 pelo CANTIC – Centro de avaliação em novas tecnologias de informação e comunicação – foi sugerido que, a par do desenvolvimento da motricidade fina, fosse utilizado sistematicamente o computador quer em atividades lúdicas, quer em atividades académicas.

Atualmente, já a frequentar o 1º ciclo, e de acordo com um relatório de novembro de 2010 (anexo 14), da professora de educação especial que a acompanha pelo segundo ano letivo consecutivo, foi decidido, uma vez que a professora titular do grupo usa a pedagogia Waldorf (que posiciona LR muito a par face aos seus colegas), adiar o uso do computador, perspetivando-se que, mantendo-se a motivação da aluna, não será mesmo necessário desenvolver o uso desse instrumento.

1.1.3.3 Nível de competências no início da intervenção

A aparência de LR era de uma criança muito pouco cuidada em termos de higiene e de vestuário. O banho era semanal e a roupa, como já foi anteriormente referido, nem sempre era adequada quer em tamanho, quer ao nível mínimo de limpeza, quer em relação às condições meteorológicas (por várias vezes foi necessário usar camisolas de reserva de outros alunos para que ela não tivesse frio).

De início, a aluna demonstrava pouco interesse pelo processo de aprendizagem, escudando-se frequentemente na sua deficiência e dizendo que não conseguia ou que estava cansada. A capacidade de memorização parecia ser reduzida, demonstrando pouca capacidade de consolidação das aprendizagens.

Resolvia problemas muito simples associados ao dia a dia, mas não tomava a iniciativa de começar uma tarefa e precisava da presença e estímulo contínuos do adulto para que terminasse (com grande dificuldade) as tarefas propostas;

No que às áreas da autonomia dizia respeito, comia sozinha ou com um mínimo de ajuda, precisava de ajuda para se vestir e despir, mas, para agradar ao adulto, se a isso instada, tentava fazê-lo sozinha. Precisava do adulto para a supervisionar na utilização dos sanitários, mas tinha controlo dos esfíncteres.

Em termos de noções básicas, nomeava cores, relacionava tamanhos (grande e pequeno), distâncias (longe e perto), posições (dentro e fora, em cima e em baixo, ao lado) no concreto, quantidades (cheio e vazio, muito e pouco); também identificava e nomeava algumas partes do corpo.

No que dizia respeito à leitura, à escrita e ao cálculo, começava a escrever de forma imatura o seu nome em letra de imprensa (invertia letras), conhecia o A e o I, identificava e nomeava as principais figuras geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo), contava até 49 e reconhecia os números até 10, mas tinha dificuldade em associar o número à quantidade mesmo só até 9 e invertia ao reproduzir números (é esquerdina).

A motricidade é uma das áreas em que revelava maiores dificuldades, patenteando incapacidade no controlo e precisão de movimentos, no manuseamento do lápis, apesar de fazer com dificuldade a pinça e de esboçar a tríade. O seu desenho era muito imaturo e pobre em detalhes, mas começava a fazer, com orientação do adulto, um esboço da figura humana.

Andava com muito esforço em termos de equilíbrio (sobretudo no início de cada semana) – após o fim de semana revelava sempre mais dificuldades: a sua postura demonstrava menos tónus, curvando mais para a frente e para o lado direito quando em posição de sentada. Apesar das suas dificuldades e dada a estabilidade conseguia andar de triciclo.

1.2 Formulação do problema

Vivemos numa sociedade que se altera a ritmos cada vez mais acelerados. Mudam-se modos de vida, mudam-se políticas, mudam-se métodos e metodologias de ensino/aprendizagem, muda-se a maneira de encarar as crianças e jovens portadores de deficiência de carácter permanente.

Num mundo em constante mudança, em que medida é possível a inclusão? Em que modos se pode processar? Como fazer para que seja um processo eficaz e eficiente?

Estas são algumas das questões que, atualmente, podem surgir aos educadores e professores.

Fazer face a um grupo de jardim de infância heterogéneo e que inclua crianças portadoras de deficiência é um panorama normal na atualidade para qualquer educador/professor. Como deverá então este atuar? Existe um conjunto de estratégias que pode ser utilizado para todos os casos, ou cada situação é única, logo deverá ter uma abordagem e estratégias próprias?

Como desenvolver o trabalho tendo em consideração as diferentes faixas etárias, os vários níveis de desenvolvimento e os diferentes ritmos de aprendizagem? Que métodos deverão ser utilizados?

Deverá o trabalho, uma vez que estamos em franco processo de inclusão, ser sempre desenvolvido no e com o grupo? Ao pretender-se que o aluno com NEE acompanhe sempre o seu grupo, que objetivos deverão ser primordiais? Acompanhar fisicamente o grupo ou acompanhá-lo em termos das competências adquiridas? No sistema de ensino vigente existem realmente condições que permitam desenvolver, de igual modo, as competências de todos os alunos? Não existirão situações em que o trabalho deverá ser desenvolvido em termos de um para um, de modo a consolidar bem as aprendizagens do aluno com NEE? Não será igualmente importante a autoconfiança do aluno com NEE? Não deveremos tentar evitar a desmotivação e desinteresse pela aprendizagem dos alunos com NEE?

Como anteriormente referido, são muitas as questões que se põem quotidianamente a um docente. Mas, concretamente para este estudo, as perguntas que se tornam pertinentes são outras. No âmbito de uma intervenção, como preparar a aluna portadora de paralisia cerebral (PC) para o ingresso no 1º ano? Como desenvolver-lhe as competências necessárias para poder acompanhar o máximo possível os seus colegas? Como fazer para que, face às suas capacidades, características e ritmos, a aluna possa desenvolver as suas potencialidades de modo a, pelo menos numa fase inicial, acompanhar os seus colegas?

Foi este o problema e o desafio que deram origem ao projeto de intervenção relatado neste trabalho.

1.3 Objetivos do estudo

Com este estudo pretendeu-se ir ao encontro do projeto educativo do agrupamento (PEA), isto é, pretendeu-se contribuir para criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas. Ou seja, pretendeu-se fomentar o espírito de inclusão entre todos os intervenientes de modo a promover o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da aluna. Quando se refere intervenientes, quer dizer-se toda a comunidade educativa, isto é, desde a escola à comunidade, passando pela família.

Concomitantemente, pretendeu-se definir quais as competências escolares a desenvolver em relação às áreas consideradas determinantes no processo de aprendizagem da aluna. Após uma avaliação feita por todos os técnicos considerou-se que as áreas da autonomia estão já bastante desenvolvidas e que as áreas onde se iria investir seriam a língua portuguesa, as novas tecnologias e a matemática. Pretendia-se, igualmente, promover a aquisição do mecanismo da leitura ou, pelo menos, a compreensão do seu funcionamento de modo a que a aluna entrasse no 1º ano com conhecimentos superiores aos dos seus pares de modo a poder estar um passo à frente deles.

Pretendeu-se, assim, desenvolver a sua autoestima e a sua autoconfiança evitando situações de frustração (ao não ser capaz de acompanhar os seus pares) e, conseqüentemente, promover o investimento pessoal na aprendizagem, evitando a desistência, o abandono e o insucesso escolar.

Os objetivos foram assim formulados:

- Desenvolver competências no âmbito da língua portuguesa, da matemática e das tecnologias;
- Desenvolver a autoestima e a autoconfiança.

Este capítulo possibilitou um conhecimento mais profundo da aluna, da sua família e da comunidade educativa (bairro, instituição e grupo) em que estava inserida. Deste conhecimento surgiu a formulação do problema que deu origem ao presente projeto de intervenção.

Para fundamentar esta intervenção torna-se agora necessário proceder à pesquisa de literatura que permita compreender para melhor intervir.

Capítulo 2 - Revisão da literatura

Tendo sido caracterizados todos os aspetos fundamentais que levaram à formulação do problema sobre o qual se pretendia intervir, proceder-se-á neste capítulo à recolha da informação que possa ser pertinente para o projeto. Esta informação deverá clarificar a problemática em si, os modelos ou modalidades que poderão ser aplicados. Assim, abrangeram-se 2 áreas, a da patologia da aluna e a da escola inclusiva.

2.1 Paralisia Cerebral

O que é a Paralisia Cerebral (PC)? O que a causa? É orgânica? É adquirida? Tem cura? É imutável? É degenerativa? Quais poderão ser as suas manifestações? O que implica, em termos humanos, a inclusão de alunos portadores de PC? E em termos logísticos? Quais as áreas de maiores necessidades de intervenção?

Estas são apenas algumas das questões que podem surgir quando se pensa em Paralisia Cerebral. Será de uma forma muito abreviada dada uma panorâmica do que é a PC, das suas implicações e de como se pode intervir em termos de inclusão de um aluno com PC.

2.1.1 Conceito de paralisia cerebral

A paralisia cerebral é uma síndrome, isto é, trata-se de um conjunto de sintomas conhecido e tipificado. Não é uma doença. De acordo com Cahuzac (1985) citado por Muñoz et al. (1993:293) paralisia cerebral é uma “desordem permanente e não imutável da postura e do movimento, devido a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos”. Trata-se, deste modo, de uma desordem adquirida, resultante de uma lesão do encéfalo que acontece antes (c. de 50% dos casos), durante (c. de 33%) ou pouco depois (os restantes casos) do momento do parto.

Trata-se de uma situação em que os casos que surgem poderiam ser, na sua maioria, evitados através de prevenção primária (no período pré-natal), atuando, por exemplo em

termos da prematuridade ou da incompatibilidade sanguínea e de uma prevenção secundária (desenvolvida no período pós-natal), evitando situações de hipoxia ou anoxia, por exemplo.

Esta síndrome embora permanente não é evolutiva e permite progressos, uma vez que não é imutável.

2.1.2 Como se manifesta a paralisia cerebral

Não se verifica um quadro clínico específico. São muitas e variadas as manifestações da PC. Todavia, a afetação do sistema nervoso ainda em desenvolvimento poderá originar disfunção motora e, ainda associados àquela, défices sensoriais, défice cognitivo e problemas emocionais.

A disfunção motora poderá ser de 3 tipos: espástica, atetósica e atáxica. Os défices sensoriais poderão ser perturbações da linguagem, perdas auditivas, deficiências visuais. O nível cognitivo poderá ser normal ou com défice de nível muito variado e mais ou menos agravado pelos efeitos das lesões neurológicas e condicionantes físicas e psicológicas que estas impõem. Os problemas de ordem emocional são, frequentemente, proporcionais ao nível cognitivo da criança, isto é, quanto mais baixo o QI, maior é a probabilidade de desordem emocional.

2.2 Inclusão e escola inclusiva

O conceito de deficiência e de deficiente, reforçado pela atual classificação da OMS, evoluiu nos últimos anos, deixando a perspetiva médica e centrando-se na inclusão. Isto é, dando menos relevância à problemática do ponto de vista das consequências físicas, e pensando mais nas estratégias necessárias para desenvolver, numa perspetiva inclusiva, as competências que todos os portadores de deficiência têm.

O evoluir dos conceitos é sempre um processo gradual. O modo como o conceito de diferença tem sido encarado é só mais uma demonstração desse facto. Em relação à diferença na escola já Rodrigues (2001:19) dizia:

“A questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicio-

nal. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir”.

O que é então inclusão? Inclusão é um conceito de escola considerando esta centrada no aluno e na convicção que qualquer um tem direito a frequentar o ensino regular, sejam quais forem as suas características, a sua problemática ou o grau da sua deficiência. O que quer isto dizer? Que têm de existir (ou de serem criadas) as condições necessárias para que qualquer criança tenha o acompanhamento adequado em turma de ensino regular, desenvolvendo todas as suas potencialidades e funcionalidades, com vista, após a escolaridade obrigatória, a uma plena inclusão na comunidade e na vida. Este é o grande objetivo, e desafio, da escola inclusiva.

A escola inclusiva, como afirma Silva (2004:51), “aceita e respeita a diferença, independentemente da sua natureza. O que implica saber responder às necessidades educativas especiais de carácter prolongado, tal como às necessidades dos alunos que pertencem a outras etnias, isto é, à diversidade”.

Ou seja, todos os alunos são diferentes, independentemente de características pessoais como a etnia, a nacionalidade, o credo ou ser portador de deficiência. Todavia, a todos a escola tem de dar resposta.

2.3 Inclusão e paralisia cerebral

Tendo a PC as características mais variadas, assegurar a inclusão de um aluno com esta problemática nem sempre é fácil.

É muito importante a precocidade do diagnóstico e da intervenção. Quanto mais cedo uma criança com PC começa a ser devidamente estimulada, melhores serão os resultados.

Uma boa avaliação de um aluno portador de PC é um dos mais importantes passos para o sucesso da inclusão.

Ter um aluno com esta problemática numa escola implica uma série de medidas. Terão de ser tidas em conta questões como a mobilidade e a acessibilidade, isto é, os alunos deverão ter facilidade de acesso à escola, à sua sala e a outros espaços comuns (bibliotecas, ginásios, etc.); as instalações sanitárias, bem como o mobiliário, deverão ser adaptados; o material didático deverá dar resposta às necessidades próprias de cada caso (material SPC, computadores ou outro material similar).

O jardim de infância é um lugar privilegiado nesse sentido. As salas são usualmente amplas, ou então é possível alterar a disposição do mobiliário de modo a garantir a mobilidade no caso de alunos em cadeiras de rodas.

Dispondo de toda esta diversidade de condições, como promover, então, o funcionamento de um grupo que se quer inclusivo? Como promover a aprendizagem de um grupo heterogéneo? Como promover o sucesso escolar quando num grupo tanto se tem aqueles que habitualmente se consideram bons alunos, como alunos com necessidades educativas especiais (NEE)? Como desenvolver o processo de aprendizagem de forma justa e equitativa para todos dentro de grupos tão heterogéneos?

Se a diferença é a realidade de um grupo, a resposta para estas questões talvez esteja na utilização de uma pedagogia diferenciada, pois esta baseia-se precisamente no sentido de utilizar as diferenças para desenvolver competências. Assim, de acordo com Perrenoud (2000:9) “Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades perante a escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.”

2.4 Pedagogia diferenciada ou diferenciação pedagógica?

“O princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia” (Miranda e Cabral, 1997:40).

Numa escola inclusiva (fundamentalmente pluralista e igualitária), defende-se mais, como refere Rodrigues (2001:101) “a importância não só do rendimento académico dos alunos, mas também a sua socialização e o desenvolvimento de atitudes solidárias”.

Como agir então nesse sentido? Para não excluir é importante assumir que existem diferenças, aceitá-las e integrá-las nos modelos aplicados, isto é, não olhar a diferença como um obstáculo. Todos somos diferentes. Todos temos ritmos, competências e capacidades diferentes. Os currículos devem refletir essa diferença no processo de aprendizagem. Este tem de estar centrado no aluno e desenvolver-se de acordo com os potenciais de cada um. O contributo de um deverá ser sempre aprendizagem para o todo.

A inclusão e a escola inclusiva em particular deverão responder de forma apropriada às diferenças dos alunos, de modo a assegurar um processo de aprendizagem o mais adequado e eficaz para cada caso. Como anteriormente já foi referido, ao contrário da escola integrativa em que o aluno devia adaptar-se àquela, a escola inclusiva adapta-se (ou deveria adaptar-se) às características dos alunos, desenvolvendo estratégias que envolvam todos os alunos no processo de aprendizagem. Procura, deste modo, desenvolver estilos de

aprendizagem adequados, isto é, desenvolver formas de proporcionar a apropriação de saberes.

Porém, este processo não tem sido pacífico, as opiniões não são consensuais e os autores parecem não chegar a acordo sobre qual será a melhor estratégia, qual será o melhor modelo. Entre outras, surgiram assim duas estratégias que procuram otimizar aquela apropriação: a diferenciação pedagógica e a pedagogia diferenciada. Em que pontos convergem estas? E em que pontos divergem elas?

Quer uma quer outra baseiam-se no respeito pelas diferenças de todos os alunos, todas elas partem do princípio que não existem dois alunos com o mesmo estilo de aprendizagem.

Como se distinguem então?

Perrenoud desenvolveu o conceito de pedagogia diferenciada. Segundo ele, dever-se-á procurar que cada um aprenda de acordo com as suas características pessoais; para tal o professor deve desenvolver estratégias diferentes para cada aluno de modo a corresponder a essas características.

Todavia, esta estratégia pode, em determinados contextos, assumir de igual modo uma faceta de exclusão, uma vez que a diferença é o ponto fulcral de atuação do professor.

Então, como diz Meirieu (1999), como respeitar a diferença sem que esta se torne fonte de exclusão? Através da diferenciação pedagógica, ou seja, é a estratégia utilizada para otimizar a apropriação de saberes. Como poderá ser alcançada? Através da adequação do estilo de ensino ao estilo de aprendizagem de cada um. Isto é, desenvolvendo a forma pessoal de cada aluno se apropriar dos saberes de modo a que essa apropriação seja alcançada. Para isso, o professor apresenta a mesma tarefa, mas cria as condições para que cada um possa seguir o seu próprio estilo de aprendizagem, a sua forma própria de apropriação dos saberes. Deste modo, o processo de aprendizagem leva a que os conhecimentos de cada um sejam envolvidos nesse processo, tornando-o num processo de aprendizagem do todo.

Como se deverá desenvolver todo o processo?

O trabalho poderá ser em pequeno grupo, mas deverá estar organizado de modo que os alunos se autocorrijam, de modo que exista sempre uma tarefa para aqueles que terminam primeiro e de modo a permitir ao professor dar, sempre que necessário, uma atenção mais individualizada a qualquer aluno que a solicite ou que dela tenha necessidade.

Ao utilizar uma estratégia deste tipo, a avaliação tem um papel determinante. Esta é, essencialmente, identificar o estilo de aprendizagem do aluno para melhorar esse mesmo estilo, é recolher informação para melhorar o rendimento do aluno e da estratégia utilizada.

Pela sua importância, devem ter-se em conta as características de cada grupo, de cada turma em termos de motivação dos alunos, das suas capacidades de aprendizagem, das suas competências curriculares e dos métodos de trabalho de cada aluno. Assim, a avaliação deveria ser igual para todos, ter critérios universais e inclusivos.

Desenvolver o processo de aprendizagem respeitando o ritmo e os conhecimentos de cada um não parece tarefa fácil. Sobretudo quando, na escola atual, se têm programas para cumprir, o número de alunos por grupo/turma está continuamente a aumentar e a diversidade, fruto da globalização, das atuais condições sociais e das leis em vigência, parece ser a palavra do dia.

Mas até que ponto esta aprendizagem é efetiva? Até que ponto realmente permite alcançar níveis excelentes de aprendizagem? Até que ponto os alunos poderão realmente desenvolver a sua aprendizagem se a sua turma incluir alunos com patologias do género das psicoses infantis ou casos mais graves de perturbações do espectro do autismo?

É, acima de tudo, decisivo o papel de todos os técnicos da educação. Uma atuação reflexiva que envolva toda a comunidade educativa e/ou alargada é determinante.

Existem dezenas de métodos de ensino/aprendizagem. Será um deles mais adequado do que outro? Não. Tudo depende da conjuntura de fatores que caracterizam cada situação. Porém, quando se fala de inclusão e de escola inclusiva, uma metodologia tem demonstrado ser muito eficaz: a aprendizagem cooperativa.

2.5 Aprendizagem cooperativa

Pelas suas características, esta metodologia pode englobar qualquer método de ensino/aprendizagem, tornando-se desse modo muito rica de conteúdos.

Qual a filosofia desta metodologia? Segundo Burden, citada por Lopes (2009:3) “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”.

De forma resumida, a aprendizagem cooperativa desenvolve-se em pequenos grupos heterogéneos, utilizando técnicas diferentes e onde “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (Lopes, 2009:3). O papel do professor é o de ser mais um parceiro em todo o processo de aprendizagem. Alunos e professores partilham todo um trabalho no sentido de alcançar um objetivo comum e em que todos aprendem com esse processo.

Existe um conjunto de fatores que têm de estar presentes para que a aprendizagem seja efetivamente cooperativa. Não é apenas pôr os alunos em pequeno grupo, ou uns a fazerem o trabalho dos outros. Para que o processo seja válido importa que, de acordo com Johnson et al, citado por Lopes (2009:15), se verifiquem as seguintes condições: interdependência positiva (os alunos entreajudarem-se para aprenderem), responsabilidade individual e de grupo (os objetivos devem ser estabelecidos pelo grupo, este ser responsável por alcançá-los e cada um ser responsável pelo cumprimento da sua parte, de modo a contribuir para o sucesso do grupo), interação estimuladora, preferencialmente face a face (os alunos apoiam-se, estimulam-se mutuamente e debatem as aprendizagens efetuadas), competências sociais (por exemplo ser capaz de esperar a sua vez, tolerância, aceitação da diversidade, etc.) e processo de grupo ou avaliação do grupo (todo o trabalho é avaliado pelos elementos do grupo, a reflexão é conjunta, etc.).

2.6 Orientações curriculares para o pré-escolar (para atingir as metas do pré-escolar)

O que é a educação pré-escolar? Que alunos a constituem? Em que tipo de instituição pode decorrer? Quem são os seus responsáveis? Quais os seus principais objetivos? Com que finalidade? Poderá vir a ser parte integrante da escolaridade obrigatória?

Como vem definido na página da internet do ministério da educação, “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, desenvolvida em complemento com a família. Destina-se a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória. É ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede nacional (pública e privada, com e sem fins lucrativos).”

A educação pré-escolar está sob a tutela das autarquias, bem como os centros de apoio à família (CAF) que funcionam complementarmente, de modo a dar resposta às necessidades das crianças e das suas famílias (estes podem ainda ser tutelados pelas associações de pais e pelas IPSS – instituições de solidariedade social).

As atividades pré-escolares estão sob a responsabilidade de educadores de infância coadjuvados por assistentes operacionais (nem sempre um por sala).

Com a educação pré-escolar pretende assegurar-se que todas as crianças usufruem de um conjunto de atividades conducentes a um desenvolvimento global equilibrado e harmonioso. Rege-se pelo despacho nº 5220/97 (2ª série), de 10 de julho, que descreve as orientações curriculares para a educação pré-escolar, no seu próprio texto, como sendo “um

conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na tomada de decisões sobre o processo educativo a desenvolver com as crianças.”

Uma vez que a educação pré-escolar não é obrigatória, nem abrange todas as crianças com mais de 3 anos, as orientações curriculares apresentam-se de forma articuladora e integradora dos vários domínios. Estes estão classificados como: domínio da formação pessoal e social; domínio da expressão e comunicação e domínio do conhecimento do mundo.

Embora todas as áreas dos diferentes domínios se interliguem, a intervenção que se relata neste trabalho centrou-se mais sobre o domínio da expressão e da comunicação, incidindo primordialmente sobre as áreas da linguagem e abordagem à escrita, da matemática e das novas tecnologias. Isto por se ter considerado que, por um lado, são aquelas nas quais a aluna precisa de desenvolver mais competências, e, por outro, por se ter considerado que nas restantes áreas as competências desenvolvidas estão ao nível dos seus pares e da sua faixa etária, ou estão desenvolvidas o máximo possível face às limitações impostas pela problemática da aluna (como é o caso do desenvolvimento motor). Logo, as áreas da formação pessoal e social e da expressão e comunicação (esta no que às expressões motora, dramática, plástica e musical diz respeito) são áreas que sofreram uma incidência de atuação, dentro das atividades normais de um grupo de pré-escolar.

Quanto ao domínio do “Conhecimento do mundo”, após análise da situação, foi decidido que virá a ser desenvolvido a par dos colegas, ao ritmo normal das aulas do 1º ano.

2.6.1 Orientações curriculares – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Atualmente a maioria das crianças contacta no seu quotidiano com a palavra escrita e faz leitura global de qualquer logótipo que de alguma forma seja do seu interesse; atualmente, numerosas crianças reconhecem um restaurante McDonald ou uma loja Toys ‘r us. Quantas vezes não teremos já ouvido as crianças identificarem as galinhas como “uma Knorr” ou as vacas como “uma Mimoso”, por associação a uma marca ou a um produto?

Neste contexto, e de acordo com o manual das orientações curriculares para a educação pré-escolar do Ministério da educação, o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita no pré-escolar tem como objetivo não o domínio do mecanismo da leitura e da escrita, mas o contacto com “as diferentes funções do código escrito”.

Pretende-se, deste modo, que os alunos compreendam a importância da palavra escrita no “sentido de interpretação e tratamento da informação”, decorrendo daqui a transversalidade deste domínio em todos os domínios ou áreas de aprendizagem. Ou seja, é

importante que no pré-escolar se desenvolva a capacidade de compreender as diferentes formas de leitura de todo o tipo de símbolos que nos rodeiam, de modo a receber, processar (tratamento interno da informação) e aplicar a informação processada, uma vez que aprender é isto mesmo.

No que à linguagem oral diz respeito, o objetivo é desenvolver e estimular a comunicação como forma de interação e de aprendizagem. Este processo deverá ser feito de forma estruturada e lúdica, através da promoção de diálogos (sobre as diferentes situações do quotidiano), da exploração de canções, lengalengas ou da poesia ou da exploração de imagens, de símbolos ou de sinais convencionais (sinalética vária como sinais de trânsito ou outros), por exemplo.

A emergência da escrita surge naturalmente de todo este processo de “leitura” de símbolos ou imagens e da linguagem oral, sob a forma de registo. Alunos que compreendem a importância da linguagem oral e da leitura, apreendem facilmente a importância da escrita, do registo (o desenho no pré-escolar), desenvolvendo as competências necessárias para a aprendizagem da escrita.

2.6.2 Orientações curriculares – domínio da matemática

Qual a importância deste domínio no pré-escolar? Toda e qualquer situação do quotidiano pode, e deve, ser utilizada para explorar e desenvolver noções e conceitos matemáticos. Os alunos deverão desenvolver conceitos de espaço e tempo, noções básicas como peso, volume, forma, entre outras. Os alunos deverão ser capazes de formar conjuntos, de associar, de seriar, de ordenar, de encontrar padrões e de desenvolver a noção de número e de o associar à respetiva quantidade.

Desenvolver competências matemáticas é desenvolver a estruturação do pensamento e o pensamento abstrato. Ambos são fatores muito importantes em qualquer processo de aprendizagem.

2.6.3 Orientações curriculares – novas tecnologias

Assim como a linguagem oral, a abordagem à escrita e a matemática são formas de interpretação do que nos rodeia, também as novas tecnologias têm um papel determinante nos nossos dias e podem, igualmente, ser usadas como formas de registo, como estratégia de aprendizagem.

As novas tecnologias de informação e de comunicação, como a denominação o demonstra, são novas formas de linguagem.

Atualmente, todas as crianças contactam no dia a dia com elas, mais ou menos conforme o nível socioeconómico ou o tipo de família. Consideram-se abrangidos neste domínio os meios audiovisuais, os *media* e os meios informáticos.

Sendo, como a leitura e a escrita, formas de informação e de comunicação, a sua utilização deve ser orientada com espírito de análise e de crítica. São formas que a criança percebe como lúdicas, logo, disponibiliza-se para as aceitar, tornando possível a receção de informação, logo abre-se a porta para o normal processo de aprendizagem.

2.7 Metas do pré-escolar

Atualmente, qualquer professor já terá ouvido dizer, ou terá mesmo dito, “não sei o que faço com os meus alunos... vêm completamente sem bases...”. Os professores do 1º ciclo não são exceção, recaindo sobre a educação pré-escolar um pouco desse ónus.

A educação pré-escolar, embora seja cada vez mais considerada como determinante, como sendo a “primeira etapa da educação básica no processo da vida”, de acordo com o texto de apresentação das metas de aprendizagem, da página do ministério da educação, ainda não está incluída na escolaridade obrigatória. Porém, professores e educadores percebem que será algo que não deve tardar. Daí o começar a surgir um esboço de currículo que ainda o não é: as metas do pré-escolar.

As metas de aprendizagem vêm na sequência das orientações curriculares, e, de modo geral, estão, ainda de acordo com o texto da sua apresentação, “estruturadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação”. As diferenças situam-se ao nível da apresentação e da organização, uma vez que estas “têm algumas especificidades, ao adotar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico e ao diferenciar alguns conteúdos que estão menos destacados nas Orientações Curriculares”.

A finalidade das metas é, além de estabelecer uma linha de comunicação e de continuidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo, a de estabelecerem uma série de competências que os alunos do pré-escolar deverão ter adquirido no momento de ingressar no 1º ciclo, promovendo desse modo uma melhor preparação para as aquisições académicas do referido ciclo.

Apenas se referem aqui, mais especificamente, algumas das metas de aprendizagem das áreas trabalhadas com a aluna em questão, ou seja, são abordadas as metas do

domínio da abordagem à leitura e à escrita, da matemática e das TIC. No anexo 12 poderão ser consultadas todas as metas de cada uma destas áreas, conforme retirado do site <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=1> da página do ministério da educação. No mesmo site poderão ser consultadas todas as metas previstas para o pré-escolar.

Salientam-se estes domínios em particular pela importância da aprendizagem da leitura e da escrita como estratégia para alcançar o sucesso escolar, pela importância do domínio da linguagem matemática em termos de desenvolvimento do raciocínio, da resolução de problemas e aquisição de novas aprendizagens e da importância do reconhecimento e utilização de novas tecnologias, em termos de recolha, processamento, comunicação e produção de informação, respeitando normas de segurança.

Neste segundo capítulo procurou-se compreender as implicações de um diagnóstico de paralisia cerebral no processo de aprendizagem da aluna adotando-se um processo inclusivo.

Deste modo, procurou-se dar uma panorâmica generalizada sobre o que é a paralisia cerebral e das suas implicações no processo de aprendizagem de um aluno. Procurou-se de igual modo, explanar quais os conceitos educativos atualmente em vigor e a importância que a inclusão e a escola inclusiva têm nos alunos portadores de NEE de carácter prolongado.

Indo ao encontro do que caracteriza a escola inclusiva, procurou-se analisar os requisitos do pré-escolar face às metas de desenvolvimento que um aluno deverá ter atingido ao ingressar no 1º ano do 1º ciclo do ensino, de modo a que, na posse dessa informação, fosse possível seleccionar quais os métodos e procedimentos necessários para desenvolver o projeto de intervenção, objeto deste trabalho.

Capítulo 3 – Métodos e procedimentos

No terceiro capítulo será dada uma perspetiva do tipo de projeto que se vai desenvolver, a problemática a que se pretende dar resposta, quais os objetivos que se pretendem atingir, a razão do tipo de investigação escolhido e das técnicas e instrumentos utilizados para recolher a informação necessária para análise e intervenção sobre a questão anteriormente colocada.

3.1 Investigação qualitativa

Em educação, as origens da investigação tradicional e da investigação qualitativa estão já referenciadas no séc. XIX. Porém, só no século seguinte, por volta de meados dos anos 50, é que a investigação tradicional é realmente assumida em termos legislativos. Quanto à investigação qualitativa só nos fins da década seguinte ganhou reconhecimento.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa caracteriza-se por considerar o investigador o principal instrumento e a sua fonte de informação ser o ambiente natural; ser descritiva (dados expressos por palavras ou imagens e não por números); os investigadores se interessarem mais pelo processo do que pelos resultados; a análise dos dados ser tendencialmente indutiva (o conhecimento vai sendo construído à medida que os dados vão sendo analisados) e “o significado é de importância vital” (Bogdan e Biklen, 1994:50), isto é, os investigadores consideram que as perspetivas dos participantes no processo são decisivas nesse mesmo processo.

3.1.1 Investigação/ação

No presente trabalho irá ser desenvolvida uma abordagem inspirada nos pressupostos da investigação/ação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”.

Justifica-se esta escolha pelo principal objetivo do projeto que vai, precisamente, de encontro à grande característica deste tipo de abordagem: promover uma mudança.

Concretamente, pretende-se efetivar e consolidar o processo de inclusão de uma aluna com PC num grupo de jardim de infância, mas, acima de tudo, preparar a aluna de

modo a promover uma boa entrada no 1º ciclo. Ambiciona-se, deste modo, assegurar uma situação de sucesso para a aluna (independentemente das suas características), prevenindo e evitando o abandono escolar.

3.2 Técnicas e instrumentos

Uma vez uma vez formulada a problemática sobre a qual se pretendia intervir, foi opção consciente recorrer aos pressupostos da metodologia qualitativa, já que esta é a mais indicada para tratar fenómenos que necessitam de aprofundamento e análise pormenorizadas, como defendem Bogdan e Biklen (1994).

Tratando-se de um projeto de intervenção apoiado em procedimentos de investigação-ação, o seu desenvolvimento teria de ocorrer em ambiente natural. Pesquisa documental, entrevistas, testes sociométricos, observações, foram passos lógicos a serem dados.

Considerou-se importante formalizar o projeto. Para tal, foi solicitada autorização, por escrito, à diretora do agrupamento. A sua resposta foi positiva, mas apenas verbal.

3.2.1 Pesquisa documental

Seguiu-se a perspetiva de Bell (2008) quando afirma que embora haja investigações baseadas sobretudo na pesquisa documental, outras há que surgem daquilo que Bell (2008:105) designa por “fontes inadvertidas” e que mais não são do que documentos que foram criados por uma questão de organização e de planeamento. São todo aquele tipo de informação que Estrela (1994:22) designa por dados mortos. Isto é, o investigador recolhe todo o tipo de informação de algum modo associada à situação, a qual será posteriormente analisada e os dados significativos farão parte da caracterização da situação.

3.2.2 Entrevista

Este instrumento poderá ser utilizado em qualquer fase do projeto. A entrevista funda-se, como afirma Estrela (1994:342) “na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo”. Por se caracterizar deste modo, a entrevista pode ser até utilizada como modo de aferir a evolução dos conceitos dos intervenientes no projeto que se está a aplicar.

A análise foi feita através dos processos desenvolvidos por Bardin (2000:31), para quem a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

3.2.3 Sociometria

Tratando-se de um projeto de intervenção, perceber as interações entre os elementos que constituem um grupo, poderá ser decisivo em termos das decisões que se tomam.

Para bem atuar, importa bem conhecer. Para esse efeito, os testes sociométricos podem ser um dos melhores instrumentos de pesquisa de dados. Segundo Estrela (1994), permitem o registo das interações entre os seus membros, em termos de escolhas e rejeições; revela qual a posição e capacidade de atuação de cada elemento dentro do grupo; mostra situações de isolamento ou de popularidade. Este tipo de instrumento permite, ainda, confrontar os dados obtidos com outros dados resultantes de entrevistas, inquéritos, observação naturalista. Em resumo, fornece todo o tipo de pistas que permitem situar cada elemento em termos do coletivo.

3.2.4 Observação naturalista

Depois da pesquisa documental, de acordo com Estrela (1992:30), surgem em segundo lugar, os dados da dinâmica da situação em questão, em que são abordadas as ações e as perspetivas dos sujeitos no seu ambiente natural. O papel do investigador é o de não participante; ele não interfere na situação observada.

Com este instrumento, ainda segundo Estrela (1994:46), o investigador recolhe informação “pouco seletiva, mas passível de ser rigorosa”, preocupa-se com o contexto em que cada situação é observada, estabelece “unidades de comportamento”, num padrão de continuidade caracterizado pelo facto de algo estar sempre a acontecer, mesmo quando não parece.

A terceira fase dirá respeito à interpretação. Partindo da análise, procura-se “determinar elementos significativos” (Rodrigues, 1997:34) de forma a “fazer emergir sínteses interpretativas, caracterizações das situações estudadas” (Rodrigues, 1997:131).

3.3 Análise e tratamento dos dados recolhidos

Pesquisar e organizar informação é um trabalho metódico. De modo a fazê-lo de forma criteriosa e sistemática, procurou-se a informação sobre a instituição em documentos como o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e o Plano Anual de Atividades (PAA) e sobre a aluna e a sua problemática, em documentos como o Programa Educativo Individual (PEI) e outros relatórios justificativos do seu diagnóstico.

Constatou-se que na escola de que faz parte o jardim de infância (JI), não existe Projeto Educativo de Escola (PEE). De modo a dar resposta a essa lacuna e a permitir o acesso a informação imprescindível, o coordenador da escola elaborou e autenticou um documento para esse efeito.

Na posse de todos os dados organizou-se essa recolha num documento único, a ficha de pesquisa documental (anexo 1).

No presente estudo, adotou-se a entrevista como principal técnica de colheita de dados primários.

Para a condução da “entrevista de investigação” optou-se por dirigi-la o menos possível, “dando a palavra” ao entrevistado. Conduzimo-la com uma orientação semidiretiva, ou seja, focalizou-se a opinião do entrevistado sobre os objetivos previamente por nós definidos, e sem se coartar a sua opinião, permitindo-lhe que abordasse o tema da forma e durante o tempo que achasse mais conveniente.

Com o objetivo de sistematizar os assuntos que se queria ver tratados durante a entrevista elaborou-se um guião (anexo 2) e formularam-se as questões. Tratando-se de uma entrevista semidiretiva, esse conjunto de questões é basicamente uma linha de orientação, permitindo ao entrevistador recolher a informação necessária sem coartar o discurso do entrevistado. Conduziu-se a entrevista (anexo 3) e após a sua transcrição (anexo 4), procedeu-se à análise da mesma, através da análise de conteúdo (anexo 5) segundo Bardin definindo unidades de registo e agrupando estas em seguida, em diferentes categorias e subcategorias.

Outra fonte de recolha de dados, foi a utilização de um teste sociométrico (anexo 6) retirado do livro “Teoria e prática de observação de classes”, de Estrela (1994:) e adaptado à situação em estudo.

De modo a preservar a confidencialidade, os alunos são identificados por iniciais (anexo 7). A linguagem usada é simples e clara, os critérios estão relacionados com o dia a dia dos alunos e com situações de ordem muito prática.

Aos alunos pediu-se que respondessem a 3 questões:

- I. Se pudesses escolher um colega para se sentar ao teu lado, quem escolherias?
- II. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?
- III. Quem gostarias de escolher para jogar e brincar contigo no recreio?

Depois da primeira escolha, foi-lhes pedido que fizessem uma segunda e uma terceira. Para terminar, foi-lhes perguntado quem não escolheriam.

Sendo alunos do JI, as perguntas foram-lhes colocadas em privado de modo a que as respostas tivessem o máximo de isenção.

De modo a analisar o teste foram elaboradas matrizes sociométricas de escolhas (anexo 8) e de rejeições (anexo 9).

Quanto à recolha de dados por observação naturalista, surgiu um inconveniente. A autora era a própria docente responsável pelo grupo onde se fez a intervenção. Logo, a aplicação deste instrumento implicou alguma reorganização em termos de funcionamento da sala. Assim, foram programados, entre a docente e a assistente operacional, dois momentos sequenciais em que a orientação esteve a cargo da última, pretendendo a docente estar ocupada com outra atividade, mas estando a fazer o registo dos dados. Tentou-se assim, manter o observador independente da situação observada. Poderia, talvez ter sido escolhido outro tipo de procedimento, mas face ao normal funcionamento da sala, pareceu, ser o que mais se aproximaria da dinâmica quotidiana daquela. Após a observação foi elaborado o protocolo da mesma, de modo a permitir a análise dos dados recolhidos. (anexo 10)

Neste capítulo foram definidos, justificando a escolha feita, o tipo de investigação a ser desenvolvido e quais as técnicas e os instrumentos utilizados nesse processo.

Procedeu-se ainda à recolha, análise e tratamento de dados sobre a situação e a aluna em causa. Pretendeu-se, deste modo, assegurar que a intervenção fosse a mais adequada para a aluna.

Capítulo 4 – Intervenção realizada

Da reflexão sobre as práticas diárias nasce a dúvida. Da dúvida nasce a busca de respostas. Desta, nasce a investigação que por sua vez origina a intervenção, a qual, no presente projeto, tem enfoque sobre uma aluna do pré-escolar com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a fim de a preparar para o ingresso no 1º ciclo, procurando garantir a inclusão não só no grupo escolar mas também uma participação ativa e válida na comunidade e, assim, evitar o abandono escolar.

4.1 Planificação da intervenção

Para o desenvolvimento do projeto, foram importantes os objetivos estabelecidos e a sua adequação à situação da aluna e ao que se pretendia alcançar e o enfoque teórico dado pela revisão da literatura.

Foi, igualmente, importante todo o envolvimento da comunidade educativa, ou seja, o envolvimento não só dos técnicos que, com a aluna, intervêm diariamente, mas também a escola de um modo holístico e ainda a família.

De acordo com estes princípios desenvolveu-se, inicialmente, um pré-projecto com enfoque nas áreas da sociabilização, das aprendizagens académicas, da comunicação, da capacidade motora, da autonomia e da higiene.

Para cada uma destas áreas foram estabelecidos objetivos e definidos intervenientes, como se pode comprovar nos quadros de 1 a 5 das páginas seguintes.

Apresenta-se nos quadros que se seguem a planificação feita a longo prazo, para o trabalho na sala com os pares, no JI, com a família e com a futura professora do 1º ciclo.

Quadro 1 - Planificação a longo prazo da Intervenção na sala de jardim de infância, com os pares

Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calenda- rização	Recursos huma- nos/materiais	Avaliação
Sociabi- lização	Relacionar-se com os seus pares	Incrementar a autoes- tima Partilhar objetos com os colegas Seguir regras em jogos de grupo Participar em conver- sas de grupo	Valorizar até a mais ínfima con- quista Atividades a pares/Coroa para o dia de Reis Atividades em pequenos gru- pos/dinamização de um projeto Jogos de grupo na sala ou no recreio Conversa sobre situações viven- ciadas em comum	fevereiro a junho	Relação afetiva, professora, AO Professora, AO, lápis, carto- linas, tesouras, cola Professora, AO, material de acordo com o projeto, Professora, AO, jogos didáti- cos ou jogos tradicionais (macaquinho do chinês, jogos de roda, etc.	Avaliação informal através da observação e registo Avaliação formal através de avaliações trimestrais e de uma avaliação final sumativa Conversa em grupo sobre os diversos momentos

Quadro 2 - Planificação a longo prazo da Intervenção na sala de jardim de infância, com a equipa (professora de EE; terapeutas de fala e de psicomotricidade)

Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calenda- rização	Recursos huma- nos/materiais	Avaliação
Aborda- gem à escrita e à leitura	Familiarizar-se com o código escrito Aumentar a capacidade de representação gráfica	Registar através da ilustração e da legen- dagem uma atividade ou uma história	Fazer, em pequeno grupo, as ilustrações da atividade e as legendas (com apoio do adulto)	fevereiro a junho	Professora, AO, professora EE,	Avaliação informal através da observação e registo Avaliação informal através de reuniões de equipa Avaliação formal através de avaliações trimestrais de todos os intervenientes

Comunicação/Linguagem	Promover uma maior organização do pensamento	Pôr por ordem lógica as figuras de uma história	Trabalho em que cada pequeno grupo pega nas imagens e cria uma história para apresentar aos colegas – a apresentação poderá ser uma teatralização	fevereiro a junho	Professora, AO, terapeuta de fala, pequenos cartões com imagens, papel e caneta	Avaliação informal através da observação e registo Avaliação informal através de reuniões de equipa Avaliação formal através de avaliações trimestrais de todos os intervenientes
	Desenvolver vocabulário	Jogo do Stop em pequenos grupos	Ver qual a equipa que obtém mais resultados; elaborar um relatório com todos os resultados; criar o dicionário da sala (com imagens)		Professora, AO, terapeuta de fala, papel e caneta	
Motora	Adquirir marcha autónoma	Dirigir-se sozinha no/para o recreio	Jogo das escondidas/saídas para o recreio	fevereiro a junho	Professora, AO, terapeuta de psicomotricidade	Avaliação informal através da observação e registo Avaliação informal através de reuniões de equipa Avaliação formal através de avaliações trimestrais de todos os intervenientes
	Corrigir postura	Manter o eixo cabeça/coluna ereto	Jogos de movimento, em pequenos grupos, que impliquem levantar os braços acima da cabeça			

Quadro 3 - Planificação a longo prazo da Intervenção no jardim de infância (de acordo com o PAA)

Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calendarização	Recursos humanos/materiais	Avaliação
Socialização	Participar na festa do dia do agrupamento	Construir o sentido de comunidade	Apresentação de um trabalho elaborado em equipa pelas 3 salas do JI	fevereiro a junho	Equipa pedagógica, AOs	Avaliação informal através da observação e registo Avaliação informal através de reuniões de equipa Avaliação formal através de avaliações trimestrais de todos os intervenientes

Quadro 4 - Planificação a longo prazo da Intervenção na família

Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calenda- rização	Recursos huma- nos/materiais	Avaliação
Autono- mia: Vestuá- rio	<p>Ser capaz de se despir sozinha</p> <p>Ser capaz de se vestir sozi- nha</p>	<p>Despir as calças (de elásticos, sem botões)</p> <p>Vestir o casaco apenas com o adulto ou a irmã a segurá-lo atrás dela</p>	<p>Idas à casa de banho</p> <p>Momentos de saída de casa</p>	fevereiro a junho	Família (mãe, avó, pai, irmã mais velha)	<p>Avaliação informal através da observação e registo</p> <p>Avaliação informal através de reuniões regulares com a família</p>
Higiene	Tomar banho sozinha	Passar sozinha a esponja nos braços, peito e barriga	Momento do banho			

Quadro 5 - Planificação da Intervenção com a futura professora do 1º ano

Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calenda- rização	Recursos huma- nos/materiais	Avaliação
Leitura e escrita	Fomentar o conhecimento da realidade do 1º ciclo	Desenvolver a relação com a professora do 1º ano	Leitura e interpretação de uma história; representação através de ilustrações legendadas	maio e junho	Professora; AO, professora de 1º ciclo	<p>Avaliação informal através da observação e registo</p> <p>Avaliação informal através de reuniões regulares com a família</p>
Cálculo			Jogo envolvendo noções matemáticas (formas, massa, volume, quantidade, associação do número à quantidade, etc.)			

Porém, e porque se trata de um projeto em que a avaliação constante pode determinar novos, algumas áreas foram relegadas para segundo plano, focalizando-se a intervenção num ponto mais específico: a área da aprendizagem académica.

De acordo com a informação recolhida, que se mostra de forma sucinta no anexo 11, e com a nova orientação desenvolveu-se um projeto de intervenção em 12 sessões, com enfoque preciso na aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita, na aquisição de conceitos matemáticos básicos e, muito importante pelas características motoras da aluna, no desenvolvimento de competências de utilização do computador.

Nenhuma das áreas anteriormente referidas deixou de ser importante ou deixou de ser trabalhada. Todavia foram desenvolvidas em todas as outras atividades quotidianas da sala de jardim de infância ou nos momentos de apoio individualizado, com os técnicos que trabalham regularmente com LR.

4.2 Pressupostos da ação

Partiu-se da ideia de preparar a aluna de modo a, face à sua problemática, desenvolver ainda antes do ingresso no 1º ciclo, competências que lhe permitissem não ficar atrás do desempenho dos seus pares, dando-lhe os conhecimentos necessários para obter sucesso escolar.

Neste sentido, como foi referido noutra capítulo, selecionaram-se algumas das metas (anexo 12) consideradas relevantes para a aluna em questão e desenvolveram-se a partir daí objetivos que se procuraram alcançar.

Assim, em relação ao domínio da linguagem e da abordagem à escrita, selecionaram-se as seguintes metas: segmenta silabicamente palavras; identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; isola e conta palavras em frases; reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano; sabe onde começa e acaba uma palavra; conhece algumas letras (e.g., do seu nome); escreve o seu nome; produz escrita silábica (e.g., para gato; para bota); conhece o sentido direcional da escrita; sabe que as letras correspondem a sons; identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas; descreve pessoas, objetos e ações; recita poemas, rimas e canções.

No domínio da matemática foram selecionadas as metas: enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares; reconhece os números como identificação da quantidade de objetos de um conjunto; utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números; conta com correção até 10 objetos do dia a dia; reconhece os números de 1 a 10; estabelece relações numéricas entre números até 10; começa a relacionar a adição

como o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de objetos.

Por fim, no campo das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), selecionaram-se as metas: explora livremente jogos e outras atividades lúdicas acedendo a programas (...) a partir do ambiente de trabalho (...); utiliza as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (e. g. programas de desenho) como forma de expressão livre.

Com base nestas metas foram planificadas as 12 sessões com objetivos específicos que articulavam as características e necessidades da aluna com as metas e com os resultados que se pretendiam alcançar.

Essas sessões foram avaliadas de dois modos distintos, embora sempre com o objetivo de melhorar a intervenção. Assim, foi feita, pela titular do grupo, uma avaliação que fazia parte integrante do resumo de cada sessão e outra com os alunos que será referida ao longo do próximo subcapítulo.

4.3 Desenvolvimento e aplicação da ação

No momento da primeira sessão, já estava desenvolvido todo um trabalho de equipa entre os diferentes técnicos, a titular do grupo, a assistente operacional e os próprios alunos.

PLANO DE AULA - 1

Aluna: LR		Data: 1 fevereiro 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Desenvolvimento de capacidades de compreensão e de expressão verbal; Identificação das vogais		
Competências a desenvolver	Desenvolver a atenção e a concentração	
	Desenvolver a compreensão	
	Desenvolver a capacidade de memorização	
	Aumentar o vocabulário	
	Identificação da vogal "l"	
	Associar o fonema ao grafema	
	Treinar a escrita manual do nome próprio	

Descrição da(s) atividade(s) a realizar	<p>Apresentação pela professora através da leitura de uma lengalenga sobre a letra "i";</p> <p>Acentuação oral, pela professora, da vogal em todas as palavras em que surge</p> <p>Identificação pela aluna de todos os "is" do texto</p> <p>Exercícios de consolidação da aquisição feita</p> <p>Identificação dos trabalhos da aluna com o nome</p> <p>Memorização da lengalenga</p>
Recursos	<p>Fotocópias de um livro de Paula Teles</p> <p>Material de escrita</p>
Avaliação	<p>A aluna será avaliada em termos de concentração., atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos</p>

Foi sendo desenvolvida, desde janeiro, uma tentativa de aprendizagem cooperativa. Não se pode referir como sendo efetivamente aprendizagem cooperativa, uma vez que a maior parte das atividades previstas foram programadas anteriormente e sem a presença da titular de grupo (que, como já foi referido, estava em regime de contrato).

Desse modo, o plano acima apresentado foi introduzido num grupo onde já se tinham trabalhado alguns dos conceitos relativos ao trabalho cooperativo. Ou seja, os 20 alunos estavam distribuídos em 3 grupos mais pequenos mas heterogéneos em género, idade ou capacidade de trabalho ou de aprendizagem.

A grande vantagem desta metodologia é, precisamente, o processo desenrolar-se praticamente só entre os alunos e o professor não ser mais do que um supervisor, como acima já foi referido. No caso específico da intervenção aqui relatada, permitiu que a educadora titular pudesse ter mais disponibilidade para dar um maior apoio à aluna, objeto da intervenção.

De início, não foi um processo fácil, por ser uma metodologia recentemente aplicada e porque os alunos, em geral, estavam habituados à presença e ao apoio dos adultos e, como lhes fora explicado, teriam de tentar trabalhar sozinhos ou contar fundamentalmente com a assistente operacional (AO).



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 1 COM LR E COM A TURMA

1 fevereiro 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Nesta primeira sessão foi explicado a todos os alunos o modo de trabalhar e comunicado que teriam o apoio da operacional de modo a que a professora pudes-se dar um apoio mais individual a LR.</p> <p>A vogal “i” foi apresentada através da leitura de uma lengalenga. Todas as palavras com “i” foram acentuadas na 2ª leitura. As 2 formas (maiúscula e minúscula de imprensa) de escrever a vogal foram postas no quadro de modo a facilitar aos alunos a sua identificação. Houve especial cuidado com LR de modo a ter a certeza que seria capaz de a identificar.</p> <p>Procuraram-se palavras começadas por “i” ou com o som “i”.</p> <p>Foi explicado como resolver os exercícios que se seguiam e dadas pistas orais (acentuação do fonema ao pronunciar as palavras do exercício).</p> <p>LR foi supervisionada em todo o processo de identificação e resolução dos exercícios, assim como durante a identificação do seu trabalho através da escrita do nome e da data.</p> <p>A lengalenga foi dita várias vezes (por vezes muito baixo, outras mais alto) de modo a motivar os alunos para a sua memorização.</p>
AVALIAÇÃO DA ALUNA	<p>A aluna mostrou-se agradada com uma sessão parcial de 1 para 1, ainda que no espaço de sala de aula.</p> <p>Mostrou algum interesse em participar mas não terminou nenhuma das tarefas. Conseguiu com alguma dificuldade (insegurança?) identificar a vogal e marcá-la na folha. O modo como marca, demonstra ser capaz de ver num tamanho normal de impressão, embora revele pouco controlo do lápis e do espaço.</p> <p>A escrita continua a ser difícil e pouco harmoniosa (ainda não se tem informação sobre o seu campo visual).</p> <p>LR mostrou dificuldade em encontrar palavras a começar por “i”.</p> <p>Ao fim da sessão conseguia identificar a vogal e referia que aparecia no seu nome. O sentimento era de conquista quando a sessão terminou; a aluna mostrava-se satisfeita consigo mesma.</p> <p>Conseguiu memorizar a lengalenga. Todavia a atenção e concentração revelaram-se muito dispersas.</p>

AVALIAÇÃO DOS OUTROS ALUNOS	<p>Foi difícil para os outros alunos o facto da professora não poder estar presente para eles enquanto apoiava a colega. Interromperam algumas vezes o trabalho, mas no geral esforçaram-se por respeitar e solicitar o apoio da operacional ou, seguindo a sugestão da professora, tentavam ajudar-se uns aos outros.</p> <p>Para a professora não foi fácil dedicar a sua atenção inteiramente a LR por causa das interrupções e esse facto refletiu-se na não conclusão das tarefas da aluna.</p>
------------------------------------	--

Quando no fim da sessão, foi feita uma avaliação entre todos, os principais comentários visaram o facto de trabalharem sozinhos, o facto da professora trabalhar mais com LR e o modo como tinham aprendido a lengalenga: umas vezes a dizê-la muito baixo, outras quase a gritá-la.

Parece ser uma estratégia à qual aderem com facilidade e gosto. Por um lado, torna-se mais estimulante memorizar por outro lado, permite extravasar alguma da energia que vão acumulando enquanto estão sentados a trabalhar, por períodos mais prolongados.

Para LR foi importante o facto da presença constante da investigadora/professora, embora tivesse de trabalhar sozinha. Mas exatamente por ter de trabalhar sozinha e o adulto servir apenas como orientador, nesta primeira sessão, o trabalho foi pouco produtivo, a aluna distraiu-se muito e solicitou constantemente a atenção do adulto.

Como referido na avaliação acima apresentada não existe informação sobre os campos visuais da aluna o que dificultou o decorrer do projeto. Já no fim do ano letivo a aluna foi a uma consulta, mas o relatório apresentado pela médica referia não ter sido possível avaliar por falta de colaboração de LR.

PLANO DE AULA - 2

Aluna: LR	Data: 8 fevereiro 2011
Docente: Teresa Leal	

Objetivos/Conteúdos: Desenvolvimento de capacidades de compreensão e de expressão verbal; Identificação das vogais

Competências a desenvolver	<p>Desenvolver a atenção e a concentração</p> <p>Desenvolver a compreensão</p> <p>Desenvolver a capacidade de memorização</p> <p>Desenvolver a capacidade de antecipação</p> <p>Aumentar o vocabulário</p> <p>Identificação da vogal “U”</p> <p>Associar o fonema ao grafema</p> <p>Treinar a escrita manual do nome próprio</p>
-----------------------------------	--

Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Apresentação pela professora através da leitura de uma lengalenga sobre a letra "u"; Acentuação oral, pela professora, da vogal em todas as palavras em que surge Identificação pela aluna de todos os "us" do texto Exercícios de consolidação da aquisição feita Identificação dos trabalhos da aluna com o nome Memorização da lengalenga
Recursos	Fotocópias de um livro de Paula Teles Material de escrita
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos

A sessão desenrolou-se de forma mais organizada. O esquema de apresentação e de trabalho já era familiar. Torna-se intuitivo e os alunos começam a antecipar alguns aspetos como, por exemplo, o modo como a lengalenga é memorizada. Por outro lado provoca maior autonomia nos alunos, logo permite à professora disponibilizar mais atenção quer a LR, quer a outros alunos que possam precisar.

LR participou de forma mais ativa em todas as propostas orais, conseguiu dizer palavras com o som em questão, embora sempre a um ritmo mais lento que a maioria dos colegas. Estes, quando a professora o solicitou, tentaram respeitar a regra *do dedo no ar*, dando mais tempo aos menos rápidos para pensarem e participarem também. O grupo onde LR está incluída apercebeu-se que era importante a participação dela e procuraram incentivá-la. Por um lado é extremamente positivo, por outro, o excesso de estímulo em seu redor, é um fator de distração para LR.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 2 COM LR E COM A TURMA

8 fevereiro 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	Foi repetido todo o processo da 1ª sessão. A vogal "u" foi apresentada através da leitura de uma lengalenga. Todas as palavras com "u" foram acentuadas na 2ª leitura. As 2 formas (maiúscula e minúscula de imprensa) de escrever a vogal foram postas no quadro de modo a facilitar aos alunos a sua identificação. Houve especial cuidado com LR de modo a ter a certeza que seria capaz de a identificar. Repetiu-se a explicação do modo de resolução dos exercícios e dadas pistas orais (acentuação o fonema ao pronunciar as palavras do exercício). LR foi supervisionada em todo o processo de identificação e resolução dos exercícios, assim como durante a identificação do seu trabalho através da escrita do no-
----------------------------	---

	<p>me e da data.</p> <p>Tentou-se que LR descobrisse palavras começadas por “u”. A lengalenga foi dita várias vezes (por vezes muito baixo, outras mais alto, acrescentou-se também diferentes entoações como voz mais séria e voz espantada) de modo a motivar os alunos para a sua memorização.</p>
AVALIAÇÃO DA ALUNA	<p>A aluna já demonstrou menos dificuldade em todo o processo. Mostra-se muito meiga e com forte ligação com a professora. Está atenta e procura corresponder de modo a agradar àquela.</p> <p>Conseguiu como anteriormente identificar a letra em questão.</p> <p>Não foi fácil, mas a aluna conseguiu pensar em 2 palavras começadas por “u”; uvas (do trabalho desenvolvido com a professora de EE) e unhas. Nesta tarefa ressaltaram algumas dificuldades de concentração; os colegas são realmente um fator de distração.</p> <p>Ao começar escrever o seu nome do lado direito da folha, escreveu-o em espelho. Quando chamada à atenção, corrigiu. Não revela controlo do tamanho da letra (problemas motores ou problemas visuais?).</p> <p>A aluna está muito dependente da presença e apoio do adulto.</p>
AVALIAÇÃO DOS OUTROS ALUNOS	<p>Apesar de não ser a primeira vez, os alunos continuam a solicitar frequentemente a professora, mas é difícil que assim não aconteça, uma vez que sair da sala com a aluna, por sistema é complicado. Porém, a procura do apoio da operacional já surgiu mais naturalmente. A tarefa porque apresentada como desafio leva a uma boa adesão por parte de todos. A repetição da estratégia com ligeiras alterações dá segurança e motiva.</p>

Na avaliação final os alunos referiram o facto de ter sido mais fácil esta segunda sessão por já saberem como se fazia. Alguns referiram que tinham tido ajuda de outros colegas. Todos, embora em níveis de acordo com as características de cada um, continuam a aderir e a participar ativamente nas propostas.

PLANO DE AULA - 3

Aluna: LR	Data: 15 fevereiro 2011
Docente: Teresa Leal	
Objetivos/Conteúdos: Desenvolvimento de capacidades de compreensão e de expressão verbal. Identificação de ditongos	
	<p>Desenvolver a atenção e a concentração</p> <p>Desenvolver a compreensão</p>

Competências a desenvolver	Desenvolver a capacidade de memorização Desenvolver a capacidade de antecipação Aumentar o vocabulário Identificar os ditongos “UI” e “IU” Associar fonema a grafema Treinar a escrita manual do nome próprio e introduzir o apelido
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Apresentação pela professora através da leitura de uma lengalenga a propósito dos ditongos “ui” e “iu”; Acentuação oral, pela professora, dos ditongos em todas as palavras em que surge Identificação pela aluna de todos os ditongos em questão no texto Exercícios de consolidação da aquisição feita Identificação dos trabalhos da aluna com o nome Memorização da lengalenga
Recursos	Fotocópias de um livro de Paula Teles Material de escrita
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração., atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos

Sessão semelhante às anteriores. Os que demonstram mais capacidades começaram a liderar os grupos. Todos os alunos têm demonstrado compreensão do que se espera deste tipo de metodologia. É de lembrar que não é aplicada apenas nas sessões, mas em todos os momentos de trabalho do grupo. Em cada grupo, têm vindo a surgir diferentes modos de funcionamento; num deles o trabalho centra-se muito na orientação de um, sub-grupo, noutro o funcionamento é extremamente cooperativo, todos à vez têm poder decisório e existe grande preocupação em que todos possam participar.

No grupo de LR, esta é muitas vezes o centro das atenções. Este aspeto, como já foi referido, é por vezes fator de distração. Por outro lado, tem a vantagem de envolver todo o grupo na atividade. Como os alunos já sabem que LR tem de participar do mesmo modo que eles, surge agora a faceta de a ensinarem e não a faceta de tentarem fazer por ela. LR por um lado fica frustrada por ter de fazer, por outro fica muito feliz quando consegue alcançar o pretendido e quer a professora, quer os colegas a festejam por isso.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 3 COM LR E COM A TURMA

15 fevereiro 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Desta vez foram introduzidos os ditongos “ui” e “iu”. Todos os exercícios e estratégias foram semelhantes às sessões anteriores.</p> <p>Foram solicitados aos alunos palavras com os sons em questão. Foram referidas palavras como “Rui”, “ruiva”, “fui”, “caiu”, “partiu”, “pediu”.</p> <p>LR teve sempre o acompanhamento da professora. Foi reforçado de forma sistemática a diferença de leitura entre um e outro ditongo. Essa distinção foi feita pela associação do fonema ao grafema.</p> <p>Escreveu corretamente o nome próprio e escreveu o apelido, passando por cima.</p> <p>Novamente se procedeu à memorização da lengalenga, usando desta vez a mímica para cativar os alunos e ajudá-los nesse processo.</p>
AVALIAÇÃO DA ALUNA	<p>A repetição da estratégia permite aos alunos, e a LR em particular, corresponder de forma mais eficaz ao que é pedido e antecipar o que se espera.</p> <p>Continua a ser importante o apoio individualizado para a total conclusão das tarefas, mas tem vindo a demonstrar maior concentração e foi participando na pesquisa de palavras com os sons em causa.</p> <p>A atividade final motivou bastante LR. Foi uma das que representou apesar das dificuldades motoras. O ser aplaudida pelos colegas também foi gratificante e era visível o seu ar de satisfação.</p>
AVALIAÇÃO DOS OUTROS ALUNOS	<p>Este tipo de atividade torna-se um jogo que cativa os alunos em geral.</p> <p>O tipo de atividades mais lúdicas gera uma participação mais ativa e alguma tentativa, por parte de certos alunos, de tentarem ultrapassar os limites naturalmente impostos, gerando-se, por vezes, alguma desorganização.</p> <p>O espírito de entreajuda tem vindo a tornar-se mais nítido.</p>

A participação continua intensa e interessada. Os comentários dos alunos foram no sentido de como se torna quase um jogo (um desafio) tentarem “adivinhar” o que se espera deles e se alcançam, ou não, o pretendido.

Nesta sessão, acabou por ser introduzido um jogo/atividade que a titular utiliza já há algum tempo e que costuma ser muito estimulante para os grupos, o jogo das palavras escondidas nas palavras. Este grupo não foi exceção e aderiram espontaneamente. No fim foram vários os comentários de como tinham conseguido descobrir algumas palavras. De entre algumas os alunos referiram ter conseguido detetar o nome “Rui” na palavra “ruiva”,

bem como a palavra “boa” em “Lisboa”. Esta última com orientação e, inicialmente apenas através dos fonemas (só depois se passou para a escrita).

Quando incentivada a participar neste jogo, LR demonstrou que não tinha entendido bem o que se pretendia, uma vez que se limitou a dizer palavras com terminações semelhantes.

Nesta atividade, gerou-se algum entusiasmo excessivo e de repente a professora viu-se confrontada com a maioria dos alunos a gritar palavras e as confusão a querer instalar-se. Acontece, por vezes, quando o grupo se entusiasma. Na avaliação e em relação a esse momento, alguns alunos referiram a necessidade de intervenção da professora para acalmar o grupo e de lembrar as regras de falar um de cada vez e de pôr o dedo no ar para o fazer. Os alunos que o referiram foram aqueles que mais se perturbaram com essa confusão.

Quando questionada, pela professora, sobre esse momento, LR não respondeu de imediato, mas assumiu depois que não tinha gostado muito, que tinha gostado mais de apresentar a lengalenga por gestos.

Na realidade, LR ficou um pouco perdida com a situação, mas reorganizou-se de imediato quando a ordem foi restabelecida e participou com muito empenho na apresentação por mímica, sobretudo quando os colegas a aplaudiram.

Dos comentários finais dos alunos sobre a sessão, deve-se ressaltar o comentário de alguns, que referiram ser mais fácil de aprender quando se está também a ensinar.

De certa forma, esta sessão encerrou um ciclo, uma vez que a seguinte foi aplicada em moldes completamente diferentes.

Aos alunos foi explicada a importância do uso do computador para LR e de como este instrumento a poderia ajudar no 1º ano. A LR foi mais uma vez reforçada a ideia da importância do seu próprio trabalho no seu processo de aprendizagem, bem como a importância do trabalho de colaboração com a professora.

PLANO DE AULA - 4

Aluna: LR	Data: 22 fevereiro 2011
Docente: Teresa Leal	

Objetivos/Conteúdos: Treino de competências no uso do computador Escrita cronometrada do nome próprio Jogos (propostos pelo Cantic na avaliação feita a 10 de fevereiro) para desenvolver competências de utilização do computador
--

Competências a desenvolver	Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver a capacidade de utilizar o computador Desenvolver rapidez e eficiência no uso do mesmo Treinar a escrita do nome próprio
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Ligar e desligar o computador Reconhecer as características do teclado: zona dos números; zona das letras; distribuição das letras. Treino da escrita do seu nome com o uso das duas mãos (uma para cada metade do teclado) e do máximo de dedos Jogos do GCompris, Tux Paint e Sebran
Recursos	Uso do Magalhães; jogos do Tux Paint, do Sebran e do GCompris
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos

A sessão foi na sua totalidade um trabalho de um para um entre LR e a professora. De início LR distraiu-se um pouco ao ver os colegas com outras ocupações. Porém, pelo tipo de atividade desenvolvida (que é muito do seu agrado), rapidamente se concentrou e empenhou no que estava a fazer.

Este empenho não invalidou, que nos momentos de insegurança, LR alegasse estar cansada. Ao ser motivada para continuar e valorizada pelas conquistas, conseguiu ultrapassar algo dessa falta de autoconfiança.

A sessão alternou entre situações conhecidas e desconhecidas da aluna. Costuma usar o Magalhães, mas ainda está pouco habituada a usar as duas mãos para escrever e não domina a localização das letras, nem mesmo as do seu nome próprio. Donde, não conseguiu cumprir os prazos dados para algumas das tarefas.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 4 COM LR

22 fevereiro 2011

	A sessão de hoje incidiu sobre o uso do computador. A aluna tem estado a utilizar com a professora de EE um Magalhães emprestado pela escola e que será de igual modo utilizado nestas sessões.
--	---

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Procurou-se que a aluna fosse aprendendo a ligar e desligar e a identificar as características básicas do teclado. Definiram-se duas áreas, a esquerda, para ser utilizada pela mão esquerda, e a direita, para ser usada pela outra mão. A sessão incidiu na escrita do nome próprio da aluna e do nome de alguns colegas à escolha da aluna, de modo a poderem ser utilizadas mais letras, levar a aluna a usar o máximo de dedos possível e as duas mãos.</p> <p>Usaram-se os jogos do Tux Paint formas e colorir no interior para desenvolver o uso do rato, o “Atira a bola ao Tux” para reconhecimento das teclas “Shift” e o “Chuva do abc” do “Sebran e o “Queda de letras” do Gcompris para reconhecimento da localização das letras no teclado.</p>
AValiação DA ALUNA	<p>Por ser uma série de atividades diferentes, a aluna voltou a mostrar alguma insegurança que se manifesta em comentários do tipo “estou cansada”, “não sei fazer” ou “não consigo”.</p> <p>Foi usado uma ampulheta (estratégia desenvolvida pela professora de EE) como forma de estabelecer limites para cada atividade, devendo ela acabar cada uma antes que a areia passasse de um lado para o outro. Nem sempre conseguiu.</p> <p>Aderiu bem aos jogos e mostra alguma facilidade na utilização do rato.</p> <p>Os tempos de atenção e de concentração são muito reduzidos.</p>
AValiação DOS OUTROS ALUNOS	<p>Os outros alunos não intervieram nesta sessão. Estiveram noutra tipo de atividades supervisionados pela operacional. Foi combinado que depois todos poderiam jogar no computador.</p> <p>Foi útil a atividade ser especificamente para LR, uma vez que da parte dos colegas houve menos solicitação da professora, logo a concentração da aluna manteve-se, apesar de tudo, mais focalizada.</p>

Na avaliação da sessão, LR referiu que tinha gostado de trabalhar só com a professora, mas que estava cansada. Quando questionada sobre o que gostara mais, mencionou os jogos e sobre o que gostara menos, referiu o ter de usar as duas mãos.

Admitiu também que de início não gostara muito de ali estar, que preferia estar com os colegas.

Ao ser-lhe perguntado se teria ou não aprendido alguma coisa, a resposta foi rápida e dada com um brilho no olhar. Disse que sim, que já sabia que tinha de usar as duas mãos, que já sabia onde ficava o “i” e o “a”, (duas letras do seu nome) e que quase tinha conseguido escrever o nome dentro do tempo previsto (no “tempo da areia cair”, segundo as suas próprias palavras e referindo-se à ampulheta utilizada nessa medição).

PLANO DE AULA - 5

Aluna: LR		Data: 1 março 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Treino de competências no uso do computador Treino da escrita no computador. Jogos para desenvolver competências de utilização do computador		
Competências a desenvolver	Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver a capacidade de utilizar o computador Desenvolver a rapidez e eficiência no uso do mesmo Treinar a escrita cronometrada do nome próprio para desenvolver rapidez Reforçar a aprendizagem das vogais e dos ditongos aprendidos através da escrita, no computador, dos mesmos e de palavras que os incluam	
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Ligar e desligar o computador Consolidar o conhecimento das características do teclado: zona dos números; zona das letras; distribuição das letras Treino do uso das duas mãos (uma para cada metade do teclado) e do máximo de dedos Jogos com ajuda de escrita/ditado dos ditongos aprendidos e de algumas palavras Jogos de treino do uso do rato (Gcompris) Treino da memória com os jogos do Sebran	
Recursos	Uso do Magalhães Jogos do Tux Paint Jogos do Sebran	
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos	

Por já ser a 2ª sessão deste género, e por ter sido exposto, na reunião da manhã, como fazendo parte do programa do dia, foi de modo natural que os alunos se dirigiram para as diferentes atividades, assim como LR se dirigiu para o seu lugar com o Magalhães, começando logo a ligá-lo e a perguntar o que se iria fazer.

A manhã decorreu normalmente e de forma tranquila. LR conseguiu demonstrar maior capacidade de atenção e de concentração, assimilando mais e, conseqüentemente, reforçando a sua autoconfiança e autoestima.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 5 COM LR

1 março 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Nova sessão sobre o uso do computador.</p> <p>Procurou-se que a aluna fosse aumentando o domínio em operações simples como ligar e desligar e no uso de ambas as mãos.</p> <p>Começou-se pela escrita do nome próprio e, embora não estivesse planeado, introduziu-se o apelido. O tempo foi cronometrado para estabelecer limites para cada atividade.</p> <p>Fizeram-se jogos de ditar vogais e a aluna escrevê-las. Passou-se depois aos 2 ditongos de uma das sessões anteriores e a uma tentativa de escrita de algumas das palavras referidas a propósito.</p> <p>Para terminar, usaram-se jogos de controlo do rato e de memória do Sebran</p>
AValiaÇÃO DA ALUNA	<p>Como habitualmente, por não ser a primeira vez com este tipo de sessão, mostrou mais à vontade.</p> <p>Foi nítido que tinham sido feitas algumas aprendizagens na última sessão e só precisou de uma ligeira orientação para ligar e desligar o computador.</p> <p>Ainda tem tendência para usar só 2 dedos, mas mostra maior facilidade na utilização das 2 mãos.</p> <p>Revelou lembrar-se das vogais e dos ditongos embora necessitasse do apoio do adulto para escrever, por demonstrar muita insegurança. Aparentemente estaria com medo de errar. Ao ser ajudada pelo adulto com a associação do fonema ao grafema bem articulado, conseguiu.</p> <p>Os jogos são algo que a cativa facilmente, interessa-se e empenha-se mais em cumpri-los, mas são ainda manifestas grandes dificuldades em adquirir rapidez.</p> <p>Nos jogos de memória demonstrou bastantes dificuldades na sua concretização, mesmo nos mais simples, revelando problemas de concentração e/ou de memória.</p> <p>A atenção está mais concentrada, apesar de tudo.</p>
AValiaÇÃO DOS OUTROS ALUNOS	<p>Novamente uma sessão individual na sala, em que os outros alunos não intervieram. Estiveram em diferentes atividades supervisionados pela operacional.</p>

Na sua avaliação, a aluna referiu estar contente por ter escrito o nome dela dentro do tempo e por ter começado a aprender a escrever o seu apelido (algo que não estava previsto para esta sessão). De igual modo, mostrou satisfação por começar a lembrar-se de usar as duas mãos, embora escreva só com um dedo de cada.

Estavam previstas mais 2 sessões individuais antes de retomar as sessões com todos os alunos. Porém, na avaliação em grande grupo, tornou-se evidente, por um lado, que os alunos estavam empenhados em continuar o trabalho iniciado com as sessões, por outro, refletia-se nos comentários de LR (e na sua postura) que, sozinha, ficava mais cansada e que gostava do trabalho com os colegas.

Debatemos a alteração da sequência das sessões e foi do agrado deles a minha sugestão para fazermos mais umas sessões em grande grupo e deixar as sessões individuais para o fim.

Do debate, acabou, ainda, por surgir a ideia de se fazer uma sessão vocacionada para atividades de matemática, área que o grupo sempre gostou de explorar.

Deste modo, a ordem foi um pouco alterada. Decidiu-se que seriam feitas mais 3 sessões em grande grupo, seguidas de outras 2 individuais e finalizando-se com uma sessão em grande grupo totalmente orientada para a área da matemática.

São os planos dessas sessões e das suas avaliações que se apresentam a seguir.

PLANO DE AULA - 6

Aluna: LR		Data: 15 março 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Desenvolvimento de capacidades de compreensão e de expressão verbal. Identificação das vogais		
Competências a desenvolver	Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver a compreensão Desenvolver a capacidade de memorização Desenvolver a capacidade de antecipação Aumentar o vocabulário Identificação da vogal "E" Associar o fonema ao grafema Treinar a escrita manual do nome próprio e do apelido	
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Apresentação pela professora através da leitura de uma lengalenga sobre a letra "e" Acentuação oral, pela professora, da vogal em todas as palavras em que surge Identificação pela aluna de todos os "es" do texto Exercícios de consolidação da aquisição feita Identificação dos trabalhos da aluna com o nome Memorização da lengalenga	

Recursos	Fotocópias de um livro de Paula Teles Material de escrita
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração., atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos

Por ser fruto de uma decisão conjunta e que ia ao encontro dos seus desejos, todos os alunos manifestaram gosto por retomarem as sessões e, principalmente, LR demonstrou menos ansiedade e maior empenho.

Por estar a resultar e ser do agrado dos alunos, foi mantido o esquema da sessão. Os alunos em geral, LR incluída, sabem já como aquela funciona e se desenrola. Todos demonstraram saber o que se esperava deles. A professora pode dedicar maior atenção a LR e a uma outra aluna do grupo que continua a demonstrar algumas dificuldades nas áreas académicas, enquanto os restantes alunos se interajudavam ou recorriam à operacional. É nítido o progresso em termos de autonomia de trabalho do grupo, quer em termos de trabalho individual, quer em cooperação.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 6 COM LR E COM A TURMA

15 março 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Voltou a introduzir-se uma vogal, o “e” através de lengalenga e em grande grupo. As atividades repetiram-se: leitura da lengalenga, 2ª leitura com acentuação na vogal em causa, escrita no quadro das 2 formas da letra “e”; procura de palavras começadas por ela ou com o som dela no meio (estrela, égua, janela, por exemplo) e escrita no quadro pondo em evidência a vogal em causa; identificação da letra no texto e exercícios de consolidação.</p> <p>Com a aluna e sob a supervisão da professora, procurou reforçar-se oralmente as palavras referidas e escritas no quadro de modo a ir associando o fonema ao grafema; foram referidas todas as letras que as constituem e o som de cada uma, para além do som de todas juntas, isto é, a palavra na sua totalidade. Começou a tentar-se que a aluna escrevesse sozinha e manualmente o apelido, para além do nome próprio.</p> <p>Memorizou-se em grupo a lengalenga.</p>
----------------------------	--

AVALIAÇÃO DA ALUNA	<p>Foi uma sessão que, apesar das dificuldades motoras, lhe deu novamente mais segurança.</p> <p>Participa, mas ainda mostra dificuldades em “descobri-las”; a exceção é para “e de égua”, por ser assim que tem aprendido com a professora de EE.</p> <p>As palavras escritas no quadro foram trabalhadas com a professora de modo a ir associando o fonema ao grafema, atividade em que continua a demonstrar dificuldades.</p> <p>Já escreve o nome próprio sem ajuda, mas ainda precisa de orientação e que lhe sejam ditadas as letras do apelido. Mostrou maior contenção e equilíbrio no tamanho das letras.</p> <p>A memória vai estando trabalhada e sabe as lengalengas anteriormente aprendidas.</p>
AVALIAÇÃO DOS OUTROS ALUNOS	<p>Os colegas já consideram muito normal este tipo de sessões. Alguns tentam mesmo ajudar LR. São atividades com as quais os alunos se mostram interessados e participam fazendo as suas tarefas como já começa a ser habitual.</p>

Na avaliação em grande grupo, foi manifestado o agrado pela retoma desta atividade. Foi ainda referido como se estava a tornar mais fácil descobrir as letras e as palavras e um elemento do grupo de LR disse que ela, também, tinha conseguido descobrir uma palavra. Alguns dos alunos mais dinâmicos não deixaram passar o facto de terem não só reproduzido a lengalenga aprendida na sessão, como também as das sessões anteriores, demonstrando que as tinham bem memorizadas.

LR, na sua avaliação comentou o facto de escrever o nome com letra mais pequena como lhe tinha sido pedido, mas que ainda tinha precisado de ajuda para o apelido, que ainda não sabia as letras todas. Mostrou agrado quando a professora lhe lembrou que só agora estava a aprendê-lo e que até sabia duas delas, o “e” – a letra trabalhada na sessão e o “l” que era também a sua inicial. LR mostrou alguma preocupação ao falar no facto de não se lembrar bem de todas as lengalengas. Ficou mais tranquila quando ainda antes da professora poder dizer fosse o que fosse, um dos colegas do grupo (dos mais novos, mas dos mais dinâmicos) se ofereceu para a ajudar a memorizar.

Nesta avaliação foi lançado, pelos alunos, um desafio. Escolher uma ocasião em que fosse possível e, em pequeno grupo, memorizarem e apresentarem aos restantes colegas as várias lengalengas. Deveria ser um género de concurso, para ver quem apresentava melhor.

Acabou por não ser possível, devido aos vários projetos anteriormente existentes e em execução, quer da escola, quer do agrupamento, bem como à presença de 2 estagiárias

que trouxeram ainda um outro projeto que foi executado e concluído já quase no fim do ano letivo.

PLANO DE AULA - 7

Aluna: LR		Data: 22 março 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Desenvolvimento de capacidades de compreensão e de expressão verbal. Identificação das vogais		
Competências a desenvolver	Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver a compreensão Desenvolver a capacidade de memorização Desenvolver a capacidade de antecipação Aumentar o vocabulário Identificação da vogal "A" Associar o fonema ao grafema Treinar a escrita manual do nome próprio e do apelido	
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Apresentação pela professora através da leitura de uma lengalenga sobre a letra "a"; Acentuação oral, pela professora, da vogal em todas as palavras em que surge Identificação pela aluna de todos os "as" do texto Exercícios de consolidação da aquisição feita Identificação dos trabalhos da aluna com o nome Memorização da lengalenga	
Recursos	Fotocópias de um livro de Paula Teles Material de escrita	
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos	

A sessão decorreu dentro dos moldes já habituais. A repetição vai facilitando o processo de aprendizagem para muitos e, sobretudo, para LR, dá-lhe muita confiança e segurança. Como a sua aprendizagem nem sempre é consistente, os seus progressos deverão ser sempre avaliados. Importa referir que, nesta sessão, os resultados de LR foram bons e pareceram consistentes e consolidados.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 7 COM LR E COM A TURMA

22 março 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Voltou a introduzir-se uma vogal, o “a” através de lengalenga e em grande grupo. As atividades repetiram-se: leitura da lengalenga, 2ª leitura com acentuação na vogal em causa, escrita no quadro das 2 formas da letra “a”; procura de palavras começadas por ela ou com o som dela no meio (águia, água, casa, por exemplo) e escrita no quadro pondo em evidência a vogal em causa; identificação da letra no texto e exercícios de consolidação.</p> <p>Com a aluna e sob a supervisão da professora, procurou-se reforçar as palavras referidas e escritas no quadro de modo a ir associando o fonema ao grafema; foram referidas todas as letras que as constituem e o som de cada uma, para além do som de todas juntas, isto é, a palavra escrita.</p> <p>Para a escrita do apelido e de modo a que a aprendizagem seja correta voltou a pedir-se à aluna que passasse por cima da palavra previamente escrita. Foi usado um símbolo (parênteses reto na horizontal e com a abertura para cima) para ajudar a aluna a perceber a ideia de o nome e o apelido serem duas palavras diferentes. Memorizou-se em grupo a lengalenga, como já vem sendo hábito.</p>
AValiação DA ALUNA	<p>Novamente, foi uma sessão que, apesar das dificuldades motoras, lhe deu novamente mais segurança.</p> <p>Aparentemente, começa a ser mais fácil a identificação do fonema e sua associação ao grafema. Terá de se verificar a consolidação deste conhecimento em sessões futuras uma vez que os progressos da aluna geralmente não são muito consistentes nem constantes.</p> <p>Continua a ter dificuldade no domínio das letras que constituem o seu apelido, principalmente o “R”.</p> <p>A estratégia da repetição parece estar a ajudar o processo de aprendizagem da aluna e continua a apreender as lengalengas trabalhadas, bem como as vogais e os ditongos.</p> <p>Tem sido muito importante neste processo o trabalho de equipa com as restantes técnicas, principalmente com a professora de EE e com a terapeuta da fala.</p> <p>Se os progressos da aluna servem de estímulo para os seus pares, por outro lado, a autoestima da aluna tem aumentado ao mostrar, aos colegas, o que tem vindo a aprender.</p>

AVALIAÇÃO DOS OUTROS ALUNOS	<p>As sessões já entraram na rotina do grupo. Aderem com interesse e empenho nas atividades e tentam, dentro do possível e dentro do grupo, ajudarem-se mutuamente. Verificam-se algumas situações em que alguns alunos se sobrepõem a outros. No grupo de LR, particularmente, são dois os alunos que têm de ser mais frequentemente travados por não terem capacidade de dar tempo aos colegas mais lentos e responderem por todos sistematicamente. Têm ainda tendência para não ajudarem os mais fracos, tentando, em vez disso, fazer as tarefas por eles – muitas vezes, as de LR. Os progressos de LR são um estímulo para a aprendizagem dos seus pares.</p>
------------------------------------	--

Na avaliação, os alunos foram unânimes ao manifestarem a opinião de ser cada vez mais fácil descobrirem palavras com as letras trabalhadas, assim como conseguem continuar a lembrarem-se das lengalengas anteriores

Alguns alunos referiram os colegas que são mais rápidos, que não lhes deram tempo para pensar e respondendo por eles. Falaram ainda no facto de não estarem a ser respeitadas as regras e de como isso era errado. Entre eles gerou-se alguma discussão, que a professora só moderou, lembrando a importância, para se entenderem, de seguirem essas mesmas regras. O resultado foi assumirem-se compromissos de tentar esperar a sua vez, de respeitarem os diferentes ritmos e de ajudar aqueles que têm mais dificuldades, em vez de lhes fornecerem as respostas ou fazerem as tarefas por eles.

LR continua a mostrar contentamento por estar a aprender a escrever o apelido e referiu ser mais fácil “não juntar as letras com o sinal que a professora faz”, segundo as suas palavras.

Esta questão surge na consequência de alguma falta de coordenação motora por parte da aluna e dos seus problemas de visão que se refletem em termos da organização espacial da escrita. A aluna quando escreve tem dificuldade em fazê-lo a direito, ainda não consegue manter o tamanho da letra uniforme (embora já o faça num tamanho mais adequado – quando este controlo foi solicitado, procurou-se um tamanho de letra adequado às suas capacidades visuais) e ainda revela dificuldade em separar as palavras – mas está a adquirir essa noção.

Pela importância que tem para LR deu-se especial relevo à continuidade desta tarefa mesmo entre as sessões e em todas as situações do quotidiano. As estratégias variaram, ora a aluna escrevia seguindo um modelo, ora escrevia passando por cima (mas só o apelido, uma vez que já escreve bem o nome próprio).

A ideia do pequeno sinal utilizado pareceu facilitar a tarefa a LR de perceber que se tratavam de 2 palavras e que, para isso ser perceptível, tinha de existir um espaço entre elas e que ela devia respeitá-lo.

PLANO DE AULA- 8

Aluna: LR		Data: 5 abril 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Desenvolvimento de capacidades de compreensão e de expressão verbal. Identificação das vogais		
Competências a desenvolver	Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver a compreensão Desenvolver a capacidade de memorização Desenvolver a capacidade de antecipação Aumentar o vocabulário Identificação da vogal "O" Associar o fonema ao grafema Treinar a escrita manual do nome próprio e do apelido	
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Apresentação pela professora através da leitura de uma lengalenga sobre a letra "o" Acentuação oral, pela professora, da vogal em todas as palavras em que surge Identificação pela aluna de todos os "os" do texto Exercícios de consolidação da aquisição feita Identificação dos trabalhos da aluna com o nome Memorização da lengalenga	
Recursos	Fotocópias de um livro de Paula Teles Material de escrita	
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos	

A sessão decorreu dentro do esperado, uma vez que se mantiveram as tarefas habituais e os alunos já adquiriram métodos próprios de trabalho quer individual, quer dentro do seu grupo.

LR aparenta estar a conseguir consolidar as suas aprendizagens. Todavia o período entre sessões não foi muito longo e no dia a dia da sala houve o reforço normal das aquisições dos alunos.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 8 COM LR E COM A TURMA

5 abril 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Introdução da última vogal: “o” segundo a estratégia anteriormente utilizada e, de igual modo, em grande grupo:</p> <p>Leitura da lengalenga; 2ª leitura e reforço verbal do som da vogal em causa; escrita da letra no quadro; escrita do levantamento feito pelos alunos de palavras com o som “o” (ovos, óculos, caixote); referência ao facto desta ser uma letra “mentirosa”, uma vez que muitas vezes se lê “u” – principalmente no fim das palavras; identificação no texto e exercícios de consolidação.</p> <p>Com LR em particular, deu-se continuidade ao trabalho individual de supervisão e procurou reforçar-se a associação de fonema ao respetivo grafema; continuação do treino da escrita do apelido.</p> <p>Memorização da lengalenga, em grupo.</p>
AValiação DA ALUNA	<p>LR já identifica todas as vogais, embora habitualmente de forma hesitante e insegura.</p> <p>Porém, o trabalho com as restantes técnicas leva a que a autoconfiança da aluna esteja mais forte e que os conhecimentos estejam mais consolidados. A aluna conseguiu associar a vogal a “óculos” e a “ovos”.</p> <p>LR procura corresponder ao que se espera dela, recusa já quando alguns colegas tentam fazer por ela. Já identificou qual o colega que se mostra sempre disponível para a ajudar e solicita o seu apoio quando tem necessidade</p> <p>Continua a ter dificuldade em aprender e escrever o apelido sozinha e pela dificuldade da professora estar sempre só a seu lado, tem sido utilizada a técnica de escrever para ela passar por cima (tem-se considerado mais importante que ela o aprenda de forma correta).</p>
AValiação DOS OUTROS ALUNOS	<p>Os alunos começam todos, de igual modo, a conhecer as vogais, mesmo os alunos que ainda não ingressam no 1º ciclo no próximo ano letivo.</p> <p>Tem sido um trabalho produtivo, e gratificante acima de tudo, para todos.</p> <p>Cada aluno continua a revelar o seu ritmo próprio de trabalho e de aprendizagem, mas estão todos a assimilar de forma consistente os conhecimentos.</p> <p>Os colegas de LR vão respeitando a necessidade de ser ela a fazer as suas tarefas, mas há um colega que a apoia quando solicitado.</p>

Em grande grupo, a avaliação dos alunos incidiu sobre o sucesso em termos do trabalho dentro de cada grupo e de como se fora tornando mais fácil a cada sessão. Mostraram satisfação com o facto de identificarem já várias pequenas palavras.

Consideraram interessante a questão das diferentes leituras das vogais, sendo o “o” um caso especial por ser “mentiroso” e ler-se “u” no fim das palavras, como puderam constatar ao analisarem-se os nomes de alguns dos rapazes, do grupo ou não, dos quais eles reconhecem o nome escrito.

LR mostrou-se satisfeita por continuar a ser capaz de corresponder às tarefas e de continuar a tentar aprender a escrever o apelido.

PLANO DE AULA - 9

Aluna: LR		Data: 12 abril 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Desenvolvimento de capacidades de compreensão e de expressão verbal. Identificação de ditongos		
Competências a desenvolver	Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver a compreensão Desenvolver a capacidade de memorização Desenvolver a capacidade de antecipação Desenvolver a capacidade de trabalho em grupo e apenas com supervisão Aumentar o vocabulário Identificar os ditongos “EI”, “EU”, “OI”, “OU”, “AI” e “AU” Associar fonema a grafema Treinar a escrita manual do nome próprio e do apelido	
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Apresentação das 3 lengalengas, aos alunos pela professora, através da leitura das mesmas Acentuação oral, como habitualmente, dos ditongos em todas as palavras em que surgem De seguida, cada grupo deverá selecionar uma que vai trabalhar e apresentar aos colegas Com a supervisão dos adultos, cada grupo faz os exercícios de consolidação e preparará a apresentação da sua lengalenga Cada grupo apresentará, como já anteriormente feito, a lengalenga através da mímica enquanto a mesma é declamada (poderão ser usados adereços) Trabalho individual da professora com a aluna ao longo do mesmo dia de modo a reforçar a aprendizagem dos ditongos (que entretanto têm sido trabalhados com a professora de EE e com a terapeuta da fala)	
Recursos	Fotocópias de um livro de Paula Teles Material de escrita Adereços que poderão ser úteis (coroa, panos, tesouras)	
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração., atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos	

A dinâmica alterou-se um pouco nesta sessão, quer sob o aspeto do trabalho cooperativo, quer sob o aspeto do empenho muito particular e ativo de LR, nesta sessão.

Dando continuidade ao trabalho da professora de educação especial, a titular do grupo procurou reforçá-lo trabalhando mais individualmente com LR. Este trabalho resultou acima de tudo em mostrar a LR que já tinha mais conhecimentos do que aquilo que pensava, valorizando a sua autoestima e fomentando a sua autoconfiança, o que, pela primeira vez, levou-a a ter um papel bastante ativo no trabalho de grupo.

Ao serem apresentadas várias lengalengas, não se pretendia a memorização de todas. Pretendia-se, sim, fomentar o trabalho cooperativo levando a que cada grupo memorizasse e apresentasse uma delas, aos restantes colegas.

Este tipo de atividade é sempre do agrado de todos os alunos e permite, mesmo aos mais inibidos, incrementar alguma desenvoltura e capacidade de exposição face a um público. Por outro lado, além de aumentar as competências associadas à memória, permite explorar diferentes formas de expressão desde a plástica (confeção de adereços) à dramática sob as suas diferentes formas (teatralização, mímica, etc.)

Em simultâneo, permite a alunos como LR, ter um papel tão ativo quanto o de qualquer um dos seus pares, uma vez que é o processo que leva à concretização final que conta, não apenas o trabalho final; é o envolvimento do grupo, como um todo, no processo e o modo como todos se organizam para alcançar um objetivo final que importa e não apenas esse objetivo.

A avaliação dos alunos refletiu estes fatores.

LR falou espontaneamente (ao contrário das sessões anteriores onde foi sempre necessário interpellá-la), demonstrando muita satisfação ao avaliar o seu trabalho, uma vez que, graças ao trabalho já referido com a professora de educação especial, os seus conhecimentos eram superiores aos dos seus colegas, dando-lhe a autoconfiança necessária para ela própria tentar ajudar dois dos elementos do seu subgrupo. Era nítida a sua satisfação por ter ensinado as colegas e pelo espanto destas por ela ter algo para lhes ensinar.

As duas colegas que tinham sido ajudadas por LR partilharam com o grande grupo a ajuda que LR lhes tinha dado. Foi um momento muito gratificante para LR, mas também para o seu pequeno grupo. Provavelmente foi a primeira vez que, não só se sentiu aceite, mas realmente vista como um igual.

No fim do dia, ao fazer-se a avaliação, a excitação do grupo era quase palpável. Referiam, entusiasmados, as diferenças entre esta sessão e as anteriores.

Falaram de terem apresentado as lengalengas uns aos outros e de como tinha sido feita de modo diferente em cada pequeno grupo, falaram do trabalho desenvolvido e de todo o processo ocorrido desde o texto até à apresentação.

O debate surgiu muito espontaneamente entre os alunos. As regras foram dificilmente respeitadas e foi necessária a intervenção dos adultos presentes na sala para conterem o entusiasmo.

Ainda na avaliação, os alunos lembraram por associação à sessão, e conseguiram declamar quase na íntegra, uma lengalenga criado em grande grupo no início do ano letivo, a propósito do pronome “eu” (explorava-se o “eu” o o “outro”) intitulada “O Romeu furou um pneu”.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 9 COM LR E COM A TURMA

12 abril 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Tratou-se de uma sessão mais condensada e mais alargada. Foram apresentados, em grande grupo, os ditongos como “ei”, “eu”, “oi”, “ou”, “ai” e “au”, introduzidos por meio de lengalengas, como habitualmente.</p> <p>A apresentação foi feita pela professora de acordo com o sucedido nas sessões anteriores: leitura da lengalenga; 2ª leitura e reforço verbal dos sons que correspondem a cada ditongo; escrita dos ditongos no quadro.</p> <p>De seguida cada grupo escolheu uma delas e após fazer os exercícios de consolidação (pela repetição, já compreendem o que têm de fazer, só solicitando os adultos em casos de dúvidas que não conseguem esclarecer no grupo).</p> <p>À tarde, com o apoio dos adultos foram preparadas e apresentadas todas as lengalengas.</p> <p>Em simultâneo, deu-se continuidade ao trabalho individual de supervisão de LR, visando a consolidação da associação do fonema ao respetivo grafema, desenvolvendo a aquisição do mecanismo da leitura e da escrita; a lengalenga escolhida pelo grupo da aluna foi a do “ei” e “eu”.</p> <p>Nesta sessão, a aluna participou ativamente quer na exploração dos ditongos, quer na preparação da apresentação da lengalenga.</p> <p>A sessão tomou um ar quase festivo pelo empenho e participação de todos os alunos</p>
----------------------------	--

AVALIAÇÃO DA ALUNA	<p>No trabalho individual com a professora de EE, LR já tinha começado a aprender os ditongos, daí o poderem ser um pouco concentrados</p> <p>Apesar de ainda manifestar pouca confiança em si, a aluna já vai conseguindo ler os ditongos, embora ainda falhe quando não se concentra e se precipita a responder. Isto é, com calma vai fazendo a leitura; precipitando-se tenta adivinhar.</p> <p>Tem ainda pouca elasticidade mental para fazer um levantamento de palavras com os sons em questão em cada momento, mas já percebeu como esse mecanismo funciona.</p> <p>Com ajuda vai escrevendo o apelido.</p> <p>Pelas características de pouca consistência no processo de aprendizagem desta aluna, a repetição continua a ser uma estratégia necessária e imprescindível. Para já, nenhuma aquisição pode ser considerada como definitiva.</p> <p>Porém, houve a vantagem de já conhecer os ditongos e conseguir ajudar 2 colegas.</p> <p>Pela dinâmica que a sessão tomou, nem todos os exercícios de consolidação foram terminados e um dos trabalhos nem assinado foi.</p> <p>Porém, a participação ativa da aluna quer no reconhecimento dos ditongos pelo grupo, quer na apresentação da lengalenga e o envolvimento de todos os elementos do grupo foi muito positivo.</p>
AVALIAÇÃO DOS OUTROS ALUNOS	<p>O trabalho em grande grupo tem a desvantagem de impedir todos os que têm menos rapidez de raciocínio (como LR ou os alunos mais novos) de participarem de forma mais conseguida, uma vez que os alunos de maior capacidade de raciocínio, mesmo sem querer, se sobrepõem.</p> <p>Por outro lado, o trabalharem em grupos heterogéneos permite uma maior partilha de conhecimentos e desenvolve mecanismos de entreajuda, criando-se relações que permitem a aprendizagem de todos, mesmo sem a intervenção constante dos adultos.</p> <p>Pela natureza da sessão, verificou-se a habitual confusão deste tipo de atividades, mas todos cumpriram a sua parte e foi possível apresentar todas as lengalengas (nem todos os alunos memorizaram as 3, nem isso era suposto).</p>

O desenrolar da sessão 9 levou quase a um anticlímax na seguinte. LR voltou a trabalhar individualmente com a professora enquanto os colegas participavam noutras atividades.

A aluna acabou por se interessar pelas propostas, uma vez que, em parte, se tratavam de jogos do seu interesse e nos quais demonstra boa capacidade de realização e concretização e, em parte, se tratava de explorar material da última sessão.

PLANO DE AULA -10

Aluna: LR		Data: 3 maio 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Treino de competências no uso do computador; treino da escrita no computador		
Competências a desenvolver	Desenvolver a capacidade de utilizar o computador Desenvolver rapidez/velocidade e eficiência no uso do mesmo Desenvolver a atenção e a concentração Desenvolver a memória Reforçar a aprendizagem das vogais e dos ditongos aprendidos através da escrita no computador Memorizar o teclado alfabético Memorizar o teclado numérico	
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	Ligar e desligar o computador Jogos de treino do uso do rato com os jogos do Tux Paint e do Gcompris Jogos de treino da localização das letras no teclado com os jogos do Sebran e do Gcompris Treino do uso das duas mãos (uma para cada metade do teclado) e do máximo de dedos Uso de qualquer um dos jogos ou atividades para desenvolvimento da atenção e concentração Jogos de memória dos 3 programas Jogos com ajuda de escrita/ditado dos ditongos aprendidos e de algumas palavras Escrita cronometrada do nome e do apelido como exercício complementar para desenvolver a memorização do teclado alfabético e a velocidade de escrita Escrita da data como exercício complementar para localização e memorização das teclas numéricas Jogos do Gcompris como “Conta os números”, ou “Jogo de memória com a numeração”	
Recursos	Uso do computador da sala Jogos do Tux Paint, do Sebran e do Gcompris	
Avaliação	A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção, memória e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos A aluna será ainda avaliada em termos da rapidez da aquisição dos novos conhecimentos	

Ligar e desligar o computador, utilizar o rato (duplo clique e mover o cursor) e abrir e fechar jogos, são tarefas que LR já domina.

O uso das duas mãos começa a ser mais espontâneo, o uso de mais de 2 dedos ainda não está desenvolvido, mas começa a saber onde estão algumas letras.

A atenção e concentração em atividades de menor domínio ainda revelam falhas e a aluna continua a alegar cansaço como forma de as tentar evitar.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 10 COM LR

3 maio 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Sessão individual de trabalho no computador.</p> <p>Treino de abertura do computador e dos jogos pretendidos para treino da manipulação do rato.</p> <p>Treino do controlo do rato com os jogos do Gcompris “Clica nos peixes”, “Double click on mouse”, “Controla o regador” e os jogos do Tux Paint “Pintar”, “Formas”, “Carimbos”.</p> <p>Jogos de memória Gcompris “Atividades de memória” e “Memória de palavras”</p> <p>Treino de ligar e de abrir o programa desejado, neste caso, o Word. Ditado dos ditongos aprendidos com incidência oral sobre cada letra que o compõem. Ditado de algumas palavras já trabalhadas com a aluna. Guardar e fechar programa</p>
AValiação DA ALUNA	<p>LR, seguindo as instruções do adulto já consegue ligar e desligar o computador.</p> <p>Foi explorada uma das atividades do Tux Paint que permite selecionar um desenho (gato ou esquilo) e traçar linhas. A posição da imagem muda conforme o movimento do rato. É uma atividade que LR gosta muito e que a motiva a usar o rato, o que tem permitido aumentar a sua destreza nesta atividade, apesar das condicionantes motoras.</p> <p>O mesmo objetivo têm os outros jogos referidos na descrição da sessão e que pela sua atratividade estimulam e motivam a aluna.</p> <p>Trabalhou-se ainda a abertura de um programa específico (<i>Word</i>) e a escrita (por ditado) das vogais e ditongos aprendidos.</p> <p>Já se vão registando progressos. De modo geral já escreve todas as vogais e alguns ditongos (domina melhor os primeiros a serem trabalhados). A repetição através diferentes estratégias e o trabalho com os diferentes técnicos está a dar fruto. A aprendizagem parece mais consolidada e consistente.</p> <p>A escrita de algumas palavras só resulta com a total ajuda do adulto. É necessário ditar por vezes letra a letra, mas até isso serve de reforço à associação dos fonemas com os grafemas. Quando se trata de ditongos não são soletrados; tenta-se que a aluna os identifique e/ou que demonstre a consolidação das suas aquisições. Começa a dominar o teclado numérico, mas, como não identifica todos os algarismos, por vezes demora mais tempo e precisa de mais apoio do adulto.</p>

AValiação DOS OUTROS ALUNOS	<p>Nas atividades com o uso do computador, a aluna tem apoio individualizado da professora, embora seja dado na sala.</p> <p>Os outros alunos estão sempre noutras atividades com a supervisão da assistente. É sempre negociado com os alunos que eles usarão o computador da sala noutra ocasião.</p>
--	---

Ao avaliar a sessão, LR demonstrou contentamento por todas as aquisições que já fez, referindo como tinha conseguido aprender a abrir o *Word*, e como tinha conseguido escrever alguns ditongos.

Direcionada nesse sentido, conseguiu falar daquilo que ainda não conseguia fazer, mas nunca associando aos momentos de cansaço, como anteriormente.

PLANO DE AULA - 11

Aluna: LR	Data: 10 maio 2011
Docente: Teresa Leal	

Objetivos/Conteúdos: Treino de competências no uso do computador; treino da escrita no computador; jogos (propostos pelo Cantic) para desenvolver competências de utilização do computador

Competências a desenvolver	<p>Desenvolver a atenção e a concentração</p> <p>Desenvolver a capacidade de utilizar o computador</p> <p>Desenvolver rapidez e eficiência no uso do mesmo</p> <p>Desenvolver a memória e alguns conhecimentos</p> <p>Desenvolver rapidez através do treino com escrita cronometrada do nome próprio e do apelido</p> <p>Reforçar a aprendizagem das vogais e dos ditongos aprendidos através da escrita, no computador, dos mesmos e de palavras que os incluam</p>
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	<p>Ligar e desligar o computador</p> <p>Jogos de treino do uso do rato com os jogos do Tux Paint e do Gcompris;</p> <p>Jogos de treino da localização das letras no teclado com os jogos do Sebran e do Gcompris</p> <p>Treino do uso das duas mãos (uma para cada metade do teclado) e do máximo de dedos</p> <p>Uso de qualquer um dos jogos ou atividades para desenvolvimento da atenção e concentração</p> <p>Jogos de memória dos programas</p> <p>Jogos com ajuda de escrita/ditado dos ditongos aprendidos e de algumas palavras</p> <p>Escrita cronometrada do nome e do apelido como exercício complementar para desenvolver a memorização do teclado alfabético e a velocidade de escrita</p> <p>Escrita da data como exercício complementar para localização e memorização das teclas numéricas</p>

Recursos	<p>Uso do computador da sala</p> <p>Jogos do Tux Paint, do Sebran e do Gcompris</p>
Avaliação	<p>A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos.</p> <p>A aluna será ainda avaliada em termos da rapidez da aquisição dos novos conhecimentos</p>

Esta sessão decorreu de forma similar à anterior. A aluna continuou a demonstrar alguma desatenção inicial, mas com o entusiasmo pelas propostas, acabou por se concentrar e empenhar.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 11 COM LR

10 maio 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Sessão individual de trabalho no computador.</p> <p>Treino de abertura do computador e dos jogos pretendidos para treino da manipulação do rato.</p> <p>Treino do controlo do rato com o jogo “Clica nos peixes” (Gcompris) e atividades do Tux Paint “Pintar” e “Formas”.</p> <p>Treino de memória com o jogo de memória “Memória de palavras” (Gcompris)</p> <p>Usar o Tux Paint e a possibilidade escrever para ir treinando a identificação dos ditongos</p>
AVALIAÇÃO DA ALUNA	<p>LR, seguindo minimamente as instruções do adulto, já consegue ligar e desligar o computador e selecionar e abrir os jogos ou atividades pretendidas.</p> <p>O domínio do rato é já bom e consegue mesmo fazer com relativo à vontade o duplo clique.</p> <p>A capacidade de memória de LR está mais desenvolvida, mas o seu empenho depende também do interesse pelas atividades.</p> <p>Além das vogais identifica os ditongos, embora continue a manifestar-se a sua insegurança ao hesitar por medo de errar. Consegue escrever os ditongos, mas ainda com ajuda. Trabalhou com a professora de EE os ditongos “ia” e “eia” e fez questão de o demonstrar nesta sessão; ao escrever “eia” trocou o “a” pelo “i” (eai), ao chamar-lhe à atenção e com a identificação letra a letra e associação ao fonema, percebeu onde estava o erro.</p> <p>Já escreve o nome e apelido embora ainda demore um pouco.</p>

AValiação DOS OUTROS ALUNOS	<p>Nas atividades com o uso do computador, a aluna tem apoio individualizado da professora, embora seja dado na sala.</p> <p>Os outros alunos estão sempre noutras atividades com a supervisão da assistente. É sempre negociado com os alunos que eles usarão o computador da sala noutra ocasião.</p>
--	---

A avaliação destas sessões não é fácil para a aluna, por se expor, ainda que seja numa relação de um para um com a professora. Acabou por ser esta a fazer as perguntas orientadoras das suas conclusões. Porém, quando estas iam no sentido dos seus efetivos progressos, provocaram sempre sentimentos de satisfação por parte da aluna, desencadeando a referência a outras aquisições feitas na sessão.

PLANO DE AULA - 12

Aluna: LR		Data: 17 maio 2011
Docente: Teresa Leal		
Objetivos/Conteúdos: Desenvolver noções matemáticas; desenvolver as competências do uso do computador		
Competências a desenvolver	<p>Desenvolver a atenção e a concentração</p> <p>Desenvolver a memória</p> <p>Desenvolver a noção de conjunto</p> <p>Desenvolver a associação do número à quantidade</p> <p>Desenvolver o conhecimento da localização dos números no teclado</p>	
Descrição da(s) atividade(s) a realizar	<p>Jogos de memória</p> <p>Atividades em grande grupo na sala e com o uso das diferentes características dos alunos para criar subgrupos e associar a quantidade ao número</p> <p>Jogos em grande grupo de exploração do número e de diversas decomposições do mesmo através de mãos representando os números de 0 a 5</p> <p>Jogo do Sebran "Quantos" para exploração lúdica dos números e da localização no teclado</p>	
Recursos	<p>Folhas de papel grandes</p> <p>Canetas grossas</p> <p>Mãos em borracha representando os algarismos de 0 a 5 (2 conjuntos)</p> <p>Jogo "Quantos" (Sebran)</p>	
Avaliação	<p>A aluna será avaliada em termos de concentração, atenção e capacidade de adquirir e consolidar novos conhecimentos</p> <p>A aluna será ainda avaliada em termos da rapidez da aquisição dos novos conhecimentos</p>	

Esta última sessão surgiu pelo gosto que os alunos demonstram pelas tarefas associadas à matemática e como resultado de uma proposta deles neste sentido.

A sessão decorreu de forma muito similar a outros momentos de grande grupo, desenrolando-se a partir das rotinas da sala e das características do grupo para a exploração de noções matemáticas. LR manifesta, ainda, dificuldade em identificar alguns algarismos, mas conseguiu participar do mesmo modo que os seus pares.



FICHA/RESUMO DE SESSÃO 12 COM LR E COM A TURMA

17 maio 2011

DESCRIÇÃO DA SESSÃO	<p>Em grande grupo (atividades no tapete)</p> <p>Aproveitamento da marcação das faltas e das presenças para trabalhar noções matemáticas como noção de grupo ou de associação do número à quantidade; representar em folhas os grupos de alunos presentes e os que faltam; representar rapazes de um lado e raparigas do outro, analisar características em comum e fazer a intersecção ou reunião de conjuntos (conforme os casos)</p> <p>Desenvolver jogos simples de memória por observação (fechando os olhos responder a perguntas do tipo “Quem tem cabelo comprido?”, “Quem está de calções?”, etc.)</p> <p>Jogos de decomposição dos números com o uso das mãos de borracha</p> <p>Individualmente com LR</p> <p>Exploração do jogo “Quantos” para melhor memorização dos algarismos e associação à quantidade.</p>
AValiação DA ALUNA	<p>Fez-se uma sessão virada para a matemática, uma vez que se trata de uma área que também tem sido explorada no grupo.</p> <p>LR participa sempre ativamente neste tipo de atividades e mostra-se muito interessada, dando respostas corretas ao nível geral do grupo, precisando apenas de mais um pouco de tempo para contar ou observar o grupo (manifestam-se por vezes os problemas de visão)</p> <p>Demonstra também, capacidade de memória através de perguntas simples como as referidas na descrição da sessão e depois de ser feita a observação do grupo para a atividade atrás referida.</p> <p>Como todos os seus colegas, LR gosta muito do jogo que se costuma desenvolver com as mãos de borracha. Porém, ainda se revelam grandes dificuldades em fazer a decomposição de um número em mais do que 2 ou 3.</p> <p>O jogo “Quantos” parece ser bom para o desenvolvimento das capacidades de associação à quantidade e LR revelou facilidade na sua compreensão e exploração.</p>

AValiação DOS OUTROS ALUNOS	<p>Nas atividades com o uso do computador, a aluna tem apoio individualizado da professora, embora seja dado na sala.</p> <p>Os outros alunos estão sempre noutras atividades com a supervisão da assistente. É sempre negociado com os alunos que eles usarão o computador da sala noutra ocasião.</p>
--	---

A avaliação feita pelos alunos refletiu o gosto pelas tarefas e a satisfação por se tratar da concretização de uma proposta deles. Pela relevância deste aspeto, a participação dos alunos foi muito mais empenhada e revelando muito responsabilidade na execução das tarefas. Todos estes fatores se refletiram, mais ou menos, abertamente na avaliação dos alunos, bem como a tomada de consciência do facto de que uma participação empenhada, feita por gosto, permite sempre a que se aprenda mais.

Para a autora deste relatório foi interessante analisar como é importante a avaliação de uma tarefa, por levar à reflexão sobre a mesma. Foram várias as situações, ao longo de todo o ano, em que as tarefas surgiram de propostas espontâneas dos alunos. Mas ao não haver possibilidade de refletir sobre todas elas, aos alunos não foi permitido tomarem consciência da dinâmica do seu próprio papel no seu processo de aprendizagem.

Uma nota final antes de passar à descrição do nível atual de competências da aluna, após a intervenção. As planificações apresentadas são as que visavam e especificavam os objetivos relacionados com LR. Esse trabalho, foi, com exceção das sessões individuais, englobado no trabalho geral com o grupo.

4.4 Nível atual de competências

Com base na observação direta da aluna em sala de jardim de infância e dos dados fornecidos pela professora de educação especial no fim do ano letivo, constata-se que LR progrediu bastante ao longo de todo o ano letivo.

Apesar de persistirem algumas dúvidas sobre a consistência da aquisição de conhecimentos, é um facto que a grande maioria dos objetivos propostos para esta aluna foram alcançados.

Não foi apenas a intervenção descrita neste relatório o único responsável. Todo o trabalho desenvolvido com a aluna, ao longo de todo o ano na sala, e o trabalho de todos os técnicos intervenientes deram contributos inestimáveis.

Segue-se um quadro comparativo onde se analisa a situação no início e no fim da intervenção, o que nos permite confirmar os progressos atrás referidos.

Quadro 6 - Análise de resultados

SITUAÇÃO NO INÍCIO DA INTERVENÇÃO	SITUAÇÃO NO FINAL DA INTERVENÇÃO
<p>Pouco interesse pelo processo da aprendizagem;</p> <p>Pouca capacidade de memorização;</p> <p>Pouca capacidade de consolidação das aprendizagens;</p> <p>Nomeia cores;</p> <p>Relaciona tamanhos (grande e pequeno);</p> <p>Relaciona distâncias (longe e perto);</p> <p>Relaciona posições (dentro e fora, cima e baixo, ao lado) no concreto;</p> <p>Relaciona quantidades (cheio e vazio, muito e pouco);</p> <p>Identifica e nomeia algumas partes do corpo;</p> <p>Começa a escrever de forma imatura o seu nome em letra de imprensa (inverte letras);</p> <p>Conhece o a e o i;</p> <p>Conta até 49 e reconhece os números até 10;</p> <p>Tem dificuldade em associar o número à quantidade até 9;</p> <p>Inverte ao reproduzir números (é esquerdina);</p> <p>Grandes dificuldades no controlo e precisão de movimentos no manuseamento do lápis;</p> <p>Faz com dificuldade a pinça;</p> <p>Esboça a tríade;</p> <p>Resolve problemáticas muito simples associadas às vivências diárias;</p> <p>Faz já com orientação do adulto, um esboço da figura humana;</p> <p>Precisa da presença e estímulo contínuos do</p>	<p>Interessa-se pelo processo de aprendizagem</p> <p>Alguma capacidade de memorização;</p> <p>Alguma capacidade de consolidação das aprendizagens;</p> <p>Identifica todas as cores;</p> <p>Relaciona diferentes pesos (mais ou menos pesado);</p> <p>Relaciona posições (dentro e fora, cima e baixo, ao lado) no abstrato;</p> <p>Identifica e nomeia todas as partes do corpo;</p> <p>Escreve de forma imatura o seu nome em letra de imprensa (continua a inverter letras);</p> <p>Conhece as vogais;</p> <p>Lê ditongos;</p> <p>Identifica consoantes como <i>l, m, p, t</i> ou <i>d</i>;</p> <p>Começa a associar fonema a grafema;</p> <p>Começa a dominar o mecanismo da leitura sendo capaz de ler algumas consoantes associadas a vogais e a ditongos;</p> <p>Conta até 70 e reconhece os números até 31 (por associação aos dias do mês na data);</p> <p>Tem dificuldade em associar o número à quantidade para além de 10;</p> <p>Continua a inverter ao reproduzir números;</p> <p>Continuam as dificuldades no controlo e precisão de movimentos no manuseamento do lápis;</p> <p>Continuam as dificuldades a fazer a pinça;</p> <p>Maior domínio ao fazer a tríade;</p> <p>Resolve problemáticas complexas associadas às vivências diárias;</p> <p>Faz autonomamente a figura humana, embora com pouco controlo do traço;</p> <p>Continua a precisar da presença e estímulo</p>

Quadro 6 - Análise de resultados (cont.)

SITUAÇÃO NO INÍCIO DA INTERVENÇÃO	SITUAÇÃO NO FINAL DA INTERVENÇÃO
<p>adulto para que termine com grande dificuldade as tarefas propostas;</p> <p>Não toma a iniciativa de começar uma tarefa;</p> <p>Anda de triciclo;</p> <p>Come sozinha;</p> <p>Tem controlo dos esfíncteres;</p> <p>Precisa da ajuda do adulto para se vestir e despir.</p>	<p>contínuos do adulto para terminar as tarefas propostas;</p> <p>Começa a tomar a iniciativa de iniciar algumas tarefas do seu agrado como a utilização do computador;</p> <p>Veste e despe peças simples autonomamente, precisa de ajuda do adulto para botões, molas e atacadores (motricidade fina condicionada pela problemática);</p> <p>Desloca-se autonomamente no espaço da escola com o andarilho.</p> <p>Liga e desliga autonomamente o computador;</p> <p>Sabe utilizar o rato;</p> <p>Faz duplo clique;</p> <p>Sabe abrir e fechar algumas das aplicações que utiliza;</p> <p>Utiliza as duas mãos na utilização do teclado;</p> <p>Utiliza preferencialmente os indicadores para teclar, mas começa a utilizar outros dedos;</p> <p>Começa a localizar intuitivamente algumas letras no teclado;</p> <p>Começa a localizar intuitivamente os números.</p>

Observações
<p>O poder deslocar-se com autonomia no espaço da escola e do recreio, com o apoio do andarilho, dá-lhe mais liberdade e promove a sua autonomia e a sua autoestima.</p>

Poderá acrescentar-se que a aluna participou em todos os momentos e atividades do grupo, do mesmo modo que os seus colegas de grupo ou do jardim de infância. Assim como estava perfeitamente integrada no seu grupo, também o estava na escola em geral.

Neste capítulo fez-se uma resenha de toda a intervenção com a aluna no sentido de a preparar para ingressar no 1º ano, procurando garantir não só a inclusão na comunidade escolar, como promover a sua inclusão e participação ativa na comunidade em geral. O balanço desta intervenção foi positivo.

Considerações finais

A intervenção foi realizada cumprindo o cronograma estabelecido no pré-projeto, conforme se pode comprovar através do anexo 13, decorrendo todas as suas etapas na calendarização estabelecida.

Os objetivos formulados para o trabalho com a aluna foram, de igual modo, cumpridos, com a ressalva da inconstância de ritmo da aluna e das consequências que os períodos de férias costumam ter sobre todos os alunos.

No sentido de tentar colmatar um pouco esta questão, reuniram-se a professora titular, a mãe, a irmã mais velha e a aluna, para estabelecer uma estratégia de trabalho para o período das férias. Nesta reunião assumiram-se compromissos. A mãe tomaria o papel de moderadora dos conflitos entre LR e a irmã, esta iria orientar pequenas tarefas de cinco minutos diários ligadas às aprendizagens académicas, LR cumpriria esses cinco minutos de trabalho diário e a professora telefonaria com regularidade para saber como iriam decorrendo. Do que foi possível avaliar pelo contacto telefónico, apesar de alguns conflitos e de alguma falta de regularidade, o acordo cumpriu-se.

É importante aclarar a razão da intervenção da irmã e não só da mãe. A mãe de LR é totalmente interveniente e cumpridora em termos de tudo o que tenha a ver com as consultas, apoios ou tratamentos da aluna. Contudo, em termos académicos demonstra uma grande reserva que poderá ser fruto de não se sentir competente. Por ser um sentimento sobre o qual a mãe sempre pôs muitas reservas, foi solicitada ajuda à irmã mais velha que, apesar da idade, demonstra muita maturidade e interesse por ajudar. É um papel, um tanto ou quanto, ingrato pela responsabilidade que acarreta para uma criança. Mas as irmãs assumiram, cada uma, o seu papel e o compromisso de tentar evitar os conflitos naturais entre irmãos, mas que poderiam ser intensificados pela situação.

Considera-se ainda relevante referir aspetos que não foram facilitadores da intervenção, como a migração constante de professores e outros técnicos, a falta de dados médicos a propósito dos campos visuais da aluna, a falta de celeridade do sistema de saúde, a falta de assistentes operacionais nas escolas e jardins de infância, a falta de apoios para famílias mais carenciadas a diversos níveis (não obrigatoriamente a nível económico) e ainda aquilo que a autora considera como um excesso de projetos nas escolas e a correspondente pressão para corresponder a todos eles, como resultado da presente conjuntura no país.

Se, por um lado, esses projetos podem trazer uma dinâmica mais inovadora às escolas, o facto de os professores e outros técnicos mudarem (numa percentagem significativa) de escola todos os anos, perturba o desenrolar natural de qualquer trabalho desenvol-

vido com os alunos. Se os alunos têm NEE, essa perturbação agrava-se, principalmente, pela instabilidade introduzida no relacionamento e na dificuldade de se estabelecer uma relação de confiança com os professores e com os técnicos.

Não ter dados sobre os campos visuais da aluna implicou, ao longo de todo o ano letivo, a dúvida sobre o que esta, via ou não, sobre que tipo de base deveria trabalhar, sobre a necessidade do uso de planos inclinados e qual a inclinação nesse caso. Para esta questão, a professora, justificando, solicitou por escrito ao oftalmologista que segue LR um relatório sobre os campos visuais. O relatório fornecido pelo médico referia que não lhe fora possível fazer a avaliação por falta de colaboração da aluna.

Para melhorar a locomoção de LR, além dos tratamentos com a toxina botulínica, a aluna necessita de umas talas nos membros inferiores. No início do ano letivo foi comunicado à mãe pela professora que LR não poderia continuar a usar as talas que tinha porque já estavam muito pequenas e a magoá-la. A mãe levou LR ao médico e foram solicitadas novas talas em novembro de 2010. Em novembro de 2011 LR ainda não tinha as talas novas.

Quanto à falta de assistentes operacionais, e de acordo com a lei e dentro dos prazos regulamentares, foi solicitada uma para apoiar a tempo inteiro LR na sala de aula, no 1º ciclo. O pedido foi indeferido. O número de assistentes operacionais na escola e no jardim de infância foi reduzido no ano letivo de 2011/2012.

Como o caso da família de LR, muitas outras existem. São famílias que, por terem na sua constituição, um membro com necessidades educativas (e não só) especiais de carácter permanente, têm solicitações diferentes das outras famílias. Questionamo-nos sobre vários assuntos, a saber: a mãe de LR está desempregada, pode levá-la sempre que necessário às várias consultas, aos vários apoios. Se trabalhasse, teria a mesma facilidade? Manteria o emprego se tivesse de se ausentar com a necessidade que as consultas de LR impõem?

O trabalho com LR foi muito gratificante. Os resultados podem ser constatados no quadro nº 6, em alguns trabalhos apresentados no anexo 14 e através do relatório da professora de educação especial (anexo 15).

Todavia, a inclusão desta aluna seria mais fácil se não se verificassem todas as barreiras atrás descritas. Deixa-se aqui a pista para um trabalho que procure definir melhor as dificuldades que continuamente surgem no processo de inclusão de alunos com NEE.

Não quero, todavia, terminar este relatório sem umas notas positivas.

Neste projeto foi muito importante a tomada de consciência de que a participação dos alunos é primordial para o sucesso de qualquer intervenção. Mas ainda mais importante foi o momento em que a aluna foi não apenas aceite, mas realmente vista como um igual.

Referências bibliográficas

AIPELF/AFIRSE. Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. pp. 123-133. Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, 32. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel - Edições técnicas, Lda.

Lopes da Silva, M. I. R. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB/GEDPE.

Marchesi, A. (2001). *A prática das escolas inclusivas*, in David Rodrigues (org.). Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

Marques, J. & Sarmiento, T. (2007). *Investigação-ação e construção da cidadania*, In Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Lusófonas, nº 9.

Meirieu, P. (1999). *La Pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?*. In Estrela, A. e Ferreira, J. (Org.s) Actas do IX Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. Diversidade e diferenciação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. pp. 3-25.

Muñoz, J. L. G., Blasco, G. M. G. e Suárez, M^a J. R. (1997). *Deficientes motores II: paralisia cerebral*, in Rafael Baustista (org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Col. Saber mais. Lisboa: Dinalivro.

Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pereira, M. C. e Vieira F. D. (1996). *Uma perspetiva de organização curricular para a deficiência mental* (2^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Textos de Educação.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – das intenções às acções*. Porto Alegre: Artmed

Rodrigues, A. (1997). *A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação*. In Estrela, A. e Ferreira, J. (Ed.s) *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPSELF/AFIRSE. Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. pp. 123-133.

Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença*, in David Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2004). *Compreender Agir Mudar Incluir. Da Investigação-ação à Educação inclusiva*, In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 5.

Silva, M, O, E. (2004). *Reflectir para (Re)Construir Práticas*, In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 4.

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=1>

<http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo&pid=140>

Despacho nº 5220/97 (2^a série) de 10 de julho

Anexos

Anexo 1 - Ficha de pesquisa documental

Caraterização da situação em que se vai intervir e dos contextos em que a mesma se insere	
<i>O contexto escolar</i> JI pertencente a agrupamento com 4 estabelecimentos, 3 de JI e 1º ciclo e 1 EB 2,3 Alunos da escola: 65 do JI e 197 do 1º ciclo (total 263) 40% dos alunos beneficia de SASE (Ação Social Escolar) Percentagem significativa de pais/encarregados de educação em regime de rendimento de reinserção, Nível socioeconómico da população em geral heterogéneo. (Documento fornecido pelo coordenador e entrevista a Coordenadora de JI)	
Espaço físico e logístico	Escola com c. 30 anos 3 salas de JI; 10 salas de 1º ciclo; biblioteca/laboratório; ginásio; 1 sala de CAF (Componente de Apoio à Família), 1 sala de professores, 1 gabinete de coordenação; 1 sala das assistentes operacionais; espaço polivalente (ginásio, sala de espetáculos); refeitório; instalações sanitárias Pisos desnivelados não cobertos por rampas de acesso. Exterior amplo com 2 parques infantis (1 do JI e outro do 1º ciclo); boas áreas de sombra (Documento fornecido pelo coordenador)
Recursos humanos	Docentes do estabelecimento: 3 educadoras; 10 professores; 2 professores de apoio educativo; 1 professora de Educação Especial; 1 coordenador de estabelecimento; 2 técnicos de educação especial (terapeuta de fala e terapeuta de psicomotricidade – ao abrigo de um protocolo com a CERCI Lisboa; 9 professores de AECs (Atividades de Enriquecimento Curricular); 4 monitoras do CAF Não docentes: 7 assistentes operacionais (3 do JI e as restantes do 1º ciclo) (Documento fornecido pelo coordenador)
Dinâmica educativa	Articulação em grupo de ano Articulação em grupo de escola Promoção da globalidade (atividades, estabelecimentos, comunidade educativa) Criar culturas inclusivas Implementar políticas inclusivas Promover práticas inclusivas (Objetivos de acordo com o PEA e o PAA)
Estruturas de dinâmica inclusiva	Salas inclusivas Equipa de intervenção precoce Intervenção do SPO (orientação escolar e profissional; apoio psicopedagógico; pareceres sobre retenções; colaboração nos processos de referência) 2 UEEA (apoio a alunos com PEA) Equipa de Educação Especial (PEA)
<i>O grupo</i>	Grupo de 20 alunos do pré-escolar
Caraterização	20 alunos (entre 4 e 7 anos)

estrutural	<p>8 sexo masculino e 12 sexo feminino 1 ao abrigo do DL 3/2008 12 alunos já integravam o grupo e 8 são novos 19 alunos almoçam escola 5 alunos com SASE 4 alunos frequentam CAF 13 alunos residem na zona e 7 fora da zona da escola 18 agregados familiares nucleares e 2 monoparentais 13 alunos pertencentes a fratrias e 7 filhos únicos Situação familiar dos pais: 2 desempregados; 2 trabalhadores por conta própria e os restantes por conta de outrem (PCT, entrevista à coordenadora)</p>
Dinâmica educativa do grupo	<p>Grupo inclusivo – LR, aluna com PC Grupo muito heterogéneo em idades e modos de estar Boa adaptação mútua entre LR e o grupo Aluna LR, 7a 1m (participa em todas as atividades) Aluna com PC é escolhida para diversas atividades Aluna com PC é ajudada por qualquer colega em geral, numa situação de necessidade (PEI, entrevista, sociometria, observação naturalista)</p>
Casos específicos do grupo	<p>Aluna com PC, (DL 3/2008); 1 ano de adiamento escolar</p>
História compreensiva da aluna	<p>Diagnóstico de PC – Diplegia Espástica; hemiparesia direita Epilepsia controlada Hiperatividade Falta de atenção e concentração Lateralidade definida à esquerda Estrabismo divergente (está à espera para ser operada) Dificuldades de motricidade fina Dificuldades de motricidade grossa Desloca-se autonomamente em pequenos percursos conhecidos Desloca-se em cadeira de rodas em percursos fora da escola Classificação CIF: Funções mentais específicas neuromusculo-esqueléticas Consultas várias no HSM Família pouco participativa na vida escolar da aluna Família investe muito pouco na aluna (Entrevista, PEI; PCG)</p>
Caraterização do percurso escolar	<p>Jl 2005/2006 DL 319 (Intervenção Precoce) Jl 2006/2007 DL 319 (Intervenção Precoce) Jl 2007/2008 DL 3/2008, art.º 17º (Intervenção Precoce) Jl 2008/2009 DL 23/2008, art.º 17º (Intervenção Precoce) Jl 2009/2010 DL 3/2008, art.º 17º a), b), c) e d) e art.º 22 Jl 2010/2011 DL 3/2011, art.º 17º (um ano de adiamento escolar) a), b), c) e d), artigos 19 e 22 (PEI)</p>
Nível atual de competências	<p>Pouco interesse pelo processo da aprendizagem Pouca capacidade de memorização Pouca capacidade de consolidação das aprendizagens Nomeia cores</p>

	<p>Relaciona tamanhos (grande e pequeno);Relaciona distâncias (longe e perto); Relaciona posições (dentro e fora, cima e baixo, ao lado) no concreto Relaciona quantidades (cheio e vazio, muito e pouco) Identifica e nomeia partes do corpo Começa a escrever de forma imatura o seu nome em letra de imprensa (inverte letras) Conhece o A e o I Conta até 49 e reconhece os números até 10 Tem dificuldade em associar o número à quantidade até 9 Inverte ao reproduzir números (é esquerdina) Grandes dificuldades no controlo e precisão de movimentos no manuseamento do lápis Faz com dificuldade a pinça Esboça a tríade Resolve problemáticas muito simples associadas às vivências diárias Faz já com orientação do adulto, um esboço da figura humana Precisa da presença e estímulo contínuos do adulto para que termine com grande dificuldade as tarefas propostas Não toma a iniciativa de iniciar uma tarefa Anda de triciclo Come sozinha Tem controlo dos esfíncteres Precisa da ajuda do adulto para se vestir e despir (PEI e atual docente)</p>
--	--

Anexo 2 - Guião da entrevista à coordenadora do JI

Guião de entrevista

Temática: Situação educativa do JI MTG

Objetivos da entrevista

- Caracterizar a entrevistada.
- Caracterizar o JI e sua inserção no contexto escolar.
- Caracterizar os casos emergentes do JI.
- Fazer o levantamento de estratégias e atividades que tenham resultado bem.
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do Trabalho em curso.

Entrevistado: Coordenadora do JI

Data: nov' 2010

Designação dos blocos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação entrevista-dor/entrevistado • Motivos da entrevista • Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semidirectiva • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível • Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Habilitações académicas e profissionais • Profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento às reações do entrevistado e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil do JI	<ul style="list-style-type: none"> • Dados estruturais • Enquadramento socio-escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações ao discurso do entrevistado
Bloco D Casos efetivos ou emergentes do JI	<ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais e socio-escolares • Enquadramento familiar • Percurso escolar: aspetos positivos e aspetos negativos • Situação atual • Expetativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao posicionamento da coordenadora em relação aos alunos que destaca do conjunto do JI
Bloco E Estratégias eficazes implementadas/a implementar	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos a atingir • Estratégias implementadas/a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco F Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de complementar a informação com aspetos ainda não abordados • Agradecimentos 	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:343-346)

Anexo 3 - Entrevista semidiretiva à coordenadora do JI (linhas de orientação)

Bloco A

Introdução:

A presente entrevista vem na sequência de um pré-projeto de intervenção, como trabalho final do mestrado em educação especial, domínio cognitivo e motor. Asseguramos o anonimato e aproveitamos para saber se é possível gravá-la.

Todos os intervenientes no processo educativo são pedras chave, logo a coordenadora do JI é uma das pessoas mais importantes no que ao processo inclusivo diz respeito.

Pretende-se com esta entrevista ficar com uma panorâmica geral do modo como a inclusão se processa no jardim de infância em geral e no grupo, em particular.

Bloco B

1. De modo a traçar o teu perfil, poderás, de forma resumida, dar-me uma ideia do teu percurso em termos de habilitações e em termos profissionais?

Bloco C

2. Em relação ao JI, de que modo descreverias o seu funcionamento face ao agrupamento que integra e ao bairro onde se localiza?

Bloco D

3. Quantos e de que tipo de patologias são os casos já ao abrigo do decreto-lei 3/2008?
4. Existem alguns referenciados e não ao abrigo do referido decreto-lei?
5. Como se processa a seleção e inclusão ao abrigo do decreto-lei?

Bloco E

6. Como se processa a inclusão das crianças no JI e no grupo?
7. Em que medida pensas que tem sido positivo para os alunos com NEE?
8. E para os alunos em geral?
9. Consideras algum aspeto negativo para os alunos em geral?
10. E para os alunos com NEE?
11. Esses resultados são fruto de que tipo de atuação?
12. Como o grupo era teu o ano passado, descreve-me um pouco como funcionam em termos de grupo?
13. A LR está no grupo há quanto tempo?
14. Como se processou a sua adaptação ao grupo?
15. Como se processou a adaptação do grupo à LR?
16. Que fatores consideras que foram decisivos no processo de adaptação?
17. De que outro modo poderão ser obtidos diferentes resultados?

Bloco F

Obrigada pelo teu contributo. Foi uma mais-valia para o nosso trabalho.

Nota: estas perguntas são pontos a serem tidos em conta, não a serem formuladas deste modo (tornar-se-ia uma entrevista muito diretiva e pouco abrangente).

Anexo 4 - Respostas à entrevista

Bloco A

E.: A presente entrevista vem na sequência de um pré-projeto de intervenção, como trabalho final do mestrado em educação especial, domínio cognitivo e motor. Asseguramos o anonimato e aproveitamos para saber se é possível gravá-la.

Todos os intervenientes no processo educativo são pedras chave, logo a coordenadora do JI é uma das pessoas mais importantes no que ao processo inclusivo diz respeito.

Pretende-se com esta entrevista ficar com uma panorâmica geral do modo como a inclusão se processa no jardim de infância em geral e no grupo, em particular.

Bloco B

E.: De modo a traçar o teu perfil, poderás, de forma resumida, dar-me uma ideia do teu percurso em termos de habilitações e em termos profissionais?

C.: Terminei o curso de educadora de infância no ano de 1982, no Magistério Primário do Fundão. Iniciei o meu percurso na rede pública em setembro do mesmo ano, onde permaneço até hoje. Tenho, portanto, 28 anos de serviço.

Integrei o primeiro agrupamento escolar do país (Núcleo Escolar de Fanhões).

Fiz a licenciatura na Escola Superior de Educação de Benfica, integrando o primeiro grupo que deu início aos complementos – licenciatura.

Fiz várias formações na DREL, APEI, CM Loures e integrei o primeiro grupo que trabalhou e teve formação nas orientações curriculares, promovido pela DREL.

Sempre desempenhei funções de coordenadora de estabelecimento e acumulo há 3 anos as funções de coordenadora do departamento do Pré-escolar. Sou representante no Conselho Pedagógico.

Estive vários anos em agrupamentos fora de Lisboa e agora, há já 7 anos que estou neste agrupamento. Este é o primeiro em que não acumulo a função de educadora com a de coordenadora.

Bloco C

E.: Em relação ao JI, de que modo descreverias o seu funcionamento face ao agrupamento que integra e ao bairro onde se localiza?

C.: O JI integra-se no agrupamento de ... (dados retirados para proteção de privacidade) e iniciou o seu percurso no ano 2004/2005. É um JI bastante recente.

Temos tido um bom relacionamento institucional e pedagógico. O agrupamento tem dado resposta sempre que solicitado; do nosso lado tentamos sempre corresponder também ao que nos é pedido; existe um bom trabalho de colaboração e cooperação. Tem sido desenvolvido um trabalho de uniformização de todos os instrumentos de trabalho, o que permite a passagem de informação de uma forma mais organizada e completa. Há todo um trabalho que faz parte do PAA (Plano anual de atividades) e que é trabalhado em conjunto, entre os vários níveis e as várias escolas do agrupamento. Por exemplo, a Biblioteca escolar (sediada na escola 2, 3) está a dinamizar várias atividades onde entram todos os graus de ensino... e festejamos, também em conjunto, o dia da escola...

O bairro onde se encontra o JI tem população heterogénea que vai desde os que recebem rendimento de inserção, trabalhadores de serviços, operários, quadros técnicos da função pública e professores; algumas das crianças não residem no bairro, mas residem os seus avós que são quem se ocupa delas.

Em relação ao bairro e ao agrupamento, verifica-se uma situação interessante. Quando as escolas foram agrupadas, no nosso agrupamento ficaram escolas pertencentes a diferentes freguesias. Uma pertence à Junta de Freguesia de ... (dados retirados para proteção de privacidade) e a nossa pertence à Junta de Freguesia de ... (dados retirados para proteção de privacidade). São duas freguesias, ao lado uma da outra, mas as realidades sociais de uma e da outra são diferentes.

Entre JIs do agrupamento, também se trabalha em equipa. Tudo que diga respeito aos JIs é decidido em conselho de docentes... Toda a documentação é elaborada ou alterada com a opinião e participação de todos os elementos docentes de JI.

E.: Na própria escola, como é o ambiente, como se processa o trabalho...

C.: O trabalho pedagógico, feito em equipa, é uma das nossas prioridades. Trabalhamos todos os projetos comuns em equipa. Todo o trabalho do JI é definido entre as docentes e eu. Há espaço para todas se manifestarem e cooperarem.

A relação com a escola do primeiro ciclo, é outra das prioridades. São frequentes as reuniões em que debatemos e organizamos as festividades como o Natal ou o Carnaval ou outros projetos como o que já desenvolvemos desde o ano passado, associado ao PNL (Plano Nacional de Leitura) e que se chama “Quem conta um conto, acrescenta mais um ponto”.

E.: E com as famílias...?

C.: Trazer as famílias ao JI para participar em diversas atividades, tem sido um trabalho que tem vindo a dar fruto; porque vamos trabalhando na positiva as expectativas dos pais e damos ao mesmo tempo a conhecer o trabalho que se vai realizando. Geralmente são participativos. Nem todos, nem no mesmo nível, mas colaboram ativamente.

Bloco D

E.: Reportando agora um pouco para a inclusão, refere-me um pouco como se tem desenvolvido esse processo...

C.: Este ano letivo temos 2 casos de crianças ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008: uma criança com paralisia cerebral (PC) e outra com atraso global do desenvolvimento. A primeira já é o 2º ano que frequenta o JI, o outro é um aluno novo.

Até agora, e passou pouco tempo desde a implementação da inclusão, tem-se processado bem. Os alunos ou já vêm diagnosticados e englobados no 3/2008 ou são referenciados e seguem o processo normal de uma referência...

E.: Existem alguns referenciados e não ao abrigo do referido decreto-lei?

C.: Estão mais 2 crianças em processo de referência. A seleção é feita pelo agrupamento de escolas respeitando o local da residência do aluno ou a preferência dos pais pelo estabelecimento de ensino.

E.: Mas quando são referenciados, como é?

C.: Seguem o processo normal de referência. São avaliados por uma equipa e englobados ou não no 3/2008.

E.: Quando englobados ficam no agrupamento...?

C.: O agrupamento respeita o local da residência do aluno ou a preferência dos pais pela escola ou JI.

E.: Como se processa a inclusão das crianças no JI e no grupo?

C.: As crianças são integradas normalmente, reduzindo-se o número de crianças por sala (de 25 para 20). Os pais, no início do ano escolar, ou ainda antes, têm uma conversa prévia com a educadora da turma e posteriormente com a educadora do ensino especial, esta fará todo o processo de anamnese, recolhe toda a informação

junto dos pais e técnicos que lidam com a criança. Todo o trabalho pedagógico efetuado com a criança é feito na sala, retirando-a desta em ocasiões excecionais pela educadora de ensino especial ou pelos outros técnicos que intervêm com os alunos. O trabalho feito a pares com estas crianças é importantíssimo, bem como o reforço positivo (tantas vezes usado).

E.: E não crês que seria positivo o trabalho da colega de educação especial ser feito na sala? Não poderia ser útil para todos?

C.: Na sala os alunos com NEE distraem-se muito, o trabalho rende menos. Mesmo os outros alunos se distraem mais.

E.: E não poderia ser desenvolvido trabalho com a educadora do grupo nesse sentido?

C.: Poder pode, mas é mais benéfico para todos ser feito fora da sala. O ano passado a colega de educação especial dava o apoio na sala, mas referia muitas vezes que a LR se distraia muito com tudo o que se passava à sua volta.

E.: Em que medida pensas que a inclusão tem sido positiva para os alunos com NEE?

C.: Tem sido positiva pois vêem-se no mesmo pé de igualdade com os seus pares.

E.: E para os alunos em geral?

C.: Para os alunos em geral também tem sido positivo, pois começam desde cedo a conviver e a aceitar a diferença, fazendo melhor a sua socialização.

E.: Consideras algum aspeto negativo para os alunos em geral?

C.: Em casos de crianças com problemáticas um pouco complexas, por vezes, alguns alunos podem ter medos ou receios quer na aproximação quer no trabalho a pares.

E.: E os alunos com NEE?

C.: Alguns, poderão não se identificar com o grupo na sua essência, mas só em casos muito excecionais.

E.: Como o grupo onde se insere a LR era teu o ano passado, descreve-me um pouco como funcionam em termos de grupo)?

C.: Como já referi, é o segundo ano que a LR está no grupo. A adaptação foi-se processando gradualmente (o ano passado chegou a estar internada 15 dias com um coágulo na cabeça). A LR integrou-se razoavelmente bem. Está diagnosticada com Paralisia Cerebral. Já trazia trabalhadas (do outro JI que frequentou) as autonomias, mas tinha muitas dificuldades em se concentrar no grande grupo e na execução de trabalho de mesa. Tinha poucas aquisições a nível cognitivo e todo o trabalho pedagógico incidiu em iniciar os pré-requisitos na abordagem à leitura e à escrita; na área motora teve que se trabalhar bastante a coordenação óculo-manual e a motricidade fina. Tentámos sempre que fizesse todos os passeios e atividades fora da escola. A Assistente Operacional trabalhou muito individualmente com ela e no trabalho a pares ela estava sempre ao pé das crianças com o seu nível etário.

E.: E como se processou a adaptação do grupo à LR?

C.: A adaptação do grupo foi boa pois já tinham tido uma criança com perturbação do espectro do autismo (PEA), logo já estavam habituados a ter uma criança diferente no grupo.

E.: Além de já terem tido uma experiência semelhante, que outros fatores consideras que foram decisivos no processo de adaptação?

C.: Os fatores que tiveram mais influência foram o conhecimento prévio da família visto que uma irmã mais velha já tinha frequentado o JI, assim como a passagem de caso em julho, ainda antes da entrada no JI, entre os técnicos que a acompanharam desde o nascimento e os técnicos que com ela iriam trabalhar. Foi determinante

também o trabalho de parceria entre a educadora de educação especial, a educadora do grupo, a assistente operacional e as terapeutas da CERCÍ.

E.: Crês que poderiam ser obtidos outros resultados? De que outro modo poderão ser obtidos diferentes resultados?

C.: Este será sem dúvida um modo muito positivo, mas tenho a considerar que há ainda lacunas no acompanhamento de crianças com NEE. A existência de técnicas dentro do estabelecimento e a resposta rápida seriam de certeza uma ajuda valiosa.

E.: Quando te referes a técnicos dentro do estabelecimento, referes-te a ...

C.: Refiro-me a termos, mesmo no agrupamento, e a tempo inteiro, terapeutas da fala, fisioterapeutas, técnicos de psicomotricidade, e não só professores de educação especial. Estes são valiosíssimos, mas o trabalho deles seria mais completo com as outras intervenções.

E.: Resta-me agradecer-te e assegurar novamente a confidencialidade das tuas respostas. Creio que esta entrevista será, não só uma mais-valia para o meu projeto para o mestrado, como para o meu trabalho com este grupo de crianças e também para o trabalho de todos nós. Muito obrigada.

Anexo 5 - Análise de conteúdo

Cat	Subc	Unidades de registo	Indicadores
Perfil da coordenadora	Percurso formativo	<p>“Terminei o curso de educadora de infância no ano de 1982”</p> <p>“[fi-lo] no Magistério Primário do Fundão”</p> <p>“Integrei o primeiro agrupamento escolar do país (Núcleo Escolar de Fanhões)”</p> <p>“Fiz a licenciatura na Escola Superior de Educação de Benfica”</p> <p>“[integrei] o primeiro grupo que deu início aos complementos – licenciatura”</p> <p>“Fiz várias formações na DREL, APEI, CM Loures “</p> <p>“integrei o primeiro grupo que trabalhou e teve formação nas orientações curriculares, promovido pela DREL”</p>	
	Percurso profissional	<p>“Iniciei o meu percurso na rede pública em setembro do mesmo ano [1982]”</p> <p>“Onde permaneço até hoje [rede pública]. “</p> <p>“Tenho, portanto, 28 anos de serviço”</p> <p>“Sempre desempenhei funções de coordenadora de estabelecimento”</p> <p>“acumulo há 3 anos as funções de coordenadora do departamento do Pré-escolar”</p> <p>“Sou representante no Conselho Pedagógico.”</p> <p>“Estive vários anos em agrupamentos fora de Lisboa”</p> <p>“há já 7 anos que estou neste agrupamento”</p> <p>“Este é o primeiro em que não acumulo a função de educadora com a de coordenadora”</p>	
Caraterização da instituição/agrupamento	Trabalho desenvolvido no agrupamento	<p>“Tem sido desenvolvido um trabalho de uniformização de todos os instrumentos de trabalho”</p> <p>“permite a passagem de informação de uma forma mais organizada e completa”</p> <p>“Há todo um trabalho que faz parte do PAA (Plano anual de atividades) e que é trabalhado em conjunto”</p> <p>“[trabalho em conjunto] entre os vários níveis e as várias escolas do agrupamento”</p> <p>“a Biblioteca escolar (sediada na escola 2, 3) está a dinamizar várias atividades”</p> <p>“[nas atividades] (...) entram todos os graus de ensino”</p> <p>“festejamos, também em conjunto, o dia da escola”</p>	
	JIs	<p>“O JI integra-se no agrupamento de ...” (dados retirados para proteção de privacidade)</p> <p>“[O JI] iniciou o seu percurso no ano 2004/2005”</p> <p>“É um JI bastante recente</p>	
Caraterização da instituição/agrupamento	Relação com os Órgãos de Gestão	<p>“Temos tido um bom relacionamento institucional e pedagógico [com o agrupamento]”</p> <p>“O agrupamento tem dado resposta sempre que solicitado”</p> <p>“Do nosso lado tentamos sempre corresponder também ao que nos é pedido”</p> <p>“Existe um bom trabalho de colaboração e cooperação”</p>	
	Trabalho entre JIs	<p>“Entre JIs do agrupamento, também se trabalha em equipa”</p> <p>“Tudo que diga respeito aos JIs é decidido em conselho de docentes”</p> <p>“Toda a documentação é elaborada ou alterada com a opinião e participação de todos os elementos docentes do JI”</p>	
	Trabalho no JI	<p>“O trabalho pedagógico, feito em equipa, é uma das nossas prioridades”</p> <p>“Trabalhamos todos os projetos comuns em equipa”</p> <p>“Todo o trabalho do JI é definido entre as docentes e eu”</p> <p>“Há espaço para todas se manifestarem e cooperarem”</p>	
	Trabalho com o 1º ciclo	<p>“A relação com a escola do primeiro ciclo, é outra das prioridades”</p> <p>“São frequentes as reuniões em que debatemos e organizamos as festividades como o Natal ou o Carnaval”</p> <p>“[São frequentes as reuniões em que debatemos e organizamos] (...) outros projetos como o que já desenvolvemos desde o ano passado”</p> <p>“[O projeto está] associado ao PNL (Plano Nacional de Leitura)”</p>	

Cat	Subc	Unidades de registo	Indicadores
Caraterização do meio envolvente	Bairro	<p>“O bairro onde se encontra o JI tem população heterogénea”</p> <p>“Em relação ao bairro e ao agrupamento, verifica-se uma situação interessante”</p> <p>“ Quando as escolas foram agrupadas, no nosso agrupamento ficaram escolas pertencentes a diferentes freguesias”</p> <p>“ Umhas pertencem à Junta de Freguesia de ... (dados retirados para proteção de privacidade)e a nossa pertence à Junta de Freguesia de ...” (dados retirados para proteção de privacidade)</p> <p>“São duas freguesias, ao lado uma da outra, mas as realidades sociais de uma e da outra são diferentes”</p>	
	População / crianças	<p>“[A população] vai desde os que recebem rendimento de inserção, trabalhadores de serviços, operários, quadros técnicos da função pública e professores”</p> <p>“Algumas das crianças não residem no bairro”</p> <p>“Residem os seus avós que são quem se ocupa delas [crianças]”</p>	
	Trabalho com as famílias	<p>“Trazer as famílias ao JI (...) tem sido um trabalho que tem vindo a dar fruto”</p> <p>“Vamos trabalhando na positiva as expectativas dos pais”</p> <p>“Damos a conhecer [aos pais] o trabalho que se vai realizando”</p> <p>“Geralmente são participativos [os pais]”</p> <p>“Nem todos, nem no mesmo nível, mas colaboram ativamente”</p>	
	Casos	<p>“Temos 2 casos de crianças ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008”</p> <p>“[Temos] uma criança com paralisia cerebral (PC)”</p> <p>“Outra [criança] com atraso global do desenvolvimento”</p> <p>“[A criança com PC] é o 2º ano que frequenta o JI”</p> <p>“O outro [englobado no dl 3/2008] é um aluno novo.”</p>	
	Como se processa administrativamente	<p>Os alunos vêm diagnosticados e englobados no 3/2008</p> <p>Ou [os alunos] são referenciados e seguem o processo normal de uma referência...</p> <p>Estão mais 2 crianças em processo de referência</p> <p>A seleção é feita pelo agrupamento de escolas</p> <p>[O agrupamento seleciona] respeitando o local da residência do aluno</p> <p>[O agrupamento seleciona respeitando] a preferência dos pais pelo estabelecimento de ensino.</p> <p>[Os alunos] seguem o processo normal de referência</p> <p>[Os alunos] são avaliados por uma equipa</p> <p>[Os alunos são] englobados ou não no 3/2008.</p> <p>O agrupamento respeita o local da residência do aluno</p> <p>[O agrupamento respeita] a preferência dos pais pela escola ou JI.</p> <p>As crianças são integradas normalmente</p> <p>Reduzindo-se o número de crianças por sala (de 25 para 20</p>	
	Como se processa com os pais na escola	<p>“Os pais, no início do ano escolar, têm uma conversa prévia com a educadora da turma”</p> <p>“[Os pais têm uma conversa] posteriormente com a educadora do ensino especial”</p> <p>“[A educadora de educação especial] fará todo o processo de anamnese”</p> <p>“A educadora de EE], recolhe toda a informação junto dos pais e técnicos que lidam com a criança”</p>	

Cat	Subc	Unidades de registo	Indicadores
Inclusão	Na sala	<p>“Todo o trabalho pedagógico efectuado com a criança é feito na sala” “Poder pode [ser desenvolvido trabalho com a educadora do grupo]” “O ano passado a colega de educação especial dava o apoio na sala”</p>	
	Fora da sala	<p>“ (...) [é retirada] em ocasiões excepcionais pela educadora de ensino especial ou pelos outros técnicos” “O trabalho feito a pares [com educadora EE ou técnicos] com estas crianças é importantíssimo” “Na sala os alunos com NEE distraem-se muito” “[na sala] o trabalho rende menos” “Mesmo os outros alunos se distraem mais [com a intervenção na sala]” “Mas é mais benéfico para todos ser feito fora da sala” “mas [a colega de EE do ano passado] referia muitas vezes que a LR se distraia muito com tudo o que se passava à sua volta.”</p>	
	Factores positivos	<p>“Até agora a inclusão, tem-se processado bem” “Tem sido positiva” “[Os alunos] vêem-se no mesmo pé de igualdade com os seus pares.” “Para os alunos em geral também tem sido positivo” “[Os alunos] começam desde cedo a conviver e a aceitar a diferença” “Os alunos fazem] (...) melhor a sua socialização”</p>	
	Factores negativos	<p>“Em casos de crianças com problemáticas um pouco complexas” “Alguns alunos [sem NEE] podem ter medos ou receios quer na aproximação quer no trabalho a pares” “Alguns [com NEE] poderão não se identificar com o grupo na sua essência, mas só em casos muito excepcionais”</p>	
Inclusão de LR	Adaptação de LR	<p>“É o segundo ano que a LR está no grupo” “A adaptação foi-se processando gradualmente” “(O ano passado chegou a estar internada 15 dias com um coágulo na cabeça)” “A LR integrou-se razoavelmente bem” “Os fatores que tiveram mais influência foram o conhecimento prévio da família” “Uma irmã mais velha já tinha frequentado o JI”</p>	
	Adaptação do grupo	<p>“A adaptação do grupo foi boa” “Já tinham tido uma criança com perturbação do espectro do autismo (PEA)” “Já estavam habituados a ter uma criança diferente no grupo”</p>	

	Subc	Unidades de registo	Indicadores
	Na sala	<p>“Todo o trabalho pedagógico efetuado com a criança é feito na sala”</p> <p>“Poder pode [ser desenvolvido trabalho com a educadora do grupo]”</p> <p>“O ano passado a colega de educação especial dava o apoio na sala”</p>	
	Fora da sala	<p>“ (...) [é retirada] em ocasiões excecionais pela educadora de ensino especial ou pelos outros técnicos”</p> <p>“O trabalho feito a pares [com educadora EE ou técnicos] com estas crianças é importantíssimo”</p> <p>“Na sala os alunos com NEE distraem-se muito”</p> <p>“[na sala] o trabalho rende menos”</p> <p>“Mesmo os outros alunos se distraem mais [com a intervenção na sala]”</p> <p>“Mas é mais benéfico para todos ser feito fora da sala”</p> <p>“mas [a colega de EE do ano passado] referia muitas vezes que a LR se distraia muito com tudo o que se passava à sua volta.”</p>	
	Factores positivos	<p>“Até agora a inclusão, tem-se processado bem”</p> <p>“Tem sido positiva”</p> <p>“[Os alunos] vêm-se no mesmo pé de igualdade com os seus pares.”</p> <p>“Para os alunos em geral também tem sido positivo”</p> <p>“[Os alunos] começam desde cedo a conviver e a aceitar a diferença”</p> <p>“Os alunos fazem] (...) melhor a sua socialização”</p>	
	Factores negativos	<p>“Em casos de crianças com problemáticas um pouco complexas”</p> <p>“Alguns alunos [sem NEE] podem ter medos ou receios quer na aproximação quer no trabalho a pares”</p> <p>“Alguns [com NEE] poderão não se identificar com o grupo na sua essência, mas só em casos muito excecionais”</p>	
	Adaptação de LR	<p>“É o segundo ano que a LR está no grupo”</p> <p>“A adaptação foi-se processando gradualmente”</p> <p>“(O ano passado chegou a estar internada 15 dias com um coágulo na cabeça)”</p> <p>“A LR integrou-se razoavelmente bem”</p> <p>“Os fatores que tiveram mais influência foram o conhecimento prévio da família”</p> <p>“Uma irmã mais velha já tinha frequentado o JI”</p>	
	Adaptação do grupo	<p>“A adaptação do grupo foi boa”</p> <p>“Já tinham tido uma criança com perturbação do espetro do autismo (PEA)”</p> <p>“Já estavam habituados a ter uma criança diferente no grupo”</p>	

Cat	Subc		Indicadores
Inclusão	Na sala	<p>“Todo o trabalho pedagógico efetuado com a criança é feito na sala”</p> <p>“Poder pode [ser desenvolvido trabalho com a educadora do grupo]”</p> <p>“O ano passado a colega de educação especial dava o apoio na sala”</p>	
	Fora da sala	<p>“ (...) [é retirada] em ocasiões excecionais pela educadora de ensino especial ou pelos outros técnicos”</p> <p>“O trabalho feito a pares [com educadora EE ou técnicos] com estas crianças é importantíssimo”</p> <p>“Na sala os alunos com NEE distraem-se muito”</p> <p>“[na sala] o trabalho rende menos”</p> <p>“Mesmo os outros alunos se distraem mais [com a intervenção na sala]”</p> <p>“Mas é mais benéfico para todos ser feito fora da sala”</p> <p>“mas [a colega de EE do ano passado] referia muitas vezes que a LR se distraia muito com tudo o que se passava à sua volta.”</p>	
	Fatores positivos	<p>“Até agora a inclusão, tem-se processado bem”</p> <p>“Tem sido positiva”</p> <p>“[Os alunos] vêm-se no mesmo pé de igualdade com os seus pares.”</p> <p>“Para os alunos em geral também tem sido positivo”</p> <p>“[Os alunos] começam desde cedo a conviver e a aceitar a diferença”</p> <p>“Os alunos fazem] (...) melhor a sua socialização”</p>	
	Fatores negativos	<p>“Em casos de crianças com problemáticas um pouco complexas”</p> <p>“Alguns alunos [sem NEE] podem ter medos ou receios quer na aproximação quer no trabalho a pares”</p> <p>“Alguns [com NEE] poderão não se identificar com o grupo na sua essência, mas só em casos muito excecionais”</p>	
Inclusão de LR	Adaptação de LR	<p>“É o segundo ano que a LR está no grupo”</p> <p>“A adaptação foi-se processando gradualmente”</p> <p>“(O ano passado chegou a estar internada 15 dias com um coágulo na cabeça)”</p> <p>“A LR integrou-se razoavelmente bem”</p> <p>“Os fatores que tiveram mais influência foram o conhecimento prévio da família”</p> <p>“Uma irmã mais velha já tinha frequentado o JI”</p>	
	Adaptação do grupo	<p>“A adaptação do grupo foi boa”</p> <p>“Já tinham tido uma criança com perturbação do espectro do autismo (PEA)”</p> <p>“Já estavam habituados a ter uma criança diferente no grupo”</p>	

Anexo 6 - Teste sociométrico adaptado à situação

TESTE SOCIOMÉTRICO

- I. Se pudesses escolher um colega para se sentar ao teu lado, quem escolherias? 9
Indica outro colega 8
E ainda outro 11
E quem não escolherias? 5
- II. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?
9
Indica outro colega 8
E ainda outro 11
E quem não escolherias? 5
- III. Quem gostarias de escolher para jogar e brincar contigo no recreio? 9
Indica outro colega 8
E ainda outro 3
E quem não escolherias? 17

Aluno nº:

Anexo 7 - Listagem de nomes codificados

ALUNAS	ALUNOS
1. AB	4. FA
2. AC	5. HF
3. CA	6. HR
7. IT	15. NN
8. IR	16. RB
9. JR	18. SC
10. LV	19. TN
11. LR (objeto da intervenção)	20. TR
12. MM	
13. MP	
14. NM	
17. RV	

Anexo 8 - Matriz sociométrica – escolhas

		Rapazes								Raparigas										N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos		
		4	5	6	15	16	18	19	20	1	2	3	7	8	9	10	11	12	13	14	17		
Rapazes	4		313			020	202	101													030	9	5
	5						111	232				323										9	3
	6	010			300										200		032	103	020	001		9	7
	15	211	002				003								330				120			9	5
	16				003		030		111	020		202								300		9	6
	18	003	111					232				320										9	4
	19	303	121					112				030										9	4
	20				002	111	020			030		200								003	300	9	7
Raparigas	1										003		222	111		330					9	4	
	2															113	002		221	330	9	4	
	3								333				111	222							9	3	
	7	100	013				202	001					030	020		300					9	7	
	8									333		111			222						9	3	
	9									333		222		111							9	3	
	10	010			003						120						330			202	001	9	6
	11	110										333				200		001	020		002	9	6
	12				030						020						302		203		111	9	5
13				020	030										101	203			312		9	5	
14				130						220			003	002	300			011			9	6	
17				003												230	111	322			9	4	
Totais por critério		443	345	000	234	131	435	324	111	353	230	223	543	344	344	622	633	123	445	443	324	180	
Totais combinados		11	12	0	9	5	12	9	3	11	5	7	12	11	11	10	12	6	13	11	9		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		7	5	0	8	3	7	4	1	5	3	3	6	5	4	6	7	3	6	6	6		

Legenda	1º critério – situação de classe	Mais escolhidos	↔↔	1ª Escolha mútua para todos os critérios
	2º critério – situação de trabalho	Menos escolhidos	↔↔	Escolha mútua no mesmo critério
	3.º critério – situação de recreio			

Anexo 9 - Matriz sociométrica – rejeições

		Rapazes								Raparigas											N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados	
		4	5	6	15	16	18	19	20	1	2	3	7	8	9	10	11	12	13	14	17		
Rapazes	4			100														101				3	2
	5			111																		3	1
	6								001					100	010							3	3
	15														010			001			100	3	2
	16		100										010								001	3	2
	18			100														001			010	3	2
	19			110																	001	3	1
	20							100							001						010	3	2
Raparigas	1		110																		001	3	1
	2	010		100																	001	3	2
	3																				111	3	0
	7			100														010			001	3	2
	8																				111	3	0
	9																				111	3	0
	10			110			001															3	2
	11			101											010							3	2
	12											101		010								3	2
13		001	100								010										3	3	
14			011														100				3	2	
17		010										100		001							3	3	
Totais por Critério		010	221	943	000	000	001	100	001	000	000	111	110	120	022	000	000	213	000	000	458	60	
Totais combinados		1	5	16	0	0	1	1	1	0	0	3	2	3	4	0	0	6	0	0	17		
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		2	4	10	0	0	1	1	1	0	0	2	2	3	4	0	0	5	0	0	11		

Legenda	1º critério – situação de classe	Menos rejeitado
	2º critério – situação de trabalho	Mais rejeitado
	3.º critério – situação de recreio	Nunca rejeitado

Anexo 10 - Protocolo de observação naturalista

Nível	PRÉ-ESCOLAR	Data da observação	22/11/2010
Observadores	O1, O2, O3	Duração da observação	20 min.
N.º alunos presentes	16	Observação	①

Tempo	Obs	Descrição dos dados de observação
9.30	O1	<p>AO fala:</p> <p>AO diz: “virem-se para a frente. A professora tem de estar ali sossegada.”</p> <p>IT permanece virada para trás.</p> <p>HR brinca com RV e olha para trás.</p> <p>HF fala com TN</p> <p>AO pergunta: “Quem sabe que dia é hoje?”</p> <p>SC, HF, IT em simultâneo: segunda... vinte e dois</p> <p>AO diz: “um de cada vez”</p> <p>AO acrescenta: “dedos no ar”</p> <p>SC, LV, MM, HF, TN põem o dedo no ar</p> <p>AO questiona: “MM, sabes que dia é hoje”</p> <p>MM baixa o rosto e olha de lado enquanto acena com a cabeça</p> <p>RV bate na cara de HR</p> <p>HR olha para ela e franze as sobrancelhas</p> <p>LR diz : “AO a MP está a empurrar-me para fora do tapete “</p> <p>IT e IR olham para LR e MP</p> <p>NM e NN conversam entre si e riem-se</p> <p>AO diz “silêncio, assim ninguém se entende”</p> <p>AO diz “NN, NM, sentem-se sossegados”</p> <p>AO diz “FA senta-se como deve ser”</p>

9.35

AO diz “TN vês mais alguém deitado?”

Todos se sentam e fazem silêncio

AO diz: “Assim, sim. Continuemos.”

AO diz: “SC repete lá que dia é hoje...”

Em simultâneo SC diz: “Segunda-feira, 22 de novembro de 2010” e RV volta a brincar com HR

AO diz: “Se hoje é segunda, ontem foi”

MM diz: “Terça”

HF diz: “Domingo”

AO diz: “Muito bem, HF”

AO diz: “E amanhã é...”

IT corrige: “Amanhã será...”

Em simultâneo TN diz: “terça”

AO diz: “Muito bem. Vamos marcar as presenças”

AO diz: “Sabem como costumam fazer com a professora”

FA diz: “fila da frente para a frente, fila de trás para trás”

FA diz: “AO, a MM não se chega para trás, não conseguimos passar...”

AO diz: “MM chega-te para trás... isso... muito bem.”

AO diz. “agora silêncio”

Ao diz: “não quero ouvir ninguém, só quero que estejam com atenção ao vosso cartão”

Alunos todos em silêncio

AO tira um cartão e levanta-o

FA a sorrir levanta-se, recolhe o cartão e marca a presença

AO tira um cartão e levanta-o

IR levanta-se, tropeça em MM, recolhe o cartão e marca a presença

AO tira um cartão e levanta-o

LR levanta o braço, roda sobre si, em decúbito ventral avança até à mesa e começa a erguer-se.

9:40

Em simultâneo LV levanta-se e dirige-se a LR. Para ao lado dela.

LR agarra-se a LV e levanta-se

LV dá-lhe a mão

HF diz: tirem as mãos do chão para a LR não tropeçar

LR avança de forma desequilibrada e a olhar para trás

AO diz: “Devagar LR e olha para a frente”

LR avança, precipita-se para a parede, estende a mão e recolhe o seu cartão.

LR olha ligeiramente de lado e coloca o cartão

LR volta a tirar o cartão enquanto diz: “Não está direito”

LV está ao lado à espera

LR volta a colocar a presença

LR Vira-se

LV pisa AB

AB retrai-se

LV leva LR ao lugar

LV volta a sentar-se

AO tira um cartão e levanta-o

NN está distraído com NM não vê

AO põe o cartão de lado

IT diz: “já está um distraído”

AO olha para ela

IT faz silêncio

AO tira um cartão e levanta-o

HR levanta-se, recolhe o cartão, vai ao *placard* e marca a presença

AO tira um cartão e levanta-o

LV levanta-se, recolhe o cartão e, avança e marca a presença

AO tira um cartão e levanta-o

NM levanta-se, recolhe-o e marca a presença

AO tira um cartão e levanta-o

Interrupção da observação por ter entrado na sala a coordenadora para dar umas informações à docente/O1

9.45 AO diz: “vamos fazer o desenho da história que ouvimos na 6ª feira”

AO diz: "Como se chamava-a história"

IR diz: "Aventuras de Natal"

AO diz: "Muito bem"

B6 diz : E o que acontece na história?"

Nova interrupção, a educadora da sala ao lado vem descrever uma situação. Só ao fim de uns minutos se apercebe da observação e sai

Alunos todos na mesa

AO diz: FA distribui os lápis de carvão na tua mesa"

IT pergunta: "Posso distribuir na minha?"

AO diz: "Podes"

IT dirige-se à prateleira, FA já está a distribuir os lápis, AO distribui as folhas

LR diz: "Posso ir à casa de banho?"

AO diz: "Podes"

RV diz: "Posso ir ajudá-la"

9:50 AO diz: "Podes"

Anexo 11 - Síntese de informação

Instrumento	Aspetos mais relevantes
- Boletim de saúde infantil e juvenil (até outubro 2005)	Dados referentes a problemas vários Dados relativos à deteção da problemática
- Proposta de intervenção (2006)	Áreas iniciais de intervenção (cognição, independência pessoal/autonomia e motora)
- Plano individual de apoio à família (2007)	Primeiros dados relativos à família
- Declaração de diagnóstico do HSM	Confirmação de diagnóstico
- Fichas de avaliação da equipa do PCIP	Primeiros dados do percurso escolar
- Programa educativo do PCIP	Áreas de intervenção (socialização, autonomia, cognição, desenvolvimento motor, linguagem)
- Fichas de avaliação da equipa do PCIP	Reflete os razoáveis progressos em termos motores, de linguagem e de socialização
- <i>Checklist</i> CIF-CJ (2008) (PCIP)	Classificação já de acordo com a atual legislação
- Relatório técnico-pedagógico (2008) (PCIP)	Confirmação da aluna como portadora de deficiência de carácter permanente e do desenvolvimento da autonomia
- Relatório final de avaliação (2010)	Estabelece a necessidade de adiamento do ingresso no 1º ciclo
- Autorização de adiamento da escolaridade obrigatória	Confirma o adiamento do ingresso no 1º ciclo
- Programa educativo individual 2010/2011	Áreas de intervenção: expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita; domínio da matemática); formação pessoal e social; motora
- Pedido para assistente operacional (tempo inteiro) para 2011/2012	Confirma a tomada de medidas para assegurar apoios para a aluna (que não vieram a ser possíveis por falta de verbas)
- Autorização do EE para entrega e utilização de informação	Autorização para a investigadora aceder e utilizar dados sobre a aluna
- Relatório de avaliação do CANTIC	Confirma as capacidades da aluna em utilizar o computador e as futuras potencialidades para a mesma do seu uso
Declaração do coordenador do estabelecimento de JI e 1º ciclo (2010)	Fornece dados sobre os recursos materiais e humanos da instituição; fornece dados sobre a logística do estabelecimento de ensino; confirma o carácter inclusivo do JI e do agrupamento em geral
PEA – projeto educativo de agrupamento 2009/2012	Confirma o carácter inclusivo do agrupamento (existência de alunos com NEE em todas as turmas ou grupos e duas UEEA – unidades de ensino estruturado); refere o carácter de articulação entre todos os estabelecimentos que constituem o agrupamento
PCG – projeto curricular de grupo (2010)	Fornece dados sobre recursos materiais e humanos; fornece a descrição do espaço e das suas condições de mobilidade; descreve o meio envolvente da instituição e a população que a frequenta; fornece dados sobre o grupo onde a aluna está inserida
PAA – plano anual de atividades (2010)	Confirma o carácter inclusivo do agrupamento (atividades incluindo os alunos com NEE)

Pesquisa documental

Entrevista à coordenadora do JI e ex-educadora da aluna	Confirma o caráter inclusivo do JI e do agrupamento em geral; refere a boa integração da aluna no grupo e a aceitação natural face à aluna com NEE; reforça a ideia do trabalho de equipa, entre turmas e entre ciclos, existente no agrupamento em geral
Sociometria	Reforça a ideia a aluna ser aceite sem qualquer impedimento no grupo; reforça a naturalidade dos relacionamentos entre os vários elementos do grupo; mostra como a aluna é escolhida de um modo geral; mostra como os pares não escolhem a aluna para atividades de trabalho, mas sim lúdicas
Observação naturalista	Reflete o apoio que a aluna tem dentro do grupo em diferentes situações do quotidiano; reflete a naturalidade da aceitação da problemática da aluna no seio do grupo

Anexo 12 - Metas da educação pré-escolar (domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e das tecnologias da informação e da comunicação)

Educação Pré-Escolar / Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Introdução [Introdução completa](#)

No final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Metas de Aprendizagem (existem 36)

Domínio: [Consciência Fonológica](#)

- Cód: LOE001

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.

- Cód: LOE002

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.

- Cód: LOE003

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.

- Cód: LOE004

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).

- Cód: LOE005

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

- Cód: LOE006

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.

- Cód: LOE007

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança isola e conta palavras em frases.

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- Cód: LOE008

Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.

- Cód: LOE009

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.

- Cód: LOE010

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.

- Cód: LOE011

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

- Cód: LOE012

Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).

- Cód: LOE013

Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

- Cód: LOE014

Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica (e.g.: para gato; para bota).

Domínio: **Conhecimento das Convenções Gráficas**

- Cód: LOE015

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar corretamente num livro.

- Cód: LOE016

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

- Cód: LOE017

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

- Cód: LOE018

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).

- Cód: LOE019

Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto.

- Cód: LOE020

Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).

- Cód: LOE021

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.

- Cód: LOE022

Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança distingue letras de números.

- Cód: LOE023

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

- Cód: LOE024

Meta Final 24) No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).

- Cód: LOE025

Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: **Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal**

- Cód: LOE026

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

- Cód: LOE027

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

- Cód: LOE028

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

- Cód: LOE029

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

- Cód: LOE030

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

- Cód: LOE031

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.

- Cód: LOE032

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

- Cód: LOE033

Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.

- Cód: LOE034

Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

- Cód: LOE035

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

- Cód: LOE036

Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.

Educação Pré-Escolar / Matemática

Introdução **Introdução completa**

É na educação pré-escolar que as crianças começam a construir a sua relação com a Matemática, aspeto fundamental no desenvolvimento das aprendizagens futuras. A matemática está presente nas brincadeiras das crianças, cabendo ao educador um papel crucial, nomeadamente: no questionamento que promove; no incentivo à resolução de problemas e encorajamento à sua persistência; no proporcionar acesso a livros e histórias com números e padrões; no propor tarefas de natureza investigativa; na organização de jogos com regras; no combinar experiências formais e informais utilizando a linguagem própria da Matemática (o mesmo número que..., a mesma forma que..., esta torre é mais alta que...).

Assim, no dia a dia de uma sala do pré-escolar existem inúmeras oportunidades para trabalhar matemática e designadamente a resolução de problemas. Deste modo, as crianças à entrada do 1.º ciclo possuem um conjunto de conhecimentos de Matemática que é necessário ter em conta. As metas que a seguir se indicam constituem os desempenhos esperados no final da educação pré-escolar e devem constituir um referencial, quer para os educadores de infância, quer para os professores do 1.º ciclo. Estão organizadas por temas como no 1.º ciclo e é pressuposto que as capacidades transversais, e em especial a resolução de problemas, se desenvolvam de modo integrado nos diferentes temas, daí a sua explicitação em cada um deles.

Metas de Aprendizagem (existem 30)

Domínio: **Números e Operações**

- Cód: MAT001

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança classifica objetos, fazendo escolhas e explicando as suas decisões.

- Cód: MAT002

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança conta quantos objetos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados.

- Cód: MAT003

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares.

- Cód: MAT004

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece os números como identificação do número de objetos de um conjunto.

- Cód: MAT005

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece sem contagem o número de objetos de um conjunto (até 6 objetos), verificando por contagem esse número.

- Cód: MAT006

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números.

- Cód: MAT007

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança conta com correção até 10 objetos do dia a dia.

- Cód: MAT008

Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza os números ordinais em diferentes contextos (até 5).

- Cód: MAT009

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece os números de 1 a 10.

- Cód: MAT010

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza o 5 como um número de referência

- Cód: MAT011

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança estabelece relações numéricas entre números até 10.

- Cód: MAT012

Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança começa a relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de objetos de um grupo de objetos.

- Cód: MAT013

Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança resolve problemas simples do seu dia a dia recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos das crianças, expressando e explicando as suas ideias.

- Cód: MAT014

Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.

Domínio: **Geometria e Medida**

- Cód: MAT034

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respetivas escolhas.

- Cód: MAT035

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece e explica padrões simples.

- Cód: MAT036

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza objetos familiares e formas comuns para criar e recriar padrões e construir modelos.

- Cód: MAT037

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a.

- Cód: MAT038

Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança compreende que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho.

- Cód: MAT039

Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança descreve objetos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas.

- Cód: MAT040

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança usa expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas.

- Cód: MAT041

Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; ordena temporalmente acontecimentos familiares, ou partes de histórias.

- Cód: MAT042

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança conhece a rotina da semana e do dia da sua sala.

- Cód: MAT043

Meta Final 24) No final da educação pré-escolar, a criança compreende que os objetos têm atributos medíveis, como comprimento ou volume ou massa.

- Cód: MAT044

Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas transformações de figuras, usando expressões do tipo ampliar, reduzir, rodar, ver ao espelho.

- Cód: MAT045

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.

Domínio: **Organização e Tratamento de Dados**

- Cód: MAT015

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar evidencia os atributos dos objectos utilizando linguagens ou representações adequadas

- Cód: MAT016

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança coloca questões e participa na recolha dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples.

- Cód: MAT017

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano.

- Cód: MAT018

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.

Educação Pré-Escolar / Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução **Introdução completa**

A proposta de metas que a seguir se apresenta não pretende esgotar ou limitar as oportunidades de aprendizagem que se podem proporcionar a crianças em idade pré-escolar, constitui-se antes como um quadro de referência que permite clarificar e situar as aprendizagens que asseguram à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. Neste sentido, decidiu-se organizar as metas em articulação estreita com as quatro áreas de competência em TIC:

- Informação – Capacidade de procurar e de tratar a informação de acordo com objetivos concretos: investigação, seleção, análise e síntese dos dados.
- Comunicação - Capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros.
- Produção – Capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadores
- Segurança – Capacidade para usar recursos digitais no respeito por normas de segurança.

Metas de Aprendizagem (existem 9)

Domínio: **Informação**

- Cód: TIC001

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança explora livremente jogos e outras atividades lúdicas acedendo a programas e a pági-

nas da Internet a partir do ambiente de trabalho, disponibilizadas pelo educador.

- Cód: TIC002

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança identifica informação necessária em recursos digitais off-line e on-line (jogos de pares, de sinónimos e contrários, de cores e tamanhos, etc.), disponibilizados pelo educador a partir do ambiente de trabalho.

- Cód: TIC003

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança categoriza e agrupa informação em função de propriedades comuns (jogos sobre tipos de alimentos, objetos, atividades, etc.), recorrendo a fontes off-line e on-line disponibilizadas pelo educador a partir do ambiente de trabalho.

Domínio: **Comunicação**

- Cód: TIC004

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações de reciprocidade com outras pessoas (família/escola; comunidade/escola; escola/escola).

- Cód: TIC005

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança interage com outras pessoas utilizando ferramentas de comunicação em rede, com assistência do educador.

Domínio: **Produção**

- Cód: TIC006

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança representa acontecimentos e experiências da vida quotidiana ou situações imaginadas, usando, com o apoio do educador, ferramentas digitais que permitam inserir imagens, palavras e sons.

- Cód: TIC007

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (e.g. programas de desenho) como forma de expressão livre.

Domínio: **Segurança**

- Cód: TIC008

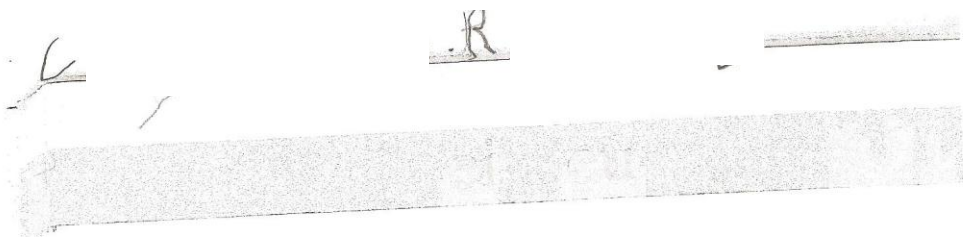
Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança participa na definição de regras, comportamentos e atitudes a adotar relativamente ao uso dos equipamentos e ferramentas digitais, incluindo regras de respeito pelo trabalho dos outros.

- Cód: TIC009

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança cuida e responsabiliza-se pela utilização de equipamentos e ferramentas digitais, observando as normas elementares de segurança definidas em grupo (e.g. ligar/desligar computador; cuidado com as tomadas).

Anexo 13 - Cronograma do trabalho de projeto

	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA															
RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS															
ELABORAÇÃO DO PRÉ-PROJETO															
ARGUIÇÃO DO PRÉ-PROJETO															
PLANO DE ACÇÃO															
ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DO TRABALHO DE PROJETO															



Memoriza a lengalenga.

Ei... ei... ei...

Viva o Rei!

Eu... eu... eu...

É o seu pneu!

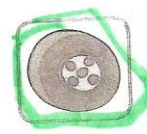
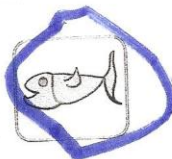


Lê, cobre e escreve.

Handwriting practice lines for the diphthongs 'ei' and 'eu'. The first row contains 'ei' followed by several instances of 'ei' written in a cursive style. The second row contains 'eu' followed by several instances of 'eu' written in a cursive style.



Observa as imagens, circula a azul as que têm o som "ei" e a verde as que têm o som "eu".



Observa as imagens e completa com os ditongos "ei" ou "eu".

Word completion activity. Four images are shown in a row: a map of Europe, a beach with waves, a sock, and a king's face. Below each image is a word with a blank space for the diphthong. The words are: 'E ropa', 'ar la', 'm a', and 'r ei'.

MÉTODO FONOMÍMICO Paula Teles

a e i o u



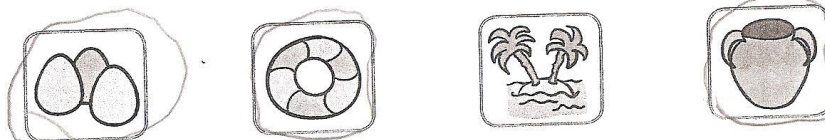
Memoriza a lengalenga.

A Olga viu uma orca
a comer uma pipoca
o... o... o...

Lê, cobre e escreve.

Handwriting practice lines. The first line contains a sequence of small circles and larger ovals. The second line contains a sequence of larger ovals.

Observa as imagens e circula as que têm o som "ó".

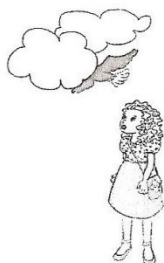


Observa as imagens e completa com a letra "o" ou "O".

Four icons in boxes: a whale, a girl, glasses, and a bowl of popcorn. Below each icon is a word with a blank space for a letter: orca, Olga, óculos, ovni.

ÉTODO FONOMÍMICO Paula Teles

a



Memoriza a lengalenga.

A Aida viu uma águia a voar,
a voar que desapareceu no ar
a... a... a...

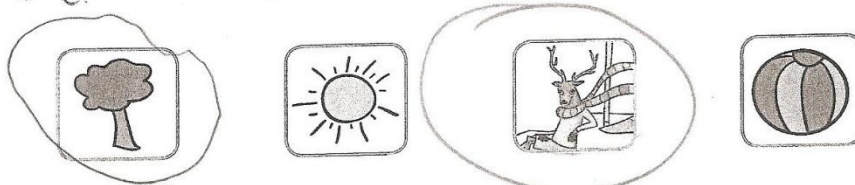


Lê, cobre e escreve.

Handwriting practice lines. The first line shows the word 'AIDA' written multiple times with some letters crossed out. The second line shows the word 'AIDA' written multiple times in a cursive style.



Observa as imagens e circula as que têm o som "á".



ÁRVORE

VEADO



Observa as imagens e completa com a letra "a" ou "A".

Word completion activity. Four images are shown in boxes: a girl's face, an eagle, a hand, and a rose. Below each image is a word with a blank space for the letter 'a' or 'A':
_ida _guia _sa _lface

© 2010 Paula Teles

Anexo 15 - Relatório de LR, elaborado por CS, professora de educação especial, em novembro de 2011

LR é uma aluna alegre e sociável com quem se estabelece uma boa relação.

Ao longo do ano letivo passado a LR abordou os pré-requisitos para a leitura e escrita, com o intuito de ser preparada a sua entrada para o 1º Ciclo, estes pré-requisitos já tinham sido abordados no ano anterior. No ano passado, foi efetuada a sistematização dos mesmos.

Optou-se que o apoio fosse fora da sala de aula para aumentar a sua capacidade de atenção e concentração de modo a que ela estivesse mais focada e comesse a ter ritmo de trabalho idêntico ao que é pedido no 1º Ciclo. As atividades visavam, basicamente, a antecipação dos conteúdos que iam ser abordados no 1º ano, de modo a que, quando a aluna estivesse inserida no grupo/turma, tivesse as ferramentas adequadas para ter sucesso educativo. Destacando-se de forma positiva o trabalho de equipa dos diversos técnicos da CERC e a relação pedagógica e multidisciplinar que permitiu que o prolongamento de algumas atividades iniciadas pela docente de Educação Especial e acabadas pela Terapeuta da Fala.

Foram realizadas com sucesso atividades de emparelhamento termo a termo.

Foram abordados conteúdos para o treino da consciência fonológica associado às vogais, aos ditongos e a leitura global de algumas palavras. Realizou atividades de associação do grafema ao seu fonema, associação da letra à imagem. Foram também realizadas atividades de segmentação silábica e de rimas a que a aluna aderiu de forma positiva em empenho e resultados.

A aluna faz contagens progressivas e faz a associação do número à quantidade até ao 10.

Devido à sua problemática demonstrou muita dificuldade na motricidade fina. Após a avaliação feita pelo CANTIC privilegiou-se o uso do computador Magalhães como acesso preferencial à “escrita”. A aluna aderiu e valorizou.

Atualmente, no 1º ano este trabalho de parceria continua a ser realizado, mas optamos que o apoio da educação especial fosse dado na sala de aula, em função de uma pedagogia menos restritiva, como reforço das aprendizagens e da “bagagem” que a aluna levou do pré-escolar. Ficou salvaguardado que caso se verificasse algumas dificuldades na sala de aula e que se estivesse a afastar (em relação à aprendizagem) do seu grupo, fruto das suas limitações, o apoio seria fora da sala de aula. Até agora isso não se verificou, visto este ano a

professora usar a pedagogia *Waldorf*, que tem como premissa os alunos no 1º ano realizarem as suas aprendizagens ao nível da escrita com o recurso à letra de imprensa maiúscula/minúscula uma vez que é a referência nos livros, panfletos, televisão, computador... o que faz com que a LR esteja ao mesmo nível que os seus colegas (uma vez que a motricidade fina é uma área fraca) mas com uma grande "bagagem" de conceitos e competências. Simplesmente tem de ser orientada, de modo a perceber como e quando usar e aplicar oralmente ou na escrita. Deste modo foi adiado o uso do computador e perspetiva-se que este ano, se a LR continuar motivada, não vai ser necessário.