



Implementação da Pedagogia Genológica
com Alunos com Necessidades Educativas Especiais
- Contributos para uma Literacia Inclusiva -

Relatório de projeto

Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de
Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro

Leiria, 30 de setembro de 2015

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Para a minha filha Matilde,
lembrando-lhe o valor da humildade e do respeito pela diferença.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, pela motivação, dedicação e disponibilidade que sempre manifestou, transmitindo de forma magistral, apaixonada e convicta, os seus conhecimentos;

À Professora Doutora Maria Antónia Barreto, coordenadora deste mestrado, pelo interesse, entusiasmo e alento;

Ao Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça, na pessoa do Senhor Diretor, Professor Gaspar Vaz, pela valorização do conhecimento, pela confiança depositada e apoio prestado, disponibilizando-me todas as condições necessárias que tornaram possível o desenvolvimento deste projeto;

Aos alunos participantes e respetivas famílias, pelo seu interesse, esforço e cooperação, sensibilizando-me com a sua generosidade e alegria;

Às docentes de Educação Especial, Lina Patrício e Paula Canha, exemplos de profissionalismo, pela amizade de anos e pelo envolvimento e colaboração prestado no decurso deste projeto;

Às docentes de Português, Dina Lopes, Helena Henriques, Herondina Batalha e Josefina Maia, pela colaboração, apoio técnico e constante articulação, vitais para a intervenção realizada;

Aos docentes e diretores de turma dos elementos envolvidos neste estudo, pela colaboração e diligência;

À amiga Ana Cristina Gameiro pela revisão atenta do inglês;

À colega Manuela Prata, pelo interesse e sugestões sempre pertinentes;

Aos meus (muitos) amigos, pelo interesse, motivação e pelas muitas gargalhadas que aligeiraram os momentos de maior cansaço;

Aos meus pais, irmãos e cunhados pela presença constante na minha vida, porto seguro de afetos e rede de apoio ímpar;

Ao meu marido, Daniel, pelo suporte que me permitiu concluir esta etapa.

Resumo

O presente Relatório inscreve-se no Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor e apresenta a investigação que visou testar a eficácia da pedagogia *Reading to Learn (R2L)*, de David Rose (2013), junto de um grupo de alunos do 8ºano de escolaridade, com Necessidades Educativas Especiais no domínio cognitivo (ainda que sem o diagnóstico de Incapacidade Intelectual), a usufruírem de medidas de Educação Especial ao abrigo do Decreto-Lei 03/2008 de 07 de janeiro, numa Escola com 2º e 3º ciclos, de um Agrupamento de Escolas de grande dimensão, na zona oeste do país.

Recorreu-se a um desenho *Quasi-Experimental*, no qual participaram 29 alunos distribuídos por um «grupo de intervenção» de cinco elementos com NEE e dois «grupos de testemunho» (1 e 2), compostos por cinco alunos com NEE e 19 sem NEE, respetivamente. O estudo foi composto por pré-teste, intervenção exclusiva para o grupo-alvo e pós-teste, procedendo-se à análise dos textos narrativos produzidos nos momentos inicial e final do estudo, e comparando-se o desempenho de uns e outros, mediante o nº de palavras e qualidade dos textos, aferida mediante referencial de análise do próprio programa *R2L*.

Os resultados apurados apontam para um impacto bastante positivo do Programa *R2L* implementado junto do «grupo de intervenção», denotando-se uma evolução progressiva e significativa quer na extensão, quer na qualidade dos textos produzidos pelo grupo dos alunos sujeitos à intervenção. Do mesmo modo, percebeu-se que, do momento de pré-teste para o pós-teste, se registou uma diminuição da diferença entre «grupo de intervenção» e «grupo de testemunho 2», tanto na extensão como qualidade dos textos produzidos, enquanto as prestações dos elementos do «grupo de testemunho 1» tiveram melhorias menos expressivas. Também a opinião das docentes de Educação Especial, que acompanham os alunos intervencionados, confirma uma melhoria no plano das aprendizagens, decorrente de um maior envolvimento, motivação e capacidade de organização dos textos escritos.

Palavras chave

Compreensão Leitora, Escrita, Inclusão, Literacia Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Pedagogia Genológica.

Abstract

This Report is part of a Master on Special Education - Cognitive and Motor Domain and presents a research that aims to test the efficiency of the pedagogy known as Reading to Learn (R2L), David Rose (2013), with a group of students, attending the 8th grade, with Special Educational Needs regarding the cognitive domain (though without the diagnosis of Intellectual Disability), who benefit from special education measures under the Decree-Law 03/2008 of 7th January. This group of students attend a school with 2nd and 3rd cycles, integrated in a large Group of Schools in the west of the country.

We used a Quasi-experimental design, in which 29 students spread over an "intervention group" of five pupils with SEN and two "witness groups" (1 and 2), consisting of five students with SEN and 19 individuals without SEN, respectively. The study consisted of a pre-test, exclusive intervention to the target group and post-test, the procedure consisted on the analysis of narrative texts produced at beginning and end of the study, and comparing the performance of one another by the number of words and quality of the texts, as measured by analytical framework's included on the R2L program.

The results obtained point to a very positive impact of the R2L program implemented with the "intervention group", denoting a progressive and significant increase both in size, both in the quality of the texts produced by the group of students subject to the intervention. At the same time, it was noticed that since the moment between the pre-test and the post-test, there was a decrease in the difference between "intervention group" and "testimony of group 2", both regarding the extent and quality of the texts produced, while the performances of the elements of "witness group 1" had a less expressive improvement. Also the point of view of the Special Education teachers accompanying the students intervened confirms an improvement in terms of learning, resulting from greater involvement, motivation and organizational capacity of written texts.

Keywords

Reader Understanding, Writing, Inclusion, Inclusive Literacy, Special Needs Education, Genre Pedagogy

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1. Percursos da Escola Inclusiva.....	7
1.1.1. Da segregação à inclusão.....	7
1.1.2. Educação Especial e Sistema Educativo Português.....	13
1.1.3. Necessidades Educativas Especiais.....	18
1.2. Inclusão - da conceção à prática	21
1.2.1. Impacto das atitudes docentes face às NEE no processo de ensino-aprendizagem.....	21
1.3. Para uma Literacia Inclusiva	27
1.3.1. Conceito de literacia(s).....	27
1.3.2. Princípios orientadores para uma Literacia Inclusiva	28
1.3.3 Modelos e práticas pedagógicas inclusivas	30
1.4. Contributos da Pedagogia Genológica para uma Literacia Inclusiva.....	33
1.4.1. O programa Ler para Aprender (<i>Reading to Learn</i>).....	39

2. ESTUDO EMPÍRICO	42
2.1. Metodologia.....	42
2.1.1. Pergunta de Partida	42
2.1.2. Etapa Exploratória	43
2.1.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas em estudo.....	44
2.1.4. Definição da amostra.....	46
2.1.5. Desenho da investigação	47
2.1.6. Caracterização dos alunos participantes	49
2.1.6.1. Idade e género.....	49
2.1.6.2. Contexto familiar.....	50
2.1.6.3. Percurso escolar.....	51
2.1.6.4. Aproveitamento escolar.....	52
2.1.6.5. Especificidades do «Grupo de Intervenção» e «Grupo de Testemunho 1».....	52
2.1.6.5.1. Análise documental	53
2.1.6.5.2. Entrevistas semi-estruturadas às docentes de Educação Especial.....	53
2.1.6.5.3. Grelha síntese de análise individual.....	54
2.1.6.5.4. Avaliação psicopedagógica.....	55
2.2. Recolha de Dados	56
2.2.1. Pré-Teste.....	56
2.2.2. Intervenção.....	57
2.2.3. Pós-Teste.....	62
2.2.3.1. Produções Escritas Finais.....	62
2.2.3.2. Entrevistas semi-estruturadas finais às docentes de Educação Especial.....	62
2.2.3.3. Entrevistas semi-estruturadas finais aos alunos do «grupo de intervenção».....	63
2.3. Tratamento e Análise de Dados.....	63

3.3.1. Análise das Produções Escritas.....	64
2.3.2. Análise dos Diários de Bordo.....	65
2.3.3. Análise das entrevistas aos alunos participantes e docentes de Educação Especial	66
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	67
3.1. Análise da Escrita Independente	67
3.2. Resultados da Análise de Conteúdos dos Diários de Bordo.....	75
3.3. <i>Feedback</i> das entrevistas aos participantes alunos do «grupo de intervenção».....	76
3.4. <i>Feedback</i> das entrevistas às docentes de Educação Especial.....	78
CONCLUSÃO.....	78
BIBLIOGRAFIA	82
APÊNDICES	90
Apêndice I - Diagrama conceptual das práticas educativas inclusivas.....	92
Apêndice II – Despacho de Autorização do Estudo.....	93
Anexo III a – Documento de Autorização para Encarregados de Educação dos alunos do «grupo de intervenção.....	94
Apêndice III b – Documento de Autorização para Encarregados de Educação dos alunos dos «grupos de trabalho»	95
Apêndice IV – Quadro de Caraterização dos alunos envolvidos no estudo.....	96
Apêndice V - Guião de Entrevista Inicial às docentes de Educação Especial	99
Apêndice VI a) – Entrevista Inicial à docente A	100
Apêndice VI b) – Entrevista Inicial à docente B.....	106
Apêndice VII – Grelha-Síntese do perfil dos alunos com NEE.....	111
Apêndice VIII – Descrição das provas aplicadas na avaliação psicopedagógica realizada aos alunos com NEE.....	112

Apêndice IX – Principais resultados obtidos no processo de avaliação psicopedagógica dos alunos com NEE.....	113
Apêndice X – Planificação da Intervenção.....	114
Apêndice XI – Diários de Bordo	115
Apêndice XII- Textos produzidos nas sessões de Escrita Independente.....	142
Apêndice XIII – Guião de entrevista final às docentes de Educação Especial	146
Apêndice XIV a) – Entrevista Final à docente A	147
Apêndice XIV b) – Entrevista Final à docente B	149
Apêndice XV – Guião para entrevista final ao grupo de intervenção	151
Apêndice XVI - Entrevista final aos alunos do «grupo de intervenção».....	152
Apêndice XVII – Grelhas de análise dos textos	156
Apêndice XVIII – Grelha de Análise de Conteúdos dos Diários de Bordo.....	160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Inclusão Progressiva (adaptado de Correia, 2009; 2013)

Figura 2 – Tipos de pedagogia (Bernstein, 1990) (adaptado de Rose & Martin, 2012:318)

Figura 3 – Ciclo de ensino-aprendizagem de Rothery (1994) (adaptado de Gouveia, 1994)

Figura 4 - Ciclos de aprendizagem na concepção de David Rose, in Barbeiro, 2015, adaptado

Figura 5 – Exemplo de diapositivo visando a apresentação do Campo

Figura 6 – Excerto de planificação da leitura detalhada de “O Tesouro”

Figura 7 – Pré-teste “O cavalo” – sujeito 2

Figura 8 – Pós-teste “História de um pirilampo” – sujeito 2

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino

Gráfico 2 – Relação de alunos NEE por domínio de referência

Gráfico 3 – Distribuição de alunos com NEE por nível de escolaridade

Gráfico 4: Distribuição das profissões dos pais dos alunos participantes

Gráfico 5: Média do nº de palavras nos textos de pré e pós teste nos diferentes grupos

Gráfico 6: Evolução das pontuações médias nos diferentes grupos de pré para pós teste

Gráfico 7: Média de resultados nos diferentes parâmetros de avaliação

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Atitudes e comportamentos frequentemente registados de docentes para com alunos com baixo rendimento (Adaptado de Good & Brophy, 1987, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993)

Tabela 2 – Constituição do Grupo Testemunho 2, composto por alunos sem NEE

Tabela 3 – Média de idades dos alunos participantes

Tabela 4 – Distribuição de participantes mediante o sexo

Tabela 5 – Média de anos de escolaridades dos pais

Tabela 6 – Média de retenções

Tabela 7 – Média de classificações no final do 1º período

Tabela 8 – Grelha-síntese de análise dos alunos NEE

Tabela 9 – As diferentes fases de um texto narrativo

Tabela 10 – Itens e critérios de análise das produções escritas

Tabela 11 – Categorias e subcategorias de análise de conteúdos dos Diários de Bordo

Tabela 12 – Tópicos de Análise de Conteúdos das Entrevistas

Tabela 13 – Evolução das pontuações obtidas pelos sujeitos do «grupo de intervenção» nos diferentes momentos de Escrita Independente

ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF- CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – para Crianças e Jovens

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DfEE – Department for Education and Employment

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD - National Joint Committee for Learning Disabilities

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

PEI – Programa Educativo Individual

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

“Educação Inclusiva, hoje, é um processo, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo acabado, o ‘farol’ da participação ativa de todos, descobrindo e ativando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada um. É olhar fundo para cada pessoa, apostando na essência do ser e não nas aparências, no parecer, o que pode conduzir a graves erros de concepção e de operacionalização de práticas educativas. É encontrar as melhores formas de responder à diversidade, a viver e a aprender com a diferença, encarando a diferença como um desafio e uma mais-valia à vida em comunidade e à resolução dos seus problemas. É identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proactiva de conceber e operacionalizar políticas e práticas que promovam não só a presença de todas as crianças e jovens na escola, mas que apostem na sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, académicas e sociais, que desencadeiem o seu sucesso”.

(Sanchez, 2011:137-138)

INTRODUÇÃO

Nunca antes se falou tanto de inclusão quanto nos dias de hoje, nunca tanto se problematizou a atuação das escolas junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais e o impacto da legislação que a sustenta. A educação inclusiva está explícita e tacitamente consignada em inúmeras declarações, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)¹, a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959)², a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006)³, tendo sido reafirmada, mais recentemente, no Fórum Mundial de Educação em Incheon, em maio de 2015 (UNESCO, 2015).

Trata-se, pois, de um desafio internacional que exige, a montante, a estruturação de legislação ajustada que vá ao encontro das necessidades específicas de todos os cidadãos, mas também, a jusante, a mobilização de recursos físicos e humanos que permitam a estruturação e implementação das respostas pedagógicas inclusivas e promotoras do desenvolvimento integral de cada sujeito.

No que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a legislação em vigor que regulamenta as medidas de Educação Especial em Portugal (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro) veio definir claramente o perfil de elegibilidade de alunos a integrarem este contingente, distinguindo NEE temporárias das de carácter permanente. Aqui, especifica-se que *“a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultante de dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da*

¹ Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU, na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948, tendo sido publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

² Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 da ONU (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

³ Publicadas em Diário da República as Resoluções da Assembleia da República nº56/2009 e nº57/2009, que aprovam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007.

participação social” (DGIDC, 2008:15). Seguindo o disposto na lei em vigor, encontramos nas nossas escolas, ainda assim, um grupo extremamente heterogêneo de alunos com necessidades educativas especiais bem distintas, seja no que respeita à sua tipologia (cognitiva, motora, sensorial, linguagem e comunicação, emocional e personalidade, multideficiência), seja no que respeita ao grau de severidade. Dentro destes domínios, porventura aquele que maior heterogeneidade apresenta é o domínio cognitivo: a título de exemplo, encontramos referenciados, neste domínio, tanto alunos com patologias sindromáticas, como é o caso do Síndrome de Down ou Síndrome X-Frágil, como jovens com meros défices em competências intelectuais específicas (como é o caso das funções intelectuais de nível superior).

Enquanto psicóloga a trabalhar em contexto escolar, num grande agrupamento de escolas, deparo-me, diariamente, com uma franja significativa de alunos com limitações acentuadas no plano das funções cognitivas superiores⁴, abrangidos por medidas de Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro, sem que, contudo, estejamos na presença de quadros de incapacidade intelectual⁵. Conforme critérios de diagnóstico⁶ definidos pela DSM-V (APA, 2014), para além dos défices em funções intelectuais, tem de haver um comprometimento ao nível do funcionamento

⁴ Entende-se por funções cognitivas superiores, as funções mentais específicas especialmente dependentes dos lobos frontais do cérebro, incluindo comportamentos complexos orientados para metas, tais como: tomada de decisão, pensamento abstrato, planeamento e execução de planos, flexibilidade mental e decisão sobre quais os comportamentos adequados em circunstâncias específicas (ou seja, funções designadas frequentemente como executivas, incluindo a função de abstração e organização de ideias; gestão do tempo, autoconhecimento e julgamento; conceptualização, categorização e flexibilidade cognitiva) (OMS, 2004)

⁵ Segundo a DSM-V (APA, 2014), o termo ‘incapacidade intelectual’ é uma perturbação com início durante o período de desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceptual, social e prático. Note-se que esta designação é o termo equivalente do diagnóstico de perturbação do desenvolvimento intelectual da ICD-10 (1993).

⁶ Segundo a DSM-V (APA, 2014), para que se possa efetivar o diagnóstico de incapacidade intelectual têm de ser cumpridos os seguintes critérios:

- A) Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados.
- B) Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como a comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade.
- C) Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

adaptativo, para que se vejam cumpridos os critérios de diagnóstico de incapacidade intelectual, o que em muitos dos casos se encontra salvaguardado.

Trata-se, por isso, de alunos que colocam inúmeros desafios às equipas que com eles trabalham (docentes do ensino regular, docentes de educação especial, técnicos especializados, terapeutas), na medida em que apresentam um perfil de funcionalidade que os torna aptos para a vida autónoma independente e altamente funcional, mas a quem se colocam alguns constrangimentos na capacidade para aprender conteúdos escolares mais complexos. Há, pois, que criar e gerir medidas e estratégias verdadeiramente inclusivas e potenciadoras das competências de cada indivíduo, atendendo à particularidade da paleta de competências exibidas.

Das críticas efetuadas ao atual regime de educação especial, uma das mais frequentes refere-se ao facto de existirem muitas crianças que, ingressando no sistema educativo, recebem uma educação não totalmente de acordo com as suas necessidades, situação que irá contribuir para que a realização dos seus projetos de vida aconteça a um nível inferior ao que provavelmente aconteceria com um tipo de atendimento pedagógico mais adequado (Fonseca, 2003; Florian, 2014; Hart & Drummond, 2014). Esta tem sido uma constatação para lá da realidade portuguesa: “(...) *the pervasive variability in the quality of educational support for student with disabilities even within developed countries is too wide and too commonplace. As a recent report in England found, although many students with disabilities are well-supported and making good progress in school, too many others had a different experience*” (Florian, 2014:2).

Não raras vezes, trata-se de alunos aos quais é vedado o espírito de verdadeira inclusão, na medida em que a diferenciação de que são alvo traduz, predominantemente, expectativas mais baixas dos docentes, em relação ao desempenho e capacidade de aprendizagem do aluno com NEE, e não o esforço pela rentabilização do real potencial de aprendizagem destes jovens (Cintra, Rodrigues & Ciasca, 2009).

Estudos têm vindo a revelar a tendência para o foco excessivo no problema/patologia, sendo que expressões como «défice cognitivo» podem gerar nos professores uma sensação de «enfraquecimento» (*powerlessness*) e fatalismo que vai interferir no trabalho desempenhado com estes alunos, por via das fracas expectativas de progresso geradas (Hart & Drummond, 2014).

Para além deste fator atitudinal externo, também as competências dos alunos com algum tipo de lacuna no plano cognitivo se constituem como foco de atenção e característica associada a estes alunos, aquando da análise da inclusão. Por norma, as

competências como a leitura, a compreensão leitora e a escrita acabam por se revelarem como áreas deficitárias nestas crianças e jovens, o que vai, transversalmente, interferir de uma forma significativa e negativa na expectativa relativamente às capacidades destes efetivarem as aprendizagens escolares esperadas para o seu ano de escolaridade, nas diferentes disciplinas. Este aspeto vai, tendencialmente, aumentar a clivagem entre o desempenho esperado para o sujeito e o desempenho médio do grupo-turma de referência, podendo conduzir os alunos com NEE para uma situação de desvantagem agravada.

A pedagogia genológica ou abordagem baseada em género (*genre-based pedagogy* ou *genre-based approach*) constitui uma corrente metodológica que se tem batido pela democratização do ensino. David Rose, uma das principais figuras na investigação e implementação deste modelo, estruturou o programa *Ler para Aprender* (*Reading to Learn – R2L*), cuja premissa básica visa a estruturação de um currículo que procura acelerar a aprendizagem para alunos que se encontram numa franja inferior de aproveitamento, reduzindo o desfasamento em relação à média global dos estudantes (Rose, 2011). Focando-se na melhoria rápida das competências de leitura e escrita, Rose e colaboradores têm conseguido obter resultados muito satisfatórios no que respeita à diminuição desta discrepância de resultados, promovendo tanto o acesso ao currículo regular quanto a experiência de sucesso por parte de grupos até então remetidos para o insucesso (Martin & Rose, 2005; Rose, 2004, 2005, 2011).

Ao propormo-nos a estudar novas práticas pedagógicas que possam ir ao encontro da diversidade de perfis da nossa população estudantil com NEE, considerámos que a experimentação da Pedagogia Genológica e, mais concretamente, do programa *Reading to Learn – R2L*, se afigurava como uma via extremamente interessante e assaz pertinente.

O presente relatório inscreve-se no Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e pretende assumir-se enquanto um contributo para a reflexão em torno de novas práticas pedagógicas a implementar junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEEP), sendo que para o efeito desenvolvemos um estudo *quasi-experimental* junto de um grupo de alunos do 8.º ano de escolaridade de um grande Agrupamento de Escolas da zona oeste do país.

No que respeita à estruturação do presente relatório, após este capítulo introdutório, passamos à apresentação do corpo teórico (capítulo 1). Inauguramos este ponto com uma perspetiva histórica daqueles que têm sido os percursos da Escola

Inclusiva (1.1.), apresentando um périplo de um trajeto desde a segregação ao atual momento da inclusão (1.1.1.), especificando-se o trajeto da Educação Especial em Portugal (1.1.2.) e, particularmente, o entendimento daquilo que são as necessidades Educativas Especiais (1.1.3.). Num segundo ponto, estabelecemos uma ponte entre a conceção da inclusão e a prática pedagógica (1.2.), com destaque para o papel das atitudes docentes face às NEE no processo ensino-aprendizagem (1.2.3). Encaminhando este enquadramento teórico para o objeto de estudo proposto, focamos a ideia de literacia inclusiva (1.3.), nomeadamente pela apresentação da definição de literacia (1.3.1), de alguns dos princípios orientadores para uma prática inclusiva (1.3.2.), bem como de alguns modelos e práticas pedagógicas inclusivas. Terminamos este tópico de enquadramento teórico apresentando a pedagogia genológica e a sua natureza inclusiva (1.4), e, dentro desta, apresentaremos o programa *Ler para Aprender (Learning to Read)* (1.4.1.), que servirá de suporte ao nosso estudo empírico.

Num segundo capítulo (2), apresentamos o estudo empírico desenvolvido, começando por descrever a sua componente metodológica (2.1): a pergunta de partida e formulação de hipóteses (2.1.1.); a etapa exploratória de preparação e planificação do estudo (2.1.2); a caracterização do Agrupamento de Escolas no qual desenvolvemos o nosso trabalho (2.1.3); a definição da amostra (2.1.4); a apresentação do desenho experimental escolhido (2.1.5.) e, por fim, a caracterização dos alunos participantes no estudo (2.1.6), com relevo para os aspetos especificadores dos grupos de alunos com NEE (2.1.6.1).

Ainda neste capítulo, apresentamos o modo de tratamento e de análise de dados (2.3), nomeadamente os procedimentos de análise das Produções Escritas obtidas nos diferentes momentos (2.3.1); a análise de conteúdos dos Diários de Bordo (2.3.2.), bem como a análise das entrevistas finais aos alunos participantes (2.3.3.) e das entrevistas semiestruturadas realizadas às docentes de Educação Especial que acompanham os alunos do «grupo de investigação» (2.3.4.).

No terceiro capítulo (3), focamo-nos na apresentação e discussão de resultados, no que diz respeito à análise das produções escritas (3.1.) quanto a indicadores de extensão, número de palavras (3.1.1.), e de qualidade textual (3.1.2.). Da mesma forma, apresentamos uma breve análise de conteúdos dos Diários de Bordo elaborados (3.2.), bem como sintetizaremos as principais informações obtidas por via das entrevistas finais realizadas aos alunos (3.3.) e às docentes de Educação Especial (3.4.).

No quarto capítulo (4), procedemos à apresentação das conclusões retiradas do nosso trabalho, em resposta à pergunta de partida e hipóteses elaboradas, terminando com algumas orientações para trabalhos futuros.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. PERCURSOS DA ESCOLA INCLUSIVA

“O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista com as suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença”

(Mantoan, 2006, cit. por Rodrigues, 2008:34-35)

1.1.1 DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

A forma como a nossa sociedade tem tratado os seus cidadãos portadores de algum tipo de deficiência tem vindo a registar alterações abissais e encontra-se intimamente associada a valores sociais, morais, filosóficos, éticos ou religiosos de cada época e contexto sociocultural. Tem sido um percurso pautado por (des)continuidades, mudanças e utopias, ao longo do tempo e dos múltiplos espaços em que tem sido pensado (Santos & César, 2010). Passou-se da segregação à integração e, desta, à inclusão – um percurso já começado, mas ainda em aberto, com muito caminho para desbravar.

Durante muitos séculos, a existência de pessoas com deficiência foi remetida para um sentimento de indiferença, preconceito e exclusão, com a História a dar-nos exemplos extremos: na Antiga Grécia, em Esparta, as crianças com deficiências físicas eram isoladas em montanhas, ao passo que na antiga Roma eram atiradas aos rios (Costa, 1999); na Idade Média, considerava-se que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, muitos seres humanos física e/ou mentalmente diferentes foram perseguidos, julgados e executados. Seguiram-se as primeiras atitudes de caridade (a piedade de alguns nobres e ordens religiosas), ainda que o seu acolhimento e reclusão se tivesse processado, maioritariamente, em condições de profunda degradação, abandono e miséria (Silva, 2009).

É já no século XVIII que se começa a olhar de um modo diferente o deficiente (particularmente, as crianças), com o surgimento das teorias mais complacentes e humanistas de Locke e de Rousseau. Aquando da Revolução Industrial, no século XIX, começa-se a defender que as crianças com algum tipo de deficiência, até então excluídas das escolas regulares, deveriam ter algum tipo de educação e Itard (1774-1836), célebre

pelo trabalho desenvolvido com uma criança selvagem, veio encabeçar uma nova perspectiva educacional que vê todos os seres humanos como educáveis. São, então, estruturadas políticas de proteção, caritativas ou de internamento em instituições, onde a educação especial assumiu um cariz médico-terapêutico, ainda que por via de um processo segregativo (Costa,1999; Silva 2009).

Entretanto, vários foram os fatores que contribuíram para o questionar da institucionalização de pessoas portadoras de deficiência, tendo as declarações dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, em 1959, materializado esta luta por um lugar digno na sociedade do indivíduo portador de deficiência.

Em 1967, Bengt Nirje (1924 -) conseguiu mudar a lei sueca, ao deslocar o conceito «normalização» dos resultados para os meios e métodos. No seu artigo, tornado clássico, de 1969, aqui revisitado no *The International Social Role Valorization Journal*, Nirje procurou «normalizar a deficiência», quebrando barreiras rumo à inclusão: “*the normalization principle underlies demands for standards, facilities, and programs for the retarded*” (Nirje, 1994:19).

Este rótulo de deficiência acaba, no entanto, por ser repensado em 1978, aquando da publicação do Relatório Warnock, elaborado por Hellen Mary Warnock (1924-). Neste documento de análise das práticas educativas com crianças portadoras de deficiência, no Reino Unido, Warnock sugere que se passe a adotar o termo “Necessidades Educativas Especiais”, um termo bem mais amplo⁷. Desta forma, propõe que se substitua o paradigma médico pelo educativo, de forma a garantir sucesso e plena integração em escolas regulares, sendo objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Especificando esta terminologia de Warnock, Brennan (1988, cit. por Correia, 1997:48) defende que,

Há uma necessidade educativa especial quando, um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer outra combinação

⁷ Note-se que existe uma diferença fundamental entre um aluno apresentar uma condição de deficiência ou ter necessidades educativas especiais. Conforme refere Rodrigues (2008:35-36): “*Pessoas com uma mesma deficiência podem ter necessidades educativas completamente diferentes, podem necessitar de apoios, estratégias e serviços distintos (mesmo tendo a mesma condição)*”. Da mesma forma, salientamos a posição de Correia (2013), que defende o entendimento da sobredotação enquanto NEE ou mesmo as situações de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (como a Dislexia, a Disortografia ou a Discalculia), não se confinando a situações de desvantagem intelectual, motora ou sensorial.

destas problemáticas) afeta a aprendizagem, ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber educação apropriada.

É sobretudo nas últimas duas décadas que assistimos à profusão do conceito de inclusão, enquanto paradigma. A declaração emanada da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, assume-se, até aos dias de hoje, como documento estrutural que veio colocar a «inclusão» na agenda dos países seus signatários, seja pela elaboração de legislação adequada, seja pela mobilização de recursos e organização estrutural que possibilite a sua prática. Nela, proclama-se que todas as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

No que diz respeito às crianças com Necessidades Educativas Especiais, esta declaração é particularmente específica:

“(...) as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994:viii-xix).

Segundo Freire (2008), podemos dizer que a inclusão assenta em quatro premissas fulcrais: i) é um direito fundamental, não podendo ser negado; ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade, na medida em que esta é inerente a todos os indivíduos; iii) implica repensar a escola e o próprio sistema educativo e iv) pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

É um facto que este termo tem sido tão intensamente usado que se banalizou, de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação (Rodrigues, 2006). Assim, há que objetivar o nosso discurso e proceder a alterações efetivas de posturas e à tomada de

medidas concretas, sobretudo no que compete à educação. Para que uma escola consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, fomentando-lhes valores como a tolerância e respeito para com todos os cidadãos, não pode permanecer inalterada (Freire, 2008:6):

“o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem (...)”

Em termos concretos, em primeiro lugar, implica a identificação e remoção de barreiras à participação e aprendizagem, sejam elas ao nível do espaço físico, comunicação ou atitudes: *“a Educação Inclusiva deve ser entendida como uma reforma educativa (...) que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional”* (Rodrigues, 2008:34). A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade deverão assumir-se enquanto valores que norteiam a inclusão (Fonseca, 2003; Rodrigues, 2008; Sanches, 2011). Esta pode ser percebida enquanto *“o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade”* (Silva, 2009:144).

Muito recentemente, no Fórum Mundial da Educação, de maio de 2015, na Declaração de Incheon «Educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa e à educação ao longo de toda a vida para todos», é assumido o compromisso, com caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que ‘não deixe ninguém para trás’: *“assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”* (FME, 2015:1).

O princípio da inclusão apela, então, à visão holística do sujeito e orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1997, 2008, 2013). Especificamente no plano educativo, a escola que pretende seguir uma política inclusiva *“desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade*

académica e sociocultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006:2). Tal conceito pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetônicas às curriculares), promotora desta tão falada equidade entre todos os alunos, respeitando as particularidades de cada um (Correia, 2003, 2008, 2013; Freire, 2008; Sanches, 2011):

“O certo é que não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A Educação inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é, a... todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... todos os professores” (Rodrigues, 2006:6).

No que respeita à realidade nacional, o Modelo de Inclusão Progressiva, de Luís de Miranda Correia, vai, exatamente, atender a estas especificidades e contemplar três níveis distintos de inclusão: total, moderada e limitada.⁸ Como poderemos constatar pela Figura 1, este modelo pode ser esquematizado enquanto uma pirâmide invertida, que tem por base o desenvolvimento de atividades académicas e sociais desenvolvidas num espaço comum – a Escola. Aqui, as atividades participadas vão aumentando à medida que a severidade do problema vai diminuindo; a larga maioria de alunos NEE enquadra-se neste nível mais abrangente que é a Inclusão Total. Por seu turno, apenas para um pequeno número de alunos (situações moderadas ou severas que requeiram práticas excecionais) devem ser considerados o nível II ou III (Correia, 2008, 2013):

⁸ Esta é uma visão muito similar à conceção do inglês DfEE (2000, cit. por Grainger & Tod, 2000), contemplando exatamente três níveis de ação em necessidades educativas especiais (das necessidades ligeiras de serviços de educação especial às necessidades elevadas deste tipo de suporte), sendo que para cada um destes níveis de ação apresenta propostas diferenciadas de: i) avaliação e planeamento; ii) forma dos arranjos grupais no trabalho do docente; iii) recursos humanos e iv) *curriculum* e métodos de ensino.

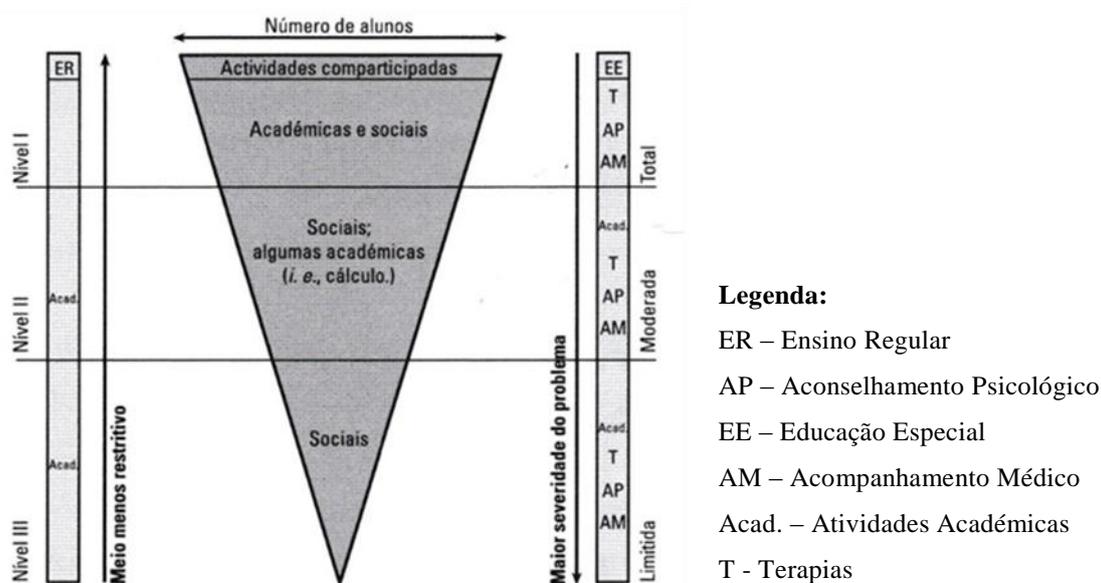


Figura 1- Modelo de Inclusão Progressiva (Adaptado de Correia, 2009; 2013)

Trata-se de um modelo exequível, mas que requer, por um lado, uma maior formação do pessoal docente⁹ e não docente (onde se incluem técnicos e terapeutas), por outro, a importância do trabalho em equipa na estruturação e implementação de uma pedagogia centrada no aluno e, ainda, a estruturação de um suporte legislativo e de mecanismos que certifiquem a qualidade nos serviços educativos e terapêuticos prestados (Correia, 2013; Silva, 2009).

Em Inglaterra, o Department of Education and Employment (DfEE, 1998c, cit. por Grainger & Tod, 2000) estabeleceu alguns indicadores-chave para a análise das políticas inclusivas, nomeadamente: a) o aumento do número de alunos com NEE nas escolas regulares; b) a monitorização do progresso destes alunos com NEE nessas escolas; c) as elevadas expectativas para todos os alunos; d) a mudança do papel das escolas de ensino especial, passando a assumir um papel de suporte junto das escolas regulares; e) a promoção da inclusão social e redução da exclusão social pelo

⁹ Apesar de não se tratar de um fator único, a formação contínua de professores, no âmbito das NEE (sejam ou não docentes especializados em Educação Especial) tem sido um dos fatores mais frequentemente apontados como fundamentais para a demanda da inclusão escolar. Vários estudos citados por Silva (2009) revelam que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm que lidar com alunos “diferentes”, pelo que a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que dizem ter. Assim sendo, a formação contínua poderá contribuir para: i) uma mudança atitudinal face aos alunos NEE (maior envolvimento); ii) para o aumento da auto-confiança destes docentes; iii) para a aquisição de competências no desempenho da prática pedagógica, bem como iv) para a apreensão de novos conhecimentos (Silva, 2009; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

desenvolvimento de programas de inclusão social para alunos disruptivos; f) a redução de práticas discriminatórias e promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da idade, género, capacidades, etnia e contexto; g) a construção de um *curriculum* mais inclusivo que, adicionalmente, procura promover o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural; e h) o fomento das relações com a comunidade e suas instituições.

1.1.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Segundo Kaufman (2002, cit. por Correia, 2013:19), “*a educação especial é um aspeto essencial de um bom sistema público de educação*”. Se entendermos educação como um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno, através do ensino e das experiências por ele proporcionadas, então o termo «especial» referir-se-á a “*um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE*” (Correia, 2013:19).

Ao contrário do que possa ser veiculado em alguns meios e contextos, a Educação Especial não é um sistema paralelo ao Ensino Regular mas, antes, um conjunto de recursos especializados necessários para atender às especificidades de um aluno. Esta tem por objetivo a inclusão educativa e social, por via da promoção do acesso e o sucesso educativo, da autonomia, da estabilidade emocional e da garantia da igualdade de oportunidades, preparação para o prosseguimento de estudos ou para a preparação para a vida profissional, atendendo-se à transição entre a vida escolar e vida ativa, de jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (DGIDC, 2008; 2011)

No que respeita ao caso português, pode dizer-se que o desenvolvimento da Educação Especial apresentou um atraso estrutural, comparativamente com a maioria dos países europeus. Antes da década de 70 do século passado, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino e a taxa de analfabetismo, em 1974, rondava os 30% – valor altíssimo em comparação com outros países da Europa (Rodrigues & Nogueira, 2011). É neste contexto que, em 1972, foram criadas equipas de ensino especial integrado com o objetivo de promover a integração sociofamiliar de crianças e jovens portadores de deficiência, apesar destes serviços não conseguirem

abranger um elevado número de cidadãos, ficando estes confinados a IPSS ou Escolas/Classes Especiais (Correia, 2013; Mesquita, 2001), ainda que esta oferta formativa se revelasse insuficiente, incentivando o desenvolvimento de uma rede paralela de instituições de educação especial (Cooperativas de Educação e Reabilitação), cuja disseminação se verificou a partir de 1975 (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Não obstante, o trabalho desenvolvido no campo da Educação Especial decorre sobretudo nas últimas três décadas, quando vemos consagrada pela primeira vez na Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei 46/86 de 14 de outubro, referências diretas à Educação Especial. Para além de instituir como objetivo do Ensino Básico, no seu Artigo 7.º, na alínea j) *“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”*–, vai especificar e organizar a Educação Especial enquanto modalidade especial de educação escolar (Artigo 17.º e 18.º). Aqui, são claramente definidos por objetivos: a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; b) a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; c) o desenvolvimento de possibilidades de comunicação; d) a redução das limitações provocadas pela deficiência; e) o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; f) o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar e g) a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Em termos de organização, prevê-se que esta modalidade tanto possa ser implementada nas escolas regulares como em instituições específicas, motivo pelo qual poderemos considerar que se está perante uma perspetiva ou fase de integração (não de inclusão), onde é dado grande foco ao lado médico do conceito de deficiência.

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial que se verificava na generalidade dos países, as profundas transformações entretanto verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado, foram alguns dos motivos que originaram uma estruturação de legislação concreta que definisse o objeto e medidas no âmbito da Educação Especial. Assim, a oficialização das equipas de Educação Especial, em 1988, por via do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto, e o alargamento da escolaridade

obrigatória para todos os alunos, instituída pelo Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro, foram importantes passos para o apoio a estes alunos e suas famílias.

Pouco depois, surge o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que especifica o regime educativo especial enquanto “*adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais*”, especificando enquanto medidas possíveis de adotar: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial.

Tratou-se de um importante passo para a Educação Especial, seja pelo foco no conceito de NEE em detrimento da visão médica da deficiência, seja pela clarificação de medidas possíveis de implementar e de instrumento reguladores desta aplicação (Plano Educativo Individual e Programa Educativo).

Concomitantemente, o Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho, vem dar corpo a uma política educativa mais inclusiva, na medida em que, conforme sintetizam Rodrigues & Nogueira (2011), apresentam como linhas orientadoras: i) responsabilizar a Escola por todos os seus alunos, imputando-lhe a responsabilidade de encontrar estratégias e formas adequadas para o seu sucesso educativo; ii) assegurar os apoios necessários ao desenvolvimento de uma Escola de qualidade, pela via de respostas articuladas e flexíveis; iii) perspetivar soluções adequadas às necessidades atuais mas perspetivando uma evolução gradual que exija respostas mais amplas; iv) fomento de uma maior articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, abrindo caminho para parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas intervenções articuladas.

No terreno, estas alterações foram notórias no que respeita à abrangência da população estudantil por este tipo de medidas de apoio educativo. A título comparativo, segundo Mesquita (2001), em 1982, o número de Equipas de Educação Especial era de 29, com 448 docentes a apoiarem 3.323 alunos integrados, distribuídas por todas as regiões do país. Em 1992, contava já com 233 equipas e 2.519 docentes, para atender a 27.354 alunos integrados na escola regular.

Esta massificação acabou, no entanto, por surtir efeitos perversos. Em 2005, os serviços do Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação dispunham dos seguintes dados:

“1 em cada 16 alunos tinha medidas de educação especial, número que crescia exponencialmente todos os anos; do total dos alunos identificados com necessidades educativas especiais, 1 em cada 20 estavam em instituições de educação especial; alunos cuja língua materna não é o português, de minorias étnicas e em risco ambiental/social, eram maciçamente encaminhados para a educação especial; inexistência de um sistema rigoroso de referenciação e de identificação de necessidades; (...)” (DGIDC, 2009:8-9).

Houve, por este motivo, a necessidade de clarificar conceitos e especificar a população-alvo das medidas de Educação Especial, então tornadas extremamente abrangentes e generalizadas, sendo aprovado o ainda em vigor Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este diploma tem como premissa a garantia da qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, por via de uma escola inclusiva, que consagre princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades, sendo seu objetivo:

“redefinir as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Tendo por base a tipologia de Simeonsson (1994), este Decreto-Lei vai claramente direccionar-se para abrangência de problemas de baixa-frequência e alta-

intensidade em detrimento dos problemas de alta-frequência e baixa-intensidade¹⁰, bem como reafirmar a necessidade do caráter permanente¹¹ destes défices (DGIDC, 2008).

Para além destas alterações de fundo, veio colocar a tónica na substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico para a elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2004). Uma outra marca desta moldura legal prende-se com a definição clara dos procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico.

Independentemente destes pontos considerados como uma mais-valia, críticas soaram pouco tempo depois do lançamento desta legislação, focando-se, sobretudo, no seu caráter limitador e restritivo (noção de *caráter permanente*, deixando de fora alunos com NEE temporárias, até então abrangidas com medidas do regime educativo especial) e apontando-lhe uma série de incongruências que se assumem enquanto entraves ao processo inclusivo, de entre as quais o recurso à CIF em contexto educativo e consequente enfoque nos problemas para a tomada de decisão para a integração no regime educativo especial (inversamente ao postulado) (Correia, 2008b; Rodrigues & Nogueira, 2011). Da mesma forma, também a Conselho Nacional de Educação, em junho de 2014, emite uma Recomendação na qual apela:

Que se considere a possibilidade de alterar o atual Decreto-lei 3/2008, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de: a) medidas educativas temporárias que permitam responder às necessidades educativas especiais de caráter transitório, comprovadamente impeditivas do desenvolvimento de aprendizagens; b) medidas de resposta a situações de alunos/as com dificuldades de aprendizagem específicas que, comprovadamente, impeçam a sua qualidade e desenvolvimento; c) uma

¹⁰ Os casos de alta frequência e baixa intensidade são, por norma, casos de crianças e jovens “*com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos nas escolas e que as famílias não lhes puderam transmitir*” (DGIDC, 2008:16). Segundo Bairrão et al. (1998), trata-se de alunos que se encontram numa cadeia de risco de insucesso e abandono escolar, potenciando a sua desqualificação e consequente perda de competitividade no mercado de trabalho e, com isso, desemprego, mas para quem a resposta adequada é a de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial.

medida educativa adicional que permita a adaptação do currículo às necessidades educativas dos/as alunos/as, mais flexível do que a medida “adequações curriculares individuais” (prevista no artigo 18º) mas menos restritiva do que o estabelecimento de um currículo específico individual (previsto no artigo 21º) (CNE, 2014:6-7).

Atualmente, continuam a surgir atualizações que complementam o Decreto-Lei 03/2008, como é o caso da Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho, a qual regulamenta o desenvolvimento de Planos Individuais de Trabalho (PIT) por parte de alunos que, cumprindo com a escolaridade obrigatória, se encontram num nível secundário a cumprir a medida Currículo Específico Individual.

Não obstante, críticas persistem, sendo recente a aprovação da Resolução da Assembleia da República, n.º 17/2015, de 6 de fevereiro, apelando à revisão da atual legislação, no sentido de esta reformular e alargar o seu âmbito de intervenção face à heterogeneidade daquilo que são as Necessidades Educativas Especiais.

1.1.3 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) encontra-se difundido na larga maioria dos países desenvolvidos, surgindo da necessidade de responder à progressiva democratização das sociedades, proporcionando o acesso à educação enquanto direito universal. Para Brennan (1988, cit. por Correia, 1997:48):

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem, ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”.

Seguindo a definição de Correia (1997), poderemos distinguir dois grandes tipos de NEE: i) as temporárias (entre as quais se incluem problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional, bem como problemas

ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo); ii) as de carácter permanente (as quais obrigam a que se proceda a uma adaptação generalizada do currículo segundo as características apresentadas e onde se incluem desordens de carácter intelectual, sensorial, emocional, motor, processológico, autismo, traumatismo craniano, bem como outros problemas de saúde).

Este autor vai, ainda, incluir na terminologia NEE, os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), derivadas de fatores orgânicos ou ambientais (Correia & Tonini, 2012; Correia, 2013). Esta especificação (dificuldades de aprendizagem específicas) deve-se ao facto do termo inglês «*learning disabilities*» se ter generalizado entre a maioria dos agentes educativos, recorrendo-se à tradução de «dificuldades de aprendizagem» (DA) enquanto sinónimo de problemas de aprendizagem, no seu sentido mais abrangente (Correia, 1991; Correia, 2011; Correia & Martins, 1999). O conceito de Dificuldades de Aprendizagem, introduzido por Samuel Kirk, não é, por isso, ainda consensual quer em termos de elegibilidade quer de identificação, ainda que seja amplamente reconhecido como um sério problema que leva a dificuldades de adaptação à escola, redundando no insucesso e potencial abandono escolar (Fonseca, 2007).

Percebemos que os problemas de aprendizagem ou insucesso escolar a que se referem, frequentemente, os agentes educativos compõem um grupo extremamente amplo e subjetivo de situações, algumas das quais constituem reflexo, antes, de uma «dispedagogia» (ensino inadequado):

“no sentido lato, as DA são consideradas como todo um conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais” (Correia & Martins, 1999:6).

Tal visão distingue-se, claramente, da conceção original de Dificuldades de Aprendizagem do *National Joint Committee for Learning Disabilities* (NJCLD), que, em 1990, na sua revisão do conceito, as definia do seguinte modo:

“general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span” (NJCLD, 1991:20).

A criação da terminologia de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) surgiu, então, da necessidade de especificar para o nosso contexto um conjunto muito particular de desordens neurológicas, relacionadas por Correia (2005) com a

“forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente”. (Correia, 2005, cit. por Correia, 2011:99)

São as características, capacidades e necessidades desta diversidade de alunos que obrigam a Escola a organizar-se no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas que façam com que todos, alunos com ou sem NEE, em situação de menor ou maior vulnerabilidade e risco, atinjam o sucesso, numa ótica inclusiva (Rodrigues, 2008; Correia & Tonini, 2012).

Inclusão não é, como já referimos, a mera colocação de alunos com NEE ou em desvantagem sociocultural nas classes regulares. Ao invés, consiste em estruturar toda uma resposta pedagógica de qualidade que vá ao encontro dos direitos e necessidades de cada um.

1.2. INCLUSÃO - DA CONCEÇÃO À PRÁTICA

Vários têm sido os modelos e propostas avançados para o atendimento à diversidade de perfis que encontramos nas nossas escolas. Rogoff *et al.* (1996, cit. por Grainger & Tod, 2000) descrevem três modelos principais: 1) o modelo de instrução “versão adulta” (*adult run*), que foca a transmissão de conhecimentos por parte de um especialista; 2) o modelo de instrução “versão criança” (*child run*), que foca a exploração do conhecimento por parte da criança; e 3) o modelo de instrução de uma “comunidade de aprendizes” (*community of learners*), cujo foco reside na colaboração e construção conjunta do conhecimento.

Este último modelo de aprendizagem tem recebido particular aceitação no contexto da estruturação de práticas inclusivas, na medida em que lhe subjaz uma ideia de respeito mútuo, não obstante as assimetrias nos papéis e responsabilidades. Tão ou mais importante que a equação «professor+aluno», torna-se fulcral a ideia de relação, empatia e envolvimento entre «professor-aluno» e destes com o grupo e contexto em que decorre a aprendizagem, numa perspetiva participativa e interativa da aprendizagem (Rogoff et al. 1996, cit. por Grainger & Tod, 2000). Só desta forma, envolvendo os alunos e fomentando a sua participação, é possível ir ao encontro dos seus referenciais culturais, dos interesses e conhecimentos prévios, tornando a aprendizagem numa experiência significativa, envolvente e efetiva: “*Such a social, participated based perspective not only leads to more efficient learning but will also produce better learners*” (Cambourne, 2000, cit. por Grainger & Tod, 2000:5).

O desenvolvimento de práticas e a construção de cenários educativos inclusivos nas escolas de ensino regular estão, por este motivo, intimamente relacionados com os sentimentos, atitudes e preocupações dos professores e outros agentes educativos face à educação inclusiva (Santos & César, 2010).

1.2.1. IMPACTO DAS ATITUDES DOCENTES FACE ÀS NEE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Começando pela sua definição, o conceito de atitude é um dos mais estudados pela Psicologia Social, seja no que respeita ao conceito *per se*, seja no que toca às suas formas de avaliação. Já em 1915, W. Thomas e D. Zanniecki definiam o conceito de atitude enquanto “*um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social*” (Lima, 2000:188). Também o autor clássico Gordon Allport, em 1935, definia atitude como “*um estado de preparação*

mental ou neural, organizado através da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona” (Lima, 2000:188).

Em 1993, A. Eagly e S. Chaiken desenvolvem um trabalho de análise e sistematização da vasta literatura em torno desta temática, passando a ser uma referência incontornável, com o livro *The Psychology of Attitudes*. De acordo com estes autores (1993, cit. por Lima, 2000), uma atitude é um constructo hipotético referente a uma tendência do ponto de vista psicológico para avaliar uma entidade específica (de forma favorável ou desfavorável). Trata-se, pois, de uma tendência psicológica, ou seja, de um estado interior, com alguma estabilidade temporal, ainda que alterável.

As atitudes expressam-se sempre por via de um julgamento avaliativo através de comportamento ou emoções. Tal avaliação apresenta três características: direção (favorável vs. desfavorável); intensidade (desde as mais extremadas às mais fracas) e acessibilidade (probabilidade de ser ativada automaticamente da memória quando o sujeito se encontra com o objeto de atitude) (Lima, 2000).

Podemos, ainda, distinguir três modalidades de resposta avaliativas, que correspondem a outras tantas formas de expressão de atitudes. São elas a modalidade cognitiva (como é o caso dos pensamentos, ideias, opiniões ou crenças), a afetiva (referente às emoções e sentimentos provocados pelo objeto da atitude) e a comportamental (ações ou intenções comportamentais que podem manifestar-se) (Lima, 2000).

Ao longo do último século, vários têm sido os estudos que têm explorado quais as funções das atitudes, sejam ela as suas funções motivacionais (com autores como I. Katz ou W. J. McGuire), as suas funções cognitivas (com os estudos clássicos que levam à formação da Teoria do Equilíbrio, de Heider, em 1958, e da Teoria da Dissonância Cognitiva, de Festinger, em 1957) ou as suas funções de orientação para a ação (Lima, 2000).

Para o presente estudo, interessa-nos focar o impacto das atitudes dos professores relativamente à inclusão e sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem. De facto, a experiência escolar das crianças e jovens afeta e é afetada por todas as componentes do seu desenvolvimento – cognitiva, física, emocional e social. Além das características do sujeito, cada nível do seu contexto (família, cultura, sistema educativo, aspetos históricos, socioculturais, etc.) influenciam o seu comportamento e, conseqüentemente, a realização escolar (Papalia, Olds & Feldman, 2001), para a qual

em muito contribui a postura do professor. Os princípios e filosofia que suportam as práticas pedagógicas dos professores induzem-nos no processo de tomada de decisão e orientam o seu comportamento na sala de aula (Grainger & Tod, 2000).

Hegarty (1994) e Pumfrey (2000), citados por Batsiou, Bebetos, Panteli e Antoniou (2008:202), salientam este importante papel das atitudes por parte do corpo docente para o desiderato da inclusão, “*because they can influence the children of their class, their colleagues or the parents of their students*”, e acrescentam: “*if the teacher appears apprehensive and fearful, it is likely that other students will follow this lead*’.

Trata-se de um tópico que tem sido amplamente estudado face ao seu reflexo no desenvolvimento de medidas e políticas inclusivas (Santos & César, 2010). De acordo com estes últimos autores:

“estudos têm vindo a mostrar relações entre a *existência* de atitudes menos favoráveis face à educação de alunos caracterizados como apresentando NEE e as baixas expectativas apresentadas, por professores e outros agentes educativos, *face ao sucesso escolar destes* alunos, em especial, aqueles que revelam *comportamentos mais agressivos/indisciplinados*”
(Santos & César, 2010:160-161).

Investigações como as de Loreman et al. (2005; 2007), citados por Santos & César (2010), têm isolado algumas variáveis determinantes para a conceção atitudinal dos docentes, nomeadamente: 1) formação anterior em educação inclusiva, bem como a experiência anterior a ensinar alunos com NEE; 2) conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças em condição de NEE; 3) o contacto com pessoas caracterizadas como apresentando NEE e o grau de confiança em ensinar alunos em condição de NEE.

Apesar de, em Portugal, se assistir à profusão de cursos de formação graduada e pós-graduada no âmbito da educação especial e das alterações nos planos curriculares de licenciaturas de ensino (contemplando unidades curriculares que revelam a intencionalidade de trabalhar questões ligadas à educação de alunos caracterizados com NEE), “*continuamos a assistir à implementação de práticas pouco inclusivas em muitas das escolas do ensino regular português, (...) ainda se observa a existência de sentimentos, atitudes e preocupações não inclusivos por parte de alguns agentes educativos que desenvolvem a atividade profissional no ensino regular*” (Santos & César, 2010:159).

Nesta perspetiva, no que compete às atitudes do professor face aos alunos, trata-se de uma dimensão com impacto substancial no desempenho de cada indivíduo, como vimos anteriormente. Tal foi claramente provado nos estudos tornados clássicos na Psicologia, os estudos de Robert Rosenthal (1933-), sobre o «Efeito de Pigmaleão» ou a «Profecia que se Auto-Cumpre». Este psicólogo norte-americano provou, nos anos 70 do século passado, que as expectativas do professor determinam de forma considerável aquilo que os alunos poderão aprender, agindo sobre três componentes: i) os alunos em relação aos quais se espera um bom desempenho tendem a apresentar progressos; ii) os alunos em relação a quem não se espera um bom desempenho tendem a sair-se menos bem que o primeiro grupo; iii) os alunos que fazem progressos contrariando expectativas que iam em sentido contrário são vistos negativamente pelo professor (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Já anteriormente autores como Robert Merton (nos anos 40 do século passado), focavam a ideia da «profecia que se auto-cumpre», porém os estudos experimentais levados a cabo por Rosenthal revelam claramente os processos mediante os quais estas expectativas e atitudes dos docentes se fazem notar na avaliação efetuada aos alunos, colocando-se uma forte tónica na forma como o próprio comportamento não-verbal pode afetar o desempenho do sujeito.

Trabalhos posteriores, como os de Sprinthall e Sprinthall, 1993, vão debruçar-se também sobre o efeito das diferenças de rendimento entre os alunos sobre o comportamento dos professores. Na tabela 1, apresentam-se conclusões desses estudos, no que se refere a alunos com baixo rendimento.

Tabela 1 - Atitudes e comportamentos frequentemente registados de docentes para com alunos com baixo rendimento (Adaptado de Good & Brophy, 1987, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993)
1. Esperam menos tempo pelas respostas;
2. Dão menos pistas e reformulam menos frequentemente as questões;
3. Reforçam de forma inadequada;
4. Criticam mais;
5. Elogiam menos as respostas corretas;
6. Dão informação avaliativa de forma menos visível pelos outros alunos;
7. Interagem menos frequentemente durante as aulas;
8. Colocam perguntas com menos frequência;

9. Sentam-se mais longe de si;
10. Colocam tarefas menos exigentes;
11. Tendem a interagir sobretudo em privado;
12. Dão menos o benefício da dúvida na hora de atribuir notas;
13. Têm uma interação menos amigável;
14. Dão informação avaliativa mais breve;
15. Estabelecem menos contacto visual e, de modo geral, têm um comportamento não-verbal menos positivo;
16. Usam em maior grau métodos de ensino que consomem muito tempo;
17. Aceitam menos ideias dos alunos.

Estima-se que cerca de 33% dos professores demonstram este tipo de comportamentos, altamente diferenciadores, em relação às crianças percebidas de modo diferente, em termos do seu potencial académico (Sprinthall & Sprinthall, 1993). De forma mais ou menos explícita, persiste o estigma face àqueles que são mais diferentes e as suas experiências académicas e sociais tendem a afigurar-se como empobrecidas (Freire, 2008; Hart & Drummond, 2014). De forma bidirecional, a investigação tem vindo a comprovar que também o comportamento dos alunos com NEE muda, em função das expectativas das pessoas que cuidam delas, sendo que, quando interagem com os pares, por sua vez, vão modificar comportamentos (Silva, 2009).

Por este motivo, cremos que os jovens com NEE, sobretudo aqueles que apresentam limitações no domínio cognitivo, acabam por constituir um grupo algo vulnerável a este tipo de atitudes, atendendo às potenciais dificuldades com que se depara no decurso do processo ensino-aprendizagem: *“Incluir não é partir de expectativas baixas e não acreditar no potencial que o indivíduo tem para aprender com os seus pares e de participar nas atividades do seu grupo natural”* (Sanches, 2011:139). Passa, antes, *“pela compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas”* (Sanches & Teodoro, 2006:73).

O paradigma inclusivo traz-nos, pois, uma forma diferenciada de compreender as dificuldades educacionais: o "problema" não reside exclusivamente no aluno mas, antes, na forma como a escola está organizada e no modo como funciona. Conforme defende Bénard da Costa: *“perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar*

ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz a escola para promover o sucesso desta criança” (Bénard da Costa, 1996, cit. por Freire, 2008: 11).

O sucesso educativo decorrerá, então, da promoção do potencial cognitivo destes jovens. A escola e seus agentes educativos terão de se preparar para a mudança e para a otimização das funções cognitivas inerentes ao ato de aprendizagem. Ainda assim, e não obstante o aumento significativo dos estudos sobre aprendizagem cooperativa (princípios e características da aprendizagem cooperativa, modelos e estruturas cooperativas, cooperação e inclusão, vantagens da aprendizagem cooperativa, entre outras dimensões), constatamos que a grande fatia das práticas dos nossos professores tem continuado enfeudada em perspectivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura assente neste mesmo espírito (Leitão, 2006).

As atitudes não são, no entanto, imutáveis (Lima, 2000). Os princípios que sustentam as práticas pedagógicas de cada docente e que subjazem a cada tomada de decisão no contexto das interações em sala de aula devem ser constantemente avaliadas e redirecionadas, crítica e construtivamente. A modelagem de formas mais eficazes no ensino de crianças e jovens que habitualmente se situam numa franja de apreciação negativa poderá ser um passo em direção à inclusão plena de cada indivíduo: *“inclusive education seeks to give every child a ‘chance’ and needs to acknowledge the fact of difference: historically, philosophically and practically”* (Grainger & Tod, 2000:21).

Para o efeito, a construção de uma sala de aula inclusiva passa pela promoção da participação equitativa de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso. Este é um princípio que vem ao encontro do anteriormente focado e daquilo que é tão frisado na Declaração de Incheon (FME, 2015): é importante a quantidade de tempo que os professores passam com os alunos, mas é, sobretudo, essencial a qualidade do tempo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem (Sanches, 2011).

O impacto do envolvimento e investimento dos adultos significativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança faz-se, então, sentir desde muito cedo na vida de cada sujeito e na estruturação do seu percurso escolar, particularmente, no que respeita às competências de Literacia.

1.3. PARA UMA LITERACIA INCLUSIVA

“Literacy cannot be taken as given, a known technology from context to context. Literacy practices remain to be discovered, investigated, researched.”

(Baynham, 1995, cit. por Grainger & Tod, 2000:23)

1.3.1. CONCEITO DE LITERACIA(S)

Saber ler e escrever são condições indispensáveis para o sucesso individual nos dias de hoje, seja no plano escolar seja na vida profissional. Não é fortuita a relação entre os níveis de riqueza e desenvolvimento de um país, as baixas taxas de analfabetismo registadas e os níveis superiores de literacia, comparativamente com países mais pobres. Tal significa que os cidadãos destes países apresentam maior facilidade em aceder à informação escrita através da leitura, bem como em se expressarem por via da escrita (Sim-Sim, 2007; Zêzere, 2002).

Segundo a OCDE (2010), o termo “literacia” refere-se ao conjunto de ferramentas usadas para adquirir e comunicar informação. Se autores como Morais (2002) entendiam por literacia a habilidade de ler e escrever, outros, como Benavente, Rosa, Costae Ávila (1996:4), complementam esta noção: *“Se o conceito de alfabetização traduz um acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo”*.

Trata-se, assim, de um conceito distinto e mais amplo que a dicotomia alfabetização/analfabetização, que não se confina à mera frequência escolar e aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, mas antes transmite a ideia de um *continuum* de competências também associadas à resposta às exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida quotidiana. A título de exemplo, em diferentes domínios da vida (casa, escola, trabalho), as pessoas usam diferentes tecnologias para servir diferentes propósitos (ex. televisão, computador, telemóvel...), pelo que para estas atividades necessitam de uma determinada literacia. Nestes mesmos contextos, poder-lhes-á também ser necessário interpretar mapas, gráficos, impressos, folhetos, cartas, textos, notícias ou horários, sendo necessárias, para o efeito, outro tipo de competências e literacia (Benavente, et al., 1996; Grainger & Tod, 2000). Será, então, mais correto falarmos de «literacias».

Conforme o mostrado pelo trabalho etnográfico de Brice-Heath (1983, cit. por Grainger & Tod, 2000), muito antes da escolarização, a linguagem e a cultura familiar estruturam e modelam formas de construção de significado. São as próprias práticas de literacia de uma família, a par dos valores que encabeçam, que vão traçar a forma como a literacia de uma criança se vai desenvolver em termos de oportunidades, reconhecimento, interações e modelos. Por este motivo, a literacia não é uma competência singular mas, antes, uma atividade coconstruída em termos sociais. Tais premissas deverão fazer-nos refletir em torno das nossas práticas pedagógicas, na medida em que somos, então, alertados, para a importância da circunstância em que a aprendizagem se desenvolve, sobretudo quando tratamos de competências como a leitura e a escrita.

1.3.2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA LITERACIA INCLUSIVA

Dentro daquilo que é o ensino da literacia, a aprendizagem das competências de leitura e escrita acaba por ter um peso determinante no percurso de (in)sucesso de um aluno, face à sua transversalidade em relação à generalidade das disciplinas (Sim-Sim, 2007; Cooper, Trajano & Souza, 2013; Gouveia, 2014).

Especificamente no que compete à literacia para a leitura, a OCDE, aquando da publicação dos Resultados PISA 2009, destaca, de igual modo, a importância das competências cognitivas para a sua aquisição:

“Reading literacy includes a broad set of cognitive competencies, from basic decoding, to knowledge of words, grammar, and linguistic and textual structures and features, to knowledge about the world. It also includes metacognitive competencies: the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts”

(OCDE, 2010:37)

Como tal, constructos como os de «compreensão», «aplicação» ou «reflexão» estão associadas tanto a elementos da leitura como da cognição, tornando-os inseparáveis. É por este motivo que, quando falamos de populações com algum tipo de comprometimento ao nível das funções mentais, deveremos adotar uma perspetiva compreensiva e holística daquilo que é a literacia e do tipo de trabalho a realizar em prol do seu desenvolvimento.

Antes de ser formalmente ensinada, a maior parte das crianças descobre a linguagem escrita. O processo de ensino-aprendizagem da decifração (identificação de palavras escritas) é a primeira etapa do percurso formal da aprendizagem da leitura; no entanto, ler é muito mais que decifrar – implica construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura (Sim-Sim, 2007). Já no que respeita às competências de escrita, Gouveia defende uma pedagogia da escrita que visa não apenas o domínio da escrita enquanto sistema notacional, de fixação/representação das unidades sonoras mínimas da fala (dos fonemas), mas, antes, uma pedagogia que visa, além do domínio da escrita enquanto sistema notacional, o domínio de técnicas de produção de textos, de diferentes géneros, cultural e situacionalmente adequados aos contextos de uso (Gouveia, 2014).

A particularidade a perspetiva pedagógica ligada aos géneros reside no facto de encarar a aprendizagem da escrita a partir da leitura e da compreensão dos diferentes tipos/géneros de textos que se pretende que os alunos aprendam a escrever. Assim, segundo Gouveia (2014), a compreensão leitora é interpretada num duplo sentido: i) descodificação e interpretação de significados textuais e de ii) compreensão e reconhecimento explícito do papel da língua na construção desses significados e na concretização de propósitos sociocomunicativos. Na primeira aceção, a leitura envolve *“quatro níveis de significados: descodificar palavras a partir de padrões de ortografia, identificar significados em frases, inferir conexões ao longo de um texto, e interpretar relações com o contexto social de um texto”* (Rose & Martin, 2012:146, cit. por Gouveia, 2014). No segundo sentido, a leitura envolve consciência e perceções linguísticas de que os textos são artefactos e, como tal, são o resultado de escolhas com propósitos sociais e comunicativos implícitos (Gouveia, 2014).

O desenvolvimento das competências literárias deverá, ainda, processar-se a par do incremento de faculdades de criatividade e crítica, promovendo o desejo pela aprendizagem e uma maior independência no processo de leitura (Grainger & Tod, 2000). O estudo etnográfico de Brice-Heath (1983, cit. por Grainger & Tod, 2000) alerta-nos para um importante tópico de análise: para além da escolarização, a linguagem e cultura familiar estruturam e moldam a construção de significados. As práticas em literacia de cada família, bem como os valores por esta transmitidos, vão direccionar o desenvolvimento de cada criança através das oportunidades, do reconhecimento, das interações e modelos que lhe são disponibilizados: *“people have different literacies which they make use of, associated with different domains of life,*

these differences are increased across different cultures or historical periods” (Barton, 1994, cit. Grainger & Tod, 2000:21).

Mais do que nunca, é importante assumirmos a complexa relação entre sujeitos (aluno e docente), cultura e *literacia(s)*, e torná-la sustentáculo da nossa ação enquanto educadores: *“teachers must wet their bodies in the waters of children’s culture first – then they will see how to teach reading and writing”* (Freire, 1985, cit. por Grainger & Tod, 2000:22). A busca constante de modelos e práticas pedagógicas eficazes e adequadas a cada aluno deverá, pois, ser uma máxima para a prática educativa quotidiana.

1.3.3 MODELOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A par da organização da escola, das turmas e da flexibilização curricular, a prática pedagógica de cada docente é determinante para o percurso de alunos NEE (Silva, 2009). Segundo Corbett e Norwich (1999), qualquer questão pedagógica está direta ou indiretamente associada à ideia de eficácia, seja no que respeita aos processos, seja no que concerne aos meios utilizados no decurso do processo ensino-aprendizagem. Quando nos focamos em contextos inclusivos, a problematização de práticas e o autoquestionamento deverão ser uma constante: ‘estarei a ser eficaz na minha conduta?’; ‘consigo inovar?’; ‘até que ponto não estarei a fazer mais do mesmo?’. Cada professor é, pois, convidado a adotar uma postura de abertura, procurando conhecer de forma aprofundada cada aluno e a sua circunstância, na senda daquela que Corbett e Norwich (1999) apelidam de «pedagogia de ligação» (*connective pedagogy*), enquanto forma de conceptualizar a forma como o ensino se relaciona não só com os indivíduos, como também com os respetivos contextos sociais alargados e a comunidade.

Tendo por base o modelo de Grainger e Tod (2000), qualquer corrente pedagógica que vise a promoção de uma literacia inclusiva deverá assentar em quatro vetores essenciais: 1) o do saber; 2) o da compreensão; 3) o das competências (especificamente: linguagem, afeto/sentimento e 4) o das atitudes. A partir destes conceitos, qualquer prática pedagógica inclusiva deverá atender tanto à diferença, diversidade e similitude humana, quanto aos contextos e *curriculum* de aprendizagem.

Em primeiro lugar, terá que se preparar cuidadosamente qualquer programa de intervenção, por forma a ir ao encontro das múltiplas linguagens e literacias usadas na e pela comunidade. Este foco na natureza social do processo de ensino-aprendizagem poderá materializar-se em estratégias simples que visem o estabelecimento de pontes

entre a cultura familiar e a escola (ex. levando artefactos – revistas, fotografias, livros...– de casa para a escola e vice-versa). Se nos aproximarmos da família, da sua linguagem, interesses, cultura e experiências sociais, mais provável será o seu envolvimento emocional e, conseqüentemente, maior o compromisso para a aprendizagem.

Num outro prisma, o conhecimento cuidado do contexto permite a estruturação de um *curriculum* equilibrado, ajustado às necessidades diagnosticadas e diferenciado (sem que, contudo, se perca a sua relevância).

Baseado nestes pressupostos, as autoras apelam ao cuidado aquando da avaliação do contexto em que se processará o processo de ensino-aprendizagem. Antes de mais, dever-se-á atender às necessidades comuns, decorrentes das características partilhadas por todos (como é o caso da necessidade do sentimento de pertença, a necessidade de realização pessoal ou de reconhecimento do esforço). Em segundo lugar, deveremos atender às necessidades *excepcionais*, decorrentes das características de alguns (pequenos grupos-alvo). Por fim, há que ir ao encontro de necessidades individuais, derivada de características particulares. Ao identificarmos estas necessidades, estaremos em condições de perceber de que ferramentas necessitamos para avaliar e ensinar.

No apêndice I, apresentamos um diagrama conceptual que nos ajuda a perceber estas traves-mestre das práticas educativas inclusivas, conforme advogado por Teresa Grainger e Janet Tod (2000). Para estas autoras, seria essencial: i) criar ambientes efetivos de aprendizagem; ii) assegurar a motivação e concentração dos alunos; iii) garantir igualdade de oportunidades nas abordagens de ensino adotadas; iv) recorrer a abordagens apropriadas de avaliação e v) estabelecer objetivos de ensino.

Também Lombardi (1994) e Adelman e Taylor (1993), revisitados por Fonseca (2003), defendem que as práticas pedagógicas da Escola Inclusiva devem, acima de tudo, estar orientadas para a satisfação das necessidades individuais e para a promoção do sentimento de realização e bem-estar junto de professores e alunos. Para o efeito defendem: 1) a instrução direta – um termo genérico que diz respeito a uma modalidade de ensino estruturado, quer de competências escolares, quer de competências sociais¹²;

¹² De acordo com Becker, Engelman, Carnine & Rhine (1981), cit. por Fonseca, 2003, a instrução direta contempla as seguintes componentes: 1) focagem nos objetivos escolares; 2) a presença de professores adicionais na sala de aula; 3) utilização estruturada do tempo; 4) apresentação das aulas em formato escrito; 5) aplicação eficiente de métodos de ensino; 6) treino e supervisão cuidada; 7) monitorização do progresso dos alunos; 8) envolvimento ativo dos pais.

2) a intervenção estratégica, enquanto forma de promoção da mobilização mais eficaz de competências para a aquisição de novos conteúdos¹³; 3) ensino assistido por equipas de professores e 4) consultadoria pedagógica.

Ainda enquanto contributo para a planificação e implementação de práticas pedagógicas direcionadas a ‘alunos em risco educacional’, Bourdieu e Passeron (1990, cit. por Singh, Dooley & Freebody, 2001), consideram que as pedagogias que poderão “fazer a diferença” junto de alunos mais vulneráveis procuram reduzir o desfasamento entre o nível de transmissão da informação e o nível de receção. Para minimizar este desequilíbrio, poderá associar-se à mensagem algum tipo de apoio à sua decifração por via do seu modo de expressão (verbal, gráfica ou gestual), com a qual o recetor esteja familiarizado. Uma outra estratégia avançada por estes autores prende-se com a redução temporária do nível de transmissão, de acordo com um programa de progresso controlado, no qual cada mensagem serve para preparar a receção da mensagem de um nível seguinte de transmissão, dando ao recetor os meios e códigos necessários para que, pela repetição e prática, se torne mais fácil realizar aquisições de complexidade progressivamente superior.

Para além destes aspetos, torna-se evidente que a seleção, organização, estimulação e transmissão de conteúdos deve ser explícita e visível para os alunos, bem como relevante e associada aos conhecimentos prévios do sujeito: *“the self-reproductive tendency is most fully realised in an education system where the agents responsible for inclusion possess pedagogic principles only in implicit form”* (Bourdieu & Passeron, 1990, cit. por Singh et al, 2011:20). Este grau de explicitude poderá assumir diferentes graus de intensidade, de acordo com os objetivos estipulados e nível controlo que o docente pretende deter no processo de ensino-aprendizagem (Singh et al., 2001).

Tal é ainda mais significativo quando falamos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (independentemente do foco das suas dificuldades se situar no domínio cognitivo, sensorial, emocional, da linguagem e/ou comunicação). Para estes alunos, trata-se de remover (ou reduzir) as barreiras sociais, culturais, biológicas e

¹³ Dento destas estratégias encontramos: a identificação de palavras; a imagem de palavras; o auto-questionamento; os para-fraseamentos; a interpretação de ajudas visuais; respostas múltiplas; escutar e tirar notas; mnemónicas com letras iniciais; associação de pares de palavras; escrita de frases; escrita de parágrafos; monitorização de inêxitos ortográficos; completamento de frases, períodos e histórias, e aplicação de testes de competências (Fonseca, 2003).

psicológicas à aprendizagem, facilitando-lhe o acesso ao currículo e aumentando a sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Como vimos anteriormente, é importante que os docentes usem o seu conhecimento acerca dos sujeitos, dos seus interesses, das suas experiências sociais e culturais, bem como dos seus pontos fortes e necessidades educativas no sentido de potenciar a realização de aprendizagens significativas: *“such knowledge is used to structure appropriately challenging and motivating work for all children and to establish effective learning environments in which the contributions of all are valued, and learners are expected to take an active part”* (Grainger & Tod, 2000:5).

Na senda desta perspetiva, alinham-se uma série de metodologias e orientações pedagógicas que demandam a diretividade do ensino, a participação ativa dos alunos ou o estabelecimento de “plataformas de apoio” (*scaffolding*) enquanto elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. De entre estas, a Pedagogia Genológica (Martin & Rose, 2005; Rose, 2005; Rose & Martin, 2012) tem vindo a destacar-se pela expressão dos seus resultados.

1.4. CONTRIBUTOS DA PEDAGOGIA GENOLÓGICA PARA UMA LITERACIA INCLUSIVA

“Children who can meet the requirements of the sequencing rules will eventually have access to the principles of their own discourse”

Bernstein, 1990:75

A proposta metodológica conhecida por pedagogia genológica ou abordagem baseada em género (*genre-based pedagogy* ou *genre-based approach*) surge nos anos 80 do século transato, na Austrália. Na altura, constatava-se que os níveis de literacia alcançados, em média, pelos estudantes indígenas australianos se apresentavam muito aquém dos *standards* daquele país e que, como sua consequência, este grupo de alunos, quer estivesse integrado em comunidades urbanas ou rurais, apresentava mais do dobro das probabilidades de não concluir estudos superiores face aos restantes grupos populacionais, sendo que apenas cerca de 10% atingiam este nível de ensino. Para James Martin e David Rose, este é o “efeito secundário” de um sistema educativo que serve a uma ordem socioeconómica assente na desigualdade, pelo que enquanto preservarmos uma pedagogia focada nas “competências” e “desempenhos”, nos termos

de Bernstein, os resultados de estratificação manter-se-ão relativamente inalterados (Rose, 2004; 2005).

A proposta de Rose é a de que esta aparente inércia relativamente à efetiva desigualdade é a consequência dos princípios de organização e desenvolvimento de um ‘*curriculum* escondido’ que subjaz à estrutura dos sistemas educativos modernos, focados na preparação de uma elite de alunos que ingressam no ensino superior enquanto outros são remetidos para ocupações vocacionais ou manuais (Rose, 2004; 2005).

A explicação para este fenómeno poderá residir no papel fundamental da linguagem, nomeadamente da leitura e da escrita, na aprendizagem escolar. De facto, para atingirmos níveis superiores de formação existem duas competências essenciais: primeiro, a capacidade para aprender de forma independente, a partir da leitura; em segundo lugar, a capacidade de demonstrar pela escrita aquilo que foi aprendido por meio da leitura, recorrendo-se, para o efeito, a um padrão de linguagem específico. Se atendermos ao ritmo com que os conteúdos escolares são trabalhados, necessariamente terá de haver a implicação não apenas do contexto escolar mas também do familiar para efetivar estas aquisições. Ora, se a modalidade de comunicação usada não privilegiar o tipo de discurso quotidiano, então percebemos que crianças em contextos vulneráveis acabam por estar duplamente em desvantagem (Rose, 2004).

Tendo por base estes princípios, J. Martin e D. Rose encabeçaram uma luta ideológica pela democratização do ensino, defendendo, em particular, a necessidade de criar uma resposta efetiva às necessidades prementes de jovens indígenas australianos e de outros alunos marginalizados, no que respeita à melhoria rápida da leitura e escrita, por forma a potenciar o seu acesso à educação e respetivo sucesso (Rose, 2004, 2005; Rose & Martin, 2012). Poderemos mesmo dizer que a Pedagogia Genológica se assume enquanto uma pedagogia subversiva, numa corrente pedagógica sociopsicológica, conforme esquematizado na figura 1:



Figura 2 – Tipos de pedagogia (Bernstein, 1990), adaptado de Rose & Martin, 2012:318.

Numa análise axial, percebemos que se passa de um foco na aquisição de competências (processo potenciado pelo contexto familiar e social do aluno) para a valorização do processo de transmissão e performance (em que a escola assume um papel essencial, que deverá vencer limitações contextuais). Da mesma forma, mais do que perceber o sujeito de forma individual (intra-sujeito), foca-se a importância das relações com terceiros (inter-grupo) na construção social do conhecimento.

Tendo por base uma orientação fundada na Linguística Sistémico-Funcional, a pedagogia genológica vai inspirar-se em três grandes concepções teóricas, gizando, deste modo, uma matriz conceptual sólida, sustentando aquilo que defende serem ferramentas de democratização da sala de aula. São elas: a perspectiva da educação enquanto discurso pedagógico, de Bernstein; o modelo de aprendizagem enquanto processo social, de Vygotsky e o modelo de linguagem enquanto texto no contexto social, de Halliday (Rose, 2004, 2005).

Especificando, Bernstein advoga um modelo de ensino-aprendizagem enquanto um discurso pedagógico que inclui duas grandes dimensões: o *discurso instrucional* e o *discurso regulador*. O primeiro cria aptidões especializadas num contexto de relação; o segundo cria a ordem, as relações e a identidade sob a forma de um discurso moral. Ambos se cruzam, sendo aspetos de um só processo: “*the instructional discourse is*

embedded in the regulative discourse, and the regulative discourse is the dominant discourse” (Bernstein, 1996, cit. por Rose, 2005:132).

Tal visão da função do discurso pedagógico é central para a compreensão da pedagogia genológica, na medida em que continuamos a pensar o nosso sistema educativo altamente direcionado para a transmissão de conhecimentos e competências remetendo para segundo plano o discurso regulativo, sendo dominante nas nossas salas de aula uma ordem moral de desigualdade. De facto, na perceção dos docentes continua a haver três grupos distintos de alunos: aqueles que, consistentemente, são capazes de corresponder à generalidade das instruções, participando ativamente nas aulas e envolvendo-se nas atividades da sala de aula com sucesso reiterado; o grupo de alunos que, por vezes, se consegue envolver ativamente na resposta a questões, sendo medianamente bem-sucedidos, e um terceiro grupo, que dificilmente se envolve na dinâmica da aula, raramente responde às questões e que tende a experienciar o insucesso.

Ora, esta ordem moral de desigualdade conduz a uma escola estratificada por grupos mediante o seu sucesso/insucesso, replicando-se, posteriormente, numa sociedade hierarquizada: alunos que alcançam sucesso na escola tendem a atingir níveis mais elevados de formação e, com isso, têm maior probabilidade de oportunidades de realização profissional e pessoal. Já alunos que experienciam repetidamente o insucesso, tendem a abandonar precocemente os seus percursos de formação e/ou são remetidos para percursos vocacionais ou manuais – eis “o currículo escondido” de ordem social e política (Rose, 2004; 2005; 2011).

Para a compreensão da pedagogia genológica, encontramos, ainda, a ideia fundamental de *scaffolding* (‘andaimagem’), enquanto suporte que o professor pode fornecer aos alunos para que estes possam progredir para níveis de complexidade progressivamente superiores, onde teriam maiores dificuldades a aceder sozinhos. Usado pela primeira vez por Ninio & Bruner, em 1978, este foi o termo criado para descrever a forma como a aprendizagem se processava no seio familiar, seguindo um modelo de aprendizagem social de Vygostky (Rose et al., 2003; Martin & Rose, 2005; Rose, 2011).

Vygostky salienta que o conhecimento, seja ele o quotidiano, seja o científico, apenas é passível de se desenvolver, se um aluno for devidamente acompanhado por via desta “interação por *scaffolding*”, a qual é designada por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta ZDP é, por seu turno, definida como a distância entre o nível de

desenvolvimento atual e o nível de potencial desenvolvimento que a criança poderá alcançar com apoio.

O apoio por via das estratégias de *scaffolding* permite a prática bem-sucedida de competências complexas, sendo que à medida que o sujeito se torna mais independente e competente na sua realização se vai retirar, progressivamente, este suporte. Grande parte das atividades rotineiras são aprendidas por esta via. Já as tarefas de leitura e escrita assumem um caráter muito particular, na medida em que não envolvem apenas tarefas físicas mas, antes, exigem o reconhecimento e uso de significados. Por este motivo, as estratégias de *scaffolding* para a leitura e escrita estão direcionadas para colocar o foco da atenção dos aprendizes nos padrões da linguagem e no reconhecimento do significado que estes expressam.

Existe, por isto, um grande relevo atribuído ao professor enquanto dinamizador de todo o processo ensino-aprendizagem e enquanto condutor de um ensino que reduza as diferenças na participação dos sujeitos: *“teacher can potentially support learners to operate at a high level no matter what their independent ability”* (Rose, 2005:142).

Na leitura e escrita académicas, os padrões de linguagem são altamente especializados e, com frequência, envolvem conceitos densos e abstratos, bem como termos técnicos subjacentes ao campo académico e de cada uma das disciplinas em aprendizagem. Trata-se, pois, de padrões de linguagem muito diferentes daqueles a que a maior parte de nós recorre no dia-a-dia, sendo, com frequência, de difícil compreensão para aqueles que se encontram em desvantagem sociocultural (Martin & Rose, 2005; Rose et al, 2003; Rose, 2005).

O linguista M. A. K. Halliday, tendo por referências autores como John Rupert Firth¹⁴, vai destacar-se pela interpretação da relação sistemática entre a língua e o ambiente/contexto, descrevendo o sistema da língua e as formas pelas quais esse sistema se relaciona com os textos. Esta visão da língua em contexto, relacionada com o significado (base semântica) e com o uso (base funcional), com estreita relação ao sistema social, é a adotada pela pedagógica genológica, considerando-se ser a mais

¹⁴ John Rupert Firth (1890 – 1960), linguista inglês, defendia já nos anos 30 do século transato que, tal como o contexto da situação influencia a um “significado”, também este é criado pelas pessoas nele envolvidas. Assim, se os enunciados escritos ou orais se realizam num contexto, então o significado deste contexto e dos enunciados também é interpretado e tem um valor único para cada participante (Costa, 2012).

adequada para a obtenção dos objetivos educacionais maiores (Rothery, 1994; Martin & Rose, 2005; Rose et al, 2003; Rose, 2005).

As propostas iniciais da pedagogia, através do designado "Ciclo de Aprendizagem" colocaram em relevo a tomada em consideração do contexto e a ligação entre a leitura (desconstrução) dos textos de diversos géneros e a sua aprendizagem, na perspetiva da escrita (construção). Resumidamente, o modelo de «Ciclo de Aprendizagem», de Rothery (1994, cit. por Gouveia, 2014), é composto por três estádios, correspondendo a três momentos de trabalho, distintos: a Desconstrução (*Deconstruction*), a Construção Conjunta (*Joint Construction*) e Construção Independente (*Independent Construction*):

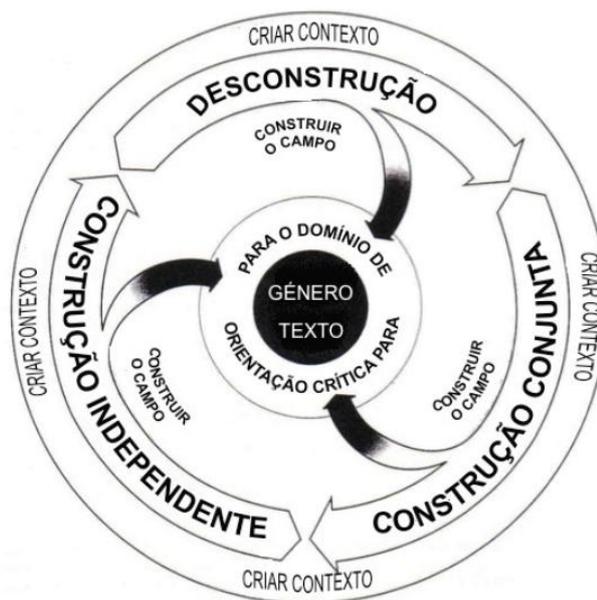


Figura 3 – Ciclo de ensino-aprendizagem de Rothery (1994), adaptado de Gouveia, 1994.

Trata-se de etapas que suportam a aprendizagem da construção dos diferentes géneros de textos escritos, cada qual obedecendo a regras e estruturas específicas (daí a designação de «pedagogia genológica» ou do «género»).

Por via de uma aprendizagem em relação, o elemento mais habilitado (por norma, o professor) vai, por um lado, alargar o Campo de conhecimento de determinado assunto, enriquecendo o conhecimento prévio do sujeito em relação ao objeto de estudo («Criar Contexto»). Depois, recorrendo a um ensino altamente explícito, vai lançando pistas que orientam o indivíduo para uma resposta bem sucedida e, por via deste suporte («andaimagem»), lançá-lo para níveis progressivamente mais complexos de desempenho.

Tendo por referência de base esta orientação metodológica, a pedagogia genológica desenvolveu-se, ao longo das últimas décadas, em torno de alguns projetos principais: 1) *Writing Project*; 2) *Language and Social Power* (anos 80); 3) *Write it Right* (anos 90) e, mais recentemente, 4) *Reading to Learn*, sobre o qual nos debruçaremos em maior profundidade, adiante.

1.4.1. O PROGRAMA LER PARA APRENDER (READING TO LEARN)

O programa *Ler para Aprender (Reading to Learn – R2L)*, aplicou e desenvolveu as propostas da pedagogia genológica, tendo sido coordenado e promovido sobretudo por David Rose e também por J. Martin, no contexto australiano, a partir do qual se alargou a outros pontos do mundo. Tratou-se de um trabalho desenvolvido junto de sujeitos que ocupavam a categoria de alunos com notas mais baixas nos seus níveis de escolaridade, sendo que os resultados obtidos ao cabo de poucos meses mostram uma passagem de resultados fracos para níveis medianos, representando um índice de crescimento de 74%.

O programa *R2L* assume a possibilidade de que todos os alunos, numa mesma sala de aula, podem atingir os níveis pretendidos de desempenho, desde que guiados e mediados pelo professor: *“the teacher is neither simply an authority presenting information, nor simply a facilitator managing a learning context, but a guide providing what Bruner has called ‘scaffolding’* (Rose, 2005:142).

Tem por premissa básica a estruturação de um currículo que trate de acelerar a aprendizagem para alunos que se encontram num franja inferior de aproveitamento, procurando reduzir as assimetrias dentro da sala de aula: *“close the achievement gap”* (Rose, 2011:1). A partir da prática repetida de tarefas com níveis crescentes de complexidade, os sujeitos vão sendo apoiados num trajeto ascendente de desenvolvimento de aprendizagens, de forma progressivamente mais independente (Martin & Rose, 2005; Rose, 2005, 2011).

O programa parte da assunção de base da perspetiva genológica que consiste no reconhecimento do papel fundamental da linguagem, nomeadamente da leitura e da escrita, na aprendizagem escolar. Esta implica, em grande medida, o domínio dos géneros textuais, mobilizados para a expressão do conhecimento nas diferentes disciplinas (Rose, 2011). Em termos concretos, a Escola de Sydney vai defender que um ciclo de ensino aprendizagem dos diferentes géneros textuais, desenvolvido segundo três etapas similares às de Rothery (1994), já aqui abordadas. Porém, Rose vai inovar

propondo um modelo que contempla três níveis: um ciclo externo (Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual, correspondente, *grosso modo*, ao nível e ciclo proposto por Rothery (1994); o ciclo intermédio, cujo foco são os padrões de linguagem mobilizados no texto (com as estratégias de Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual); e o ciclo interno, que incide sobre a construção das frases e das palavras (com as atividades relativas à Ortografia, Reconstrução de Frases e Escrita de Frases) (Barbeiro et al.,2014).



Figura 4 - Ciclos de aprendizagem na concepção de David Rose, adaptado de Barbeiro, 2015.

Esta organização permite ao sujeito “entrar” dentro da lógica de cada género textual, nos diferentes níveis de funcionamento da língua, e, por via de estratégias de ensino-aprendizagem altamente diretivas, explícitas e suportadas no reforço positivo, experienciar o sucesso no alcance dos objetivos definidos.

Trata-se de uma abordagem do ensino da leitura e escrita apropriada para diferentes níveis de ensino e com aplicabilidade em todas as etapas de desenvolvimento académico, incluindo na alfabetização de adultos (Rose, 1999; Rose, Lui-Chivizhe, McKnight & Smith, 2003; Rose, 2011): todos os estudantes podem aprender a ler e escrever de forma independente, tanto num nível básico, como em níveis secundários ou superiores.

O *R2L* tem, por este motivo, recebido elevada aceitação na comunidade internacional com importantes replicações um pouco por todo o mundo, destacando-se os trabalhos na Suécia (Acevedo, 2010), África do Sul, Nova Zelândia (Singh et al., 2001) ou Brasil (Cooper, Trajano & Sousa, 2013). Em Portugal, começam a surgir os

primeiros estudos em torno da pedagogia genológica, nomeadamente os trabalhos de Costa (2012); Mendes (2014) com a aplicação no ensino do português língua não materna; ou , ainda, o Estudo de Mendes, P. (2014). As propostas do programa estiveram em relevo no desenvolvimento de um projeto europeu Comenius, entre 2011 e 2013, o projeto TeL4ELE (*Teacher Learning for European Literacy Education*), do qual Portugal foi um dos países participantes (Gouveia, 2014; Barbeiro, Gamboa e Barbeiro 2014; Barbeiro, 2015).

Apesar desta disseminação, até ao momento, não são conhecidos estudos que tenham aplicado as propostas do programa com alunos com Necessidades Educativas Especiais, apesar dos princípios teóricos e práticas pedagógicas que lhe subjazem irem ao encontro do que é consensual para o trabalho junto deste grupo de alunos, nomeadamente no que respeita às estratégias ativas e cooperativas e à direcionalidade do ensino. Se atendermos à importância das competências de leitura e escrita no ensino formal e à transversalidade das mesmas para o processo ensino-aprendizagem da generalidade das disciplinas, percebemos que este deverá ser, porventura, o ponto vital da intervenção junto de alunos com dificuldades em atingir os níveis de aprendizagem desejados.

Dada a orientação inclusiva da pedagogia genológica e do Programa *L2R*, considerámos que apelavam à sua experimentação no contexto da educação especial, junto dos alunos cujas dificuldades se afiguram menos limitativas, necessitando de um nível assistencial menos específico.

2. ESTUDO EMPÍRICO

Conforme expresso anteriormente, o grupo de jovens a usufruir de apoio especializado no âmbito da educação especial é extremamente heterogéneo, mesmo dentro de cada domínio de referência para as NEE, como é o caso cognitivo. Dentro deste grupo, conforme anteriormente reportado, existe um número significativo de sujeitos que, apesar dos níveis de funcionalidade do comportamento social e autonomia, apresentam limitações significativas em relação às funções intelectuais de nível superior e às funções mentais da linguagem, com reflexos na atividade e participação, sobretudo no que respeita a compreensão leitora e expressão escrita.

Atendendo ao carácter transversal destas competências e ao seu impacto no processo ensino-aprendizagem, não poderemos procurar promover a melhoria dos resultados escolares sem intervir sobre elas. Este foi o mote para a realização do presente trabalho cujo objetivo consiste em testar a eficácia do programa *Reading to Learn (R2L)*, de David Rose (2011), junto de um grupo de alunos do 8.º ano de escolaridade, com Necessidades Educativas Especiais no domínio cognitivo (ainda que sem o diagnóstico de Incapacidade Intelectual), a usufruírem de medidas de Educação Especial ao abrigo do Decreto-Lei 03/2008 de 07 de janeiro, e cuja metodologia passamos a apresentar.

2.1. METODOLOGIA

2.1.1. PERGUNTA DE PARTIDA E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Face aos nossos objetivos, seguindo as etapas postuladas por Quivy e Campenhoudt (2013), após uma primeira ideia quanto àquele que seria o nosso objeto de estudo, estabelecemos a nossa pergunta de partida: «A pedagogia genológica revela-se eficaz para a melhoria das competências de escrita de alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade, com necessidades educativas especiais, no domínio cognitivo, ainda que não portadores de incapacidade intelectual?».

Do mesmo modo, procedemos à estruturação das seguintes hipóteses:

- H1: Encontram-se diferenças significativas, no início do programa, entre o grupo de alunos com NEE e o grupo de alunos sem NEE («grupo testemunho 2»), quanto a indicadores como a extensão do textos e a respetiva qualidade;
- H2: Observa-se uma evolução intra-sujeito, nos indivíduos do grupo intervencionado, no que respeita à Escrita Independente, do pré-teste para o pós-

- teste, manifestada por uma maior extensão dos textos produzidos e uma qualidade superior, avaliada pelos referenciais de análise das produções escritas;
- H3: Observa-se uma redução da eventual diferença entre a extensão das produções dos alunos intervencionados e as do «grupo testemunho 2» (sem NEE), aferida pelo número médio de palavras, entre pré e pós-teste;
 - H4: Observa-se a uma redução da diferença entre a qualidade das produções dos alunos intervencionados e do «grupo testemunho 2» (sem NEE), mediante os referenciais de análise das produções escritas, entre pré- e pós-teste;
 - H5: Os alunos do grupo intervencionado apresentam progressos mais significativos do que os alunos do «grupo testemunho 1» (também com NEE), no que respeita à extensão dos textos, entre pré e pós-teste;
 - H6: Os alunos do grupo intervencionado apresentam progressos mais significativos do que os alunos do «grupo testemunho 1» (também com NEE), no que respeita à qualidade dos textos, entre pré e pós-teste.

2.1.2. ETAPA EXPLORATÓRIA

A etapa seguinte consistiu num momento de pesquisa, tendo em vista a análise da exequibilidade do nosso propósito, atendendo a todas as contingências envolventes, nomeadamente: a disponibilidade pessoal para assumir o compromisso para realizar uma intervenção sistemática junto de um grupo de alunos e/ou turma, em horário compatível e conciliável com as minhas obrigações laborais; as características dos alunos com disponibilidade para integrar o nosso estudo (número de alunos e respetivos perfis de competências), bem como do próprio contexto sociocultural que envolve o Agrupamento de Escolas visado; tempo necessário para a preparação e implementação do estudo em tempo útil.

Para o efeito, realizámos uma entrevista exploratória de carácter informal com a Coordenadora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça. Por esta ocasião, apresentámos a ideia genérica à nossa interlocutora, no sentido de clarificar a sua operacionalização, nomeadamente: seleção de alunos-participantes, horário para a sua implementação, calendarização e definição do espaço, recursos e materiais. Da mesma forma, procedemos a uma estudo atento do mapa de alunos deste Agrupamento, à sua distribuição pelos diferentes níveis de ensino e unidades orgânicas,

bem como a relação de alunos a usufruir de medidas de apoio no âmbito da educação especial, com o intuito de caracterizarmos a população¹⁵ em estudo.

Atendendo à natureza deste projeto, foi necessário, ainda, seguirmos alguns trâmites preliminares à sua execução, o primeiro dos quais consistiu na exposição e solicitação formal de autorização para a respetiva concretização ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça (AECA) (despacho de deferimento em Apêndice II). Obtida esta anuência superior, passámos à apresentação do projeto às Docentes de Educação Especial que acompanham os alunos visados, bem como aos Encarregados de Educação, recolhendo as autorizações para a participação dos seus educandos nestas atividades (modelos de Autorização em Apêndice III a) e b). Note-se que foi garantida a salvaguarda da proteção da identidade dos alunos intervenientes, seja pela divulgação da informação estritamente necessária à sua caracterização, seja pela distorção de imagens captadas em foto ou vídeo.

2.1.3. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EM ESTUDO

O AECA foi constituído a 28/07/2012, resultando da agregação da Escola Secundária D. Inês de Castro com três Agrupamentos do Concelho de Alcobaça, nomeadamente, o Agrupamento de Escolas D. Pedro I, o Agrupamento de Escolas Frei Estêvão Martins e o Agrupamento de Escolas de Pataias, tornando-se assim um Agrupa-

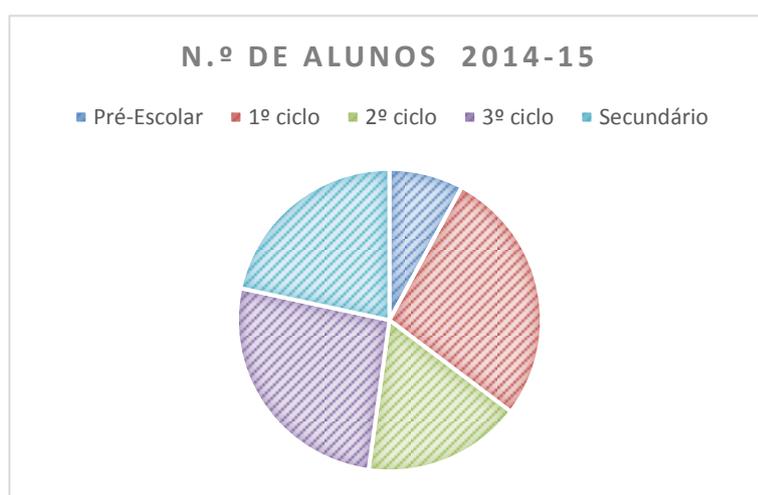


Gráfico 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino

¹⁵ Segundo Fortin (1999), podemos entender uma população enquanto uma coleção de elementos ou sujeitos que possuem características comuns, definidas por um conjunto de critérios, que definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo.

mento com grandes dimensões.

Conforme podemos constatar pelo gráfico 1, acima apresentado, no final do 1.º período letivo (altura em que iniciámos a nossa intervenção), totalizava 3865 alunos, distribuídos entre Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, 1.

De entre estes alunos, no final do 1.º período letivo (dezembro de 2014), 228 eram alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente, estando a usufruir de medidas de educação especial, no âmbito do Decreto-Lei 03/2008. Trata-se de uma prevalência de 5,9%, sendo que o domínio de referência prevalente é o cognitivo (112 alunos), seguido do domínio Comunicação/Linguagem/Fala com 71 alunos e do Emocional/Personalidade com 33 casos, conforme apresentado no Gráfico 2:

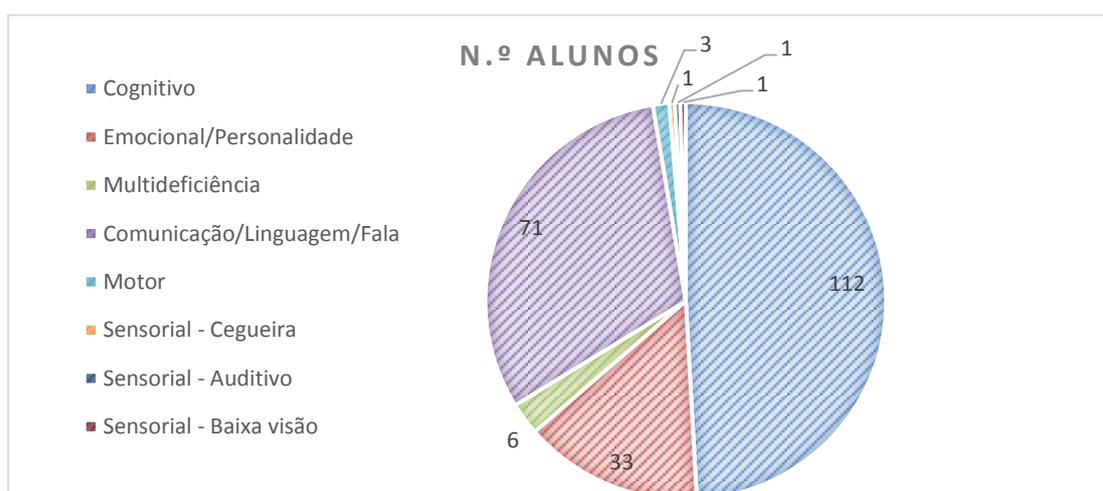


Gráfico 2 – Relação de alunos NEE por domínio de referência

Quanto à sua distribuição por níveis de ensino, percebemos que existe uma maior prevalência no 1.º e 2.º ciclos de escolaridade, registando-se uma descida abrupta desta incidência no ensino secundário:

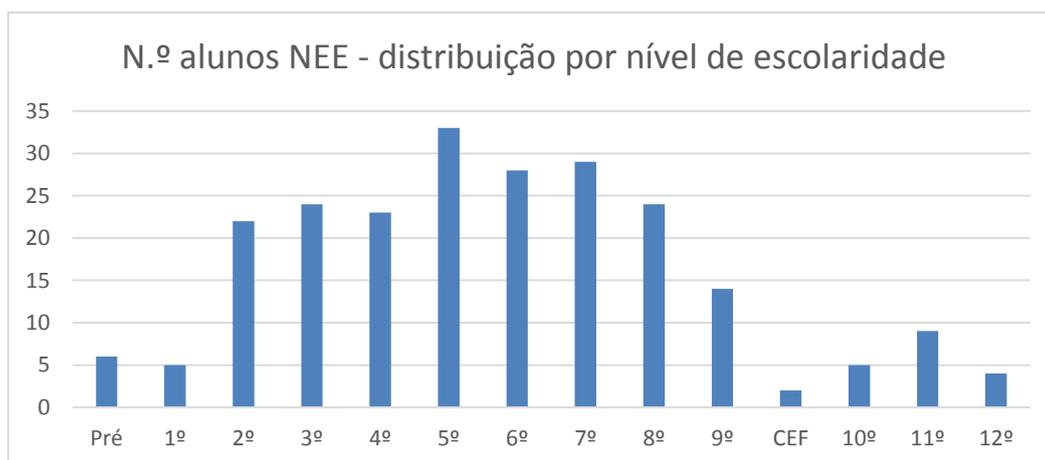


Gráfico 3 – Distribuição de alunos com NEE por nível de escolaridade

2.1.4. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Foi diante deste contexto que procurámos apurar uma amostra¹⁶ relativamente homogénea¹⁷ de alunos a usufruírem de apoio por parte da equipa de Educação Especial, enquanto forma de controlo¹⁸ de variáveis estranhas à investigação, com o intuito de conferir uma maior validade¹⁹ ao nosso estudo. Assim, constatámos que, ao nível do 8.º ano de escolaridade de uma das Escolas Básicas de 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento, existia não só um número significativo de sujeitos abrangidos com medidas ao abrigo do Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro, como se verificava uma homogeneidade significativa nas alíneas contempladas nos seus PEI. Mais especificamente, dos 12 alunos a usufruírem de medidas de educação especial, 11 apresentavam NEE do domínio cognitivo, apesar de apenas um destes alunos apresentar o diagnóstico de Incapacidade Intelectual, cumprindo um Currículo Específico

¹⁶ Segundo Almeida & Freire (2003), podemos definir uma amostra enquanto o conjunto de indivíduos, casos ou observações (situações), extraído de uma população. Poderemos extrair uma amostra não pela via probabilística ou de indivíduos singulares mas, antes, pela constituição de grupos (como é o caso de turmas de um dado ano de escolaridade).

¹⁷ A homogeneidade é definida enquanto “um método que consiste em não utilizar senão os sujeitos semelhantes quanto às variáveis estranhas determinadas” (Fortin, 1999:134), exigindo, por este motivo, o conhecimento aprofundado do domínio em estudo.

¹⁸ O controlo tem por objetivo limitar, na medida do possível, fontes de erro e influências exteriores que possam afetar as variáveis em estudo, procurando reduzir ao mínimo ou neutralizar os efeitos de variáveis independentes estranhas ao objetivo do estudo (Fortin, 1999).

¹⁹ A validade é um importante conceito que assenta na autenticidade dos factos demonstrados num estudo (sobretudo nos do tipo experimental), devendo um investigador velar para que os seus resultados sejam válidos (Fortin, 1999).

Individual. Os restantes 10 alunos usufruíam, todos eles, das medidas: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais e c) adequações no processo de avaliação. Pegámos, assim, neste grupo de homogeneidade aparente para a estruturação do nosso estudo, sendo que dividimos este conjunto de alunos por dois grupos de cinco elementos, respetivamente. Um veio a constituir-se o nosso «grupo de intervenção», com quem implementámos o nosso programa; o outro agregou-se no «grupo de testemunho 1» que, a par de outros 19 alunos sem NEE, serviram de elementos de comparação para aferição da eficácia da nossa intervenção.

2.1.5. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Seguiu-se a projeção de uma investigação que nos permitisse medir o impacto da implementação da nossa intervenção pedagógica sobre as competências de escritas de um grupo de alunos com NEE. Para o efeito, considerámos que seria pertinente poder comparar a evolução dos desempenhos dos alunos do grupo intervencionado com os de outros alunos (com e sem NEE), sobre os quais não houvesse qualquer tipo de ação da nossa parte.

Tratando-se o meio escolar, em ambiente natural, de um contexto extremamente subjetivo (onde cada aluno apresenta as suas vivências e interações), e tendo em conta os constrangimentos para a implementação deste estudo por parte da investigadora, não seria possível obter grupos experimentais e de controlo plenamente equivalentes e aleatórios. Por este motivo, optámos por assumir a natureza do nosso estudo como *quasi-experimental*, que é definido por Almeida e Freire (2003:102) enquanto “*uma aproximação ao plano experimental, mas não se controlam algumas variáveis parasitas que confluem ou podem confluir com a variável independente na explicação dos resultados*”.

Para o efeito, recorremos a um desenho de investigação *antes-após*, com dois grupos de testemunho, não equivalentes, conforme o esquema seguinte:

O1	X	O2	Alunos NEE (n=5)
O1		O2	Alunos NEE (n=5)
O1		O2	Alunos não NEE (n=19)

Quanto à metodologia de abordagem, optámos pela triangulação entre o método quantitativo e qualitativo, na expectativa de obter uma perspetiva tão objetiva quanto

compreensiva do fenómeno em estudo. A triangulação consiste numa estratégia de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno, por via da combinação de dois ou vários processos distintos de observação (Fortin, 1999) – neste caso, entre a abordagem quantitativa baseada na análise estatística de dados e a qualitativa, obtida por via da análise de conteúdos dos Diários de Bordo e Entrevistas Semiestruturadas.

Especificando, a abordagem quantitativa constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos relativamente às variáveis em estudo, e em que, através de estratégias como o controlo, os instrumentos metodológicos e a análise estatística, se procura tornar os dados válidos e, em muitos casos, generalizáveis à população, para além da amostra estudada. Por seu turno, a abordagem qualitativa centra-se na demonstração da relação entre conceitos, descrições, explicações e significações dadas pelos participantes e investigador sobre o fenómeno em estudo (Fortin, 1999).

Como já referimos, face à especificidade do contextos e objeto de estudo, não nos foi possível recorrer a qualquer formação aleatória, pelo que constituímos o grupo de trabalho/intervenção com base na disponibilidade e possibilidade de conciliação horária de cinco alunos provenientes de três turmas distintas. Os restantes 5 alunos com NEE, provenientes de outras três turmas distintas, passaram a assumir-se enquanto «grupo de testemunho 1» .

Para a constituição do «grupo de testemunho 2», formado por alunos que não usufruem de qualquer medida de apoio educativo no âmbito da educação especial, tivemos a preocupação de constituir um grupo o mais representativo possível da realidade, englobando diferentes níveis de desempenho. Assim, das seis turmas de 8.º ano de escolaridade daquela Unidade Orgânica, seleccionámos, aleatoriamente, três. Depois, para cada uma destas três turmas, agrupámos os alunos por nível obtido à disciplina de Português, no final do 1º período letivo (com resultados que variaram entre 2 e 5), excluindo os alunos NEE (já agrupados em «grupo de intervenção» e «grupo de testemunho 1»). O passo seguinte consistiu na seleção aleatória de dois alunos por cada um destes níveis de classificação, sendo que nas turmas em que não houve alunos com nível 4 e 5 se optou por selecionar mais dois, dos níveis 2 e 3 (respetivamente), conforme tabela abaixo apresentada:

Turma	N total de alunos	Classificação obtida a Português no final do 1º período/									
		Nível 1	GT2	Nível 2	GT2	Nível 3	GT2	Nível 4	GT2	Nível 5	GT2
1	19 ²⁰	0	0	7	2	11	2	2	2	0	0
2	17 ²¹	0	0	7	3	9	3	0	0	0	0
3	20 ²²	0	0	3	2	10	2	6	2	1	1
Total N «grupo testemunho 2»		0		7		7		4		1	

Tabela 2 – Constituição do Grupo Testemunho 2, formado por alunos sem NEE

2.1.6. CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Conforme já expresso, participaram neste estudo, na sua totalidade, 29 alunos (10 dos quais a usufruírem de medidas de educação especial), do 8.º ano de escolaridade, provenientes de seis turmas distintas, distribuídos por «grupo de intervenção», «grupo de testemunho 1» e «grupo de testemunho 2», conforme anteriormente descrito. Todos os dados de caracterização foram compilados e organizados, conforme tabela geral apresentada em apêndice III, sendo que passamos a apresentar uma síntese com os indicadores mais significativos.

2.1.6.1. Idade e género

No que respeita às idades, tomámos por referência a data de 15 de setembro de 2014 (início do ano letivo). A média de idades do grupo total de alunos cifra-se nos 13,86 anos, sendo importante salientar que nos grupos de alunos com NEE («grupo de intervenção» e «grupo de testemunho 1») este valor é superior à média do «grupo de testemunho 2», situando-se nos 14,3 anos, conforme tabela 3:

	Média de idades
«Grupo de Intervenção»	14,2
«Grupo de testemunho 1»	14,4
Média alunos com NEE	14,3
«Grupo de testemunho 2»	13,42
Média Total	13,86

Tabela 3 – Média de idades dos alunos participantes

²⁰ Valor que inclui dois alunos do grupo de intervenção (sujeito 1 e 2).

²¹ Um dos alunos desta turma usufrui de um Currículo Específico Individual, sendo a sua avaliação qualitativa. Por este motivo, a mesma não se encontra aqui registada.

²² Valor que inclui uma aluna do grupo de intervenção (sujeito 3).

No que respeita ao género, regista-se um equilíbrio na nossa amostra, com um total de 14 raparigas e 15 rapazes:

	M	F
«Grupo de Intervenção»	3	2
«Grupo de testemunho 1»	2	3
«Grupo de testemunho 2»	10	9

Tabela 4 – Distribuição de participantes mediante o sexo

2.1.6.2. Contexto sociofamiliar

Para caracterizar o contexto sociofamiliar, atendemos aos indicadores: habilitações literárias (anos de escolarização) e profissão dos pais. Relativamente aos número de anos de escolarização, apurámos uma média geral de 7,4 anos de escolaridade, sendo que as mães dos alunos desta amostra apresentam, por norma, mais habilitações que os pais (8,23 para 6,56 anos, respetivamente), conforme podemos observar na tabela 5, abaixo apresentada.

	Média de anos de escolaridade – PAI	Média de anos de escolaridade – MÃE
«Grupo de Intervenção»	6,8	7,4
«Grupo de testemunho 1»	4,4	7,4
Média pais alunos com NEE	5,6	7,4
«Grupo de testemunho 2»	7,52	9,05
Média Pai/ Mãe	6,56	8,23
Média Geral	7,4	

Tabela 5 – Média de anos de escolaridades dos pais

Salientamos que dos 58 progenitores visados (29 pais e 29 mães), apenas 8 concluíram o ensino secundário e 2 concluíram o ensino superior (licenciatura).

Quanto à profissão dos pais, importa referir que 7 estão desempregados (12,07%), 1 está reformado (por invalidez/doença). As profissões mais frequentes são as ligadas ao trabalho fabril (11), transportes – motoristas/camionistas (9) e trabalho na área da restauração – cozinheiros, pasteleiro, empregados de mesa (8), conforme apresentado no gráfico 4.

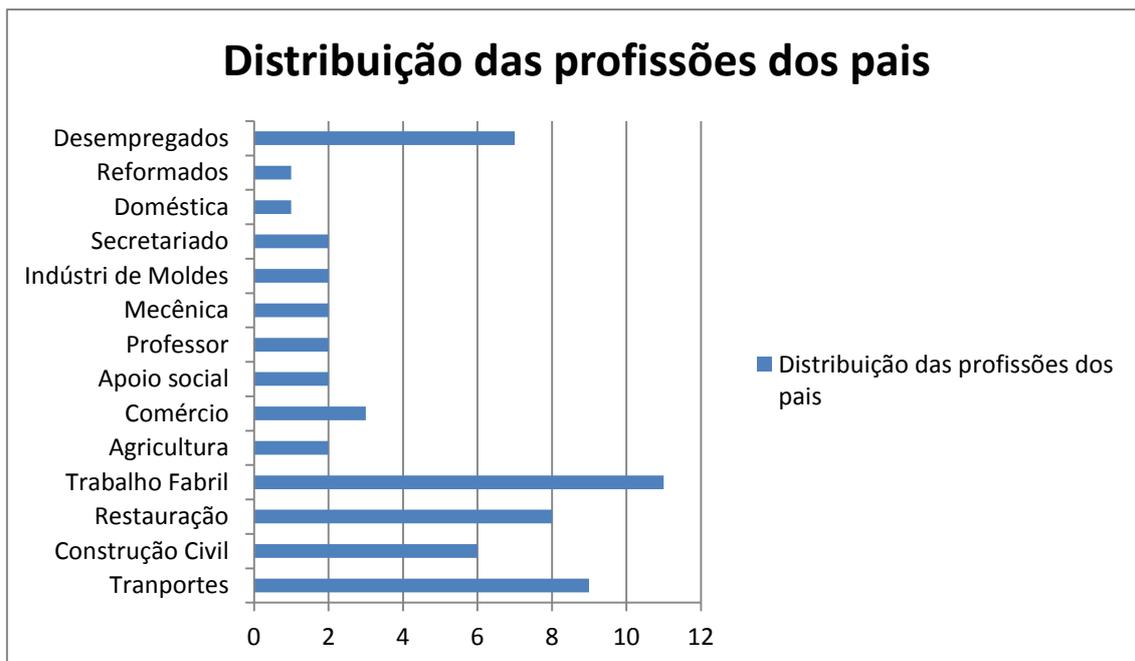


Gráfico 4: Distribuição das profissões dos pais dos alunos participantes

2.1.6.3. *Percurso Escolar*

Relativamente ao trajeto escolar dos alunos participantes neste estudo, todos frequentaram o ensino pré-escolar, com períodos entre os 6 meses de frequência e os 3 anos. Relativamente a número de retenções, constata-se que dos 29 alunos envolvidos, 17 já ficaram retidos pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar (58,62%). Regista-se, ainda, uma diferença muito significativa entre os alunos com NEE («grupo de intervenção») e «grupo de testemunho 1»/«controlo», e os alunos sem medidas de educação especial, na medida em que todos os primeiros apresentam, pelo menos, uma retenção ao longo do seu percurso escolar, fazendo do insucesso escolar uma vivência comum (conferir tabela 6):

	Média de retenções
«Grupo de Intervenção»	1,4
«Grupo de testemunho 1»	1,6
Média alunos com NEE	1,5
«Grupo de testemunho 2»	0,47
Média Total	0,99

Tabela 6 – Média de retenções

2.1.6.4. Aproveitamento Escolar

Para avaliarmos este parâmetro, atendemos a dois indicadores: nota na disciplina de Português e média geral de classificações a todas as disciplinas (excluindo a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica), no final do 1.º período. Mediante os dados recolhidos, constatámos que os alunos do «grupo de intervenção» e «grupo testemunho 1 / controlo» apresentam resultados bastante similares, seja na disciplina de português, seja enquanto média geral. Por seu turno, estes grupos de alunos com NEE apresentam uma média inferior a três e abaixo da média do «grupo de testemunho 2». De salientar que os três grupos apresentam um média geral, na globalidade das disciplinas, inferior a três:

	Média - Português	Média geral
«Grupo de Intervenção»	2,86	2,8
«Grupo de testemunho 1»	2,97	2,8
Média alunos com NEE	2,91	2,8
«Grupo de testemunho 2»	3,15	2,95
Média Total	3,03	2,87

Tabela 7 – Média de classificações no final do 1.º período

2.1.6.5. Especificidades do «grupo de intervenção» e «grupo testemunho 1»

Face ao propósito deste estudo, considerámos pertinente aprofundar o conhecimento dos 10 alunos com NEE, por forma a obtermos um perfil cognitivo e de funcionalidade mais completo. Para tal, recorreremos a várias e diferenciadas fontes de informação, por forma a obter um perfil abrangente de cada elemento, nomeadamente: 1) à análise documental dos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) e Programas Educativos Individuais (PEI) de cada um dos alunos com NEE («grupo de intervenção» e «grupo testemunho1»); 2) avaliação psicopedagógica realizada pela investigadora aos alunos com NEE; 3) entrevista às docentes de Educação Especial e 4) preenchimento de grelha de análise dos alunos por parte destas docentes.

2.1.6.5.1. Análise documental

Conforme referem Quivy & Campenhoudt (2013), a análise documental assume-se enquanto uma importante estratégia de recolha de dados no contexto das ciências sociais, atendendo à economia de recursos para obtermos dados já estudados e compilados por terceiros. No nosso caso, a análise, síntese e confronto das informações presentes nos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP)²³ e nos Programas Educativos Individuais (PEI)²⁴, foi decisiva, já que se tratam de documentos através dos quais nos possível agregar a principal informação pessoal, escolar e clínica dos alunos com NEE («grupo de investigação» e «grupo testemunho 1») numa grelha-síntese, na qual apresentamos a informação escolar e clínica considerada relevante e que aqui poderemos consultar no apêndice IV.

Conforme poderemos constatar, destes 10 alunos em análise, todos eles começaram a usufruir de medidas do regime educativo especial no 1.º ciclo de escolaridade (8 alunos) ou ainda no ensino pré-escolar (2). No que respeita às medidas do regime de educação especial, como já foi anteriormente referido, todos eles usufruem das mesmas medidas previstas no Decreto-Lei 03/2008, a saber: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais e c) adequações no processo de avaliação. Acresce-se que todos são considerados alunos redutores de turma.

2.1.6.5.2. Entrevistas semiestruturadas às docentes de Educação Especial

Para Bogdan e Biklen (2010), uma entrevista é uma técnica de recolha de dados utilizada para apurar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito,

²³ Após a referenciação de um aluno, há que constituir uma equipa especializada que afira a pertinência da adoção de medidas no âmbito das competências da educação Especial. Este processo de avaliação consiste na reunião de toda a informação necessária para uma tomada decisão, sejam eles dados biográficos, escolares ou clínicos. O RTP é o documento no qual se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que, quanto aos fatores ambientais, influenciam essa mesma funcionalidade. O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar que servirão de base à elaboração do PEI (DGIDC, 2008).

²⁴ O PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Nele, descreve-se o perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ (OMS, 2004), e estabelecem-se as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular. Para além de um documento orientador e regulador da ação pedagógica, trata-se de um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (DGIDC, 2008).

permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Ao contrário dos questionários, as entrevistas caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, permitindo que haja uma troca de informações e percepções, possibilitando uma compreensão mais aprofundada, sob o ponto de vista qualitativo, do fenómeno em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Tendo por base um guião geral (apêndice V), procedemos à realização de uma entrevista semiestruturada às duas docentes de Educação Especial que acompanham o processo educativo dos alunos deste ano de escolaridade. Optámos por esta via de entrevista de forma a tornar a nossa conversa fluida, permitindo-nos aprofundar, reformular e esclarecer quaisquer dúvidas.

Estas entrevistas prévias tiveram por objetivo perceber o posicionamento de cada uma das docentes face à educação especial (*“Para si, qual é o papel do docente de Educação Especial no contexto escolar?”*; *“Qual(is) o(s) critério(s) basilar(es) para a inclusão de um aluno no Dec. Lei 03/2008?”*), bem como recolher algumas informações que nos ajudassem a planificar a intervenção junto do grupo-alvo, ajustando as nossas estratégias aos sujeitos em questão.

Com 49 (docente A) e 47 anos de idade (docente B), estas professoras do grupo 910, com formação de base em Educação de Infância e Magistério Primário, respetivamente, trabalham há mais de 20 anos no âmbito Educação Especial, tendo ambas exercido funções de Coordenação de Educação Especial no decurso de funções diretivas (uma delas é a atual coordenadora do departamento de Educação Especial).

Trata-se, pois, de pessoas com elevada experiência e conhecimento do contexto em estudo, tendo estas entrevistas exploratórias enriquecido o nosso conhecimento em torno da realidade da educação especial e dos alunos em causa. No Apêndice VI a) e b), apresentamos a transcrição destas entrevistas.

2.1.6.5.3. Grelha-síntese de análise individual

Foi, ainda, solicitado a estas duas docentes de Educação Especial que acompanham o processo educativo dos alunos visados, o preenchimento de uma grelha de análise e síntese do perfil de cada elemento participante. Tratando-se elas das professoras que, porventura, mais contactam com os alunos e que desempenham o papel de articulação entre elementos do Conselho de Turma e família, consideramos que a sua

visão é não só abrangente como esclarecedora do perfil destes alunos face à escola e aos docentes, em geral.

Solicitámos que nos indicassem os «Pontos Fortes» e «Pontos Fracos» dos alunos visados (cognitivos, emocionais, sociais...), bem como os principais objetivos do trabalho desenvolvido em sede de apoio direto. Conforme poderemos constatar pela informação presente na tabela em Apêndice VII, são comuns à generalidade dos alunos as dificuldades ao nível da compreensão verbal, bem como muito frequentes as dificuldades ao nível da leitura e escrita.

2.1.6.5.4. Avaliação psicopedagógica

Para complementar a ossa avaliação com parâmetros estandardizados, que nos permitissem comparar objetivamente os níveis de desempenho dos alunos envolvidos neste estudo, procedemos à avaliação psicopedagógica dos mesmos. Para o efeito, aplicámos uma bateria de provas psicológicas, heterogéneas e aferidas para a população portuguesa, com o intuito de avaliar as seguintes dimensões: a) cognição; b) atenção/concentração; c) autoestima e d) fluência e precisão de leitura. No apêndice VIII, apresentamos os instrumentos aplicados para cada uma destas dimensões.

Do mesmo modo, também em apêndice IX, apresentamos a síntese dos resultados obtidos por cada um dos alunos participantes com NEE. Apesar da homogeneidade registada ao nível das medidas educativas previstas nos seus PEIS, constatamos estar diante de perfis bastante heterogéneos. Mediante os resultados apurados no que respeita ao domínio cognitivo, existe uma tendência para a obtenção de resultados abaixo da média (num nível inferior ou muito inferior), na escala de inteligência WISC-III (Weschler, 2003). No entanto, não se trata de um padrão geral, com o sujeito 2 a destacar-se pela inteligência de nível médio (apesar de ser o elemento com o maior número de retenções – três). Também na prova Matrizes Progressivas de Raven (versão standard), se regista uma oscilação de resultados, com uma variação entre o percentil 25 e percentil inferior a 5 (representando flutuações entre um nível médio-inferior e muito inferior)..

No que respeita à Escala de Autoconceito de Piers-Harris, seis dos dez alunos estudados apresentam um baixo autoconceito geral e/ou na sua dimensão escolar/académica, traduzindo a visão negativa dos seus desempenhos escolares, com a

presença frequente de afirmações como: “*Não sou esperto*”, “*Não sou bom aluno*”, “*Não tenho boas ideias*” ou “*Sou lento a acabar os meus trabalhos da escola*”.

No que respeita às competências de leitura, todos os elementos participantes apresentam uma velocidade leitora bastante abaixo do esperado para o seu nível de escolaridade. Apesar da prova aplicada não estar aferida para a população do 8.º ano de escolaridade, tomando por mera referência os resultados apurados para o 6.º ano de escolaridade, vemos que a média de palavras lidas por minuto por alunos no final do 2.º ciclo se cifra nas 130 palavras (desvio-padrão de 28) (Carvalho, 2008; Carvalho & Pereira, 2008; Carvalho, 2010). Ora, do nosso grupo de 10 alunos com NEE, apenas 3 ultrapassaram a leitura de 130 palavras por minuto, colocando em evidência as lacunas acentuadas e generalizadas ao nível da leitura, associadas às dificuldades ao nível da compreensão leitora, conforme focado pelas docentes de Educação Especial (tanto na entrevista quanto no preenchimento da grelha de análise-síntese do perfil dos alunos).

2.2. RECOLHA DE DADOS

Segundo Fortin (1999), cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao objetivo e questões formuladas no estudo. Os principais métodos de colheita de dados são as medidas objetivas, que não deixam lugar para a interpretação (como é o caso das medidas fisiológicas, mecânicas), e as medidas subjetivas (como é o caso das entrevistas e questionários).

Em harmonia com o desenho experimental apresentado, foram concebidas três fases distintas: Pré-Teste, Fase de Intervenção e Pós-Teste. Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos a diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, visando, a montante, a objetivação de dados e resultados (“quanto”) e, a jusante, o seu enriquecimento com informações que nos permitam perceber o processo em si (“como”).

2.2.1. PRÉ-TESTE

O momento do Pré-Teste decorreu ao longo do 1.º período letivo e consistiu no estabelecimento de uma *baseline* relativamente às competências de escrita dos alunos. Para tal, foi pedido a todos os alunos (sem NEE) das turmas selecionadas que, em contexto de sala de aula, elaborassem uma história em ligação ao tema “Um cavalo”,

contando com um período de 15 a 20 minutos para o fazer. O mesmo pedido foi efetuado ao grupo de alunos intervencionados (n=5) e «grupo de testemunho 1» (n=5), ainda que o tenham realizado fora da sala de aula, em contexto de gabinete de trabalho.

Para a escolha do tema, tivemos a preocupação de eleger um tópico de agrado e conhecimento geral, sem que, contudo, direcionasse a narrativa num determinado sentido. Da mesma forma, aquando da apresentação da tarefa, recorremos a instruções estandardizadas: *“Já me conhecem, sabem que sou a psicóloga da escola e gostaria de pedir a vossa colaboração para um estudo que estou a desenvolver. Interessa-me perceber a forma como os jovens desenvolvem e escrevem as suas histórias, pelo que gostaria que me escrevessem uma história sobre um cavalo nesta folha que vos entreguei. Têm entre 15 e 20 minutos para concluir a tarefa e o vosso texto será lido apenas por mim”*. Todos os alunos cumpriram a tarefa dentro do tempo estipulado.

2.2.2. INTERVENÇÃO

Ao planificar a componente de intervenção deste projeto, foi necessário atender aos constrangimentos já focados, nomeadamente à necessidade de compatibilizar horários entre alunos participantes sem que os tempos da intervenção interferissem na sua carga horária, já por si sobrecarregada por aulas de apoio direto e, em alguns casos, terapias (psicologia, terapia da fala). Foram organizadas quatro sequências de aprendizagem, cada uma delas composta por três sessões. Totalizámos, assim, 12 sessões de trabalho, de cerca de 45' cada, realizadas em contexto escolar, em horários e locais específicos, entre 19 de janeiro e 4 de maio de 2015, conforme planificação em apêndice X.

Tendo por referência o *Programa R2L*, na 1.^a sessão de cada sequência, realizámos a atividade de Preparação para a Leitura de um texto ou excertos de uma obra de referência, constante no respetivo programa da disciplina de Português, podendo também ser incluída na sessão a atividade de Leitura Detalhada. Sempre que possível, procurámos antecipar os conteúdos trabalhados na disciplina de Português, no sentido de promover um maior envolvimento dos alunos nesta disciplina, potenciando a sua participação da sala de aula e consolidando conhecimentos sujeitos a avaliação posterior. Conforme poderemos constatar pelos registos dos Diários de Bordo, presentes em apêndice XI, os alunos participantes nem sempre estavam no mesmo ponto de abordagem das obras (na medida em que pertencem a três turmas distintas, com três

docentes de Português diferentes), facto que poderá, de alguma forma, ter interferido no trabalho por nós levado a cabo.

Suportados por uma apresentação em *Powerpoint*, iniciávamos a introdução e alargamento do Campo de cada obra trabalhada nas diferentes sessões de Preparação para a Leitura. Isto é, muníamos os participantes de informações importantes para a compreensão do léxico e antecipação da temática a ser trabalhada, recorrendo a imagens, leituras e explicações.



Figura 5 – Exemplo de diapositivo visando a apresentação do Campo do texto “O Tesouro”.

Em seguida, procedíamos à Leitura Detalhada dos textos ou de excertos dos textos selecionados, tendo sempre presente procedimentos específicos, na seguinte ordem Preparação, Identificação e Elaboração. A preparação começava por ser feita em relação à passagem de que se efetuava a Leitura, relembrando o que acontecia, as personagens envolvidas, o significado da passagem (Rose, 2011).

De forma mais específica, seguíamos os seguintes procedimentos, na condução da atividade de Leitura Detalhada: 1.º Preparação da frase – consiste em enquadrar e anunciar o significado da frase que vai ser o foco da atenção; 2.º Leitura da frase – recorrendo a uma leitura expressiva e enfática; 3.º Apresentação de Pistas – indicação de elementos posicionais (contextuais, na frase) ou de conteúdo (significado) que permitem identificar a palavra ou expressão que se pretende colocar em foco; 4.º Tarefa – solicitação da identificação da palavra ou expressão que se pretende que seja identificada na frase, a partir das pistas fornecidas; 5.º Validação da resposta –

procedemos ao reforço positivo da resposta correta (“muito bem”), que tende a ser alcançada de forma muito ampla, em resultado das pistas que já foram fornecidas – ou, em caso de ocorrência de resposta errada, recordamos a tarefa e as pistas ou lançamos novas pistas para a resposta; 6.º Identificação – recorrendo a um marcador, solicita-se ao grupo que marque a frase ou expressão identificada enquanto relevante; 7.º Elaboração – Aprofundamento do tópico (Rose, 2011).

Todo este processo seguia uma planificação prévia, de que é exemplo a figura 6:

Parte B – Leitura detalhada

Preparação da passagem

♦ Nesta primeira fase da orientação conhecemos, as personagens, o tempo e o espaço na qual se passa a história: nas Astúrias da Idade Média, mais concretamente numa manhã de domingo primaveril, na qual os 3 fidalgos falidos (Rui, Guanes e Rostabal) passeiam pela mata de Roquelanes. Chegámos, também ao momento em que algo fantástico aconteceu e que parece poder mudar a vida destes irmãos: a descoberta do tesouro.

♦ No excerto que vamos ler em seguida, vamos perceber como reagiram estes irmãos à descoberta e o que vão fazer ao tesouro. Decidem que o tesouro deve ser dividido pelos três, mas a ganância que vão sentir vai trair cada um dos irmãos.

Leitura Detalhada

• Série de eventos – reação à descoberta do tesouro

1. Preparação	Esta primeira frase diz-nos como ficaram os irmãos quando encontraram o tesouro, num misto de emoções...
2. Frase (leitura)	No terror e esplendor da emoção, os três senhores ficaram mais lívidos do que sírios .
3. Pistas: tarefa de identificação	<i>Logo no início da frase é dada a indicação de dois sentimentos que parecem opostos, contrários. Há uma expressão que nos mostra como eles ficaram pálidos...como velas.</i>
4. Elaborações	Qual a função sintática da expressão “ mais lívidos do que sírios”? [predicativo do sujeito] E em termos gramaticais, em que grau se encontra o adjetivo lívido? [comparativo de superioridade]

• Série de eventos – reação à descoberta do tesouro

1. Preparação	Em seguida, o texto diz-nos como reagiram a esta descoberta (de um modo algo tresloucado), iniciando ganância.
2. Frase (leitura)	Depois, mergulhando furiosamente as mãos no ouro, estalaram a rir , num riso de tão larga rajada , que as folhas tenras dos olmos, em roda, tremiam .
3. Pistas: tarefa de identificação	<i>Os irmãos enviaram as mãos, de forma ávida, gananciosa no ouro. Que expressão nos diz isso, bem no início da frase? Em seguida descreve-se a forma como eles se riram, como uma arma a disparar num carreiro de tiro. Que expressão nos diz isso? Este misto de fúria e riso parece assustar a própria natureza! Existe, aqui, a personificação dos próprios olmos. Que expressão nos indica isso?</i>
4. Elaborações	Recursos de estilo – revisão.

Figura 6 – Excerto de planificação da Leitura Detalhada de “O Tesouro”

A 2.ª sessão consistia na (Re)Escrita Conjunta de uma narrativa relativa a um tema que, de alguma forma, se associasse ao texto lido no momento anterior. Nesta fase, tendo por referência ou "modelo" aspetos do texto trabalhado, tínhamos por objetivos aprofundar e aplicar conceitos e ferramentas já introduzidas, bem como treinar os alunos para a tarefa de escrita, considerando a organização estrutural dos textos, nas suas etapas ou partes maiores, associadas aos diferentes géneros (por exemplo, Orientação > Complicação > Resolução, como etapas tipicamente presentes numa narrativa, podendo ainda estar presente a Avaliação e a Coda), e considerando também as fases – unidades mais específicas, por meio das quais se desenvolve o texto. Na

família das histórias, segundo Rose (2011), são consideradas os seguintes tipos de fases: descritivas, de ação e avaliativas, conforme sintetizado:

Grupos	Podem ser	Explicitação
Descritivas (Contextualizam e descrevem)	Situação/ cenário	Apresenta as personagens, eventos, estados, tempos e lugares (geralmente estão presentes no início de uma nova etapa, mas não exclusivamente).
	Descrições	Aprofundam a história, descrevendo pessoas, coisas e lugares.
De ação (fazem avançar a ação)	Episódios	Sequência esperada de eventos. Ações habituais, esperadas em determinados contextos.
	Problemas	Eventos inesperados que criam tensão.
	Soluções	Eventos inesperados que aliviam a tensão.
Avaliativas (Avaliam o que está a acontecer)	Reações	Expressam sentimentos ou comportamentos das personagens em resposta a ações, descrições, etc..
	Comentários	São intrusões do narrador (que expressa a perspectiva/opinião acerca dos eventos, personagens, locais, etc.).
	Reflexões	O que as personagens pensam sobre eventos, pessoas, etc..

Tabela 9: As diferentes fases das histórias

Com a investigadora enquanto condutora, procurou-se envolver os alunos na produção escrita, recorrendo a estratégias de ensino ativo e participativo (como o *brainstorming*), reforçando constantemente a estrutura: i) orientação, ii) complicação/alteração e iii) resolução. No apêndice XII, apresentamos os textos produzidos em conjunto, no decurso das quatro sequências de aprendizagem.

Quanto à 3.^a (e última) sessão de cada Sequência de Aprendizagem, esta consistia na (Re)Escrita Independente ou Autônoma de um texto narrativo por parte dos alunos, tendo por referência o tema indicado pela investigadora. Nesta sessão, a investigadora apenas apresentava a tarefa e motivava os alunos para a sua execução, não havendo qualquer interferência na estruturação e elaboração da mesma. Para esta tarefa, não estipulámos qualquer prazo/tempo (dentro dos 45' da sessão), por forma a assegurar

que os alunos desenvolviam os seus textos tanto quanto era por eles desejado. Estas produções escritas serviram de elemento de avaliação do impacto do trabalho desenvolvido no decurso de cada sequência de aprendizagem, uma vez que procurávamos que os alunos conseguissem aplicar nesta escrita todos os princípios e técnicas de escrita, aprendidas nas etapas anteriores.

Em relação aos ciclos de aprendizagem propostos por Rose (2011), situámos a nossa intervenção nos ciclos externo e intermédio. As limitações temporais levaram-nos a não desenvolver, para cada texto, de forma separada, cada uma das atividades do ciclo intermédio, privilegiando no percurso adotado, após a Preparação para a Leitura, a atividade de Leitura Detalhada e aglutinando aspetos das atividades de Reescrita Conjunta/Construção Conjunta e de Reescrita Individual/Construção Autónoma ou Independente. A reescrita foi, assim, entendida, numa perspetiva ampla, com possibilidade de reutilização de estratégias linguístico-discursivas encontradas no texto trabalhado e retomadas no novo texto (com um novo tema ou campo), mas sem a preocupação de seguir passo a passo estruturas linguísticas, em paralelo com as encontradas numa passagem do texto trabalhado anteriormente (preocupação para que a atividade de Reescrita Conjunta ou Individual geralmente remete, segundo a proposta de Rose, 2011). O trabalho conjunto realizado nas sessões conjugou, assim, aspetos de reescrita (reaplicando aspetos específicos encontrados) e de construção de novos textos, com margem mais ampla de aplicação, mas em que elementos estratégicos como as diferentes fases encontradas no texto original serviam de inspiração e apontavam rumos a seguir no texto em construção.

Sempre que possível, as sessões eram gravadas em suporte vídeo ou áudio, sendo este material usado enquanto suporte para a elaboração do respetivo Diário de Bordo²⁵ (também frequentemente apelidados de Diário de Aula ou Diário do Professor), que, como já refermos, estão aqui apresentados em apêndice XI.

²⁵ O Diário de Aula pode ser encarado enquanto um registo pessoal, narrativo, no qual o professor expõe, explica e interpreta a sua ação quotidiana na sala de aula ou fora dela (Zabalza, 1994). Conforme salienta Yinger (1981), citado por Zabalza (1994), poderíamos mencionar quatro principais características da escrita de um Diário de Aula, a saber: 1) é um processo multirrepresentacional e integrativo (apela a estratégias multissensoriais, a um ato de organização da memória, que recria a experiência vivida por via de uma mensagem estruturada); 2) no processo de escrever produz-se um *feedback* autoproporcionado (à medida que escrevemos, tomamos consciência do nosso comportamento, originando-se um processo de criação-revisão e de constantes retroações sobre o que se escreve por parte de quem escreve); 3) requer uma estruturação deliberada do significado (semântica e sintaxe da narração vão suportar o significado das mensagens devendo, por isso, ser algo de particular rigor); 4) é um processo de escrita ativa e pessoal (pressupõe uma implicação pessoal: cognitiva, motora, emotiva).

2.2.3. PÓS-TESTE

2.2.3.1. *Produções Escritas Finais*

Atendendo ao nosso intuito comparativo, nesta fase de pós-teste (junho de 2015 – um mês após a última sessão da 4.^a sequência de aprendizagem), procedemos ao pedido de realização de um texto narrativo subjacente ao tema “Um pirilampo”, tanto aos alunos do «grupo de intervenção», como aos alunos dos dois «grupos de testemunho» (com e sem NEE). Tal como no primeiro momento, procurámos escolher um tópico de conhecimento comum (por um lado), mas que não fosse óbvio para a orientação da narrativa. O texto foi realizado em contexto de sala de aula por todo o grupo-turma e foi concedido um período de tempo para a concretização da tarefa entre 15 e 20 minutos.

Note-se que no «grupo de intervenção» houve a desistência de um dos elementos, após a primeira sequência de aprendizagem. Esta desistência teve por base a dificuldade em gerir horários de apoios escolares e transportes. Não obstante, o aluno em causa (sujeito 5) não ter estado todas as sessões com o grupo, foi tido em conta a sua participação no momento do pós-teste.

2.2.3.2. *Entrevistas semi-estruturadas finais às docentes de Educação Especial*

Para além da recolha das produções escritas junto dos alunos participantes, considerámos muito importante aferir o impacto da nossa intervenção mediante opinião das docentes de Educação Especial. Conforme já anteriormente exposto, estas professoras são figuras centrais no processo educativo dos alunos integrados no «grupo de intervenção». Conhecem-nos de forma mais aprofundada que nós, acompanham o seu desempenho, de forma transversal, pelas diferentes disciplinas, e conseguem ter uma perspetiva bastante completa e fidedigna relativamente à atividade e participação de cada um.

O Diário de Aula pode, desta forma, ser considerado enquanto um instrumento recriador e organizador da experiência do sujeito, promovendo a reflexão em torno de práticas adotadas, opções didáticas, perceções, sentimentos, resultados, etc... Em termos gerais, permite-nos desconstruir uma experiência, por forma a melhor nos apropriarmos dela e refletirmos sobre a mesma. O seu carácter longitudinal e histórico proporciona-nos, inclusive, uma visão alargada daquele que é o nosso percurso e evolução: “percebe-se não só o decorrer da ação, mas também o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento do professor, a evolução do pensamento dos professores ao longo do percurso de tempo percorrido pelo diário” (Zabalza, 1994, p.97).

Recorremos, assim, à realização de uma entrevista final, semiestruturada, seguindo um guião prévio (Apêndice XIII), passando, posteriormente, à análise de conteúdo com suporte nas respetivas transcrições (em Apêndice XIV a) e b).

2.2.3.3. *Entrevistas semi-estruturadas aos alunos do «grupo de intervenção»*

Por fim, por se tratarem dos elementos centrais deste trabalho, procedemos à entrevista dos alunos participantes, já aquando do período de férias letivas. Seguindo também um guião prévio (Apêndice XV), desenvolvemos uma breve conversa individual, com cada um dos jovens, procurando perceber quais as aprendizagens mais significativas realizadas no decurso da nossa intervenção, bem como perceber a sua opinião relativamente ao trabalho realizado, aqui transcritas em Apêndice XVI.

2.3. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados consiste para o investigador no “*processo de busca e de organização sistemático de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Tal tarefa vai exigir a organização dos dados obtidos em unidades manipuláveis, de síntese, para que se detetem padrões ou se apreendam informações passíveis de ser divulgadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo em conta os nossos objetivos e a natureza dos métodos para recolha de dados, também o seu tratamento obedeceu a metodologias distintas, ora quantitativas (como a análise estatística), ora qualitativa (como a análise de conteúdos).

2.3.1. *ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS*

No que respeita à análise das produções escritas pelos alunos nos diferentes momentos do estudo, recorremos à análise estatística da avaliação dos resultados obtidos por via do modelo específico de análise proposto por Rose (2011). Trata-se de uma grelha de análise na qual se avalia o Contexto, o Discurso, a Gramática e os Arranjos Gráficos. Para cada um destes tópicos, são definidos outros parâmetros específicos de análise conforme tabela 10, abaixo apresentada, e dadas orientações precisas para a sua cotação, que poderá variar entre 0 e 3:

Contexto	Propósito (<i>Purpose</i>)	O quão apropriado e bem desenvolvido está o gênero para a proposta de escrita?
	Organização em Etapas (<i>Staging</i>)	O texto está organizado por etapas apropriadas e até que ponto é que cada etapa está bem desenvolvida?
	Fases (<i>Phases</i>)	O texto está bem organizado seguindo uma sequência lógica de passos? As fases são os passos que decorrem de cada etapa.
	Campo (<i>Field</i>)	Até que ponto é que o campo está bem explicado nos textos factuais; nas histórias, como está construído o contexto, o cenário, as personagens; ou até que ponto é que os assuntos estão descritos nos argumentos?
	Relações (<i>Tenor</i>)	Até que ponto é que o escritor envolve o leitor nas histórias, persuade nos argumentos ou objetivamente informa, nos textos factuais?
	Modo (<i>Mode</i>)	Até que ponto é que a linguagem usada se ajusta ao nível de escolaridade? É demasiado “falada”?
Discurso	Léxico (<i>Lexis</i>)	Léxico refere-se à escolha de palavras que os escritores usam para construir o campo de um texto. Trata-se das palavras de conteúdo e das relações entre estas palavras lexicais de frase para frase.
	Avaliatividade (<i>Appraisal</i>)	A avaliatividade refere-se às palavras usadas pelos escritores para apreciar ou avaliar. Incluem sentimentos, julgamentos de pessoas, apreciações de coisas e palavras que amplificam ou diminuem.
	Conjunções (<i>Conjunction</i>)	As conjunções dizem respeito às relações lógicas entre e intra-frases. Há que marcar as conjunções que o escritor usa. As relações lógicas também poderão estar implícitas.
	Referências (<i>Reference</i>)	As referências dizem respeito às palavras que são usadas para manter o contacto entre as pessoas e as coisas ao longo do texto, incluindo pronomes, artigos demonstrativos, comparativos.
Gramática	As convenções gramaticais da língua são corretamente aplicadas? Há uma variedade apropriada de frases e estruturas de grupos de palavras, atendendo ao nível de escolaridade, ou é demasiado simples?	
Apresentação gráfica	Ortografia	Até que ponto é que estão bem escritas palavras frequentes e pouco frequentes?
	Pontuação	Até que ponto é que a pontuação está aplicada de forma ajustada?
	Apresentação	São usados parágrafos? Quão legível é a escrita? O <i>layout</i> é claro? São usadas imagens ou diagramas de forma apropriada?

Tabela 10 – Itens e critérios de análise das produções escritas (adaptado de Rose, 2011).

Mediante estes procedimentos de avaliação, elaborámos uma grelha-síntese de resultados com recurso ao programa Excel (presente no apêndice XVII), procedendo-se à análise estatística das pontuações apuradas a partir da análise dos textos produzidos nos diferentes momentos de investigação. Destacamos o cálculo de médias para cada um dos parâmetros avaliados, permitindo, assim, uma comparação entre grupos e a análise do percurso de cada sujeito.

2.3.2. ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE BORDO

Para a análise dos Diários de Bordo, procedemos à análise de conteúdos presentes nas reflexões efetuadas para cada sessão. Segundo Bardin (2009:44), podemos definir análise de conteúdo, enquanto *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”*.

Em termos gerais, poderíamos dizer que a análise de conteúdo é uma forma de procurar o verdadeiro significado dos dados recolhidos, analisando-os em profundidade e recorrendo à aplicação de processos técnicos relativamente precisos (Quivy & Campenhoudt, 2013). Para o efeito, Bardin (2009) defende que este processo deve ser organizado por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

Assim, a partir da pré-análise dos nossos Diários de Bordo, estruturámos quatro grandes categorias de análise, que orientaram a exploração do nosso material: 1) Condições gerais para a realização da sessão; 2) Relação Pedagógica; 3) Estratégias de Ensino-Aprendizagem e 4) reflexões da Investigadora. Para cada um destes tópicos, estabelecemos, ainda, subcategorias específicas, conforme o exposto, apostámos no isolamento das seguintes categorias e subcategorias:

Categorias	Subcategorias
Condições gerais para a realização da sessão	Tempo de sessão
	N.º de participantes
	Recursos
	Ambiente geral
	Interações investigador-aluno

Relação Pedagógica	Interações aluno-aluno
	Participação e envolvimento na sessão
	Espírito crítico e capacidade de síntese
Estratégias de ensino-aprendizagem	Estratégias específica do <i>Programa L2R</i>
	Estratégias promotoras da motivação para a tarefa
Reflexões da Investigadora	Aspetos positivos do trabalho desenvolvido
	Constrangimentos / Aspetos a melhorar

Tabela 11: Categorias e subcategorias para a análise de conteúdos

Face a esta organização sinótica, procedemos a um trabalho extenso e exaustivo de análise das notas e reflexões recolhidas no decurso das 12 sessões, procurando unidades de registo para cada um dos elementos em estudo (Grelha de análise de conteúdos em apêndice XVIII). Conforme poderemos constatar adiante, a partir dos dados obtidos, procedemos a uma análise interpretativa (qualitativa) e reflexiva dos mesmos, o que complementa os dados objetivos recolhidos a partir da análise das produções escritas.

2.3.3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS PARTICIPANTES E DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

No sentido de procedermos ao balanço do trabalho desenvolvido, por parte dos seus principais intervenientes, tomamos em linha de conta as opiniões obtidas a partir das entrevistas aos alunos participantes e respetivas docentes de Educação Especial.

Atendendo ao carácter algo sintético e objetivo destas entrevistas, optámos pela análise qualitativa dos seus conteúdos, recorrendo ao registo das principais passagens e opiniões expressadas por estes agentes, focando particularmente as seguintes dimensões (tabela 12):

Entrevistas semi-estruturadas aos alunos	a) Opinião geral acerca das sessões
	b) Principais aprendizagens efetuadas
Entrevistas semi-estruturadas às docentes de Educação Especial	a) Evolução registada ao longo do ano em cada aluno
	b) Perceção do impacto/contributo das sessões nas <i>performances</i> de cada aluno

Tabela 12: Tópicos de análise de cada entrevista final

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Face à multiplicidade de dados recolhidos, iniciaremos esta apresentação de resultados pela análise e comparação de desempenhos na atividade de Escrita Independente dos três grupos constituídos, nos momentos de pré- e pós-teste, numa perspetiva de comparação intergrupar e, posteriormente, dentro do «grupo de intervenção», entre sujeitos (intragrupo).

Em segundo lugar, procedemos a uma análise qualitativa do material recolhido no decurso da intervenção (análise de conteúdos dos Diários de Bordo), bem como das entrevistas semiestruturadas realizadas às docentes de Educação Especial e aos alunos intervencionados, por forma a enriquecer os dados quantitativos com informações de carácter mais compreensivo.

3.1. ANÁLISE DA ESCRITA INDEPENDENTE

3.1.1. Número de palavras

Ainda que possa ser considerado um indicador algo “grosseiro”, o número de palavras permite-nos perceber a fluência da expressão escrita do sujeito. Se, num primeiro momento, não se registavam diferenças significativas entre os dois grupos compostos por alunos NEE e estes se distanciam no grupo de alunos sem NEE, já comparando as prestações entre pré- e pós-teste, percebemos que o «grupo de intervenção» apresentou progressos muito significativos do primeiro para o segundo momento de avaliação, enquanto os restantes grupos registaram um decréscimo no número de palavras por texto, conforme podemos constatar no gráfico 5:

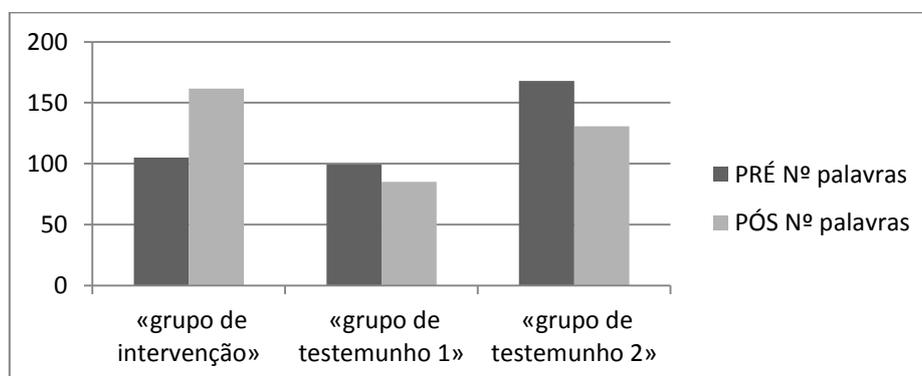


Gráfico 5: Média do n.º de palavras nos textos de pré- e pós-teste nos diferentes grupos

Tais dados poderão ser explicados: i) pelo desenvolvimento de competências de escrita dos alunos submetidos à nossa intervenção; ii) pelo envolvimento, motivação e agrado registado pelo «grupo de intervenção»; iii) pela eventual desvalorização da tarefa de escrita e menor envolvimento no momento de pós-teste registado por alguns elementos pertencentes aos grupos de testemunho.

3.1.2. Qualidade Textual

Procedendo-se à análise comparativa da média das pontuações totais obtidas na avaliação, mediante grelha de análise do programa *R2L*, conseguimos perceber, de forma expressiva, os progressos efetuados pelo «grupo de investigação», face aos restantes grupos, com uma aproximação significativa dos primeiros ao grupo de alunos sem NEE.

Conforme bem patente no gráfico 6, nio momento de pré-teste, assistia-se a um desfasamento acentuado entre a pontuação média dos textos dos grupos de alunos com NEE («grupo de investigação» e «grupo de testemunho 1») face aos resultados do grupo de alunos sem NEE - «grupo de testemunho 2» (diferença de 6,7 e 8,1 pontos, respetivamente).

Porém, na nossa segunda aferição de resultados, registámos uma melhoria dos resultados dos dois grupos de alunos de NEE, ainda que com uma subida abissal por parte do «grupo de intervenção», posicionando-se muito próximo das pontuações médias da referência sem NEE (apenas os separam 0,6 pontos):

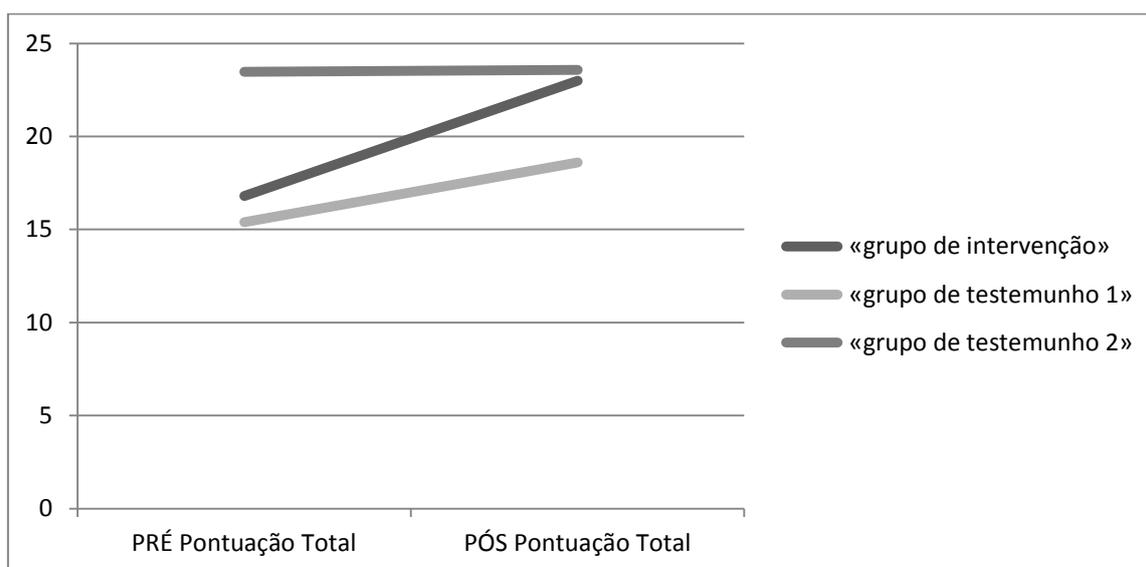


Gráfico 6: Evolução das pontuações médias nos diferentes grupos de pré- para pós-teste

Face a este progresso registado, procurámos perceber em que dimensões se registou uma melhoria mais significativa, sendo que mediante o gráfico 7, percebemos que é sobretudo ao nível do «Contexto» que os nossos alunos intervencionados registam maior evolução, com a elaboração progressiva de textos narrativos mais organizados e com fases mais delimitadas e bem apresentadas.

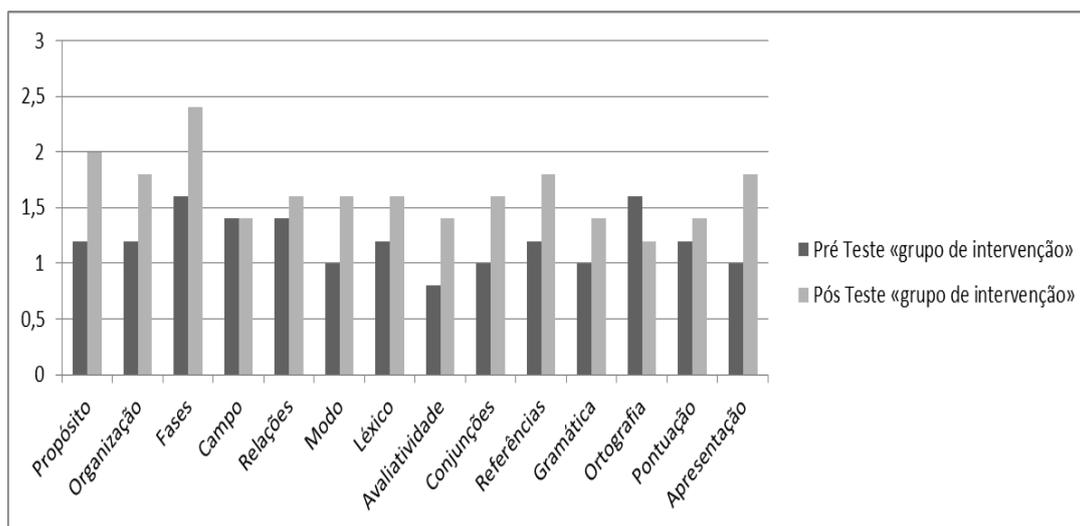


Gráfico 7: Média de resultados nos diferentes parâmetros de avaliação

O único parâmetro em relação ao qual não se assistiu a uma evolução positiva foi no respeitante à ortografia, reforçando a opinião de autores como Gouveia (2014), que alertam para o facto da qualidade dos textos não se confinar à correção ortográfica.

Numa análise ao desempenho dos diferentes elementos do «grupo de intervenção», percebemos que apenas o sujeito 3 apresentou prestações mais homogéneas ao longo do tempo, sem consistência nas melhorias obtidas – trata-se da aluna com maiores limitações cognitivas de entre o grupo trabalhado, sendo que as suas características exigem uma grande repetição e continuidade do trabalho de reforço de competências. O hiato entre a última sessão e o momento de pós-teste (cerca de um mês), poderá ser um dos fatores explicativos para os resultados obtidos.

Num outro prisma, destacam-se os progressos dos Sujeitos 1 e 2, com uma melhoria 14 e 12 pontos respetivamente, entre pré- e pós-teste. Esta ascensão foi um contínuo durante o período de intervenção, apesar de não podermos comparar os resultados da Escrita Independente dos momentos 3 e 4, na medida em que lhes foi dada liberdade temporal para a realização da tarefa (mais de 25 minutos), conforme expresso na tabela 13:

	Pré-Teste	EI 1	EI 2	EI 3	EI 4	Pós-Teste
Sujeito 1	14	23	22	31	28	28
Sujeito 2	16	30	23	32	33	28
Sujeito 3	23	17	18	22	21	19
Sujeito 4	14	15	20	24	18	16
Sujeito 5	17	21				24

Tabela 13 – Evolução das pontuações obtidas pelos sujeitos do «grupo de intervenção» nos diferentes momentos de Escrita Independente (EI).

Para melhor ilustrar e concretizar esta evolução no plano da escrita, entre os momentos pré e pós-teste, consideramos pertinente apresentar dois textos produzidos por um dos indivíduos nos dois momentos distintos:

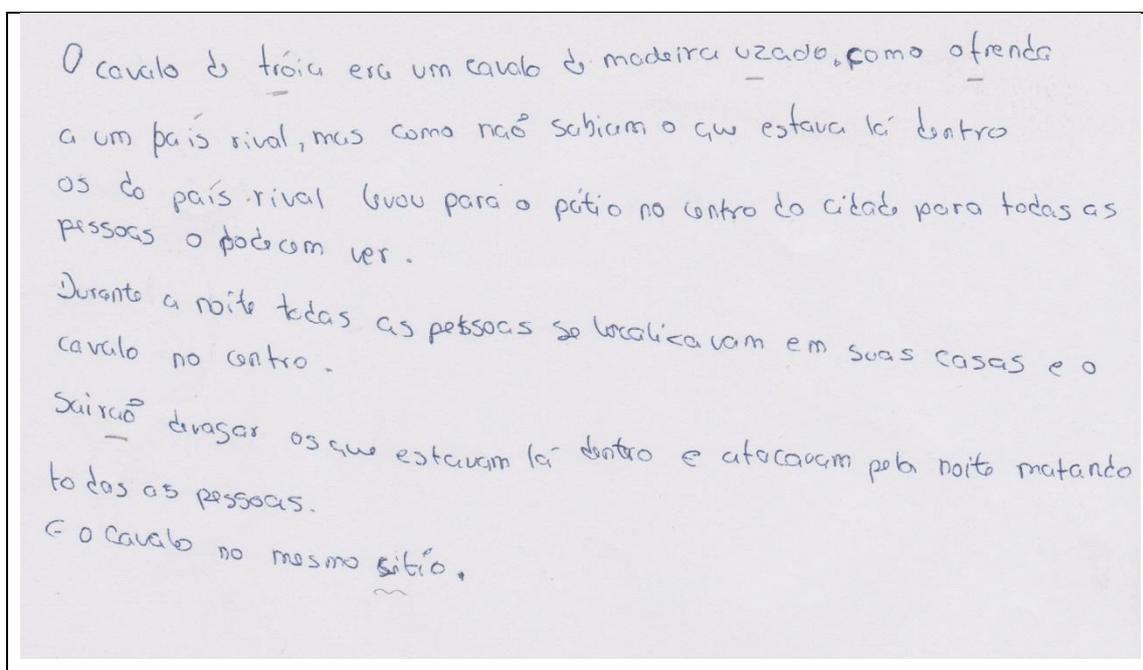


Figura 7: Pré-teste – História de um cavalo (Sujeito 2)

No primeiro texto, percebemos que não existe propriamente uma adequação do género textual ao propósito (narrativo), nem encontramos a delimitação de etapas. Trata-se de um pequeno texto, onde não se apresentam personagens nem o leitor se sente envolvido na trama. No que respeita ao discurso, este apresenta um léxico pobre, sem elementos de ligação entre frases e não recorre a qualquer recurso de estilo. Efetivamente, estamos diante de uma escrita pouco envolvente, com falhas gramaticais e ortográficas, e aquém do expetável para um nível de 8.º ano.

Já no texto de pós-teste, as diferenças são notórias:

gritam “*Parabéns*”! Tratava-se de uma festa surpresa para o pirilampo, terminando esta história em festa e alegria (resolução).

Nos dois primeiros parágrafos é-nos apresentado o cenário (bosque), bem como a personagem principal – o pirilampo (Campo). Nota-se uma diferença significativa na qualidade de escrita, seja pela maior complexidade do vocabulário (*redondezas, ressalto, alvoroço, desvendado*), seja pelo recurso a elementos de ligação entre frases, advérbios e recursos de estilo, envolvendo o leitor na história. Apesar de se manterem algumas falhas ao nível da ortografia, é notório que, ao nível da pontuação e apresentação geral, há melhorias.

3.2. RESULTADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS DOS DIÁRIOS DE BORDO

A análise de conteúdos dos Diários de Bordo, conforme já focado, consistiu num extenso trabalho de apreciação da coleção de reflexões emanadas do trabalho direto efetuado junto do grupo de intervenção. Tratou-se de uma tarefa muito interessante, na medida em que nos permitiu ganhar algum distanciamento relativamente ao trabalho realizado, permitindo-nos uma análise muito objetiva do decurso do nosso trabalho, mediante orientação de cada categoria e subcategoria de análise, já atrás mencionadas.

Assim, no que respeita à categoria alusiva às condições gerais para a realização da sessão, consideramos como relevante o facto de o programa de intervenção ter sido constituído por sessões mais curtas do que aquilo que inicialmente fora previsto. Apesar de, inicialmente, se ter pensado na estruturação de blocos de 90’, depressa se percebeu que tal representaria um peso excessivo de carga letiva e de apoio para os alunos visados, sendo os próprios a solicitar a diminuição do tempo das sessões para 45’ semanais. Obviamente que este constrangimento veio limitar o trabalho desenvolvido, sendo necessário incutir um maior ritmo às sessões, limitando a leitura detalhada a menor número de excertos, causando alguma frustração na investigadora, como são exemplo alguns excertos das suas reflexões (Sessão 4: “*ficou, no entanto, a faltar o adensamento da trama (...)*”; Sessão 7; “*o tempo passou a correr e, mais uma vez, fomos surpreendidos pelo toque da campainha*”; Sessão 8: “*a verdade é que o factor tempo não esteve, mais uma vez, do nosso lado(...) porque se justificaria um tempo mais alargado (90’) para conseguir efetuar um trabalho mais completo*”). Apesar deste ajustamento, acabámos por não conseguir evitar a desistência do sujeito 5. Em compensação, recebemos a agradável presença de T., uma aluna voluntária (sem

necessidades educativas especiais) que se juntou ao grupo por ocasião da terceira sequência de aprendizagem, revelando entusiasmo e interesse.

Ainda no que concerne a este tópico, também registámos movimentos de adequação do contexto de sala de aula aos diferentes propósitos e necessidades, optando-se, sempre que possível, para a dinamização das sessões em contexto de gabinete, criando um ambiente de maior proximidade que propiciou um maior controlo do trabalho realizado com os alunos, estreitando a relação investigadora-alunos (Sessão 5: “*Gostei da opção de trabalharmos todos em redor da mesa de trabalho. Esta proximidade permitiu-me acompanhar a escrita de cada um, procedendo à correção de erros ortográficos ou apelando ao grupo para a organização do texto e da própria caligrafia*”). Os recursos, esses revelaram-se ajustados aos propósitos de cada sessão, com as Tecnologias da Informação a surgirem enquanto importante facilitador para a apresentação e trabalho sobre o Campo, seja por via da apresentações com recurso ao programa *Powerpoint*, seja pela passagem de vídeos alusivos à temática e/ou autores trabalhados.

Todas estas condições levaram à estruturação de um ambiente geral propício à aprendizagem descrito amiúde enquanto “*um clima empático*” (sessão 1), “*ambiente de humor e boa disposição que pauta as nossas sessões*” (sessão 5), “*reina a boa disposição e até posso dizer que há alguma agitação/excitação*” (sessão 12)..

No que respeita ao tópico «Relação Pedagógica», destacamos a tónica da qualidade das relações entre investigadora e alunos, estabelecendo-se um clima empático, descontraído e divertido, contribuindo para a participação ativa por parte dos alunos, sem receios nem constrangimentos; “*o humor, a boa disposição e a condução informal da sessão parecem-me ser os ingredientes da motivação para a tarefa e para o fomento do gosto pela escrita*” (sessão 11). A postura descontraída, dinâmica, animada e enérgica da investigadora, a par de estratégias como *brainstorming*, o questionamento equitativo ou o reforço positivo parecem ter-se afigurado decisivos para a motivação e empenho dos alunos no programa de intervenção e, especificamente, para a sua participação e dedicação à escrita de textos: “*Hoje saí da escola de coração cheio. Apaixonada por Mia Couto, pelo seu impacto nos alunos... e grata pelo grupo de miúdos com quem tenho o privilégio de trabalhar*” (sessão 7). No que respeita às interações entre alunos, registou-se uma maior cumplicidade entre os sujeitos 1 e 2, pois pertenciam às mesmas turmas; não obstante, imperou um bom ambiente de trabalho e de relacionamento entre os pares.

Especificando o tópico alusivo à participação e envolvimento dos participantes, apesar dos sujeitos 1 e 2 se destacarem pela participação e criatividade (sobretudo nas sessões de escrita conjunta), percebemos que foi havendo um envolvimento progressivo e crescente dos sujeitos 3 e 4 (Sessão .8: *“o facto de ter controlado o domínio dos sujeitos 1 e 2, parece ter sido importante para o reforço da confiança e participação dos sujeitos 3 e 4”*). O sujeito 3 foi, destacadamente, o elemento que revelou maior dificuldade na compreensão, organização e expressão de ideias, porém, é também o elemento mais trabalhador, empenhado e concentrado nas sessões, revelando forte vontade de aprender: *“o sujeito 3 mostrou vontade em acompanhar, grande esforço, mas nem sempre correspondia às respostas solicitadas, levando-me a reformular, por várias vezes, as pistas”* (sessão10)..

Sentimos que existe um maior envolvimento e agrado pelas sessões de Escrita Conjunta em detrimento das sessões de Leitura Detalhada. Da mesma forma, houve uma adesão e satisfação maiores pela leitura do texto “O Tesouro”, de Eça de Queirós (2012), e de excertos de “Mar-me-Quer”, de Mia Couto (2010), em detrimento das narrativas mais descritivas como “O Retrato de Mónica” – de Sophia de Mello Breyner Andresen (2007): *“(…) não senti um entusiasmo e divertimento tão grande como na sessão anterior...”* – sessão 4), e “Um casal de relógios” – de Miguel Torga (1999)- *“(…) o texto não teve o impacto desejado”* – sessão 10).

Esta maior identificação com as duas primeiras obras ficou bem patente no encaminhamento dado nas produções de escrita conjunta, registando-se referências indiretas a estes textos, seja no tema (como é exemplo da tragédia marítima da 4.^a Escrita Conjunta), seja no tipo de comparações e metáforas usadas e incorporadas nos novos textos (a título de exemplo, vejamos as propostas na sessão 5, expressas no seguinte excerto do Diário de Bordo: *”apercebo-me que os alunos ainda fazem muitas referências ao texto “O tesouro” (...), o sujeito 4 diz “alto como um pinheiro” e o sujeito 2 diz “raivosos como lobos”, ou mesmo o excerto da 3.^a Escrita Conjunta, onde “uma brisa leve, calma e amena, percorria a vereda de olmos parados que nem estátuas”*.

No que respeita à metodologia do programa R2L, sentimos ter havido uma adesão rápida aos seus princípios, apesar das dificuldades iniciais em preparar e antecipar as pistas antes da elaboração diretiva das questões, bem como em solicitar aos alunos que realçassem os elementos centrais (sessão 7: *“no meio desta animação dei por mim a esquecer o pedido para que os jovens sublinhassem/realçassem as*

expressões centrais (...)). Em termos de aprendizagens, destaca-se a importância da organização dos textos em etapas, com inclusão de diferentes fases, com adesão dos alunos ao modelo apresentado.

Por fim, salientamos a limitação sentida pela investigadora decorrente da sua formação de base (Psicologia), levando-a a sentir alguma insegurança em trabalhar aspetos gramaticais ou de funcionamento da língua “*numa fase inicial senti-me algo insegura*” – sessão 1), aspeto que, no entanto, se foi esbatendo, sendo “compensado” com o à-vontade e envolvimento nas sessões de construção conjunta: “*sinto-me confortável num papel de orientadora da Construção Conjunta, na medida em que não me deparo com tanta frequência com aspetos gramaticais ou técnicos da exploração de textos*” (sessão 8).

Não obstante as suas fragilidades, percebemos que a dinâmica e estrutura das sessões se revelaram, na sua generalidade, ajustadas ao propósito inicial: o desenvolvimento de competências de escrita, conforme advogaremos, mais adiante, nas nossas conclusões.

3.3. FEEDBACK DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS PARTICIPANTES DO «GRUPO DE INTERVENÇÃO»

Exposto o percurso das nossas sessões, percebemos que também o *feedback* obtido a partir das entrevistas aos quatro alunos que completaram todo o programa de intervenção foi muito positivo e, acima de tudo, carregado de afeto. Conforme transcrições em apêndice XIII, percebemos que todos eles gostaram das sessões (“*foram fixes*”; “*gostei*”; “*gostei de tudo*”), expressando agrado pela forma como decorreram e pelas sinergias geradas entre os elementos do grupo.

Em resposta à questão “*O que mais gostaste nas sessões*”, constatamos que foi tónica comum o agrado pela oportunidade de treinarem a organização de ideias e a sua expressão de forma mais ajustada, por via da escrita. Alguns dos jovens focam, ainda, o gosto pelo desenvolvimento de competências de compreensão leitora, conforme excertos das entrevistas adiante apresentados:

Suj. 1: [Aprendi] “*A expressar melhor as coisas, a ter mais ideias, a explicar melhor os textos a explorar os assuntos do texto*”.

Suj. 2: *“Ajudou-nos a escrever melhor textos, e tal. E a compreender os textos (...). A organizar melhor as minhas ideias e assim. A saber o que dizer em cada parte e como fazer para o texto ficar melhor”*.

Suj. 3: *“Gostei de fazer textos...e isso, gostei de tudo”*.

Suj. 4: *“Aquilo de fazer textos e vimos os textos das aulas, lemos. E aprendemos mais coisas. O grupo de amigos também era fixe... e ajudou”*.

Quanto às principais aprendizagens realizadas, foi frequente a referência à organização dos textos mediante as etapas orientação/introdução, complicação/desenvolvimento e resolução/conclusão. Alguns dos alunos mencionam, ainda, a importância do enriquecimento dos textos com recursos de estilo (lembrando, sobretudo, as comparações e a adjetivação), tal como havia sido encontrado nos textos trabalhados ("desconstruídos").

Por fim, uma tônica mais afetiva e pessoal. Todos os inquiridos/alunos participantes gostariam de frequentar no próximo ano letivo este tipo de sessões, destacando o comentário do sujeito 2 (excerto retirado da entrevista final, em apêndice XVI), que mostra o poder da empatia na relação pedagógica:

Investigadora – *Se no próximo ano letivo tivesses oportunidade de continuar estas sessões, gostarias de continuar a participar?*

Sujeito 2 – *Sim! Mas só se fosse com a ‘stôra’.*

Investigadora - *Então porquê?*

Sujeito 2 – *Porque gosto de si.*

3.4. FEEDBACK DAS ENTREVISTAS ÀS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A opinião das docentes que acompanham os alunos é unânime e muito positiva, apesar de algumas diferenças entre sujeitos. São reportadas melhorias significativas no campo da atividade e participação por parte dos alunos intervencionados, e, apesar de não conseguirmos isolar a justa medida do nosso trabalho, são focadas tanto as melhorias das competências de escrita como da própria motivação e empenho para este

tipo de atividades, conforme podemos constatar nos excertos retirados destas entrevistas (Apêndice XI):

Docente A - *“Têm tido uma evolução muito positiva. E acho que essa evolução tem a ver com todas as intervenções que tem havido com eles. Não só a minha, mas também a tua, a dos professores... e a evolução deles é muito ascendente. Cada vez está a ser mais e melhor. E portanto creio que este seja o resultado... não consigo avaliar exatamente o impacto do quê, de o que é que foi, mas acho que em conjunto todos trabalhámos para o sucesso deles.”*

“Em relação às tuas sessões, no início, foram acolhidos por eles com alguma... não digo expectativa... mas, antes, alguma admiração. Perguntavam o que é que tinham que ir fazer à psicóloga... e a determinada altura isso já não acontecia. Portanto, quando chegava o dia, eles sabiam, iam e encaravam isso como um momento importante para a vida deles. Acho que perceberam... é porque sentiram que... eles não são propriamente crianças. É claro que sentiram que alguma coisa os estava a ajudar”.

Docente B – *“Acho que ao nível dos sujeitos 1 e 2 o impacto maior foi ao nível do interesse e empenho demonstrado na disciplina de português...mas também ao nível das outras (pois as competências de leitura e escrita acaba por ser extensível a todas), ao longo do ano. Eles, de facto, começaram o ano um bocado desinteressados e até com maus resultados e a verdade é que ao longo do ano foram trabalhando cada vez mais e melhor e mostrando mais empenho e interesse”.*

“(...) Isto foi falado em Conselho de Turma. Aliás, o sujeito 3 foi proposto para o Quadro de Mérito, devido a esta sua atitude exemplar, empenho, interesse... e a ajudar os colegas que até têm menos dificuldades que ela mas que se empenham menos! Em relação aos sujeitos 1 e 2, como referi, o Conselho de Turma também considerou que eles, ao longo do ano, foram-se empenhando e que, por isso, conseguiram também concluir o 8.º ano”.

Os indicadores obtidos nos diferentes tópicos sujeitos a análise lançam-nos para a síntese e reflexão em torno das principais conclusões desta nossa investigação.

CONCLUSÃO

Retomando o propósito do nosso estudo, procurávamos perceber qual o impacto da pedagogia genológica e, concretamente, de uma intervenção baseada no programa *Learning to Read* (Rose, 2011), para o desenvolvimento das competências de escrita, por parte de alunos com Necessidades Educativas Especiais no domínio cognitivo, ainda que sem o diagnóstico de Incapacidade Intelectual.

Recorrendo a investigação *quasi*-experimental, estruturada em momentos de pré-teste, intervenção e pós-teste, aferimos o progresso do «grupo de intervenção» composto por cinco alunos com NEE, após “tratamento” de 12 sessões, comparando-os com dois «grupos de testemunho», formados por alunos com e sem NEE, que não beneficiaram de qualquer intervenção da nossa parte.

Recorrendo à triangulação entre o método quantitativo e qualitativo, congregamos dados apurados através de uma multiplicidade de fontes: as produções escritas dos alunos, a análise dos Diários de Bordo reportando o decurso das sessões de intervenção e as entrevistas semiestruturadas de balanço da intervenção, realizadas às docentes de Educação Especial e aos alunos participantes.

Obtivemos, pois, um conjunto significativo de dados que nos permitem retirar algumas ilações, ainda que cientes das suas limitações que este estudo encerra, nomeadamente:

- 1) a dimensão reduzida e limitada da amostra em estudo (aspeto que condiciona, à partida, qualquer tipo de generalização);
- 2) o difícil isolamento de variáveis estranhas que podem ter interferido com o desempenho dos alunos, sejam elas de ordem interna – como a concentração, a motivação para a tarefa ou o estado emocional do aluno, sejam elas de ordem externa – condições da sala de aula, ruídos exteriores, etc..;
- 3) o carácter limitado da nossa intervenção quanto à sua frequência e duração – apenas foram realizados 4 ciclos de aprendizagem, totalizando-se cerca de 12 sessões de 45-50’, num período de cerca de 4 meses;
- 4) o facto de essa limitação temporal, traduzida também na ocorrência de apenas uma sessão por semana, não nos ter permitido explorar em todas as suas potencialidades algumas das atividades ou estratégias propostas pelo programa, como sejam as atividade de reescrita, por si; do mesmo modo, não

podemos incluir no trabalho desenvolvido a diversidade de géneros textuais que a aprendizagem mobiliza em ligação às diferentes disciplinas;

- 5) o facto da formação de base da investigadora ser em Psicologia, e não no domínio do ensino do Português fez com que alguns aspetos – como o funcionamento da língua ou a gramática, não fossem tão explorados em sede de sessões de leitura e escrita conjunta.

Não obstante estes condicionalismos, cremos estar diante de dados bastantes interessantes. Em primeiro lugar, encontrámos, efetivamente, uma diferença significativa, no início do programa, entre o grupo de alunos com NEE e o grupo de alunos sem NEE («grupo testemunho 2»), quanto a indicadores como a extensão do textos e a respetiva qualidade, confirmando o pressuposto de que os alunos com NEE apresentar-se-iam, à partida, numa posição de desvantagem no que respeita às competências de escrita, confirmando a nossa hipótese 1.

Este facto leva-nos a questionar até que ponto não fará sentido replicar o discurso de Rose (2005), no que respeita à “ordem moral” dentro de sala de aula e à função reguladora do discurso pedagógico na escola moderna, conforme defendido por Bernstein (1996). Em certa medida, os nossos alunos aqui referenciados com NEE, acabam por “beneficiar”, invariavelmente, de adequações curriculares enquanto estratégia promotora do sucesso escolar. Porém, estaremos nós a potenciar, efetivamente, o real potencial de cada um dos indivíduos? Estaremos a proporcionar-lhes um ensino de qualidade, conforme o defendido na recente Declaração de Incheon «Educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa e à educação ao longo de toda a vida para todos» (UNESCO, 2015)?

De facto, os resultados por nós obtidos sugerem um impacto muito significativo do programa de intervenção desenvolvido, ao registarmos uma evolução intra-sujeito, nos indivíduos do grupo intervencionado, no que respeita à Escrita Independente, do pré-teste para o pós-teste, manifestada por uma maior extensão dos textos produzidos e uma qualidade superior, avaliada pelos referenciais de análise das produções escritas. Vemos confirmada a nossa segunda hipótese, reiterando esta perceção de que os alunos intervencionados apresentam um potencial pouco explorado.

A proximidade que o «grupo de intervenção» atinge relativamente ao «grupo testemunho 2» no pós-teste (recorde-se que o «grupo de intervenção» não só ultrapassa em número de palavras o «grupo de testemunho 2», como, em termos de qualidade, fica

apenas a 0,6 pontos), vem, também, confirmar as nossas hipóteses 3 e 4. As estratégias de ensino explícito, de «andaimagem», assentes no reforço positivo, enquanto meio de motivação e envolvimento no processo de aprendizagem, e na condução do sujeito para níveis crescentes de autonomia e complexidade na realização da tarefa (Rose, 2005, 2011), parecem encontrar aqui evidências da sua eficácia junto desta população específica em estudo.

Quanto à comparação entre os dois grupos de alunos com NEE («grupo de intervenção» e «grupo de testemunho 1»), tanto as hipóteses 5 como 6 são confirmadas, na medida em que os alunos do grupo intervencionado apresentam progressos mais significativos do que os alunos do «grupo testemunho 1» (também com NEE), no que respeita quer à extensão quer à qualidade dos textos, entre pré- e pós-teste. Note-se que na análise da qualidade dos textos produzidos, apesar de se ter registado uma melhoria por parte dos dois grupos, sem dúvida que aquela registada pelo «grupo de intervenção» é muito mais significativa.

Apesar de não conseguirmos medir o impacto exclusivo da nossa intervenção, atendendo ao número e complexidade de variáveis parasita que poderão ter interferido com a nossa amostra e investigação, há a evidência clara e objetiva de que os alunos progrediram quanto à sua capacidade de escrita, com um potencial impacto transversal às diferentes disciplinas, conforme patente no *feedback* recolhido por via das entrevistas com as docentes de Educação Especial.

Ainda, a satisfação que a intervenção suscitou junto dos alunos intervencionados, sugere, inclusive, um impacto da nossa intervenção em termos emocionais. Conforme os indicadores obtidos por via da análise de conteúdos nos Diários de Bordo, regista-se uma crescente autoconfiança e satisfação, expressas de forma direta ou indireta, pela postura, empenho e comentários dos alunos no decurso das sessões. Assistimos, claramente, à germinação de um gosto especial pela escrita e, particularmente, pela criação de histórias. A mudança na postura e motivação para a escrita de textos por parte do grupo de intervenção é preciosa, ficando também expressa nas entrevistas realizadas aos alunos.

À imagem dos resultados apurados nos diferentes estudos que têm aplicado a pedagogia genológica (Acevedo, 2010), também aqui assistimos à redução das diferenças de desempenho entre os nossos grupos - “*close the achievement gap*” (Rose, 2011:1). Tal como os alunos em “risco educacional”, atendendo à desvantagem sociocultural em que se encontram no “ponto de partida” dos cenários de aprendizagem,

também os alunos com NEE se apresentam, à partida, numa situação de desvantagem face à generalidade dos seus pares.

No nosso estudo, recolhemos fortes indicadores de que o Programa R2L e as estratégias de ensino-aprendizagem que lhe estão implícitas, tendem a apresentar-se como uma pedagogia “*que faz a diferença*” (Rose, 1999; Singh et al., 2001), junto de alunos com NEE menos limitadoras. Usando uma metáfora da prova de salto em altura, poderíamos dizer que, antes de “baixar a fasquia” das metas de aprendizagem destes alunos, deveremos esgotar todas as tentativas para que os alunos a ultrapassem, à mesma altura que os seus pares, munindo-os, para o efeito, de estratégias operacionais, por via de um ensino explícito, guiado e apoiado (“*scaffolded*”), assente numa forte relação pedagógica e no poder do reforço positivo.

Obviamente que muitas dúvidas ficaram, no entanto, no ar. Por exemplo, reconhecemos que apenas trabalhámos as histórias e, dentro destas, o género narrativo, com bons resultados... mas será que obteríamos o mesmo tipo de resultados explorando outros géneros textuais como, por exemplo, os factuais? Caso tivéssemos trabalhado os textos factuais associados às disciplinas de história ou geografia, será que teríamos os mesmos resultados? E se o nosso grupo de intervenção fosse composto por um grupo heterogéneo de alunos com e sem NEE, será que obteríamos o mesmo tipo de resultados?

Para o futuro, fica lançado o desafio da réplica deste tipo de intervenção junto de uma população mais alargada, de diferentes faixas etárias e provenientes de diferentes contextos (socioculturais, geográficos...). Da mesma forma, seria muito interessante alargar o seu campo experimental ao contexto da sala de aula regular, com o envolvimento dos docentes das diferentes disciplinas na exploração das potencialidades da pedagogia genológica e, concretamente, do programa R2L, à imagem do que tem sido feito um pouco por todo o mundo (Acevedo, 2010; Singh et al., 2001).

À medida que avançamos rumo a um futuro que se deseja, efetivamente, inclusivo, mais se destaca o papel das instituições formadoras de professores (Barbeiro, 2015; Booth & Ainscow, 2002; Correia, 2013). A elas cabe a tarefa primordial de formar convenientemente os futuros profissionais da educação no âmbito das NEE, dotando-os não apenas de atitudes apropriadas ao desígnio da democratização do ensino, como também de conhecimentos técnicos e pedagógicos robustos, como aqueles que o programa R2L veio a evidenciar.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, C. (2010). *A report on school-based Action Research – will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?*. Stockholm: Multilingual Research Institute.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amaral, J. R. (1967). *O Teste de Barragem de Toulouse e Piéron: elementos de aferição para a população portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM-5 (5ª ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Andresem, S. M. B. (2007). O retrato de Mónica. In Besse, M., *Apontamentos Europa-América – explicam Sophia de Mello Breyner – Contos Exemplares*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Armstrong, F. (2014). Educação Inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem (p. 13-29). In Armstrong & Rodrigues (Ed) *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Barbeiro, L.; Gamboa, M.^a J.; Barbeiro, C. (2014). Potencialidades e Desafios da Pedagogia Genológica no Início da Construção de Ser Professor. In M. J. Carvalho; A. Loureiro; C. A. Ferreira (Org.). *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 2270-2279). Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Barbeiro, L. (2015). Perspetivas e mudanças dos professores entre correntes pedagógicas. In H. G. Pinto; M.^a I. Dias; R. G. Munõz (Org.). *IV Conferência Internacional — Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 228-235). Leiria: ESECS-IPL.
- Bardin, I. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bairrão, J., Pereira, F., Felgueiras, I., Fontes, P., Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P.(2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*,12 (2) : 201-219.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion- developing learning and participation in school*. Bristol: CSIE. <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf> acessido a 25 de janeiro 2015.
- Carvalho, A. (2008). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: O rei*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de Mestrado, não publicada.
- Carvalho, A. & Pereira, M. (2008). Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: O rei. In *Atas do 7º Encontro nacional (5ª Internacional) de Investigação em Leitura, em Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, A. (2010). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: O rei*. Lisboa: Edipsico.
- Cintra, G., Rodrigues, S. & Ciasca, S. (2009). Inclusão Escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores?. *Revista Psicopedagogia*. 26 (79). 55-64.
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Recomendação - Políticas Públicas de Educação Especial*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_EE.pdf acessido a 06 fevereiro de 2015.
- Cooper, J., Trajano, J. & Souza, L. (2013). O projeto *Reading to learn (R2L)* aplicado ao Inglês como Língua Adicional (ILA), no contexto da Escola Pública em Santa Cruz – RN. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 9 (17).

- Corbet, J. & Norwich, b. (1999). Learners with Special Education Needs. In Mortimore, P. (Ed). *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London. SAGE Publications Company.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b, fevereiro 20). Educação Especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei nº3/2008. *Educare.pt*. Disponível em: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542&langid=1>, recuperado a 12 de fevereiro de 2015.
- Correia, L. M. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Innovación Educativa*, 21, 91-106.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25 (44), 367-382.
- Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do CNE.
- Costa, C. (2012). *Diálogo entre a linguística e a pedagogia: a voz dos docentes e o seu conhecimento genológico*. Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Tese não publicada.
- Couto, M. (2000). *Mar me quer*. Lisboa: Editora Caminho.

- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática I*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009). *Educação Inclusiva- da Retórica à Prática*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Florian, L. (2014) (Ed). *The SAGE Handbook of Special Education* (2ª Edição). Washington DC: SAGE Publications Ltd.
- Fonseca, V. (2003). Tendências futuras de Educação Inclusiva. In Stobäus & Mosquere (Orgs.). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre. Edipucrs.
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de Aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista de Psicopedagogia*. 24 (74): 135-48.
- Fonseca, V. (2011). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fórum Mundial da Educação (2015).
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre inclusão. *Revista da Educação*. 16 (1): 5-20.
- Gouveia, C. (2014). Compreensão Leitora como base instrumental do ensino de produção escrita. In Silva, Santos & Melo (Orgs.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes Editores.
- Grainger, T. & Tod, J. (2000). *Inclusive Educational Practice*. London: David Fulton Publishers.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hart, S. & Drummond, M. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. In *The SAGE Handbook of Special Education*. Florian, L. (Ed). 2ª edição. SAGE Publications Company.

- Honey, P. & Mumford, A. (1986) *Using Your Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Comunicação apresentada no *Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial*, Julho, Lisboa.
- Lima, L. (2000). *Atitudes: Estrutura e mudança*. In Vala & Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). *Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom*. In Hasan, R., Matthiessenm C. & Webster, J. (Eds). *Continuing discourse on language*. London: Equinox.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., Santos, C. (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. In Sousa, J. (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e atores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto: SPCE, 178-189. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf> . Recuperado 30 de janeiro de 2015.
- Mendes, M (2014). *Abordagem de base genológica no Ensino do Português como Língua não Materna*. Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira / Língua Segunda). Lisboa: .Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Tese não publicada.
- Mesquita, H. (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX*. Tese de Doutoramento apresentada à Facultad de Educación da Universidad de Salamanca. Espanha. Tese não publicada
- Morais, J. (2002). *Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição*. In Viana, M., Martins, M. & Coquet, E. (Orgs). *Leitura, literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente, 3*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: 45-62.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). *Learning disabilities: Issues on definition*. *Asha*, 33, (Suppl. 5): 18–20.

- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications (Classic Article from 1969). *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal*, Vol. 1(2).
- OCDE (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills – The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: what students know and can do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (volume I). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>. Recuperado a 17 de setembro de 2015.
- Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação Internacional de Transtornos Mentais e de comportamento da CID 10: descrições clínicas e diretrizes de diagnóstico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª Ed). Lisboa: McGrawHill de Portugal.
- Piers, E. & Herzberg, D. (2002). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition – Piers-Harris, 2 Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Queirós, E. (2012). O tesouro. In Paiva, A., Almeida, G., Jorge, N., Junqueira, S. (Orgs.). *(Para)Textos 8*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 6ª Edição. Lisboa: Gradiva
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2007). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2008). Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Revista de Educação Especial*. 4 (1): 3-40.

- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 17 (1): 98-109.
- Rose, D. (1999). Culture, competence and schooling: approaches to literacy teaching in Indigenous school education. In Christie, F. (Ed.) *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series): 217-245.
- Rose, D., Lui-Chivizhe, L., McKnight, A. & Smith, A. (2003). Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *The Australian Journal of Indigenous Education*. 32: 41-49.
- Rose, D. (2004). Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain. In Muller, J., Morais, A. & Davies, B (Eds). *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer: 91-107.
- Rose, D. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*. 37: 131-167.
- Rose, D. (2011). Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVD. Sydney: Reading to Learn. Disponível em <http://readingtolearn.com.ua>, acedido a 17 de janeiro de 2015.
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 8: 63-83.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19: 135-156.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e preocupação de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*. 14:156-184.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13: 135-153.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Simeonsson, R. J. (1994). Towards an epidemiological of developmental, educational, and social problems of childhood. In R.J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all-children*. Baltimore: P. H. Brooks.
- Singh, P., Dooley, K. & Freebody, O. (2001). Literacy pedagogies that make the difference. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (81): 49-71.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Torga, M. (1999). Um casal de relógios, In *Diário vol I, II, III, IV*. Alfragide: Publicações D.Quixote:74-75
- UNESCO (1977). Table ronde international sur te thème: ‘Images du handicapé proposées au grand public. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000254/025431FB.pdf> , Recuperado a 30 de janeiro de 2015.
- UNESCO (1990). *Declaração de Jomtien. Conferência de mundial sobre educação para todos*.Jomtien : UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Educação para todos : O compromisso de Dakar*. Dakar : UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaração de Incheon – Educação 2030 : rumo a uma educação de qualidade inclusiva e e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon. UNESCO.
- Weschler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – 3.^a Edição*. Lisboa: Gegoc.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica* 3 (20): 401-406.

Legislação consultada:

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86 de 14 de outubro

Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro

Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto

Despacho Conjunto n.º105/97 de 1 de julho

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro

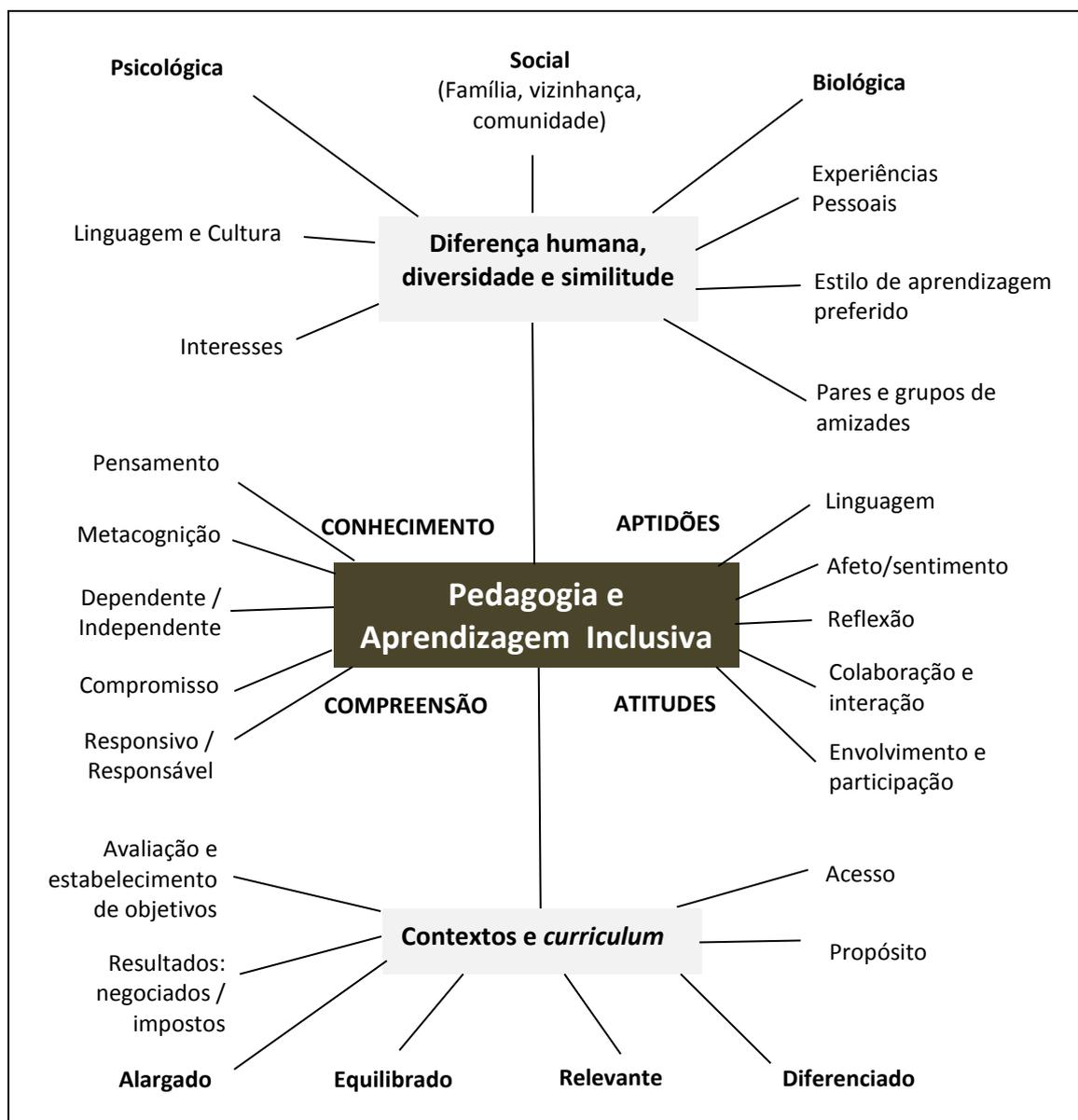
Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto,

Resolução da Assembleia da República, n.º17/2015, de 6 de fevereiro

Portaria n.º201-C/2015 de 10 de julho

Apêndices

APÊNDICE I - DIAGRAMA CONCEPTUAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS (ADAPTADO DE GRAINGER & TOD, 2000:25)



APÊNDICE II – DESPACHO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira
R. da Floresta nº175, Campo Amarelo
2410-024 Pousos – Leiria

Data: 09 de Outubro de 2014

Assunto: Pedido de autorização para estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister
Prof. Gaspar Vaz

Eu, Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira, portadora do Cartão de Cidadão 11886256, a desempenhar funções de Técnica Especializada – Psicóloga, no Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça, venho por este meio solicitar a Vossa autorização para o desenvolvimento de atividades de investigação, no âmbito do projeto final do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, que frequento na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Em termos gerais, o trabalho que pretendo desenvolver visa a implementação de um programa específico de promoção de competências de leitura e escrita, averiguando-se a sua eficácia junto de um grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente. Todas as atividades serão orientadas pelo Professor Doutor Luís Barbeiro e obedecerão a autorização prévia por parte dos encarregados de educação e anuência por parte do docente de Educação Especial.

Informo, ainda, que pretendo desenvolver este estudo fora do meu horário de trabalho, não prejudicando o normal desenrolar das atividades previstas. No seu decurso, obedecerei aos padrões éticos que regem a minha conduta profissional bem como garantirei a proteção de identidade dos elementos participantes e confidencialidade dos resultados obtidos.

Pedindo deferimento,

Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira
Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira

DESPACHO
Pela pertinência do estudo, seu desenvolvimento favorável à sua realização.
Alcobaça, 10/10/2014
O Diretor
Thomaz

ANEXO III A – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DO «GRUPO DE INTERVENÇÃO»

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE Mestrado

Caro Encarregado de Educação:

O meu nome é Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira e desempenho as funções de Psicóloga no Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça. Atualmente encontro-me a desenvolver um estudo no âmbito do projeto final do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, que frequento na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Em termos gerais, o trabalho que pretendo desenvolver visa a implementação de um programa específico de reforço de competências de aprendizagem. Este projeto implicará a aplicação de um conjunto de provas psicopedagógicas no início e final de ano letivo, bem como um trabalho de acompanhamento semanal de alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente no decurso do 1º e 2º período. Este acompanhamento será prestado fora do horário lectivo, nomeadamente às _____^a feiras, das _____ às _____.

Todas as atividades serão orientadas pelo Professor Doutor Luís Barbeiro e obedecerão aos padrões éticos que regem a minha conduta profissional. Da mesma forma, garanto a proteção de identidade dos elementos participantes e confidencialidade dos resultados obtidos.

Assim, venho por este meio solicitar a autorização para a participação do seu educando neste projecto, agradecendo, antecipadamente, a Vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira

Alcobaça, 09 de Outubro de 2014

Eu, _____ encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, da turma _____, da Escola _____, venho por este meio **AUTORIZAR** a participação do(a) meu educando no referido estudo, a desenvolver pela psicóloga Tatiana Fernandes Pereira.

Ass. _____

Data: ___ / ___ / _____

APÊNDICE III B – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DOS «GRUPOS DE TRABALHO»

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE MESTRADO

Caro Encarregado de Educação:

O meu nome é Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira e desempenho as funções de Psicóloga no Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça. Atualmente encontro-me a desenvolver um estudo no âmbito do projeto final do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, que frequento na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Em termos gerais, o trabalho que pretendo desenvolver visa a implementação de um programa específico de reforço de competências de aprendizagem. Este projeto implicará a aplicação de um conjunto de provas psicopedagógicas no início e final de ano letivo, a aplicar fora do horário letivo em período. Da mesma forma, garanto a proteção de identidade dos elementos participantes e confidencialidade dos resultados obtidos.

Assim, venho por este meio solicitar a autorização para a participação do seu educando neste projeto, agradecendo, antecipadamente, a Vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Tatiana Luísa Pinho Fernandes Pereira

Alcobaça, 09 de Outubro de 2014

Eu, _____ encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, da turma _____, da Escola _____, venho por este meio **AUTORIZAR** a participação do(a) meu educando _____ no referido estudo, a desenvolver pela psicóloga Tatiana Fernandes Pereira.

Ass. _____

Data: ___ / ___ / _____

APÊNDICE IV – QUADRO DE CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS ENVOLVIDOS NO ESTUDO

Gênero	Código	Dados Biográficos							Informações Escolares				
		Data Nascimento	Idade 15 set	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Prof Pai	Prof Mãe	nº irmãos	Anos Pré-Escolar	nº retenções	Início PEI	Domínio NEE	Medidas
M	sujeito 1	19/10/2000	13	11	4	Eletricista	Operária Fabril	1	3	1	Desde os 7 anos -2ºano (junho de 2008)	Cognitivo	a), b), d)
F	sujeito 2	16/10/1998	16	4	6	Reformado (invalidez)	Desempregada	1	1	3	Desde os 8 anos (a frequentar, pela 2ªx os 2ºano - junho 2008)	Cognitivo	a), b), d)
F	sujeito 3	17/03/2000	14	9	9	Camionista	Pintora	0	3	1	Desde os 4 anos (Março de 2004), ao abrigo do Dec.Lei 319/91	Cognitivo	a), b), d)
M	sujeito 4	24/04/2000	14	6	9	Motorista	Desempregada	1	3	1	Desde os 7 anos (a frequentar, pela 2ªx os 2ºano - junho 2008)	Cognitivo	a), b), d)
M	sujeito 5	20/06/2000	14	4	9	Desempregado	Comerciante	1	2	1	Desde os 5 anos (Março 2005), ao abrigo do Dec.Lei 319/91	Cognitivo	a), b), d)
	Média NEE Experimental		14,2	6,8	7,4			0,8	2,4	1,4			
M	sujeito 6	26/08/1998	16	6	9	Camionista	Empregada de	0	2	3		Cognitivo	a), b), d)

												Bar			
M	sujeito 7	13/08/2000	14	4	12	Pedreiro	Auxiliar de lar	1	0,5	1	Desde os 7 anos (a frequentar, pela 2ªx os 2ºano - março 2008)	Cognitivo	a), b), d)		
F	sujeito 8	16/03/2000	14	4	6	Pedreiro	Doméstica	1	2	1	Desde os 7 anos (ano letivo 2006/07)	Cognitivo	a), b), d)		
F	sujeito 9	19/05/2000	14	4	6	Oper. Fabril	Ajud. Cozinha	1	3	1	Desde os 8 anos (ano letivo 2007/08)	Cognitivo	a), b), d)		
F	sujeito 10	04/10/1999	14	4	4	Motorista	Desempregado	2	3	2	Desde os 7 anos (ano letivo 2006/07)	Cognitivo	a), b), d)		
	Média NEE Controlo		14,4	4,4	7,4			1	2,1	1,6					
	Média Total NEE		14,3	5,6	7,4			0,9	2,25	1,5					
Género	Código	Data Nascimento	Idade 15 set	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Prof Pai	Prof Mãe	nº irmãos	Anos Pré-Escolar	nº retenções					
F	sujeito 11	16/08/2001	13	9	12	motorista	administrativa	0	3	0					
F	sujeito 12	03/04/2001	13	4	6	pintor constr civil	emp fabril	1	3	0					
F	sujeito 13	06/02/2001	13	9	6	Ajud Pasteleiro	Ajud Pasteleiro	0	3	0					
F	sujeito 14	17/11/2000	13	4	6	agricultor	emp fabril	1	3	1					
M	sujeito 15	19/05/1999	15	6	4	desempregado	emp fabril	1	2	2					
F	sujeito 16	06/11/2001	13	12	12	Polidor	administrativa	1	2	0					
M	sujeito 17	06/04/2000	14	17	17	Professor	professora	2	2	2					
M	sujeito 18	06/08/2001	13	4	6	caboqueiro	cozinheira	2	3	0					
M	sujeito 19	01/08/2000	14	4	6	mecânico	emp fabril	2	3	1					
M	sujeito 20	11/10/2001	13	4	12	mecânico	emp fabril	1	3	0					
F	sujeito 21	14/01/2000	14	9	9	oper Moldes	emp fabril	2	2	0					

M	sujeito 22	04/06/2001	13	12	12	marceneiro	animadora sociocultural	1	3	0			
F	sujeito 23	07/09/2000	14	7	12	motorista	oper loja	2	3	0			
F	sujeito 24	12/04/2001	13	6	9	motorista	desempregada	1	3	0			
M	sujeito 25	12/04/2001	13	9	9	canteiro	cozinheira	1	3	0			
F	sujeito 26	23/11/2000	13	6	9	motorista	cozinheira	1	2	0			
M	sujeito 27	21/03/2000	14	6	9	agricultor	emp fabril	1	3	1			
M	sujeito 28	17/12/2000	13	9	9	motorista	emp restauração	1	3	1			
M	sujeito 29	09/11/1999	14	6	7	emp fabril	desempregada	1	3	1			
Gênero	Código	Data Nascimento	Idade 15 set	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Prof Pai	Prof Mãe	nº irmãos	Anos Pré-Escolar	nº retenções			
	Média Cont Não NEE		13,42 10526 3	7,52631578 9	9,052631579			1,15789 4737	2,73684210 5	0,47368421 1			
	Média TOTAL Geral		13,86 05263 2	6,56315789 5	8,226315789			1,02894 7368	2,49342105 3	0,98684210 5			

APÊNDICE V - GUIÃO DE ENTREVISTA INICIAL ÀS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Perguntas gerais:

1. Para si, qual é o papel do docente de Educação Especial no contexto escolar?
2. Qual o(s) critério(s) basilares para a inclusão de um aluno no Dec. Lei 03/2008?

Para cada aluno:

3. Há quanto tempo conhece/mantém contato com o aluno X?
4. Qual o domínio e problemática que justificam a integração do aluno no DL03/2008?
5. Quanto tempo passa, em média, por semana com o aluno?
6. Desse tempo, quanto despende em apoio direto Vs indirecto?
7. No que respeita ao apoio direto, este é feito individualmente ou em grupo? É dado em contexto de sala de aula (integrado no grupo) ou numa sala à parte?
8. Que tipo de trabalho faz no apoio ao aluno?
9. Quais as estratégias e instrumentos a que recorre mais frequentemente?
10. Como avaliaria as competências de leitura e escrita deste aluno?
11. Quais as maiores dificuldades que sente no trabalho com este aluno?
12. Como descreveria o aluno X?

APÊNDICE VI A) – ENTREVISTA INICIAL À DOCENTE A

Investigadora (I) – Qual é, para si, o papel do docente de educação especial em contexto escolar?

Docente A (A) - Então, considero que o docente de educação especial aparece sempre que há necessidade de incluir um aluno no seio de uma turma (não é?). E sempre que esse aluno, por algum motivo, demonstra alguma dificuldade de aceder ao currículo. O papel do docente de educação especial é o de, ao fim ao cabo, centralizar expetativas, centralizar metodologias, centralizar estratégias, de sucesso para esse aluno.

I – E acha que o trabalho deve ser mais direto junto dos alunos, dos professores, das famílias...?

A- Acho que um trabalho para ser bem implementado deve reunir todas essas vertentes. Quer dizer, todo o apoio direto envolve essas vertentes, pois parte do apoio direto é, exatamente, junto dos professores, dos pais e até de outros técnicos envolvidos, porque o procedimento com qualquer aluno de educação especial passa pela elaboração de um Plano Educativo Individual e ao elaborar-se um plano Educativo individual depreende-se que há já conhecimento das expetativas da família (e até dos próprios professores do conselho de Turma), relativamente ao percurso escolar desejado para esse aluno. Portanto, esse tipo de informação tem que ser recolhida, discutida e fundamentada...e isso não tem cabimento no apoio direto. Não imagino, sequer, o meu trabalho de apoio direto sem ter previamente essa informação...

Não sei se vem essa pergunta mais adiante, mas o meu trabalho com os alunos em apoio direto é o de melhorar os níveis de competências deles, inseridas em meio escolar. Portanto, eu tenho de saber quais são as matérias em que tem fracasso ou sucesso nas diferentes disciplinas e esse conhecimento é feito através do diálogo com os professores. Muitas vezes isto faz-se de forma informal (até nos intervalos).

I – Quais são os critérios, para si, determinantes/básicos para a decisão de inclusão/ elegibilidade de um aluno para o DL03/2008?

A – Primeiro tem que haver uma avaliação do perfil de desempenho escolar. Eu acho que neste momento o decreto está direcionado para que o docente de educação especial possa aparecer a partir do momento em que há insucesso escolar. Portanto, esse é o primeiro critério. Um aluno que no seu percurso escolar não apresenta insucesso...não necessita de educação especial. E isso muitas vezes não está diretamente ligado ao facto

deles terem ou não dificuldades de caráter permanente ao nível das funções do corpo. Porque muitas vezes existem, mas não têm interferência direta na aprendizagem. Por exemplo um aluno com um grau de surdez se devidamente aparelhado, esse déficit ficando compensado não necessita de educação especial...e podem fazer um percurso perfeitamente “regular”, não é? Portanto, eu acho que este é o critério principal: é verificar se apesar das dificuldades de caráter permanente que o aluno tem, se elas estão ou não a interferir no processo de aprendizagem do aluno.

I – Tem em atenção à intensidade/gravidade apontada no diagnóstico (CIF-CJ)?

A – Sim. Quanto maior a gravidade mais sintomático é da necessidade da educação especial e a nossa presença. No entanto, em determinadas patologias, como é o caso da dislexia, eu penso que não poderá ser vista de forma assim tão linear, porque a dislexia é uma dificuldade de caráter permanente (tal como a disgrafia, disortografia, discalculia...) que interfere sempre no sucesso do aluno e resta saber se um aluno disléxico, que pode ser um aluno regular, de nível 3, se não consegue ter um melhor desempenho se tiver outro tipo de avaliação ou outro tipo de apresentação de funcionamento. Acho que não deve haver uma forma rígida de avaliar as situações. Acho que cada caso deve ser avaliado de acordo, com... com...

I - ...a funcionalidade de cada aluno.

A – Exato.

I – O.k. Agora gostaria de falar consigo sobre cada um dos alunos que segue e que serão incluídos neste estudo. E a primeira coisa que gostaria de lhe perguntar, era há quanto tempo conhece e trabalha com o Sujeito 4 e com o Sujeito 5?

A – Eu trabalho com os dois desde o 6ºano. Já na altura estavam na mesma turma, e desde então tenho-os seguido...estão agora no 8ºano. Este será, então, o 3ºano. No início, quando eu apareci, eles tinham acabado de vir de uma retenção no 6ºano. Tanto um como outro.

I – E em que domínio de NEE é que eles se enquadram, para justificar o seu PEI?

A – Ambos estão no domínio cognitivo.

I – Apresentam algum diagnóstico específico?

A – Foram avaliados psicologicamente. Têm dificuldades no plano cognitivo. Apresentam déficit cognitivo...

I – Quanto tempo passa, em média, por semana, com cada um destes alunos?

A – Como são da mesma turma, o apoio tem sido rentabilizado de forma a eles estarem juntos. Estando juntos consigo estar mais vezes com eles. Por isso consigo estar com

eles um bloco de 90'/semana mais um bloco de 45'/semana. Ou seja, três tempos semanais.

I – Este apoio direto é dentro ou fora da sala de aula?

A – Fora da sala de aula. É individualizado (neste caso para os dois).

I – E o apoio indireto? Como o faz?

A – O apoio indireto é feito junto dos professores que intervêm com eles, sempre que há a possibilidade de nos juntarmos. Às vezes são os intervalos que são sobrecarregados com isso.

I – E que tipo de busca de informação, de diligências... é que faz neste apoio indireto?

A – Tento saber que matérias é que eles estão a dar, quais são as dificuldades que eles estão a ter, sei sempre para quando estão agendados os períodos de avaliação (os testes), etc... como sei a que disciplinas é que eles têm adequações curriculares, aí tento reforçar essa aprendizagem, de forma a desenvolver as competências onde eles têm mais dificuldades – que tem a ver com a escrita, com a leitura...

I – Então, o tipo de trabalho que faz com eles é sobretudo ao nível da leitura e do reforço dos conteúdos de aprendizagem, é isso?

A - É o desenvolvimento de competências específicas ao nível da leitura e da escrita, mas inseridas no nível de aprendizagem em que eles estão.

I – Por exemplo...

A – Por exemplo, não trago textos...ou melhor, quer dizer, não desenvolvo atividades que os infantilizem! Muitas vezes é isso que se faz... vai-se buscar outro tipo de material mais ao nível das competências que eles já têm, mas que depois não têm grande aplicabilidade...porque eles não encontram paralelo com aquilo que estão a trabalhar na classe. Quer dizer, eles estão a acompanhar a aula, estão inseridos na turma, estão a ouvir uma linguagem que muitas vezes não compreendem...E portanto é a esse nível que eu trabalho: a desenvolver conteúdos, vocabulário, pegando nos manuais de estudo.

I – Então, se percebi, trabalha estas competências de leitura e escrita associadas as matérias das diferentes disciplinas.

A - Exatamente... normalmente nas que eles têm mais dificuldades (que normalmente é o português, a matemática...). Muitas vezes, o insucesso deles tem a ver com a interpretação das questões. Às vezes têm perguntas que eles não entendem. A forma como os testes são formulados, por muito facilitados ou por muito que a linguagem seja facilitada pelo professor, eles têm dificuldade em perceber o que é para fazer, porque

não percebem o vocabulário! E outra coisa: eles têm manuais e têm que estudar por eles. E a maior parte do vocabulário que é utilizado nos manuais não tem nada a ver com a cultura que eles têm... e pronto! Há a necessidade de ler, de lhes perguntar “o que é que acabaste de ler?”, e fazer a compreensão do texto, perguntas de interpretação sobre o texto e, depois, organizar formas de resposta que...no fundo, é isso que lhe vai ser pedido.

I – Qual é a noção do grau de participação que tem em relação a estes alunos na sala de aula? Acha que são alunos participantes?

A – Eu acho que os professores, de um modo geral, ao fazer uma diferenciação e adequações curriculares, conseguem dinamizar a aula de forma a dividirem o que é para esses alunos do que é para os outros. Acho que os professores vão perguntando de acordo com aquilo que está estipulado.

I – E acha que eles se envolvem ativamente nas aulas?

A – Eu acho que sim... Não sei se participam ativamente porque nunca assisti a uma aula deles. Não costumo assistir às aulas porque não tenho horário para isso nem está previsto no horário assistir às aulas. Portanto, a intervenção/o apoio com eles tem o objetivo de os capacitar para poderem cada vez mais ter uma postura e maior atenção na aula. Mas eu sei (porque eles me contam), que têm trabalhos de casa, têm fichas de trabalho na sala de aula...adequadas ao desempenho deles e ao programa que lhes está destinado. E portanto, a esse nível, eles participam. Vão ao quadro, fazem exercícios...mas de acordo com o grau de dificuldade que está estipulado.

I – Ou seja, em sala de aula os professores adequam as estratégias aos alunos?

A – Sim.

I – Como avalias, agora, separadamente, as competências de leitura e escrita dos sujeitos 4 e 5?

A – Como avalio?

I – Qual o grau de gravidade/dificuldade que apresentam...

A – É assim, eles como estão...como já disse, o apoio está inserido na matéria que estão a dar nas aulas. Portanto, à partida eles estão a ser sujeitos – não por mim, mas pela própria escola – a uma avaliação que tem a ver com o ano de escolaridade em que eles estão e com as adequações curriculares que lhes foram feitas. Depois, em termos do desempenho que têm tido, é diferente, porque apesar de ambos serem do domínio cognitivo são alunos diferentes. O sujeito 4, além do problema cognitivo, tem um problema ao nível do aparelho orofonador (tem o palato muito alto) e, portanto, tem

algumas dificuldades ao nível da articulação de palavras. Pode até parecer que tem mais dificuldades em ler do que o sujeito 5, mas nem sempre é verdade. Ele tem é esta dificuldade de articulação/em se expressar.

O sujeito 5, no início tinha muita dificuldade mesmo ao nível do funcionamento da leitura, do método de ler...de juntar as palavras, de organizar frases, de tudo...Neste momento estão mais ou menos ao mesmo nível.

I – E ao nível da escrita?

A – O sujeito 5 acho que tem mais dificuldade. Porque o sujeito 5 parece disgráfico (apesar de ter sido avaliado e não se ter concluído isso, uma vez que está associado á parte cognitiva), mas ele tem dificuldades...a escrita dele é quase ilegível. Um exercício que faço muito com ele é o de escrever, tentar melhorar a caligrafia...

I – A que tipo de instrumentos recorre com maior frequência na sua intervenção com estes alunos?

A – Instrumentos...utilizo muito os textos e fichas escritas, de interpretação de textos. Relacionados com as diferentes disciplinas. O trabalho com eles é praticamente esse: o desenvolvimento da linguagem escrita e leitura. Vocabulário. Por exemplo, se eles têm próximo o teste de história, vamos praticar isso no manual de história, dou fichas parecidas com as que estão no manual. Se têm ciências, vamos para as ciências...

I – E quais são as maiores dificuldades que encontra no trabalho com cada um destes alunos?

A – Neste momento não encontro muitas, porque já há 3 anos que trabalho com eles e já estamos adaptados: eles ao meu método e eu ao método deles! Mas no início encontrei várias, do tipo de não cumprirem horário, de faltarem ao apoio, muitas vezes tinha que andar à procura deles na escola porque chegava-se à hora de apoio e não apareciam ou porque se esqueciam, ou porque...algumas vezes saiam da escola...mas depois entrei em contacto com a família sempre que isso acontecia... e pronto. Tratou-se do assunto (*risos*).

I – Então, o maior entrave pode dizer-se que foi mais em termos comportamentais... e não tanto da parte cognitiva?

A – Não, é natural que no início sentissem alguma exigência... não sei. Talvez tivesse exigido de mais deles no início...não sei. No princípio, algumas vezes faltaram ao apoio, mas depois começaram a ver que não valia a pena porque se não fossem naquele dia tinham que vir noutro (*risos*)... e não compensava, porque eu arranja maneira de lhes dar a aula noutro dia.

I – Como descreveria o Sujeito 4? Em termos de personalidade, enquanto aluno, competências... no geral.

A – O Sujeito 4...eu acho que é um rapaz com capacidades de trabalho, mas que está bastante desmotivado com a escola, porque – não há dúvida nenhuma, e em certa medida o sujeito 5 também, porque o grau de dificuldade é bastante elevado para eles. Porque eles têm muita dificuldade, essencialmente, em compreender aquilo que lhes é pedido pelo professor. Creio que parte da aulas...lhes passa completamente ao lado, porque eles não entende, não compreendem, a linguagem que é utilizada, que cada vez é mais científica conforme vão avançando na escolaridade, isso é uma barreira para eles. Daí a necessidade que eu senti sempre de enquadrar o apoio nas matérias que eles estão a dar. Porque não há dúvida nenhuma que eles estão na escola, com as metas curriculares, e são sujeitos à avaliação...e eles têm que ter sucesso, porque de outra maneira...

Por outro lado, eles acabaram por conseguir vir a ganhar esse sucesso. A pouco e pouco têm conseguido melhorar as suas performances, digamos assim. Acho que os dois têm evoluído muito bem nos últimos anos, tanto que nunca mais reprovaram e isso tem sido bom para eles.

I – E o sujeito 5? Como o descreveria?

A – O sujeito 5, no início, no primeiro ano em que lhe dei apoio, era um aluno que se apresentava muito desmotivado, muitas vezes vinha sujo, cabelo despenteado, óculos sujos...via-se que era um aluno com... pouco brio. Com problemas...ele queixava-se que havia colegas que faziam pouco dele, e achava que não valia quase nada. Estava na escola porque tinha que estar na escola...e era uma seca. Mas pronto. A partir de uma determinada altura em que ele começou a ver o resultado do esforço dele e do empenho nas atividades em que fazíamos, e começou a ter sucesso e a melhorar as notas, ele próprio mudou completamente de atitude.

Ah! E ambos estão definidos em termos de atividade profissional. O sujeito 5 quer tirar um curso profissional de cozinha e o sujeito 4 quer ir para mecânica. Já têm um percurso perspetivado. Perceberam que para conseguirem isso têm que acabar o 9ºano, não é? E entretanto estão motivados e deram um rumo à própria vida. O que é bom...não é? Para quem no início parecia que não se interessava...

APÊNDICE VI B) – ENTREVISTA INICIAL À DOCENTE B

Investigadora (I) – Começando a nossa conversa, gostaria de começar de lhe perguntar qual é, para si, o papel do professor de Educação Especial em contexto escolar?

Docente B (B) – Para mim, o papel do professor de Educação Especial é, essencialmente, o de apoiar os alunos, nas suas dificuldades, a partir do apoio pedagógico personalizado...mas não podemos descurar a parte do acompanhamento à família, bem como a todos os docentes e técnicos que estão envolvidos no trabalho com esse aluno.

I – Quais são os critérios, para si, determinantes/básicos para a decisão de inclusão/ elegibilidade de um aluno para o DL03/2008?

B – Uhm...

I – O que tem em conta para a tomada de decisão, quando um aluno é referenciado?

B – É essencialmente a análise do perfil de funcionalidade, as informações de relatórios médicos e, depois, claro, qual é a influência disso ao nível da atividade e participação. É isso. O principal é o reflexo das dificuldades que esses relatórios refletem depois ao nível da atividade e participação.

I – E como estrutura ou organiza o processo de avaliação de um aluno?

B – Ora, em termos de fases, primeiro tenho que receber o formulário de referênciação e, então, começar por observar o aluno. Costumo observá-lo em diferentes contextos: no recreio, na sala de aula, e também faço uma avaliação, individualmente. Costumo usar algumas fichas e materiais... E depois... (*silêncio*)

I – E com a família e professores, costuma contactar?

B – Sim, é isso que ia referir. Costumo falar com todos os docentes da turma, além do diretor de turma, claro, esse é essencial. E depois contacto também com os pais e tento avaliar os factores ambientais.

I – E quando toma uma decisão..

B – A decisão é em equipa...

I – E nessa decisão em que aspetos mais se foca para essa tomada de decisão?

B – Junto estes dados todos. E vemos se precisa ou não de medidas de educação especial.

I – **O.K.. agora, para cada um dos alunos (sujeito 1, 2 e 3) que participarão neste estudo e que segue, gostaria de recolher a sua opinião em relação a alguns pontos. Vou começar pelos sujeito 1 e 2, até porque como os segue conjuntamente talvez seja mais fácil “emparelhar” a informação sobre eles. Há quanto tempo conheces os sujeitos 1 e 2?**

B – O sujeito 2, de processo, já a conheço desde o 4ºano de escolaridade dela... portanto, este vai ser o 6ºano Na altura eu estava na Direção do agrupamento de escolas e falava muito com a professora titular da aluna, na altura até pensámos muito nas condições especiais a pedir para a realização das provas de aferição (na altura era provas de aferição). Depois, em termos de apoio enquanto professora de educação especial, foi só a partir do segundo 7ºano de escolaridade dela. A aluna tinha ficado retida e eu comecei a apoiá-la. Este é o segundo ano.

I – **E o sujeito 1?**

B – O sujeito 1, estou com ele desde o 6ºano. Este é o 3ºano em que estou com ele.

I – **E o sujeito 3?**

B – Com o sujeito 3...também é desde o 6ºano dela...apesar de, enquanto coordenadora de educação especial estar por dentro do processo dela há mais tempo. Desde sempre...praticamente.

I – **Em termos de domínio de intervenção, estão os três enquadrados no domínio cognitivo, certo?**

B – Sim.

I – **E há algum diagnóstico específico para cada um deles?**

B – Só o sujeito 3 é que tem uma patologia, propriamente dita. Tem Síndrome de Seip. Em termos cognitivos, eles têm áreas lacunares mas não têm um diagnóstico de deficiência intelectual. De modo algum. Dos três, o sujeito 3 é quem tem maiores limitações, mas não a enquadraria numa deficiência intelectual.

I – **Quanto tempo por semana é que passas, em média, com cada um destes alunos?**

B – Com os sujeitos 1 e 2, este ano consegui dois tempos de 45'. Ou seja, um bloco de 90'. Com a aluna 3, só consegui 45'...

I – **Este apoio é prestado individualmente ou em grupo?**

B – Com os alunos 1 e 2, acompanho-os ao mesmo tempo, mas por acaso foi uma opção deles e também uma forma de rentabilizar o horário. Eu tinha 45' para cada um, mas

eles preferem ter em conjunto e assim, como até estão na mesma turma, consigo dar-lhes mais apoio, com 90' para ambos. O sujeito 3, tem 45' por semana, em conjunto com outra colega da mesma turma.

I – Não faz este apoio direto em sala de aula, este ano?

B – Não. Com nenhum deles. Teve que ser assim [em sala à parte do grupo turma, fora do tempo letivo]... porque era muito difícil conseguir conciliar os horários... porque estes meninos já estão no 8º ano, não têm Apoio ao Estudo, não têm nenhuma disciplina de onde se possa retirar... tem que ser sempre fora do horário deles, para não os sobrecarregar muito.

I – Neste trabalho de apoio direto que tipo de atividades realiza, como estrutura o apoio direto?

B – O apoio direto depende de muitas situações e do tipo de aluno de aluno que tenho à frente. Nestes casos e nestes anos letivos, mais avançados, preocupo-me sempre em desenvolver competências específicas, mas também fazer (apesar de não passar muito pelas minhas competências específicas), preocupo-me em fazer um acompanhamento ao estudo das matérias curriculares, sobretudo de disciplinas como a físico-química, o português e disciplinas onde sem que à partida eles têm mais dificuldades...isto na véspera dos testes, claro. De resto, são sobretudo competências específicas como a leitura, a escrita, a concentração...

I – E a que tipo de recursos recorre? Cria atividades para o efeito?...

B – Normalmente uso fichas de trabalho e por vezes recorro também a atividades no computador.

I – E a que tipo de estratégias é que eles aderem com maior facilidade?

B – Às no computador, claro!

I – Então se percebi faz mais um apoio em pequenos grupos, fora da sala de aula e faz mais a preparação de testes?

B – Sim. Até porque o 8º ano é um ano com alguma exigência e por outro lado eles têm que estar preparados para a realização das provas finais.

I – Como é que avalia as competências de leitura e escrita de cada um destes alunos?

B – A aluna 3 até tem bastantes competências de leitura e escrita, no entanto tem mais dificuldades na parte de compreensão. Os alunos 1 e 2 têm bastantes lacunas tanto na leitura como na escrita... em termos de criatividade eles até conseguem algumas coisas, mas depois a estruturar no papel têm mais dificuldades.

I – E quais são as maiores dificuldades que sente no trabalho com estes três alunos?

B – Ora, as dificuldades... Como já referi, a aluna 3 tem muitas dificuldades, mas é muito, muito trabalhadora e, por isso, consegue colmatar muitas destas dificuldades com trabalho. Acho que a maior dificuldade dela está a ser ao nível da compreensão, até porque os conteúdos são cada vez mais elaborados e ela está a aperceber-se de que nem sempre consegue acompanhar a turma.

O sujeito 1... e até com a aluna 2, muitas das vezes o problema é a vontade de trabalhar (*risos*), mas com boa vontade e falando com eles...sempre colaboram.

I – E em sala de aula, em termos da opinião dos Conselhos de Turma relativamente a estes alunos?

B – Eu penso que a opinião deles é igual à minha. O sujeito 3 é muito trabalhadora e o Conselho de Turma está sempre muito satisfeito com ela... porque toda a gente gosta de ter um aluno na sala de aula que se empenhe... e a aluna 3 é mesmo um exemplo para os restantes colegas na sala de aula. Os alunos 1 e 2... trabalham porque tem que ser...mas são alunos que necessitam muito mais de um trabalho prático do que propriamente teórico. A aluna 3, pelo menos, para o próximo ano poderá ir para um Curso Vocacional, para concluir o 3ºciclo, exatamente para explorar essa parte mais prática.

I – São alunos cumpridores no seu acompanhamento?

B – Sim, sim. Faltar...nem pensar. São cumpridores.

I – Como descreveria a aluna 2, seja na componente cognitiva, comportamental... social?

B – Eu acho que a aluna 2, em termos cognitivos, poderia ter sido trabalhada de um modo diferente em anos mais precoces. A aluna 2 vem de uma família com muitas dificuldades a nível económico, social... e não tem uma família que a possa suportar, que a possa ajudar de alguma forma, mas ela tem conseguido organizar-se e ir fazendo as suas tarefas e cumprindo com as suas obrigações.

I – E em termos emocionais, como é que ela é?

B – Em termos emocionais também não tem assim muitas lacunas...Lá está, há coisas que precisam ainda de ser trabalhadas, mas acho que agora, vindo a seguir uma via mais prática, também irá colmatar algumas dessas dificuldades.

I – E quanto ao sujeito 1?

B – Preguiçoso... (*risos*).

I – E a componente cognitiva, comportamental...

B – Comportamental, não tem qualquer problema de comportamento. No início deste ano... e noutros, ele de vez em quando escolhe assim...umas companhias menos...cumpridoras e deixa-se levar um bocadinho. Mas o sujeito 1 é bom rapaz e cumpridor.

I - E em termos familiares, sociais?

B – Em termos socioeconómicos, trata-se de uma família de classe média. Não têm dificuldades. Mas também não tem muito suporte por parte da família. O pai é o encarregado de educação e acha que ele [aluno] é que deve organizar-se e ser autónomo e ser muitas outras coisas que ele ainda não é, até porque ele apesar de estar no 8ºano é ainda muito infantil! E ainda faz as coisas muito porque é pressionado para as fazer...não tem autonomia para ser ele próprio a dizer “olha, tenho coisas para fazer”.

I – Por acaso, em relação ao sujeito 1, tenho esta dúvida: como é o seu desempenho no plano cognitivo?

B – O sujeito 1... não tem propriamente um défice significativo. Não é assim tão significativo quanto isso... tem lacunas é em competências específicas (como na compreensão, organização e planeamento).

APÊNDICE VII – GRELHA-SÍNTESE DO PERFIL DOS ALUNOS COM NEE

		Pontos Fortes	Pontos Fracos	Principais objetivos de Intervenção
Grupo de Intervenção	Suj 1	Extroversão Criatividade	Fraca motivação. Hábitos e métodos de estudo. Desorganização. Dificuldades de compreensão e expressão escrita	Reforço do envolvimento escolar. Organização do estudo e treino da expressão escrita
	Suj 2	Sentido de humor Empatia e boa disposição Criatividade.	Empenho. Hábitos e métodos de estudo. Memória. Compreensão de conteúdos mais abstratos	Reforço do envolvimento escolar. Organização do estudo e treino da expressão escrita
	Suj 3	Força de vontade, esforço, capacidade de trabalho, atitudes e valores	Limitações no plano cognitivo, sobretudo memória e raciocínio abstrato. Dificuldades na compreensão e expressão escrita. Insegurança	Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita. Reforço e/ou antecipação de conteúdos. Reforço da auto-estima
	Suj 4	Autonomia e orientação no Espaço (escola /casa)	Desinteresse, Atenção, Memória, Compreensão verbal: Leitura e Escrita	Melhorar os pontos fracos de modo a otimizar a inclusão escolar e o sucesso pessoal e social
	Suj 5	Autonomia e orientação no Espaço (escola /casa)	Desinteresse, Atenção, Memória, Compreensão verbal, Escrita	Melhorar os pontos fracos de modo a otimizar a inclusão escolar e o sucesso pessoal e social
Grupo de trabalho	Suj 6	Autonomia e orientação no Espaço (escola /casa)	Desinteresse, Lentidão, Memória, Escrita	Melhorar os pontos fracos de modo a otimizar a inclusão escolar e o sucesso pessoal e social
	Suj 7	Interesse e empenho nas atividades, bom comportamento	Memória, Atenção Compreensão verbal	Melhorar os pontos fracos de modo a otimizar a inclusão escolar e o sucesso pessoal e social
	Suj 8	Interesse e empenho nas atividades, bom comportamento	Memória, Leitura e Escrita	Melhorar os pontos fracos de modo a otimizar a inclusão escolar e o sucesso pessoal e social
	Suj 9	Bom comportamento	Lentidão, Memória, Compreensão verbal	Melhorar os pontos fracos de modo a otimizar a inclusão escolar e o sucesso pessoal e social
	Suj 10	Interesse, empenho, capacidade de trabalho	Memória, Atenção Compreensão verbal	Melhorar os pontos fracos de modo a otimizar a inclusão escolar e o sucesso pessoal e social

APÊNDICE VIII – DESCRIÇÃO DAS PROVAS APLICADAS NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA REALIZADA AOS ALUNOS COM NEE

Dimensão avaliada	Prova	Descrição/Observações
Cognição	Escala de Inteligência de Weschler para Crianças (WISC-III), de Weschler ²⁶ (2003), aferição portuguesa.	Prova aferida para a população portuguesa é um dos instrumentos mais completos e fidedignos para a obtenção de um perfil cognitivo. Os resultados compósitos dos diferentes testes, permitem-nos a obtenção de valores de QI verbal (QIV), QI de realização (QIR) e o valor do QI Escala Completa (QIEC).
	Matrizes Progressivas de Raven – versão standard, de Raven, Court & Raven (1996), aferição portuguesa.	Prova aferida para a população geral portuguesa. É considerada uma boa medida do fator geral da inteligência, uma vez que está minimizado o impacto do domínio da linguagem na sua execução.
Atenção / Concentração	Teste de Barragem de Toulouse-Piéron, aferição portuguesa, de Rodrigues do Amaral (1967).	Aplicada a versão de barragem de 3 sinais, em 10 minutos. É uma boa medida para aferir a resistência ao cansaço e a capacidade para manter a atenção e concentração e dispomos de normas aferidas para a população jovem portuguesa (até aos 17 anos).
Auto-Estima	Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2, de Piers & Herzberg (2002).	Questionário aplicado dos 7 aos 18 anos, que permite avaliar os níveis de auto-conceito geral, bem como dos fatores: i) aspeto comportamental; ii) ansiedade; iii) estatuto intelectual e escolar; iv) popularidade; v) aparência e atributos físicos; vi) satisfação e felicidade.
Fluência e Precisão Leitora	Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: “O Rei”, de Anabela Carvalho (Carvalho, 2010).	Apesar de dispormos de normas aferidas apenas até ao 6ºano de escolaridade, esta prova foi aplicada enquanto referência comparativa do número de palavras lidas, em média, por minuto, e respetiva precisão na leitura.

²⁶ Tendo em conta as particularidades de uma avaliação cognitiva (perigo do efeito de teste-reteste nos resultados apurados), apenas foi aplicada a Escala WISC-III a alunos cuja avaliação com este instrumento tenha sido efetuada há mais de 3 anos. Nos casos de avaliações mais recentes (menos de 3 anos), tomámos por referência os resultados apurados e descritos em relatórios psicológicos.

APÊNDICE IX – PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DOS ALUNOS COM NEE

Teste:		WISC-III		MPRaven	Teste Toulouse-Piéron	Auto-Conceito (AC) Piers-Harris	Teste de leitura “O Rei”
Medida :		Níveis de QI		Percentil	Percentil	Total	Nº palavras lidas (1 min)
«grupo de intervenção»	Suj 1	QI V QI R QI EC	Médio Inferior Inferior Inferior	Percentil 25	Percentil 50	Baixo AC Escolar e Comportamental	140 palavras
	Suj 2	QI V QI R QI EC	Médio Médio Médio Inferior	Percentil 15	Percentil 75	Baixo AC em todas as dimensões (exceptuando o comportamental)	118 palavras
	Suj 3	QI V QI R QI EC	Muito Inferior Muito Inferior Muito Inferior	Percentil 5	Percentil 15	AC Geral médio	102 palavras
	Suj 4	QI V QI R QI EC	Muito Inferior Inferior Inferior	Percentil 10	Percentil 25	Baixo AC Escolar e Físico	99 palavras
	Suj 5	QI V QI R QI EC	Inferior Médio Inferior Inferior	Percentil 15	Percentil 25	Baixo AC em todas as dimensões (exceptuando o comportamental)	130 palavras
«Grupo de trabalho 1»	Suj 6	QI V QI R QI EC	Muito Inferior Inferior Muito Inferior	Percentil 25	Percentil 25	AC Geral médio mas baixo AC Escolar	132 palavras
	Suj 7	QI V QI R QI EC	Inferior Inferior Inferior	Percentil 10	Percentil 15	AC Geral médio	73 palavras
	Suj 8	QI V QI R QI EC	Muito Inferior Muito Inferior Muito Inferior	Percentil <5	Percentil <5	AC Geral médio ²⁷	92 palavras
	Suj 9	QI V QI R QI EC	Muito Inferior Muito Inferior Muito Inferior	Percentil <5	Percentil 15	Baixo AC em todas as dimensões (exceptuando o comportamental)	95 palavras
	Suj 10	QI V QI R QI EC	Inferior Muito Inferior Muito Inferior	Percentil 10	Percentil 25	AC Geral médio	120 palavras

²⁷ Uma das características do Sujeito 8, associada às suas limitações cognitivas acentuadas, é a fraca capacidade de *in-sight*, rejeitando a necessidade de ajuda, apresentando uma noção das suas aptidões desfasada da realidade.

APÊNDICE X – PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

	Leitura detalhada	Dia	Escrita Conjunta	Dia	Escrita Independente	Dia
Sequência 1	“O Tesouro”, de Eça de Queirós	19/01/2015	“Uma caça ao tesouro”	26/01/2015	“O Baile de Máscaras”	29/01/2015
Sequência 2	“O Retrato de Mónica”, de Sophia de Mello Breyner Andresen	03/02/2015	“Dia-a-dia de uma mulher”	09/02/2015	“Peripécias num dia de trabalho”	23/02/2015
Sequência 3	“Mar-me-quer”, de Mia Couto	02/03/2015	“Um encontro inesperado”	09/03/2015	“Uma aventura no mar”	16/03/2015
Sequência 4	“Um Casal de relógios”, de Miguel Torga	20/04/2015	“Um dia de sonho”	27/04/2015	“Um dia de sorte”	04/05/2015

APÊNDICE XI – DIÁRIOS DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 1

Sessão 1/12 – 19 de janeiro de 2015

Duração – 90'

Nº alunos participantes- 5

A sessão decorreu numa sala de aula tradicional, apesar de ter colocado as secretárias em “L”, diante do quadro de projeção, para criar um ambiente de maior proximidade entre mim e os alunos. Por se tratar de um horário no final da tarde, considero que estávamos num ambiente propício à aprendizagem, calmo e tranquilo.

Em termos de recursos utilizados destaca-se o uso do computador, projetor e quadro branco. No início da sessão foi entregue cópia do texto a trabalhar- “O Tesouro”, de Eça de Queirós, bem como um marcador para cada aluno. Esta sessão foi registada em suporte áudio, uma vez que não foi possível recolher imagens por uma questão técnica.

Numa fase inicial procedi ao acolhimento dos cinco alunos participantes. Note-se que existe uma relação prévia, com mais de dois anos, com 4 dos 5 participantes – aspeto facilitador do estabelecimento de um ambiente descontraído e propício à colaboração e aprendizagem. Tendo em conta que não estava com os alunos desde a fase de pré-teste decorrido nos meses de novembro de dezembro, comecei por estabelecer uma breve conversa informal sobre os resultados escolares obtidos no 1º período. Da mesma forma, procurei motivar os alunos para a recuperação dos resultados negativos, atendendo ao insucesso obtido pela maioria dos participantes. Aliás, procurei enquadrar estas sessões numa lógica de apoio educativo especializado, reiterando as condições para a participação neste estudo/projeto – nomeadamente, o princípio da confidencialidade.

Posto este introito, comecei por lhes mostrar a apresentação em powerpoint, para preparar o Campo da história, focando a sua importância para melhor compreendermos os conceitos que encontraríamos ao longo do texto. Percorro os diferentes *slides*, procurando adotar um discurso inteligível, com linguagem acessível e adotando uma expressão corporal e tom de voz que conferisse algum dinamismo à apresentação (slides em apêndice). Fui mantendo o contacto visual com os alunos e percebi entusiasmo e interesse da sua parte, sobretudo aquando da análise do vestuário (gibão, pelotes de camélão).

Posteriormente, passei a fazer um breve resumo daquele que vai ser o enredo da história: *três irmãos, nobres, falidos, a viver em Medranhos – Astúrias, algures na Idade Média, decidem dar um passeio pela Mata de Roquelanes, aproveitando para as éguas esfomeadas pastarem e procurarem, eles próprios, algo para comer. Estávamos numa manhã de domingo de abril; era na primavera e tudo parecia estar tranquilo. Eis que, de súbitos, os 3 irmãos encontram um cofre de ferro, cheio de dobrões de ouro... E o que será que acontece? Será que estes irmãos veem a sua sorte mudar?*

A intencionalidade de criar um clima de mistério e suspense não obteve o *feedback* desejado uma vez que alguns dos alunos já tinham trabalhado a obra, conhecendo já o seu desfecho. Ainda assim, considerei importante esta etapa, até porque se assumiu enquanto uma antecâmara para a exploração direta do texto, ajudando-nos, a todos, a “entrar” no cenário do texto.

Comecei por efetuar uma leitura da 1ª parte do texto (parágrafos 1 e 2), os quais se assumem enquanto sua apresentação (introdução), situando-nos, em termos gerais, no espaço e tempo da ação. Foi estabelecendo pontes com os conceitos abordados na apresentação do campo, interagindo com os alunos, remetendo-os para as imagens apresentadas, e reforçando positivamente o sucesso alcançado: “muito bem”, “exatamente”, “isso mesmo”, foram expressões usadas e repetidas. Procurei percorrer os diferentes alunos nas abordagens que fui fazendo, com pequenas questões/apreciações que me permitissem o reforço inicial que pudesse estimular participações subsequentes. Da mesma forma, fui fazendo pequenas sínteses de ideias-chave a reter, clarificando as questões do tempo e espaço da ação, bem como da apresentação geral das personagens da nossa história, com destaque para as inferências que caracterizam o seu estado de pobreza.

Esta fase inicial também me permitiu obter uma imagem geral quanto à atividade e participação de cada elemento: o sujeito 2 e o sujeito 1 mais interventivos e, claramente, bastante à vontade comigo; o Suj 3 muito inseguro; sujeito 4 entusiasmado mas contido... e o sujeito 5 com maior tendência à dispersão, com dificuldades em seguir o texto.

Passando à fase de leitura detalhada, procurei seguir o guião previamente estruturado, apesar de ter sentido algumas dificuldades em distinguir claramente o momento de preparação e o de pistas. Por várias vezes fiz uma junção dos dois momentos, procurando, posteriormente, clarificá-los. Da mesma forma, continua a ser uma “tentação” constante a elaboração de questões antes do fornecimento claro de pistas para a sua resposta (força do hábito inculcado por anos de práticas “tradicionais”). Esta foi, porventura, uma das maiores dificuldades sentidas por mim, mas que creio ser uma limitação de “iniciante” passível de ser facilmente minorada com a prática de sessões posteriores.

Frase a frase, fomos percorrendo os aspetos mais significativos do texto. Munidos de marcador, fui solicitando aos alunos que sublinhassem as expressões por nós salientadas, levando-os a refletir sobre os diferentes aspetos neles presentes.

Creio que esta etapa de leitura detalhada decorreu num clima descontraído, colaborativo, bastante positivo, com a participação crescente dos diferentes elementos. Creio que esta exploração do texto se destaca das abordagens anteriormente adotadas, atendendo a experiência de sucesso foi uma constante e, a pouco e pouco, esta exploração-guiada tornou-se fluida, natural, prazerosa. Talvez seja necessário trabalhar e treinar mais a apresentação estruturada dos textos e as suas diferentes etapas... porém creio que o resultado foi motivador.

Em jeito de conclusão...

Em termos gerais, creio que houve uma adesão bastante positiva dos alunos a estas sessões e metodologia. Julgo ter conseguido garantir uma participação equitativa dos diferentes alunos, destacando o sujeito 2 como o elemento com maior espontaneidade e frequência de resposta espontânea. Já o sujeito 5 revelou maior dificuldade em acompanhar o texto e a sua exploração, necessitando de uma maior repetição de ideias e simplificação de conceitos.

Em termos metodológicos, a apresentação do “campo” com recurso a imagens (Powerpoint), assumiu-se enquanto um elemento extremamente facilitador e promotor das aprendizagens. Constatei que os alunos conseguiram responder a praticamente todas as questões que os remetiam para esta apresentação inicial (ex. o que são pelotes de camelão; o que são tortulhos; o que é uma vereda de olmos), tendo memorizado imagens e conceitos, conseguindo associá-los às diferentes etapas da narrativa apresentada.

Da mesma forma, o reforço positivo foi uma constante, inculcando ritmo e dinamismo à sessão. Senti os olhos vivos dos alunos, entusiasmados com o texto, fruindo dos seus pormenores (agora entendidos).

Pensando-me...

No que respeita ao meu desempenho, numa fase inicial senti-me algo insegura. Não estava nervosa, mas não deixou de ser difícil estar a conjugar o texto, a apresentação em powerpoint, o contacto visual com os alunos e os meus apontamentos preparatórios da atividade. Procurei imprimir ritmo e naturalidade na minha abordagem, pelo que “perdi” algumas referências técnicas, nomeadamente no que respeita à apresentação formal da estrutura do texto. Esta é uma das primeiras falhas a suprimir na sessão dois.

Um outro aspeto em que senti algum constrangimento foi a abordagem das questões gramaticais. Senti dificuldade em desenvolver questões mais técnicas por receio de não estar a ir ao encontro das terminologias ou explicações mais corretas (ex. esclarecimento do que é o

predicativo do sujeito). Da mesma forma, senti dúvidas em perceber o grau de diretividade nestas minhas abordagens – até onde ir?

Por seu turno, como aspetos mais positivos saliento a boa relação estabelecida com o grupo de alunos, criando-se um clima empático, favorável às aprendizagens. A modelação da voz (ênfase em algumas expressões), a repetição e recapitulação de ideias-chave e a leitura expressiva do texto, com um forte recurso a expressões faciais e gestos, conferiu-lhe um carácter cénico que parece ter “aligeirado” a situação de exploração/estudo do texto.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 2 – 26 de janeiro de 2015

Duração – 60'

Nº alunos participantes- 5

A sessão decorreu numa sala de aula tradicional, tendo colocado as secretárias em linha, diante do quadro branco e quadro de projeção de modo a manter um ambiente de maior proximidade entre mim e os alunos. Nesta sessão recorreu-se, ainda, a uma secretária de apoio na qual se dispuseram os cartões de apresentação da estrutura do texto para afixar no quadro branco.

No exterior da sala de aula o ambiente estava mais agitado, pois havia algumas turmas sem aulas, gerando algum ruído de fundo. Da mesma forma, no decurso da sessão registaram-se alguns pequenos percalços: um funcionário que interrompe para me dar um recado, uma falha na energia elétrica que obriga ao reinício do computador (usado para registar o texto de escrita conjunta), o telemóvel que toca... uma aluna que bate à porta. Não se tratam de episódios impeditivos do trabalho desenvolvido, porém consideramos relevante serem focados, pois exigiram alguma flexibilidade na condução da sessão.

Iniciou-se a sessão com a dinamizadora dando as boas-vindas aos alunos presentes, questionando-os quanto à sua semana. São um grupo que trabalha bastante bem e nota-se entusiasmo no seu semblante. Começo por apresentar a atividade de reescrita conjunta e passo a focar a estrutura dos textos narrativos, aspeto não focado na sessão anterior, tal como seria conveniente. Para o efeito recorreu-se a um conjunto de *flashcards* em cartolina que foram disposto no quadro, estruturando um esquema visualmente compreensivo daquilo que era esperado de um texto narrativo “genérico”. Focou-se, em primeiro lugar, as três etapas centrais: orientação, complicação e conclusão (cartolina laranja). Em seguida, a dinamizadora foi desenvolvendo aquilo que é esperado para cada um das fases, dispondo ideias-chave em

cartolina amarela diante destas três etapas – Tempo, Espaço, Personagens, Ações Habituais, Reações, Reflexões, Emoções, Comentários, Avaliações, Juízos. Da mesma forma, destacamos a importância de, ao longo de todo o texto, o enriquecermos com descrições entusiasmantes, recursos expressivos variados (como metáforas, comparações ou adjetivações).

Considerou-se importante começar por estabelecer um paralelismo com o texto “O Tesouro”, por forma a recuperar aprendizagens e estabelecer-se uma ligação nesta sequência de aprendizagem. A dinamizadora foi escrevendo algumas ideias em frente a cada um das etapas, ao mesmo tempo que sentia alguma curiosidade em “testar” os conhecimentos adquiridos aquando da sessão anterior... É desafiante conseguir apresentar pistas de resposta antes de efetuar as questões; é algo que tem ainda que ser “pensado”/“forçado”. Creio ser natural esta dificuldade na generalização deste procedimento, na medida em que contraria aquelas que são as práticas correntes no ensino português, onde não se aposta na preparação dos alunos para a resposta.

Procuramos contornar esta nossa limitação pela reformulação de questões ou recurso a pistas como a expressão facial e corporal ou dando orientações claras quanto às respostas corretas (ex. sílaba inicial das palavras). Fizemos questão de reforçar positivamente os alunos, de forma efusiva e regular. As dificuldades ao nível da memória e capacidade de compreensão destes alunos com Necessidades Educativas Especiais exigem a elaboração de questões diretas, relativamente a aspetos concretos.

Creio ter havido uma participação equitativa entre os elementos do grupo, apesar da timidez mais persistente do sujeito 3. Constatamos que os alunos conseguiram reter uma quantidade significativa de informações adquiridas na sessão anterior, com destaque para o vocabulário e conteúdos abordados na apresentação do “Campo”. Esta sessão, para além do momento de reescrita conjunta, muito enriquecedora, foi, da mesma forma, um bom momento de aferição de aprendizagens efetuadas...

Assim, após apresentação do esquema, motivámos os alunos para a construção conjunta de um texto narrativo, obedecendo à estrutura apresentada. A generalidade do grupo não se considera capaz de o fazer, pelo que os motivámos, efusivamente, a construir uma história e a acreditarem nas suas capacidades.

A reescrita iniciou-se com um *brainstorming* entre os alunos, por forma a que, em conjunto, pensassem no tempo, ação e personagens da história. Os alunos optaram por se escolherem enquanto personagens da própria história, ainda que com idades diferentes. Fui guiando o grupo na construção do ponto de partida para esta narrativa.

- “Qual a relação entre as personagens?” – pergunto eu, curiosa.

- “Éramos primos!” – Decide unanimemente o grupo.

Fiquei contente com este indicador, na medida em que vem colocar a tónica na boa relação entre os diferentes elementos do grupo. Da mesma forma, os diferentes elementos (com

particular destaque para os Sujeitos 2, 1 e 3),vão contribuindo para a construção desta história, com referências comuns típicas do contexto em que se inserem: S. Martinho do Porto, Férias de Verão, Caça ao Tesouro, Floresta e Gruta Misteriosa são as principais ideias “lançadas” para a mesa.

A pouco e pouco começamos a construir a nossa história. Uso o projetor para ir redigindo o texto, em conjunto com o grupo. No decurso de toda a sessão, o meu papel foi o de relembrar os elementos da estrutura formal inicialmente apresentada, bem como ajudar os alunos a introduzir recursos expressivos e a recorrer a vocábulos mais ricos, e a pouco e pouco, foi surgindo um texto muito próprio, expressando as ideias do grupo em geral.

O desfecho é engraçadíssimo: estes primos que brincavam no areal de S. Martinho do Porto, encontram uma garrafa de vidro com um mapa de tesouro lá dentro. Começam a seguir o mapa que os leva até uma gruta, numa floresta próxima do areal. Chegados à tal misteriosa gruta, descobrem que o tesouro é... afinal... apenas comida para cão.

O grupo manteve-se extremamente animado, empenhado e participativo no decurso da sessão. A sujeito 3, a aluna mais tímida e com menor participação, acabou, ainda assim, por sair valorizada, na medida em que a sua personagem reúne alguns predicados distintivos, nomeadamente a responsabilidade e sensatez.

Numa análise geral, creio que a sessão foi produtiva. Primeiro, permitiu-me fazer um apanhado geral, quase em jeito de síntese, de “O Tesouro”, com o estabelecimento da correspondência do texto lido com as diferentes fases do texto narrativo apresentadas por David Rose: apresentação, complicação e resolução. Da mesma forma, foquei ao longo de toda a sessão orientações e referências diretas às possibilidades para enriquecerem os seus textos: descrição de personagens, recursos como a comparação, a metáfora ou a adjetivação.

O reforço positivo foi uma constante, seja pelo elogio verbal: “muito bem”, “certo”, “boa ideia”, sendo pela expressão facial e corporal adotada por mim, espelhando interesse, diversão e alegria. Este foi, alias, o sentimento dominante no decurso desta sessão, sendo que os pequenos inconvenientes registados (falha elétrica, interrupções vindas do exterior) não tiveram qualquer expressão/significância, atendendo à produtividade nesta sessão de trabalho.

No final, orgulhosa das suas prestações perguntei:

- “Então? Imaginavam-se no início desta sessão a escrever um texto assim?”

- “Claro que não! Mas agora já parece que escrevemos um livro!” – responde o sujeito

2. Final de dia gratificante!

Pensando-me...

A pouco e pouco a metodologia circular começa a aparecer de forma natural no meu comportamento, com a antecipação mais natural de pistas e com a adoção de um discurso mais objetivo, claro e direcionado.

O conhecimento dos elementos do grupo tem vindo a ser uma conquista semanal, extremamente enriquecedora. A empatia estabelecida com o grupo tem-se assumido enquanto uma importante mais-valia, na medida em que favorece o estabelecimento de uma proximidade e reforça o envolvimento do grupo na tarefa, naquela que podemos chamar de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A procura da equidade na participação dos diferentes elementos e a garantia de experiências de sucesso e a antecipação de pistas de resposta, são, sem dúvida, aqueles aspetos que maior impacto parecem gerar.

Fica a nota para a série de imprevistos registados (interrupções e falhas de equipamento), aspetos que poderão ser salvaguardados futuramente.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 1

Sessão 3/12 – 29 de janeiro de 2015

Duração – 25'

Nº alunos participantes- 5

Ao contrário das sessões anteriores, a atual atividade decorreu no gabinete de atendimento da dinamizadora, onde três secretárias se dispõem em “ilha”. Tratou-se de uma sessão com uma estrutura, dinamismo e duração distintas das anteriores, na medida em que o objetivo era a concretização de um exercício de escrita independente por parte dos alunos.

Segundo a metodologia L2R, a fase de Escrita Independente assume-se enquanto a tarefa final através da qual podemos avaliar os alunos, sendo que os resultados obtidos traduzem, antes de mais, a qualidade do trabalho desenvolvido aquando da sua preparação nas etapas prévias de Leitura Detalhada e Reescrita.

Tratou-se de uma atividade muito importante que permitiu analisarmos tanto evoluções como dificuldades mais persistentes em cada um dos alunos.

Assim, iniciou-se a sessão dando as boas-vindas aos alunos, questionando-os brevemente quanto aos seus dias (testes, comportamento, desempenho nas aulas) por forma a criar um ambiente, por um lado, descontraído (“quebrar o gelo”) e, por outro, um momento de transição que promovesse o foco da atenção nas tarefas propostas.

Posto isto, apresentámos o esquema do texto narrativo e seus principais elementos, através da disposição de cartões colados no quadro do gabinete, tal como apresentado na sessão anterior. Relembrou-se a estrutura de um texto e das suas fases:

- a) Orientação - a importância de localizar a acção no espaço e tempo, a caracterização de personagens com destaque para o uso da adjetivação e de

recursos expressivos que enriqueçam o texto (comparações, metáforas, hipérboles, adjetivações...);

- b) Complicação – iniciando-se com a descrição de acontecimentos “normais” (como rotinas) e o acontecimento de um ou mais episódios significativos que podem surgir sob a forma de problemas e, posteriormente, a busca de soluções para os mesmos. Saliento, mais uma vez, a importância de referirmos as reações das personagens (emoções, comportamentos, reflexões, comentários...) bem como recorreremos à “força” das palavras para melhor descrevermos os cenários e situações imaginados (comparações, metáforas, graus dos adjectivos...);
- c) Resolução – conseguir estruturar um desfecho para a história (um “final feliz... ou não”), na qual pode ser feito um juízo relativamente ao comportamento das personagens, terminando-se com a clarificação da “moral da história”, muitas vezes sob a forma de um provérbio, por exemplo (coda).

Em seguida, distribuíram-se as folhas de exercício nas quais constava o seguinte enunciado: *“Está a aproximar-se o Carnaval. Tendo em mente a estrutura de um texto narrativo, cria uma história que tenha por cenário de base um Baile de Máscaras. Tens cerca de 15 minutos para realizar a tarefa”.*

Trata-se de uma temática que agrada à generalidade dos alunos de Alcobaça, atendendo à forte tradição Carnavalesca deste concelho e dos concelhos vizinhos (como Caldas ou Nazaré). É um “campo” bem conhecido dos alunos e para o qual estão já despertados (começam já a organizar-se grupos, a prepararem-se disfarces, a combinarem-se saídas até à tradicional “tenda de festa” junto ao Mosteiro...). A reação à tarefa foi positiva (sorrisos), sendo que começaram, de imediato e individualmente, a produzir os seus textos. Não houve a discussão de ideias e cada um percebeu tratar-se de uma tarefa individual. Sentei-me junto ao grupo, porém não intervim diretamente. Deixei trabalhá-los autonomamente e apenas lhes dei algumas orientações relativamente ao tempo (aquando da passagem dos 10’ e, com a conclusão dos 15’). Note-se que, diante do grupo, mantinha-se o quadro com as ideias-chave a seguir na estruturação do seu texto.

Dois dos alunos – Sujeito 2 e 1, foram mais rápidos e concluíram o texto por volta dos 15’. Os restantes alunos necessitaram de algum tempo extra, terminando pelos 20’ de exercício. Este tempo foi estipulado por forma a poder comparar esta produção com aquela realizada aquando do momento de pré-teste (tema: “O Cavalo”). Em relação à sujeito 3, houve a necessidade de incentivarmos a prosseguir com a tarefa; trata-se de uma jovem muito insegura, com dificuldades em focar a atenção e concentração e que, por normal, necessita de uma grande diretividade e apoio direto na realização de tarefas de complexidade superior. Para o efeito

recorremos ao reforço positivo, com a aplicação de expressões como “muito bem!”; “vá, continua” ou “lembra-te dos exemplos já trabalhados”.

Analisando superficialmente as produções dos cinco alunos, a primeira diferença prende-se com a extensão dos mesmos – à exceção da aluna 3, todos os participantes apresentam textos significativamente mais extensos que o primeiro (Pré-Teste), conforme poderemos constatar pela comparação do nº de palavras:

Aluno	Pré-Teste	Escrita Independente 1
Sujeito 5	128 palavras	140 palavras
Sujeito 2	81 palavras	175 palavras
Sujeito 3	131 palavras	125 palavras
Sujeito 1	73 palavras	200 palavras
Sujeito 4	103 palavras	171 palavras

Apesar de o podermos considerar o número de palavras enquanto um indicador algo “grosseiro”, perante alunos com NEE, com fortes dificuldades na expressão e desenvolvimento de ideias sob o formato de escrita, é o primeiro sinal de mudança... e aprendizagem.

A organização, clareza, criatividade e riqueza variam entre os cinco elementos bem como a correção na estrutura frásica e frequência de erros ortográficos. No sujeito 2 e no 5 os progressos são significativos, seja pela forma como organizam as suas ideias e as apresentam no texto, seja pelo maior cuidado nas descrições e relatos, começando a recorrer a figuras de estilo bem demarcadas: *“o homem que lá estava era rude e de sangue frio era feio como um sapo”*. O sujeito 1 apresentou um texto bastante extenso, criativo, mas ainda sem a demarcação clara de parágrafos. O sujeito 3 apresentou algumas dificuldades em encontrar um desfecho para a sua história (talvez pela necessidade de mais tempo para a consecução das atividades). Por fim, o sujeito 4 manteve uma produção mais descritiva, com dificuldades em criar elementos de ligação entre frases e ideias.

Foi enriquecedor perceber os progressos obtidos em apenas uma sequência de aprendizagem (três sessões, desenvolvidas no espaço de duas semanas). O grupo é coeso e gerou-se um ambiente de empatia entre os seus elementos; a relação entre dinamizadora e alunos é, da mesma forma, muito positiva e torna as sessões fluídas, naturais e divertidas. Temos conseguido manter o interesse e motivação por parte do grupo, aumentando, assim, a fasquia para este desafio.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 2

Sessão 4/12 – 05 de fevereiro de 2015

Duração – 45'

Nº alunos participantes- 4

A sessão decorreu numa sala de aula tradicional, tendo agregado mesas com 5 lugares diante do quadro de projeção. Os alunos encontram-se dispostos lado a lado. Os alunos chegaram atempadamente e bem dispostos à sessão, mas apenas compareceram 4 alunos. O sujeito 5 está a faltar, apesar de ter ido às aulas naquele dia. Terá abandonado a intervenção?

Em termos de recursos utilizados destaca-se o uso do computador, projetor e quadro branco, à imagem das sessões anteriores. Esta sessão foi registada em suporte vídeo, tendo o mesmo servido de suporte à elaboração ao presente Diário de Bordo.

No início da sessão foi entregue cópia do texto a trabalhar- “O retrato de Mónica”, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Alguns alunos não trouxeram os marcadores, pelo que improvisei canetas de diferentes cores para lhes distribuir.

Iniciei a apresentação pela projeção de um *powerpoint* dando-nos conta de quem foi Sophia de Mello Breyner Andresen, contextualizando-os historicamente e alargando o Campo alvo de estudo. Recorri à apresentação de imagens de Portugal e de Lisboa nos anos 60 e 80, por forma a que tivessem noção do contexto sociopolítico que enquadra a obra. No decurso deste momento, notei que os alunos estavam um pouco agitados (havia conversas paralelas entre alunos 1 e 2) e sentia alguma dificuldade em captar a sua atenção, talvez pela menor empatia gerada pela temática... Foi necessário, em alguns momentos, parar o meu discurso e manter o contacto ocular enquanto forma de controlar esta maior dispersão.

Antecipei os conteúdos trabalhados, explicando-lhes os motivos que levam à crítica social de escritora e passei o vídeo com a análise do texto e leitura expressiva da mesma:

<https://www.youtube.com/watch?v=K9faiUjhf7g>

Considero que este vídeo foi importante, uma vez que os cativou para a sessão. Primeiro, porque a leitura expressiva que ali é feita é algo cómica, levando a alguns risos, fomentando o carácter informal/descontraído da nossa intervenção. Depois, porque puderam ouvir alguns testemunhos, fundamentais para a construção do campo prévio para o enquadramento.

Passando à etapa de leitura detalhada, procurei reforçar as pistas para a compreensão dos diferentes excertos... ainda não é algo automatizado. Tenho que pensar e mentalizar-me para a “preparação” da leitura junto dos alunos. No texto de hoje senti uma maior necessidade

de fornecer e reformular pistas, pois o caráter descritivo e mais complexo do texto exige um trabalho de maior apoio, da minha parte. Da mesma forma, ainda houve algumas situações em que me esqueci de solicitar aos alunos que sublinhassem as informações centrais...

O sujeito 3, com bastantes limitações, mas muito trabalhadora, foi tentando responder às questões, apesar de lhe notar muitas respostas “ao acaso” ou algo descontextualizadas. O sujeito 1 e 2 foram quem mais foi intervindo, antecipando, inclusive, algumas das respostas antes mesmo das pistas. Quanto ao sujeito 4, este apresentou-se muito distante durante a sessão de hoje. Por várias vezes interpelava-o e sentia que não estava “a ouvir”. O cansaço e a ausência do seu parceiro de turma poderão ser alguns dos fatores explicativos para esta menor adesão, no entanto, procurei colmatar este facto aproximando-me dele, apontando para as expressões-chave e acompanhando-o a sublinhar as ideias mais importantes.

Senti que os alunos tiveram alguma dificuldade em compreender a crítica social implícita, bem como a ironia de algumas passagens (por exemplo, disse o sujeito 2: *“pois, então a Mónica era boazinha, porque fazia casacos para os meninos pobres”*).

Pensando-me...

Neste momento coloco-me a questão “Terá sido esta uma escolha de texto acertada?”. Comparativamente ao último texto (“O tesouro2), não senti um entusiasmo e divertimento tão grande quanto na sessão anterior... Por um lado, trata-se de uma obra que, presentemente, as turmas estão a trabalhar, pelo que a antecipação da sua abordagem poderá reverter-se, potencialmente, numa participação mais ativa por parte dos alunos em contexto de aula regular e, daí, saírem valorizados no processo de avaliação contínua da disciplina. Por outro lado, o caráter descritivo desta narrativa não envolveu os alunos de forma tão intensa quanto o desejado, talvez pela própria dificuldade em perceber uma crítica social tão implícita e irónica, muito associada ao contexto histórico-político que para estes alunos acaba por ser algo “abstrato”.

Independentemente deste aspeto, creio que a grande mais-valia desta obra reside na exploração de formas diretas e indiretas de descrição física e psicológica dos sujeitos. Creio que com esta perspetiva poderemos trabalhar, particularmente, o enriquecimento do Campo nas futuras composições escritas, esperando que haja uma replicação neste modelo mais complexo de apresentações/descrições. Mal posso esperar pela atividade de escrita conjunta para, com eles, replicar algumas das técnicas descritivas.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 2

Sessão 5/12 – 09 de fevereiro de 2015

Duração – 45'

Nº alunos participantes- 4

Ao contrário do que tem vindo a ser habitual, esta sessão decorreu em contexto do meu gabinete. Optámos por esta via, na medida em que não necessitei de computador nem de projetor, permitindo uma maior proximidade aos alunos, já que os dispus em torno da “ilha de trabalho”.

Hoje o grupo está menor. Confirma-se a desistência do sujeito 5. Após a minha interpelação, o aluno acabou por me confidenciar que não lhe dava “*muito jeito*” ir às sessões de apoio, uma vez que isso o obrigava a apanhar um autocarro quase duas horas mais tarde e, tendo outros apoios (nomeadamente o apoio direto e sessões de psicologia) sentia ficar muito sobrecarregado. Compreendi esta situação e, aliás, o ajustamento para sessões de 45' ao invés nos iniciais 90' pensados é expressão disso mesmo.

Iniciei a sessão dispondo os *flashcards* com as diferentes fases de organização de um texto narrativo, bem como seus elementos constituintes. Já havia recorrido a esta estratégia na sessão 2, pelo que voltei a repetir, no sentido de consolidar esta aquisição por parte dos alunos. À medida que ia apresentando este esquema, ia solicitando a colaboração dos alunos para a leitura e elaboração de comentários para cada um dos elementos, solicitando-lhe, inclusivamente, exemplos. No decurso deste exercício apercebo-me que os alunos ainda fazem muitas referências ao texto “O Tesouro” – de Eça de Queirós, trabalhado na primeira sessão. A título de exemplo, quando solicitei exemplo de comparação, o sujeito 4 diz “*alto como um pinheiro*” e o sujeito 2 diz “*raivosos como lobos*”.

Mas para a sessão de hoje, foi meu objetivo trabalhar, especificamente, a capacidade descritiva dos alunos. Tendo em conta o trabalho efetuado no “Retrato de Mónica”, procurei que o grupo retirasse o maior proveito deste texto, alargando o conhecimento e Campo. Para o efeito, sugeri que construíssemos a descrição de uma mulher, tendo em conta tudo aquilo que trabalhamos.

Nesta sessão os alunos participaram de forma equitativa. Não se notou o habitual destaque dos sujeitos 1 e 2. A pouco e pouco foi-se descrevendo a figura de Amélia Francelina, a nossa personagem cujo nome traduz o ambiente de humor e boa disposição que pauta as nossas sessões. Foi necessário dinamizar o *brainstorming* de forma enérgica e com entusiasmo, dando-lhes várias hipóteses para o “afunilamento” da nossa descrição: “*Então, vamos lá! Como*

era a nossa mulher? Nova, velha, meia-idade? Baixa, alta, gorda, magra? E a personalidade? Vamos lá! Pensei na forma como estava descrita a “nossa” Mónica”.

A pouco e pouco, o Sujeito 1 tomou a dianteira para definir o perfil: uma mulher, de 40 anos, ruiva. A partir desta ideia inicial fui solicitando o enriquecimento textual:

I – Se tinha 40 anos... tinha rugas?

Sujeito 2 – Começava a ter...

I – E como podemos dizer que algo surgia despercebidamente... (*silêncio*) Como se fosse, pé ante pé?

Sujeito 1 – sorrateiramente.

I – Boa, muito bem!

E o texto foi surgindo. Uma mulher, esbelta, que irradia calor, que tranquiliza quem a contempla, que faz ioga (aqui a referência ao estilo de vida de “Mónica”) e... curiosamente, é psicóloga. Do texto destaca-se a adjetivação e o recurso a comparações e metáforas. Poderíamos ter ido mais além... mas o tempo foi “curto”.

Pensando-me...

Sinto que ficou muito por trabalhar. Os 45 minutos passaram num ápice e receio que as minhas intervenções fiquem algo “coxas”. Sinto que obtivemos um bom ponto de partida, ao rever os *flashcards*, estimulando a organização interna e a memória visual da estrutura do texto narrativo. Por outro lado, fiquei satisfeita pela descrição sólida de uma personagem, não deixando de me sentir muito feliz pela identificação que, de certa forma, parece ser feita entre mim e a personagem. Creio que se pode tratar de um indicador que consolida a relação empática entre mim e o grupo.

Gostei da opção de trabalharmos todos em roda da mesa de trabalho. Esta proximidade e contacto permitiu-me acompanhar a escrita de cada um, procedendo à correção de erros ortográficos ou apelando ao grupo para a organização do texto e da própria caligrafia.

Fica, no entanto, a faltar o adensamento da trama... a passagem da descrição/apresentação do campo, para a alteração das condições iniciais: o problema, uma peripécia, etc.. Creio que esta passagem é central para a compreensão e inteligibilidade da história, bem como para o próprio envolvimento do escritor e leitor na própria narrativa. Fica aqui a nota para um trabalho mais detalhado na próxima sessão de escrita conjunta.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 2

Sessão 6 /12 – 23 de fevereiro de 2015

Duração – 35'

Nº alunos participantes- 4

Esta sessão de escrita independente decorreu na minha sala de trabalho, com os 4 alunos dispostos em torno da mesa de trabalho. Mantive no quadro os *flashcards* da última sessão, com as orientações claras para o desenvolvimento dos seus textos.

Já não nos encontrávamos há algum tempo... na semana anterior foram as férias do Carnaval e há duas semanas atrás os alunos pediram-me que os dispensasse da sessão, por forma a terem mais tempos para estudar para os testes de avaliação.

Comecei a sessão por retomar aquilo que fora trabalhado tanto na sessão de leitura detalha de “O retrato de Mónica”, como “repestei” da memória o texto de Amélia Francelina... notei pelos comentários entre alunos e pelos risos que já tinham esquecido parte do que havíamos trabalhado: “*Pois é...onde é que isso já vai!*”.

Para aproveitar o Campo já trabalhado, solicitei aos alunos que me contassem uma “Peripécia num dia de trabalho”. O sujeito 1 “engellhou” o nariz...

Suj 1 -“*Uma peripécia?*”

E eu reformulei: “*Conta-me uma história de algo inesperado, de uma aventura, de um embaraço ou de um problema num dia de trabalho*”.

Suj 1 – “*Ah! Um furo num pneu!*” – riso geral.

Constatai, posteriormente, que esta acabou por ser uma ideia absorvida por outros alunos, tornando os textos menos ricos ou, pelo menos, não tão diversificados quanto estava à espera. Por outro lado, o hiato de tempo entre a última sessão e a atual poderá ter-se afigurado enquanto um importante constrangimento, na medida em que se registou um decréscimo na extensão dos textos e também da sua riqueza em termos de pormenores e riqueza de descrições.

Pensando-me:

Em relação a esta sessão, destacam-se dois tópicos de reflexão: um relativo ao efeito de contágio da temática e orientação dada ao texto, outro relativo ao “esquecimento” e perda de prática na escrita. Em relação ao primeiro tópico, acaba por se assumir enquanto uma consequência da opção metodológica adotada. Por outro lado, também poderá revelar a empatia entre o grupo e o hábito instituído do trabalho em equipa. Quanto ao segundo tópico de reflexão, creio que o decréscimo no desempenho dos alunos vem colocar em evidência a necessidade de um trabalho constante e contínuo com este tipo de grupos de jovens. Uma paragem tão longa

quanto estas duas semanas reverteu-se, na minha opinião, no “esquecimento” de alguns dos aspetos já trabalhados. A prática de textos com estes jovens exige um carácter regular e contínuo.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 3

Sessão 7/12 – 02 de março de 2015

Duração – 45’

Nº alunos participantes- 3 (+2)

A sessão decorreu, mais uma vez, numa sala de aula ampla, dispendo as mesas em linha, diante do quadro de projeção. Em termos de recurso usei, mais uma vez, o computador e videoprojector enquanto suporte digital e recorri à gravação em vídeo da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Na sessão de hoje tivemos algumas surpresas. Por um lado, apenas três sujeitos compareceram. O elemento 4 estava doente e o 5 confirmou a sua “desistência”. Ainda assim, fomos surpreendidos com um pedido de outras duas alunas, amigas dos sujeitos 2 e 3, que pediram para integrar as nossas sessões. Fui surpreendida, na realidade. Indaguei-as quanto ao motivo de quererem participa; responderam-me que as colegas tinham dito que era “fixe” e que “ajudava a portugueses”.

Assenti, mas na altura coloquei-me a questão da validade metodológica do estudo... Pedi-lhes no início da sessão para que apenas “assistissem”, mas a verdade é que no decurso da sessão não consegui ficar indiferente à presença destas duas jovens que se esforçavam para melhorar, e acabaram, também elas por participar na sessão, sobretudo T., que revelou entusiasmo e boa disposição.

Comecei a sessão por apresentar um conjunto de diapositivos com recurso ao programa *powerpoint*, falando de Mia Couto. O primeiro indício de desconhecimento do campo por parte dos alunos foi o espanto do grupo, ao perceber que Mia Couto...é homem! Foi motivo para umas quantas gargalhadas (afinal «Mia» até é um dos ‘nomes da moda’ para menina). Depois, mais um momento de extrema importância e que tão depressa não esquecerei... Para aprofundar os dados biográficos sobre Mia Couto, passei-lhes um vídeo acedido via youtube, no qual o autor conta, de forma muito pessoal, os trilhos que o levaram até à escrita:

<https://www.youtube.com/watch?v=SzNedHwwPmI>

Fala-nos da sua adolescência e da importância da família para a leitura e escrita e, pelos 2'35, fala-nos do papel da escola no desenvolvimento da nossa escrita. Mia Couto diz algo como “antes a escola era uma programa muito formal, não se ensinava a amar, a gostar de ler e escrever” e prossegue dizendo que os professores que mais o marcaram, foram aqueles que contavam histórias. Perante esta passagem parei o vídeo e perguntei aos nossos jovens:

Investigadora (I) – *E nos dias de hoje? Como é que a escola vos ensina a amar a escrita? Os vossos professores contam-vos histórias?*

Sujeito 1 – *Nem para ler temos tempo, quanto mais gostar de ler? Nas aulas é sempre a correr para dar a matéria, com a professora a ler e a explicar tudo... a grande velocidade.*

Creio que este comentário espontâneo acaba por ser muito pertinente e, de facto, realista. As metas curriculares e o foco dado à avaliação e resultados escolares parece estar a retirar da escola e do ensino a magia da paixão pela leitura e pela escrita. Por este motivo, a passagem deste vídeo de Mia Couto valeu por toda a sessão.

Retomei a sessão lembrando-os as diferenças culturais entre Portugal e Moçambique; mostrei algumas paisagens de Moçambique que os remetessem para a aldeia de Luarmina e Celestino. Posteriormente, foquei alguns dos tópicos que caracterizam a escrita de Mia Couto, sobretudo a criação de palavras (como “ouvidor” de histórias – na vez de ouvinte, ou “abutrear”, conforme presente na história). Posto isto, passei à apresentação da nossa obra, sendo que atendendo à limitação horária da nossa intervenção, apenas selecionei para análise os excertos mais importantes dos primeiros cinco capítulos da obra. Foi uma forma de ligar os principais elementos desta narrativa, preparando-os para o trabalho da obra em contexto de sala de aula.

No decurso da sessão apercebo-me que o sujeito 3 já iniciou a abordagem da obra com a professora, o que fez com que participasse de forma mais ativa que o habitual. Este foi um ponto muito positivo, pois creio que a aluna saiu reforçada dentro do grupo de intervenção e mesmo diante dos novos 2 membros que vieram assistir. Elogiei-a, reforcei cada comentário acertado e considero que este foi um importante momento para que esta aluna experienciasse o sucesso, fruto de todo o esforço que tem vindo a realizar.

A sessão decorreu muito animada. A natureza do texto, as expressões muito engraçadas, a escrita leve e animada de Mia Couto e o próprio conteúdo a remeter-nos para um ambiente de romance, fez com que o grupo de adolescentes se mantivesse muito animado, sobretudo o sujeito 1 e 2... No meio desta animação, dei por mim a esquecer o pedido para que os jovens sublinhassem as expressões centrais para o entendimento da obra, levando-me a recapitular alguns tópicos.

O tempo passou a correr...mais uma vez e fomos surpreendidos pelo toque da campainha. Surpreendentemente os alunos mantiveram-se imóveis... e eu pedi-lhes mais um

tempinho para que terminasse a análise de mais dois diapositivos / excertos de textos. O grupo acedeu (incluindo as “novas alunas”)... e eu fiquei muito feliz com este facto...

Pensando-me...

Hoje saí da escola de coração cheio. Apaixonada por Mia Couto, pelo seu impacto nos alunos... e grata pelo grupo de miúdos com quem tenho o privilégio de trabalhar... Fiquei contente com a presença de T. e A., na medida em que se assume enquanto o melhor *feedback* possível - se outros se querem juntar, então porque algum impacto está a ter junto dos elementos participantes. Por outro lado saí da sessão contente com o trabalho realizado. Mais uma vez o tempo correu, ainda assim fiquei muito contente com os alunos, uma vez que ficaram quase 10' após o toque de saída, para que concluíssemos a leitura de todos os excertos seleccionados. A circularidade entre preparação – identificação – elaboração, surge, agora de forma mais natural. Também noto que os próprios alunos já se habituaram ao esquema de antecipação, indo mais facilmente ao encontro daquilo que é solicitado. Vamos no bom caminho!

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 3

Sessão 8/12 – 09 de março de 2015

Duração – 45'

Nº alunos participantes- 4 (+1)

A sessão de hoje decorreu no meu gabinete. Aquele ambiente mais informal, de maior proximidade... por questões técnicas, não foi possível proceder à sua gravação... no entanto, posso dizer que toda a sessão fluiu de forma muito natural, com a presença dos nossos quatro elementos habituais e de T., que parece ter vindo para ficar!

No quadro mantém-se os *flashcards* (creio que tão cedo não saíram dali...), na mesa, a proposta de escrita conjunta: “Um encontro inesperado”. O tema surgiu, mais uma vez, da sequência lógica do processo de aprendizagem, tendo em conta a temática trabalhada na obra de “Mar-me-quer”. O grupo achou graça ao tema... O Sujeito 1 propõe logo que seja uma história de terror, mas o sujeito 2 impõe-se e diz: “*Não, tem que ser é de romance! Uma história de paixão*”. Esta ideia é apoiada pelos restantes elementos do grupo (incluindo T.), pelo que começo por relembrar as diferentes fases expostas no quadro (*flashcards*).

Mediante este quadro de referência começo por solicitar ideias quanto ao contexto (tempo) e cenário (onde) onde se vai dar este encontro inesperado. O Sujeito 2 toma dianteira no

delinear da história, pelo que subtilmente centro a minha atenção nos sujeitos 3 e 4, por norma mais calados, solicitando e validando de imediato as suas opiniões. Assim, o sujeito 4 sugere que seja uma história decorrida num dia quente de verão, e o sujeito 3 acrescenta que podia ser um encontro no parque.

Temos história... e, mais uma vez, começo a sugerir a criação de uma metáfora ou comparação que enriquecesse a descrição do tempo, e eis que o sujeito 1 avança de imediato com a proposta “*o sol queimava como fogo*” Sem dúvida que ele e a aluna 2 são quem tem maior facilidade e criatividade no estabelecimento deste tipo de imagens e a sua energia destaca-se da dos restantes elementos. Continuo a solicitar descrição de lugares e de personagens e constato que o grupo acaba por incorrer ao mesmo tipo de metáforas (ex. “*olhos cor de mar*”).

Quando chego à etapa de descrição do local, o sujeito 4 sugere a expressão “*uma brisa calma e amena percorria a vereda de olmos parados que nem estátuas*”. Trata-se de uma referência clara ao vocabulário adquirido a partir do texto “O Tesouro”, a primeira obra trabalhada. Considero que este foi um sinal muito positivo quanto ao impacto do trabalho realizado, bem como ao capital de saber acumulado por via da exploração de narrativas, de forma significativa. Tratou-se, sem dúvida, de um texto com elevado impacto no processo de aprendizagem dos alunos deste grupo. Talvez por ser o primeiro, talvez pelo seu teor cómico, talvez pela forma como conseguimos trabalhar o seu conteúdo...

Certo é que estes são aspetos que vêm reforçar a importância deste tipo de trabalho de enriquecimento do campo – dar aos alunos as ferramentas de que necessitam para serem tão bem sucedidos quanto os seus pares, *à priori* com uma maior bagagem cultural.

A história, essa, continuou. Com participações divididas pelos alunos do «grupo de intervenção» e T. enquanto espetadora divertida com toda esta situação, não intervindo, apenas reagindo às sugestões dos seus pares. E eis que criamos a nossa história que, resumidamente, nos conta isto: Aníbal passeia no parque (apresentação), decide descansar num banco de jardim (episódio rotineiro) e eis que a vida lhe proporciona um encontro com uma figura atraente – Isa (alteração). Timidamente, Aníbal pergunta as horas a Isa, a qual se apercebe do interesse da nossa personagem e até cora (reações, emoções). Segue-se a coragem para a oferta de um gelado... e concluímos com uma final em aberto... “*quem sabe se não terá sido o início de uma bela amizade... ou paixão*”.

A verdade é que o fator “tempo” não esteve, mais uma vez, do nosso lado. Não que tenhamos produzido devagar (que não foi o caso), mas antes porque se justificaria um tempo mais alargado (90’) para conseguir efetuar um trabalho mais completo.

Pensando-me...

Em termos gerais fiquei muito contente com a forma como decorreu a sessão. Apesar de não termos desenvolvido a nossa resolução tão bem quanto gostaria, sinto que a sessão teve um ritmo mais elevado que o habitual, com a apresentação de sugestões de forma mais fluída e frequente por parte dos diferentes alunos.

O facto de ter “controlado” o domínio dos sujeitos 1 e 2, parece ter sido importante para o reforço da confiança e participação dos sujeitos 3 e 4. Sinto que estes ajustes contribuíram para uma dinâmica muito interessante no grupo.

Quanto a mim, sinto-me bem mais confortável num papel de orientadora de Escrita Conjunta do que dinamizadora das sessões de Leitura Detalhada. Creio que este sentimento se deve à natureza mais informal e criativa da Escrita Conjunta, na medida em que não me deparo com tanta frequência com aspetos gramaticais e/ou técnicos da exploração de textos, para a qual não me sinto tão habilitada. Afinal de contas, sou uma mera psicóloga a sair da sua “zona de conforto”. *So far...so good.*

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 3

Sessão 9/12 – 16 de março de 2015

Duração – 45’

Nº alunos participantes- 4 + (1)

A sessão de Escrita Independente decorreu, mais uma vez, em contexto de gabinete, contando com a presença dos quatro elementos e com T..

A boa disposição tem sido uma constante e é curioso ver que, à medida que vão entrando, os alunos já perguntam “*Vamos escrever sobre o quê?*”. O sujeito 4 entra a “celebrar” uma positiva a português, de 65% (acontecimento único nos últimos anos)... De modo que temos tudo para uma grande sessão de Escrita Independente. Fico, como é óbvio animada e passo a apresentar a proposta: “*Uma aventura no mar*”.

Tendo em conta o texto trabalhado na Leitura Detalhada – “Mar me quer”, de Mia Couto, e tendo em conta a forma como a narrativa foi conduzida na Escrita conjunta, achei que este tema poderia dar azo à construção de histórias engraçadas. O resultado está à vista. Até ao momento este foi o tema que maior aceitação recebeu por parte dos alunos. Todos ultrapassaram os 25 minutos de escrita A extensão dos textos cresceu consideravelmente, bem como a forma como os mesmos foram organizados.

Começamos a encontrar, nitidamente, a estruturação Orientação / Complicação / Resolução. A descrição das personagens é mais frequente e completa, bem como o recurso a comparações, à adjectivação ou a metáforas. Os progressos deixam-me animada... Algo de bom está a acontecer!

O Sujeito 1, constrói uma história épica, engraçadíssima, sobre a caça a uma baleia. Apresenta uma série de peripécias de entre as quais a história de três amigos que são engolidos por uma baleia mas que conseguem ser salvos após a explosão da barriga da baleia. Termina de forma cómica/irónica: “*não sabemos se a baleia morreu ou ficou viva...*”.

O sujeito 2 conta a história de um comandante pirata e do seu “*marujo meio totó*”, que conseguem capturar um tubarão, colocando-o na sala de troféus.

A aluna 3 conta a história de uma menina, chamada Joana, que vira uma baleia no mar. Conta o que viu a uma amiga, mas esta não se acreditou e, por isso, entrou no mar. O desfecho é triste: a baleia acaba por matar a amiga de Joana. De todos os textos, este é, sem dúvida, aquele que se apresenta como mais confuso e repetitivo.

Já o sujeito 4 relata uma história de um surfista que sofre um acidente nas suas manobras no mar: é enrolado por uma onda que o faz embater com a prancha na sua cabeça e, com isto, perder os sentidos. Segue-se o seu salvamento pelo INEM e termina a história com as recomendações de um pai preocupado: “*tem juízo na cabeça para não acontecer mais nada*”.

Sem dúvida que, até ao momento, estes são os textos mais bem conseguidos por parte dos nossos alunos. Estes crescendo deixa-me entusiasmada e satisfeita com o trabalho elaborado.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 4

Sessão 10/12 – 20 de abril de 2015

Duração – 45’

Nº alunos participantes- 4 +1

A sessão decorreu numa sala de aula regular, dispondo as mesas em linha, diante do quadro de projecção. Em termos de recurso usei, mais uma vez, o computador e videoprojector. Por questões técnicas, não foi possível proceder ao registo da sessão.

Participaram na sessão os 4 alunos do grupo de intervenção e, como tem vindo a ser habitual, T. manteve-se presente. Parece ser uma “aquisição” para o grupo. Iniciei a sessão fazendo um “ponto de situação” relativamente ao nosso trabalho, solicitando algumas impressões acerca do mesmo. No geral, os alunos dizem que estão a gostar, “*que é fixe*” ou que “*ainda saímos daqui escritores*”.

Em relação ao aproveitamento geral, curiosamente percebo que os alunos que têm tido uma prestação mais coesa nas nossas sessões (os sujeitos 1 e 2), são também aqueles que têm tido piores classificações na disciplina de português. Este facto tem-me feito refletir em torno da subjetividade da avaliação e daqueles que serão os critérios de apreciação dos desempenhos dos alunos... Numa outra perspectiva, questiono-me se, no dia-a-dia, em contexto de turma regular, os sujeitos 1 e 2 apresentam a mesma postura e empenho que os caracteriza nas nossas sessões.

Posto este momento de “quebra de gelo”, passo à apresentação do texto que iremos trabalhar: “Um casal de relógios”. Para além de se tratar de um texto integrante do programa de português, é também um texto pequeno, pelo que não hesitei em trabalhá-lo. Já que temos as nossas sessões limitadas a 45’, e atendendo às experiências anteriores, creio que assim será possível trabalhar a obra de forma mais tranquila e calma, sem a pressão do tempo.

Tal como tem sido habitual, inicio com uma apresentação em *powerpoint* na qual começo por apresentar o escritor, Miguel Torga, com algumas notas biográficas. Em seguida, apresento algumas imagens da época histórica em que o texto foi escrito, por forma a transportar os alunos para a atmosfera da rotina daquele “Casal de Relógios”.

Passo a entregar a cópia do texto a ser trabalhado, por forma a que os alunos possam escrever e sublinhar. Seguindo a nossa planificação, começo a explorar alguns dos parágrafos seleccionados, seguindo a sequência: preparação – identificação – elaboração. Estas etapas parecem, agora, mais fluídas e surgem de forma mais natural... no entanto senti estar a ser difícil captar a atenção do grupo... Sinto que, à imagem de “O retrato de Mónica”, os alunos não se envolvem com tanto entusiasmo. Pensando bem, estes dois textos até têm alguma semelhança: o carácter descritivo, a metáfora das mensagens, a crítica implícita a quem vive da rotina.

Tento contornar esta questão, solicitando a cada aluno a sua colaboração na leitura dos parágrafos. Esta foi uma importante estratégia para captar a atenção do grupo. Com estes pedidos, por exemplo, apercebi-me que o sujeito 4, muitas das vezes,

apesar de estar a olhar para a folha de papel, não estava, efetivamente, a seguir a nossa leitura, nem tão pouco ouvia parte das pistas fornecidas. Seria cansaço? Desmotivação?

Em contraponto, o sujeito 2 foi o elemento que mais se envolveu, com respostas certeiras. O sujeito 3 mostrou vontade em acompanhar, grande esforço, mas nem sempre correspondia às respostas solicitadas, levando-me a reformular, por várias vezes, as pistas. Sinto que a principal dificuldade da aluna 3 reside em compreender aquilo que é dito. Esforça-se por memorizar frases e/ou conceitos, mas depois tem dificuldade em aplicá-los. A título de exemplo, recorde um momento em que mantivemos o seguinte diálogo:

I – Na frase seguinte, o autor começa-nos por falar da forma ocasional e desapaixonada como este homem e mulher se juntaram. «*Não namoraram. Ele lembrou-se dela no intervalo do escritório*». Que expressão nos diz que não houve, propriamente uma “paixão”... entusiasmo...

Suj 3 – “*Lembrou-se dela*”.

I – Sim, lembrou-se dela... Mas em que contexto?

Suj 3 – “*Não namoraram*”.

I – Sim. É um facto. Não namoraram já é um indicador de que não houve uma atmosfera de romance... mas e onde é que ele se lembrou de que esta rapariga poderia vir a ser sua mulher?

Suj 3 – Em casa?

Nestas pequenas passagens, percebo que o grupo acaba por ter desempenhos desiguais. Com perspicácias e capacidades diferenciadas. No caso da aluna 3, talvez seja necessário um reforço mais individualizado do que os restantes elementos. Ainda assim, curiosamente, o seu texto no momento de pré-teste foi um dos mais bem-conseguidos e, em termos de avaliação final, é também a aluna que melhores resultados tem, em parte pelo reforço de todo o trabalho desenvolvido por si.

Pensando-me:

O texto não teve o impacto desejado. É um facto. Foi mais difícil cativar os alunos, apesar da estratégia do envolvimento dos elementos na leitura ter surtido um efeito positivo. Senti-me cansada...e senti-os cansados. Por outro lado, sinto que estes alunos (seja pela tenra idade, seja pelas limitações no plano cognitivo), apresentam

alguma dificuldade em compreender algumas mensagens e críticas implícitas nas metáforas.

Foi necessário ser muito direta e explícita para explicar o motivo deste texto se chamar “Um casal de relógios”. O sujeito 1 foi o único que percebeu, de imediato, o alcance da imagem... Como será no dia-a-dia, nas diferentes disciplinas? Será que o ensino formal consegue ser suficientemente claro para que jovens como os que pertencem a este grupo, percebam o seu alcance?

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 4

Sessão 11/12 – 27 de abril de 2015

Duração – 45’

Nº alunos participantes- 4 +1

A sessão decorreu, como é habitual nas sessões de Escrita Conjunta, em contexto de gabinete, com os alunos dispostos em torno da mesa de trabalho e com a presença do esquema de construção de textos. Tendo em conta a experiência passada, senti a necessidade de lançar um tema que suscitasse a criação de uma narrativa dinâmica, criativa, seguindo o postulado em cada uma das etapas. Iniciei a sessão com a habitual conversa sobre o dia-a-dia, acalmando a agitação inicial... Depois, pegámos na folha de trabalho e comecei por fazer questões que levassem ao momento de *brianstorming* em torno do tema “Um dia de sonho”.

I – “*Vamos lá então criar um dia de sonho. Vamos lá! O que é que vai acontecer? Onde? Com quem? Descrição de personagens...*”. Retomei os *flashcards* afixados no quadro, pedindo-lhes que se focassem nos mesmos: Tempo, Espaço, Personagens, Ações Habituais, Reações, Reflexões, Emoções, Comentários, Avaliações, Juízos.

Procurei que, desta forma, os elementos se tornassem mais autónomos na criação do texto, e deixei, por uns tempos, que o grupo se “gerisse” a si próprio... Depressa percebo que não é muito boa estratégia. As sugestões dão azo a gargalhadas e confusão, com comentários entre si. Intervim, procurando restabelecer a ordem e procurando organizar ideias de entre aquilo que os diferentes alunos foram dizendo (com destaque para a interação entre os sujeitos 1 e 2).

Estrutura-se, então, uma história, bem delimitada no tempo – 1997. É a história de Albertino (mantém-se os nomes “clássicos”) e, mais uma vez, o cenário escolhido remete-nos para um dia de calor e para a praia. Percebo haver alguma repetição nos conteúdos de escrita, porém creio que esse também pode ser um sinal positivo, na medida em que está a haver aprendizagem. A mesma forma, os recursos de estilo são já familiares “*era alto como uma árvore*” e “*feio e mau que nem uma cobra*”, a lembrar a descrição dos três irmãos do texto “O Tesouro”, de Eça de Queirós, trabalhado na 1ª sequência de aprendizagem.

Por outro lado, o fundo trágico que vai sendo dado à narrativa, apresenta claras identificações com a obra de Mia Couto “Mar-me-Quer”, na medida em que os alunos acabam por nos guiar para a construção da história de Albertino que, num dia de calor, voltou à praia, no dia em que se marcava mais um ano após o dia fatídico em que viu o seu pai morrer afogado ao tentar salvá-lo, quando tinha 7 anos. O grupo acabou por lançar ideias para uma história mais “trágica”, sendo que um acrescentava um ponto à ideia de outro...mas todos no mesmo sentido. Achei interessante este movimento do grupo, revelando alguma coesão.

Senti, no entanto, que o grupo fugia ao tema “*Um dia de sonho*”, daí necessidade de direccionar o grupo para uma construção mais “optimista” e positiva da narrativa, interferindo, a certo momento, de um modo mais significativo para o desfecho da história: “*Então, meninos! Tão dramático! Não se esqueçam do tema... “um dia de sonho!” não podemos fugir da proposta... E se tornássemos este dia tão fatídico numa coisa boa, numa mudança de vida?*”. E disse prontamente o sujeito 2: “*Só se se apaixonasse...*”. Validei a ideia: “*Boa! Então como é que isto se tornava num sonho?*”. E responde o sujeito 1: “*Encontrava a mulher se sonho*”. E assim se dá o desfecho desta história, com pontos em comum com as restantes narrativas.

Pensando-me...

Acho interessante a forma como o grupo tem ido buscar elementos importantes às sessões anteriores e aos textos já trabalhados, seja no momento de Leitura Detalhada, seja no momento de Escrita Independente. Questiono-me se não deveria, de certa forma, “forçar” a saída destes “tópicos” de segurança, por forma a que as suas narrativas ganhem um estilo próprio.

Quanto à minha acção, conforme já reflectido anteriormente, sinto-me muito mais confortável e descontraída nestas sessões de Escrita Conjunta, do que nas sessões

de Escrita Independente. Gosto muito de interagir com o grupo, de dar e receber o *feedback* relativo ao decurso da sessão. O humor, a boa disposição e a condução informal da sessão parecem-me ser os ingredientes para a motivação para a tarefa e para o fomento do gosto pela escrita.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 4

Sessão 12/12 – 04 de maio de 2015

Duração – 45’

Nº alunos participantes- 4 +1

Última sessão. Ambiente de “festa”. No meu gabinete reúno-me com os nossos 4 sujeitos + T.. Reina a boa disposição e até posso dizer que há alguma agitação/excitação. Começo por fazer um ponto de situação relativamente à semana e a conversa habitual em relação às aulas. Percebo que os alunos de uma das turmas não chegou a trabalhar o texto de Miguel Torga, preparado na sessão de Leitura Detalhada... ainda assim não creio que tenha sido “trabalho perdido”.

Para a sessão de hoje pensei num tema épico. Já percebi, pelas narrativas anteriormente construídas, que este grupo gosta de “aventura” e “paixão”. Por este motivo, para fecharmos o nosso ciclo de intervenções com “chave de ouro”, decidi lançar um tema que pudesse tanto congregar os conteúdos trabalhados ao longo das últimas sessões (com o Campo já preparado), como direcioná-los para uma narrativa emocionante. Assim, depois de “*Um dia de sonho*”, decidi lançar o desafio para a história de “*Um dia de Sorte*”.

Perante o desafio, o grupo riu e o Sujeito 4 não se absteve do comentário: “*Sorte, sorte era ganhar o Euromilhões... ou estar de férias*”. Risada geral e boa disposição. Como tem vindo a ser habitual, não atribui tempo à tarefa, com o objectivo de lhes permitir explorar as suas histórias tanto quanto desejem.

Os textos que surgiram surpreenderam-me pela extensão, criatividade e salto qualitativo. Temos narrativas engraçadíssimas, com um maior cuidado na separação e

organização das diferentes etapas constituintes, com o uso de pontuação de forma mais criteriosa, com a descrição de personagens e, acima de tudo, com a capacidade de envolver o leitor!

O sujeito 1 conta a história de um dia de calor em que Jorge (*“uma pessoa alta, alta como um pinheiro”*), decide fazer uma caça ao tesouro, num cenário de savana, por entre animais selvagens! Correndo perigo de vida, lá encontra o marco do tesouro: *“escava um buraco tão fundo quanto o mar”* e lá encontra uma fortuna. Sempre em clima de grande suspense, somos guiados por uma bela aventura, terminando com uma fuga inesperada de um leão... e um *“viveram felizes para sempre”*.

O sujeito 2 conta uma história fantástica de um pobre agricultor *“magricelas como um palito”* que, ao cavar o solo árido, dia a noite, encontra um tesouro, ficando rico e deixando de se subjugar ao mando do senhorio tirano, terminando *“E assim com tudo isso cada um cava a sua própria riqueza”*.

O sujeito 3 fez um narrativa um pouco mais pobre e descritiva que se poderia resumir na sua primeira frase: *“Era uma vez umas meninas que tiveram um dia de sorte, porque foram ao Zoomarine ver os golfinho e ao shopping”*. E de facto, pouco mais nos conta: um grupo de amigas que queria ver o espectáculo dos golfinhos no Zoomarine mas que acabaram por ficar na expectativa e ansiedade de saber se seria possível apanharem o autocarro para as levar. Depois de alguma espera e ansiedade, o motorista lá as levou até ao Zoomarine e as amigas poderão assistir ao tão desejado espectáculo e ainda pediram para serem levadas ao *shopping*. Repetitivo, mais pobre que as restantes histórias.

Quanto ao sujeito 4, consegue produzir um texto mais extensão que o habitual, relatando uma ida ao cinema, com algumas peripécias pelo meio (como o facto do Sérgio ter adormecido ao ponto de risonar). Neste texto destacam-se as descrições pormenorizadas: *“Rui é alto, magro, cabelo preto e olhos castanhos. Sérgio é gordo, cabelo castanho cor de terra e olhos verdes como a erva. E a Joana também é gorda como o Sérgio e tem cabelo loiro e olhos azuis como o mar”*. Termina com uma conclusão “literal”: *“Conclusão: ficámos todos contentes porque tínhamos ido ver um melhor filme em 3D”*.

Fiquei satisfeita com as produções dos alunos... Foi o fim da quarta Sequência de Aprendizagem” e também da nossa intervenção. Terminei agradecendo-lhes todo o trabalho, dedicação e empenho. Garanti estar ali para os ajudar no que necessitassem e que em breve voltaria a estar com cada um deles para perceber como corre o seu

percurso escolar. O sujeito 2 e T. pedem-me para as ajudar até ao final do ano letivo (temos ainda um mês de aulas e avaliações pela frente), pedido ao qual acedi prontamente...

Foi muito bom contar com um grupo como este. O “acaso” destinou-me um excelente grupo... e os resultados afiguram-se entusiasmantes. Todos têm progredido...e apenas o sujeito 3 não correspondeu exatamente como o previsto. Fico na expectativa de perceber o que decorrerá deste trabalho e como serão as produções no momento de pós-teste...

APÊNDICE XII- TEXTOS PRODUZIDOS NAS SESSÕES DE ESCRITA INDEPENDENTE

Sequência de Aprendizagem 1 – Construção Conjunta

Instrução: Construir a história de uma “Caça ao Tesouro” (90’)	
<p>ORIENTAÇÃO Situação ou cenário Descrições Episódios (ações habituais)</p>	<p>Naquele lindo e quente dia de Verão de 1998, a praia de S. Martinho do Porto estava repleta de veraneantes e banhistas. O mar estava calmo e as famílias ora apanhavam banhos de sol, ora nadavam na baía.</p> <p>Os cinco primos da família Marreta faziam castelos de areia, enquanto os mais velhos, Pedro e Ana, pensavam ir à caça. Alexandre, o mais novo, com 7 anos, era brincalhão como um macaquinho; Rui, de 10 anos, gostava tanto de ler como de jogar computador. A Beatriz, de 14 anos, a mais ajuizada do grupo, olhava pelos mais novos tal qual uma babysitter.</p>
<p>COMPLICAÇÃO Episódios (ações habituais) Problemas</p> <p>→ um problema importante</p> <p>Reações Reflexões Comentários</p>	<p>Estava o Alexandre, tranquilamente, a escavar um buraco para o túnel do seu castelo quando, de repente, bate com a mão numa garrafa verde vinho, antiga. Ergeu-a e reparou que, lá dentro, estava lá um antigo pergaminho. Os cinco primos ficaram felizes e entusiasmados! O que será que estaria lá dentro?</p> <p>Rui, o mais velho e, por isso mais forte, retirou a rolha da garrafa e virou-a até o pergaminho lhe cair para a mão.</p> <p>- O que é isso? – perguntou a Ana.</p> <p>- É um mapa de um tesouro! – disse o Pedro, feliz da vida!</p> <p>Entre todos, decidiram organizar-se para a busca do tesouro.</p> <p>O trajeto marcado no mapa iniciava-se junto à Casa do Capitão, em S. Martinho. Logo os cinco primos, correram, excitados para a busca do misterioso tesouro! A pouco e pouco aproximavam-se da mata junto à praia e, de repente, surge-lhes uma gruta. Os mais novos ficaram amedrontados. O que será que estaria lá dentro? Os mais velhos acalmaram o Rui, o Alexandre e a Beatriz e, pé ante pé, espreitaram. Lá dentro esperava-os um saco com biscoitos para cão...</p>
<p>(Avaliação) Reações Reflexões Comentários</p>	<p>- O que é isto????- disse o indignado o Pedro!</p> <p>- Comida para cão??- exclamou o Alexandre.</p> <p>- Já podemos alimentar o nosso Milú... - concluiu a Ana, vermelha que</p>

(Descrições)	nem um tomate, tal era a sua raiva.
RESOLUÇÃO Soluções (Reações) Reflexões Comentários	Beatriz, a mais sensata, lá acalmou os primos.. - Então primos? Haverá lá, melhor tesouro que uma grande aventura? E aposto que teremos ainda mais aventuras e oportunidades pela frente, durante este Verão. Acabaram a tarde a rir-se desta aventura e das suas patetices.

Sequência de Aprendizagem 2 – Construção Conjunta

Instrução: Construção de uma narrativa descritiva, com particular foco na apresentação/descrição das personagens (45')	
ORIENTAÇÃO Situação ou cenário Descrições Episódios (ações habituais)	<p>Amélia Francelina era uma mulher na casa dos 40 anos. No seu rosto, sorrateiramente, espreitavam as primeiras rugas. O seu cabelo cor de fogo brilhava como o sol e aquecia todos quantos a rodeavam. Os seus olhos cor de mar acalmavam a multidão que a observava.</p> <p>Amélia era uma mulher esbelta, alta e elegante como uma gazela. Ela não andava...ela desfilava, como se o mundo fosse uma passerelle.</p> <p>A sua serenidade era trabalhada, diariamente, nas suas aulas de yoga. No seu consultório, enquanto psicóloga, acalmava quem a ela decorria, a ajudá-los a atingir a sua paz de espírito.</p> <p>O sucesso no seu trabalho deixava-a feliz e o bem-estar dos outros era também o seu bem-estar.</p>

Sequência de Aprendizagem 3 – Construção Conjunta

Instrução: História de um encontro inesperado (45')	
ORIENTAÇÃO Situação ou cenário Descrições Episódios (ações habituais)	<p>Num belo dia de verão, o sol queimava como fogo. Nesse sábado, pela tarde, Aníbal decidiu ir até ao jardim da cidade, ler o seu jornal numa refrescante sombra. Os seus olhos cor de mar observavam o sossego do parque. Uma brisa leve, calma e amena, percorria a vereda de olmos parados que estátuas. Apenas se ouvia a melodia dos pássaros ao ritmo</p>

	do rio que rasgava as colinas do parque... quando as pernas de Aníbal, doridas do passeio, pediram descanso.
COMPLICAÇÃO Episódios (ações habituais) Problemas → um problema importante Reações Reflexões Comentários	Aníbal dirigiu-se até ao banco de jardim mais próximo. Pediu licença para se sentar à jovem formosa que ali lia o seu livro. Distraído, nem reparara em tamanha beleza. Os sapatos de salto alto, finos que nem agulhas, prenderam, no entanto, a atenção de Aníbal. O vestido preto, justo, revelava o corpo desta esbelta rapariga. Os seus cabelos ondulados lembravam o mar, refrescando a mente de Aníbal naquela tarde escaldante... Tinha que a conhecer! - Boa tarde. Pode dizer-me que horas são?
(Avaliação) Reações Reflexões Comentários (Descrições)	- São 4:30 – respondeu Isa, desinteressada. Aníbal nada disse. Apenas a olhava... Isa, apercebendo-se do seu admirador, sentiu-se ruborizar... - Posso oferecer-lhe um gelado? – perguntou Aníbal. - Oh! Sim, claro! – respondeu isa com o coração a palpitar.
RESOLUÇÃO Soluções (Reações) Reflexões Comentários	E partiram os dois, juntos, até à esplanada do jardim. Quem sabe se não terá sido o início de uma bela amizade... ou paixão!

Sequência de aprendizagem 4 – Construção Conjunta

Instrução: Um dia de sonho (45')	
ORIENTAÇÃO Situação ou cenário Descrições Episódios (ações habituais)	Estávamos no verão de 1997. O tempo estava uma brasa: as flores estavam mortas de sede e as árvores suplicavam por água. Albertino era alto como uma árvore; a sua face era o espelho da sua alma: feio e mau que nem uma cobra. Naquela tarde, Albertino decidiu ir até à praia. Mais do que refrescar-

	se, ia cumprir um ritual.
<p>COMPLICAÇÃO Episódios (ações habituais) Problemas</p> <p>→ um problema importante</p> <p>Reações Reflexões Comentários</p>	<p>Ir até à beira-mar era sempre uma experiência quase traumática. Vinham-lhe à memória imagens chocantes daquele fatídico dia, nos seus 7 anos: uma onda levou-o da beira-mar, enquanto via o seu pai a pescar. O pânico tomara conta dele e os gritos de socorro ecoavam pela praia que nem sinos... e Albertino nunca se esqueceu daquilo que aconteceu a seguir...</p> <p>O pai de Albertino, mal viu a onde engolir o seu filho, remou em sua direção para o salvar. Nisto, enquanto lutava para recuperar o seu filho, algo o fez cair, inanimado, no mar. Albertino salvou-se...mas do seu pai nem rasto. Por este motivo, Albertino só voltava à praia no dia de aniversário do seu desaparecimento.</p> <p>Chegado ao areal, sentia-se triste, desanimado. O seu coração tornou-se duro que nem uma rocha... no entanto, aquela tarde tinha uma surpresa reservada. De súbito os seus olhos pararam na esplanada. Uma bonita mulher prendera a sua atenção: alta magra, olhos azuis como o mar e cabelo castanho cor de terra. O seu sorriso aquecia-o mais do que o sol.</p>
<p>(Avaliação) Reações Reflexões Comentários (Descrições)</p>	<p>- Será um sinal? – perguntou Albertino a si mesmo.</p> <p>Olhou para o mar e, por entre as ondas, parece ouvir a voz do seu pai dizendo: “Vai Albertino. Não tenhas medo de ser feliz”.</p>
<p>RESOLUÇÃO Soluções (Reações) Reflexões Comentários</p>	<p>Determinado, Albertino levantou-se do areal, ergueu a cabeça e decidiu ir à conquista da felicidade. Se Maomé não vai à montanha...vai a montanha a Maomé! E lá seguiu ele, rumo à felicidade...ali mesmo numa esplanada.</p>

APÊNDICE XIII - GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL ÀS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Avaliação por aluno:

1. Sentiu algum impacto da nossa intervenção no aluno X?
2. Registaram-se quaisquer evoluções ao nível das competências de compreensão leitora e desenvolvimento da escrita no aluno X?
3. Que balanço faz da sua intervenção junto do aluno X

APÊNDICE XIV A) – ENTREVISTA FINAL À DOCENTE A

I – Que avaliação faz do desempenho dos sujeitos 4 e 5, neste último ano letivo, em que eles frequentaram este programa de intervenção pedagógica mais focada nas competências de compreensão leitora e escrita? Gostava de perceber se notou alguma evolução nestas competências aquando da intervenção com estes alunos – sendo que o sujeito 5 apenas frequentou 3 sessões (o primeiro ciclo de sequência de aprendizagem).

A – É assim... eles têm tido uma evolução muito positiva. E acho que essa evolução tem a ver com todas as intervenções que tem havido com eles. Não só a minha, mas também a tua, a dos professores... e a evolução deles é muito ascendente. Cada vez está a ser mais e melhor. E portanto creio que este seja o resultado... não consigo avaliar exatamente o impacto do quê, de o que é que foi, mas acho que em conjunto todos trabalhámos para o sucesso deles.

I – E especificamente em relação às competências de compreensão leitora e desenvolvimento da escrita?

A – Estão a evoluir muito bem. Positivamente. E o resultado está à vista. Transitam... com positiva a português (coisa que o Sujeito 4 nunca tinha tido antes). Antes quando passavam era com várias negativas e por decisão de conselhos de turma... e agora não. Não precisaram aqui de “favores”.

I – E que balanço fazes da tua intervenção junto destes alunos?

A - ... (*silêncio*). Eu este balanço não gosto muito de ser eu a fazer (*risos*). Acho que têm que ser os outros a fazer. Se eu achasse que não estava a contribuir para o sucesso deles, já me teria afastado, não é? Tenho feito o melhor que tenho conseguido. Acho que adequei... no início acho que tive alguma dificuldade em perceber como é que havia de conseguir que eles não faltassem ao apoio, que cumprissem com os trabalhos de casa e com todas as obrigações escolares (que era uma coisa que também não acontecia- não cumpriam, não queriam saber de nada, não tinham os cadernos em condições... nada organizado), e isso foi também um trabalho que fizemos.

Uma coisa que fazemos sempre é a auto-avaliação inicial e, portanto, conseguem ver, o que é que está errado e que eles próprios, depois, acabam por ver em que podem mudar.

Estabelecemos metas e objetivos...e eu vejo que eles fazem por cumprir e conseguir evoluir. Acho que o balanço é positivo.

I – E em relação às sessões de intervenção?

A – Em relação às tuas sessões, no início, foram acolhidos por eles com alguma... não digo expectativa...mas, antes, alguma admiração. Perguntavam o que é que tinham que ir fazer à psicóloga... e a determinada altura isso já não acontecia. Portanto, quando chegava o dia, eles sabiam, iam e encaravam isso como um momento importante para a vida deles. Acho que perceberam...é porque sentiram que...eles não são propriamente crianças. É claro que sentiram que alguma coisa lhes estava a ajudar.

APÊNDICE XIV B) – ENTREVISTA FINAL À DOCENTE B

I – Após esta intervenção, ainda que curta, gostaria de saber se sentiste alguma evolução, algum impacto deste programa de intervenção ao nível da leitura e da escrita em cada um destes sujeitos, 1, 2 e 3.

B – Acho que ao nível dos sujeitos 1 e 2 o impacto maior foi ao nível do interesse e empenho que demonstrado na disciplina de português...mas também ao nível das outras, (pois as competências de leitura e escrita acaba por ser extensível a todas) ao longo do ano. Eles, de facto, começaram o ano um bocado desinteressados e até com maus resultados e a verdade é que ao longo do ano foram trabalhando cada vez mais e melhor e mostrando mais empenho e interesse.

I – E com o sujeito 3?

B – O sujeito 3, como felizmente é sempre muito trabalhadora, começou bem o ano...mas apesar de ser muito trabalhadora tem muitas lacunas ao nível da auto-estima, acha sempre que não é capaz. Começou o ano a pensar que iria ficar retida, que não ia ser capaz de concluir o 8ºano por ser um ano muito difícil... e a verdade é que isso também se foi dissipando ao longo do ano. Ela esforçou-se e conseguiu fazer o 8ºano e com muito bons resultados (com 4 e tudo).

I – E em relação aos Conselhos de Turma? Também são da mesma opinião?

B – Sim, sim. Isto foi falado em Conselho de Turma. Aliás, o sujeito 3 foi proposta para o Quadro de Mérito, devida a esta sua atitude exemplar, empenho, interesse... e a ajudar os colegas que até têm menos dificuldades que ela mas que se empenham menos! Em relação aos sujeitos 1 e 2, como referi, o Conselho de Turma também considerou que eles, ao longo do ano foram-se empenhando e que por isso conseguiram também concluir o 8ºano.

I – Achas que estes alunos têm uma participação ativa na sala de aula?

B – Acho que isso tem mais a ver com a personalidade deles e não tanto com as lacunas que apresentem a nível académico. Destes três alunos (lá está...pela sua própria personalidade), eu penso que não... que não terão um papel muito ativo na sala de aula.

I – E achas que os professores fazem algum tipo de diferenciação, que favorecem a participação?

B – Sim. Isso sim, penso... até porque os professores tentam sempre avaliar mais a participação oral destes alunos, do que propriamente a escrita (como eles têm estas lacunas...é preferível). E eles fazem, exatamente, esta diferenciação e tentam solicitá-los mais vezes...e tudo isso.

I – E que balanço fazes tu da tua própria intervenção com estes alunos?

B – Bem... faço um balanço muito positivo, claro. Tiveram, na generalidade, boas notas (principalmente a aluna 3, com alguns níveis 4) e os sujeitos 1 e 2 também. E com o sujeito 2 fomos falando (muitas das vezes até nos intervalos) acerca de alguns aspetos da vida dela, e do futuro dela (até porque esta aluna é um bocadinho mais velha que os outros dois e, portanto, já tem outras prioridades) e... acabei por a encaminhar para um Curso Vocacional de Cozinha, que eu acho que realmente poderá ser muito bom para o futuro dela.

APÊNDICE XV – GUIÃO PARA ENTREVISTA FINAL AOS ALUNOS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

1 – Qual a tua opinião acerca das sessões de intervenção desenvolvidas

2 – O que aprendeste de mais significativo?

3 – O que recordas acerca da estrutura formal dos textos?

4 – De que forma é que estas sessões te ajudaram para o sucesso escolar nas diferentes disciplinas?

5 – Como é a tua participação nas aulas?

6 - Se pudesses vir a frequentar este tipo de sessões no próximo ano estarias interessado(a)?

APÊNDICE XVI – ENTREVISTA FINAL COM OS ALUNOS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

SUJEITO 1

Investigadora (I) – Gostaria de saber, em primeiro lugar, a tua opinião acerca das sessões. O que achaste das nossas sessões?

Sujeito 1 (suj 1) - Gostei. Ajudou-me a melhorar os textos

I – A melhorar os textos como?

Suj 1 – A expressar melhor as coisas, a ter mais ideias, a explicar melhor os textos a explorar os assuntos do texto...

I – E da estrutura formal dos textos narrativos, das histórias, que nós trabalhamos, do que te lembrás?

Suj 1 – São aquelas etapas que a professora mostrou...

I – E quais eram elas?

Suj 1 – Era primeiro o cenário...

I – E mais?

Suj 1 – E havia também a conclusão...

I – Uhm uhm...

Suj 1 – e fazer a história...

I -E que estratégias trabalhámos para enriquecer os textos

Suj 1 – Era ... não sei...

I – Estas sessões tiveram algum reflexo nas aulas?

Suj 1 - sim, um bocadinho.

I – E ao nível da participação?

Suj 1 – Sim, nisso ajudaram um bocado. Acho que participo um bocado mais.

I – Antes não participavas mais porquê?

Suj 1 – porque não sabia como me expressar... Sabia, mas não sabia como me expressar.

I – O que mais gostaste, nestas sessões?

Suj 1 – Dos textos. De construir as histórias.

I – Se no próximo ano letivo tivesses oportunidade de continuar estas sessões, gostarias de continuar a participar?

Suj 1 – Ia... (*risos*)

I – Mas obrigado?

Suje 1 – Se me dissessem ia. Se me ajudassem [as sessões] ...ia.

SUJEITO 2

Investigadora (I) – O que achaste das nossas sessões?

Sujeito 2 (suj 2) – Gostei. Foi fixe.

I – Fixe como? O que é fixe para ti?

Suj 2 – Ajudou-nos... a escrever melhor textos, e tal. E a compreender os textos.

I – Ajudou-te a escrever textos como?

Suj 2 – A organizar melhor as minhas ideias e assim. A saber o que dizer em cada parte e como fazer para o texto ficar...melhor.

I – Do que te lembras daquilo que abordámos na estrutura formal dos textos? De como fazer um texto?

Suj 2 – Era aquilo da apresentação para dizer as personagens, e onde e da caracterização; depois era a complicação da história e depois era o final, com um fim para a história.

I – E mais coisas... que estratégias, a que tipo de dicas para enriquecer os textos é que podias recorrer?

Suj 2 – Era aquilo da activação...

I – Ativação?

Suj 2 – De dizer coisas que as personagens são...

I – Adjetivação?

Suj 2 – Sim, isso...

I – E mais?

Suj 2 - De, tipo, dizer que os olhos eram azuis como...

I – Uso de comparações?

Suj 2 – Sim, isso.

I – E como é que estas sessões te ajudaram na tua vida escolar, nas diferentes disciplinas?

Suj 2 – uhm... (silêncio) ... não sei...

II – Por exemplo, quanto à participação nas aulas? Como é a tua participação?

Suj 2 – Nas aulas... isso não participo. Fico quietinha no meu cantinho ... e espero que a professora diga alguma coisa. Nas suas sessões não... isso participo!

I – Se no próximo ano letivo tivesses oportunidade de continuar estas sessões, gostarias de continuar a participar?

Suj 2 – Sim! Mas só se fosse com a ‘stôra’.

I – Então porquê?

Suj 2 – Porque gosto de si.

SUJEITO 3

Investigadora (I) – Gostava de saber a tua opinião acerca das sessões que desenvolvemos, se gostaste...

Sujeito 3 (Suj 3) – Gostei. Sim.

I – Do que gostaste mais?

Suj 3 - Gostei de fazer textos...e isso, gostei de tudo.

I – Lembraste ainda daquela estrutura, das etapas para construir os textos?

Suj 3 - Sim

I – E quais eram essas etapas?

Suj 3 - Era a conclusão, o início...que era a introdução com o espaço, o tempo...(uhm)

I - E a seguir ?

Suj 3 - As personagens...e...

I - E mais? Depois desta apresentação...

Suj 3 - Era falar de uma coisa...tipo de uma asneira...de uma peripécia.

I – Exato. E que estratégias trabalhámos para enriquecer os textos?

Suj 3 – (*silêncio*)

I – Que tipo de estratégias podemos usar para embelezar e enriquecer os textos...

Suj 3 – Então... era falarmos.

I – E mais...

Suj 3 -Compreendê-los melhor... os adjectivos, a qualificação...

I –Uhm, uhm... Exato. E as comparações , metáforas e outros recursos de estilo...

Exato. No que achas que estas sessões te ajudaram no dia-a-dia, nas diferentes aulas?

Suj 3 – Ajudaram-me a fazer textos, a ter boas notas...

I – No dia-a-dia costumavas participar nas aulas?

Suj 3 – Sim.

I – Em todas as aulas costumavas participar?

Suj 3 – Sim.

I – **Se no próximo ano tivesses a oportunidade de continuar nestas sessões de apoio, gostarias de participar?**

Suj 3 – Sim

I – **Porquê?**

Suj 3 - Porque gostei

I - **Achas que aprendeste alguma coisa de significativo?**

Suj 3 – Sim. A fazer textos e isso.

SUJEITO 4

Investigadora (I) – **Gostava de saber a tua opinião acerca das sessões que desenvolvemos, se gostaste...**

Sujeito 4 (Suj 4) – (*Risos*) Sim. Eu acho que gostei...

I – **Do que gostaste mais?**

Suj 4 – Aquilo de fazer textos e vimos os textos das aulas, lemos. E aprendemos mais coisas. O grupo de amigos também era fixe... e ajudou.

I – **Lembraste ainda daquela estrutura, das etapas para construir os textos?**

Suj 4 – Isso agora... Era aquilo de dizer as personagens no início, depois vem o desenvolvimento e depois o fim. E era de dizer, tipo “alto como um pinheiro”...

I - **E mais?**

Suj 4 – Aprendemos a escrever mais...

I – **No que achas que estas sessões te ajudaram no dia-a-dia, nas diferentes aulas?**

Suj 4 – Tive positiva a português! Já desde o 5ºano, para aí, que não tinha. Deu para treinar a escrever mais.

I – **No dia-a-dia costumavas participar nas aulas?**

Suj 4 – Depende das aulas...mas não muito.

I – **E na disciplina de português?**

Suj 4 – Se calhar um bocadinho mais.

I – **Se no próximo ano tivesses a oportunidade de continuar nestas sessões de apoio, gostarias de participar?**

Suj 4 – Sim. Pode ser.

I – **Porquê?**

Suj 4 – Para ter melhores notas.

APÊNDICE XVII – GRELHAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS
ANÁLISE DOS TEXTOS DE PRÉ-TESTE

Texto 0 - Pré teste - "O cavalo"																		
Código	Contexto								Discurso				Gramática	Arranjos Gráficos				Total
	tempo	Nº palavras	Propósito	Organização	Fases	Campo	Envolvimento	Modo	Léxico	Juízos / avaliação	Conjunções	Referências	Convenções gramaticais	% erros ortográficos	Ortografia	Pontuação	Apresentação	
sujeito 1	15	73	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2,74%	2	1	1	14
sujeito 2	15	81	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	6,17%	1	2	1	16
sujeito 3	15	139	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	0,70%	3	1	1	23
sujeito 4	15	103	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6,80%	1	1	1	14
sujeito 5	15	129	1	1	2	2	2	1	2	0	1	1	1	10,07%	1	1	1	17
Média NEE Experimental	15	105	1,2	1,2	1,6	1,4	1,4	1	1,2	0,8	1	1,2	1	5%	1,6	1,2	1	16,8
sujeito 6	15	105	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2,85%	2	1	1	18
sujeito 7	15	116	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	19,83%	0	1	1	12
sujeito 8	15	62	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6,45%	1	1	1	13
sujeito 9	15	90	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	8,89%	1	1	2	16
sujeito 10	15	123	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	0,00%	3	1	1	18
Média NEE Controlo	15	99,2	1	1,2	1,2	1,2	1,2	1	1,2	0,8	1,2	1	0,8	7,60%	1,4	1	1,2	15,4
Média Total NEE	15	102,1	1,1	1,2	1,4	1,3	1,3	1	1,2	0,8	1,1	1,1	0,9	6,45%	1,5	1,1	1,1	16,1
sujeito 11	15	152	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2,63%	2	2	2	25
sujeito 12	15	113	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1,77%	3	2	1	19
sujeito 13	15	183	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1,64%	3	1	2	27
sujeito 14	15	97	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3,09%	1	1	1	14
sujeito 15	15	116	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3,45%	1	1	1	15
sujeito 16	15	166	1	2	1	2	3	2	1	2	3	2	2	6,02%	1	2	2	26
sujeito 17	15	111	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2,73%	2	2	2	20
sujeito 18	15	143	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2,79%	2	1	1	20
sujeito 19	15	231	2	1	1	3	3	3	3	2	2	1	2	2,59%	2	1	1	27
sujeito 20	15	98	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6,12%	1	0	1	13
sujeito 21	15	129	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	5,49%	1	2	2	23
sujeito 22	15	70	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7,14%	1	0	1	13
sujeito 23	15	253	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	1,58%	3	3	3	38
sujeito 24	15	168	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	4,76%	1	2	2	27
sujeito 25	15	325	2	2	3	1	3	2	2	3	2	2	2	0,31%	3	2	2	31
sujeito 26	15	148	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2,03%	2	2	2	26
sujeito 27	15	193	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1	2	2,59%	2	1	2	24
sujeito 28	15	267	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1,50%	3	2	1	29
sujeito 29	15	227	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	5,73%	1	1	2	29
Média Cont Não NEE	15	167,8947368	1,736842105	1,578947368	1,578947	1,894737	2	1,736842	1,684211	1,526315789	1,631578947	1,52631579	1,631578947	0,033663158	1,842105263	1,473684211	1,631578947	23,47368421
Média TOTAL Geral	15	134,9973684	1,418421053	1,389473684	1,489474	1,597368	1,65	1,368421	1,442105	1,163157895	1,365789474	1,31315789	1,265789474	0,049081579	1,671052632	1,286842105	1,365789474	19,78684211

ANÁLISE DA ESCRITA INDEPENDENTE 1 - «GRUPO DE INTERVENÇÃO»

Texto Sequência de Aprendizagem 1: "Baile de Máscaras"																		
Código	tempo	Nº palavras	Contexto					Discurso					Gramática	Arranjos Gráficos				Total
			Propósito	Organização	Etapas	Campo	Envolvimento	Modo	Léxico	Avaliação	Conjunções	Referências	Convenções gramaticais	% erros ortográficos	Ortografia	Pontuação	Apresentação	
sujeito 1	15	200	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2%	2	1	1	23,02
sujeito 2	15	175	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	7,8%	1	2	3	29,078
sujeito 3	20	125	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1,6%	2	1	1	17,016
sujeito 4	20	171	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	8,1%	1	1	1	15,081
sujeito 5	20	133	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	7,5%	1	1	2	21,075
Média NEE Experimental	18	160,8	1,6	2	1,8	1,6	1,8	1,4	1,2	1,4	1,4	1,4	1,2	0,054	1,4	1,2	1,6	21,054

ANÁLISE DA ESCRITA INDEPENDENTE 2 - «GRUPO DE INTERVENÇÃO»

Texto Sequência de Aprendizagem 2: "Peripécia num dia de trabalho"																			
Código	tempo	Nº palavras	Contexto					Discurso					Gramática	Arranjos Gráficos				Total	
			Propósito	Organização	Etapas	Campo	Envolvimento	Modo	Léxico	Avaliação	Conjunções	Referências	Convenções gramaticais	% erros ortográficos	Ortografia	Pontuação	Apresentação		
sujeito 1	20	280	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	5%	1	1	2	22
sujeito 2	20	144	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	5,50%	1	2	2	23
sujeito 3	20	191	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2,09%	2	1	1	18	
sujeito 4	20	165	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4%	1	1	2	20	
sujeito 5																			
Média NEE Experimental	20	195	2	2	1,5	1,25	1,75	1,75	1,5	1,5	1,25	1	1	0,041475	1,25	1,25	1,75	20,75	

ANÁLISE DA ESCRITA INDEPENDENTE 3 - «GRUPO DE INTERVENÇÃO

Texto Sequência de Aprendizagem 3: "Uma aventura no mar"																		
Código	tempo	Nº palavras	Contexto						Discurso				Gramática	Arranjos Gráficos			TOTAL	
			Propósito	Organização	Etapas	Campo	envolvimento	Modo	Léxico	Avaliação	Conjunções	Referências	Convenções gramaticais	% erros ortográficos	Ortografia	Pontuação		Apresentação
sujeito 1	26	366	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	8,19%	1	1	2	31
sujeito 2	15	228	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	1%	3	1	1	32
sujeito 3	26	267	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	0%	3	1	1	22
sujeito 4	22	258	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	9%	1	1	2	24
sujeito 5																		
Média NEE Experimental	22,25	279,75	2,5	2	2,5	2	2,5	1,75	1,75	2	1,75	2	1,75	4%	2	1	1,5	27,25

ANÁLISE DA ESCRITA INDEPENDENTE 4 - «GRUPO DE INTERVENÇÃO

Texto Sequência de Aprendizagem 4: "Uma aventura no mar"																		
Código	tempo	Nº palavras	Contexto						Discurso				Gramática	Arranjos Gráficos			Total	
			Propósito	Organização	Etapas	Campo	Envolvimento	Modo	Léxico	Avaliação	Conjunções	Referências	Convenções gramaticais	% erros ortográficos	Ortografia	Pontuação		Apresentação
sujeito 1	25	306	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	5,88%	1	1	1	28
sujeito 2	25	289	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	4,60%	1	3	2	33
sujeito 3	25	197	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	5,08%	1	1	2	21
sujeito 4	25	192	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	7,79%	1	1	1	18
sujeito 5																		
Média NEE Experimental	25	233,5	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	1,5	1,5	2	1,5	2	1,5	5,83%	1	1,5	1,5	25

ANÁLISE DOS TEXTOS DE PÓS-TESTE

Código	Pós teste : " O Pirlampo"																	
	Contexto								Discurso				Gramática	Arranjos Gráficos				Total
	tempo	Nº palavras	Propósito	Organização	Etapas	Campo	Envolvimento	Modo	Léxico	Avaliação	Conjunções	Referências	Convenções gramaticais	% erros ortográficos	Ortografia	Pontuação	Apresentação	
sujeito 1	15	166	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2,30%	2	1	2	28
sujeito 2	15	143	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	5,59%	1	2	2	28
sujeito 3	15	161	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	373,00%	1	2	2	19
sujeito 4	15	129	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	542,00%	1	1	1	16
sujeito 5	15	209	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	8,00%	1	1	2	24
Média NEE Experimental	15	161,6	2	1,8	2,4	1,4	1,6	1,6	1,6	1,4	1,6	1,8	1,4	186,18%	1,2	1,4	1,8	23
sujeito 6	15	52	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3,00%	2	1	1	21
sujeito 7	15	102	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	15,60%	0	1	2	18
sujeito 8	15	58	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	18,90%	0	1	1	12
sujeito 9	15	106	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	5,56%	1	1	2	21
sujeito 10	15	108	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	6,48%	1	1	1	21
Média NEE Controle	15	85,2	1,4	1,4	1,4	1	1,6	1,6	1,2	1,4	1	1,4	1,2	9,91%	0,8	1	1,4	18,6
Média Total NEE	15	123,4	1,7	1,6	1,9	1,2	1,6	1,6	1,4	1,4	1,3	1,6	1,3	98,04%	1	1,2	1,6	20,8
sujeito 11	15	142	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1,41%	3	2	2	33
sujeito 12	15	185	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0,00%	3	3	2	30
sujeito 13	15	192	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	0,52%	3	2	3	33
sujeito 14	15	144	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2,83%	2	1	1	25
sujeito 15	15	102	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	3,92%	1	1	1	19
sujeito 16	15	106	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4,76%	1	3	2	28
sujeito 17	15	230	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	7,36%	1	1	1	20
sujeito 18	15	110	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	9,09%	1	1	1	25
sujeito 19	15	97	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	3,09%	1	2	1	20
sujeito 20	15	41	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2,44%	2	0	1	16
sujeito 21	15	64	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	7,81%	1	1	1	16
sujeito 22	15	40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5,40%	1	0	1	13
sujeito 23	15	184	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1,63%	3	2	2	30
sujeito 24	15	169	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1,77%	2	2	2	29
sujeito 25	15	218	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	0,92%	3	1	1	26
sujeito 26	15	124	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	0,80%	3	3	2	31
sujeito 27	15	129	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2,75%	2	1	1	17
sujeito 28	15	94	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1,06%	3	1	1	17
sujeito 29	15	114	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	4,30%	1	1	1	20
Média Cont Não NEE	15	130,7894737	1,789473684	1,789473684	1,684211	1,52631579	2	1,631579	1,631579	1,894736842	1,578947368	1,578947368	1,578947368	3,26%	1,947368421	1,473684211	1,421052632	23,57895
Média TOTAL Geral	15	127,0947368	1,744736842	1,694736842	1,792105	1,36315789	1,8	1,615789	1,515789	1,647368421	1,439473684	1,589473684	1,439473684	50,65%	1,473684211	1,336842105	1,510526316	22,18947

APÊNDICE XVIII – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDOS DOS DIÁRIOS DE BORDO

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Registo
Condições gerais para a realização da sessão	Tempo	<p>Sessão 1: 90'</p> <p>Sessão 2: 60'</p> <p>Sessões 3 à 12: 45'</p>
	N.º participantes	<p>Sessões 1, 2, 3: cinco sujeitos do grupo de intervenção</p> <p>Sessão 4, 5, 6, 7: 4 sujeitos do grupo de intervenção</p> <p>Sessão 8 à 13: 4 sujeitos do grupo de intervenção + 1 elemento voluntário (sem NEE).</p>
	Recursos e materiais	<p>Sessão 1: “A sessão decorreu numa sala de aula tradicional, apesar de ter colocado as secretárias em “L” quadro de projecção”. “computador, projector e quadro branco”(…) “Apresentação em powerpoint”</p> <p>Sessão 2:”A sessão decorreu numa sala de aula tradicional, tendo colocado as secretárias em linha, diante do quadro branco e quadro de projecção de modo a manter um ambiente de maior proximidade entre mim e os alunos. Nesta sessão recorreu-se, ainda, a uma secretária de apoio na</p>

	<p><i>qual se dispuseram os cartões de apresentação da estrutura do texto para afixar no quadro branco”;</i></p> <p><i>(...) recorreu-se a um conjunto de flashcards em cartolina que foram disposto no quadro, estruturando um esquema visualmente compreensivo daquilo que era esperado de um texto narrativo “genérico”.</i></p> <p>Sessão 3: <i>“Projeter, computador”. “atividade decorreu no gabinete de atendimento da dinamizadora, onde três secretárias se dispõe em “ilha”.</i></p> <p>Sessão 4: <i>“ sala de aula tradicional, tendo agregado mesas com 5 lugares diante do quadro de projeção “ (...) “uso do computador, projetor e quadro branco, à imagem das sessões anteriores. Esta sessão foi registada em suporte vídeo”</i></p> <p>Sessão 5: <i>“Esta sessão decorreu em contexto do meu gabinete” (...) “permitindo uma maior proximidade aos alunos, já que os dispus em torno da “ilha de trabalho”</i></p> <p>Sessão 6: <i>“Esta sessão de escrita independente decorreu na minha sala de trabalho”</i></p> <p>Sessão 7: <i>“A sessão decorreu, mais uma vez, numa sala de aula ampla, dispondo as mesas em linha, diante do quadro de projeção. Em termos de recurso usei, mais uma vez, o computador e videoprojector enquanto suporte digital e recorri à gravação em vídeo da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo”.</i></p> <p>Sessão 8: <i>“A sessão de hoje decorreu no meu gabinete. Aquele ambiente mais informal, de</i></p>
--	---

		<i>maior proximidade... por questões técnicas, não foi possível proceder à sua gravação... ”.</i>
	Ambiente geral	<p>Sessão 1: <i>“ a relação prévia, com mais de dois anos, com 4 dos 5 participantes – aspeto facilitador do estabelecimento de um ambiente descontraído e propício à colaboração e aprendizagem” (...)</i> <i>“ambiente propício à aprendizagem, calmo e tranquilo”</i></p> <p>Sessão 2: <i>“O grupo manteve-se extremamente animado, empenhado e participativo no decurso da sessão”.</i></p> <p>Sessão 3: <i>“A reação à tarefa foi positiva (sorrisos), sendo que começaram, de imediato e individualmente, a produzir os seus textos.”</i></p> <p>Sessão 5: <i>“foi-se descrevendo a figura de Amélia Francelina, a nossa personagem cujo nome traduz o ambiente de humor e da disposição que pauta as nossas sessões”.</i></p> <p>Sessão 7: <i>“ A sessão decorreu muito animada. A natureza do texto, as expressões muito engraçadas, a escrita leve e animada de Mia Couto e o próprio conteúdo a remeter-nos para um ambiente de romance, fez com que o grupo de adolescentes se mantivesse muito animado, sobretudo o sujeito 1 e 2...”</i></p> <p>Sessão 8: <i>“no entanto, posso dizer que toda a sessão fluiu de forma muito natural, com a presença dos nossos quatro elementos habituais e de T., que parece ter vindo para ficar”.</i></p> <p>Sessão 9: <i>“A boa disposição tem sido uma constante e é curioso ver que, à medida que vão entrando, os alunos já perguntam “Vamos escrever sobre o quê?”. O sujeito 4 entra a “celebrar”</i></p>

		<p><i>uma positiva a português, de 65% (acontecimento único nos últimos anos)”...</i></p> <p>Sessão 11: <i>“Gosto muito de interagir com o grupo, de dar e receber o feedback relativo ao decurso da sessão. O humor, a boa disposição e a condução informal da sessão parecem-me ser os ingredientes para a motivação para a tarefa e para o fomento do gosto pela escrita.”</i></p> <p>Sessão 12: <i>“Reina a boa disposição e até posso dizer que há alguma agitação/excitação”. (...)</i> <i>“Perante o desafio, o grupo riu e o Sujeito 4 não se absteve do comentário: “Sorte, sorte era ganhar o Euromilhões... ou estar de férias”. Risada geral e boa disposição.”</i></p>
<p>Relação Pedagógica</p>	<p>Interações investigador-aluno</p>	<p>Sessão 1: <i>“Numa fase inicial procedi ao acolhimento dos cinco alunos participantes”; “Percebi entusiasmo e interesse da sua parte”;</i></p> <p>Sessão 2: <i>“A empatia estabelecida com o grupo tem-se assumido enquanto uma importante mais-valia, na medida em que favorece o estabelecimento de uma proximidade e reforça o envolvimento do grupo na tarefa, naquela que podemos chamar de Zona de Desenvolvimento Proximal.”</i></p> <p>Sessão 3: <i>“Temos conseguido manter o interesse e motivação por parte do grupo, aumentando, assim, a fásquia para este desafio”.</i></p> <p>Sessão 4: <i>“Foi necessário, em alguns momentos, parar o meu discurso e manter o contacto ocular enquanto forma de controlar esta maior dispersão”.</i></p> <p>Sessão 5: <i>“Por outro lado, fiquei satisfeita pela descrição sólida de uma personagem, não deixando de me sentir muito feliz pela identificação que, de certa forma, parece ser feita entre mim e a</i></p>

		<p><i>personagem. Creio que se pode tratar de um indicador que consolida a relação empática entre mim e o grupo”.</i></p> <p>Sessão 7: <i>“Fui surpreendida, na realidade. Indaguei-as quanto ao motivo de quererem participa; responderam-me que as colegas tinham dito que era “fixe” e que “ajudava a português”.</i></p> <p><i>.Hoje saí da escola de coração cheio. Apaixonada por Mia Couto, pelo seu impacto nos alunos... e grata pelo grupo de miúdos com quem tenho o privilégio de trabalhar... Fiquei contente com a presença de T. e A., na medida em que se assume enquanto o melhor feedback possível - se outros se querem juntar, então porque algum impacto está a ter junto dos elementos participantes”.</i></p> <p>Sessão 11: <i>“Gosto muito de interagir com o grupo, de dar e receber o feedback relativo ao decurso da sessão”.</i></p>
	<p>Interações aluno-aluno</p>	<p>Sessão 2: <i>“Fiquei contente com este indicador, na medida em que vem colocar a tónica na boa relação entre os diferentes elementos do grupo”.</i></p> <p>Sessão 3: <i>“O grupo é coeso e gerou-se um ambiente de empatia entre os seus elementos; a relação entre dinamizadora e alunos é, da mesma forma, muito positiva e torna as sessões fluídas, naturais e divertidas”.</i></p> <p>Sessão 7: <i>” Elogiei-a, reforcei cada comentário acertado e considero que este foi um importante momento para que esta aluna experienciasse o sucesso, fruto de todo o esforço que tem vindo a realizar”.</i></p>

		<p>Sessão 8: <i>“O Sujeito 1 propõe logo que seja uma história de terror, mas o sujeito 2 impõe-se e diz: “Não, tem que ser é de romance! Uma história de paixão” (...).“Com participações divididas pelos alunos do «grupo de intervenção» e T. enquanto espectadora divertida com toda esta situação, não intervindo, apenas reagindo às sugestões dos seus pares”.</i></p> <p>Sessão 11: <i>“Achei interessante este movimento do grupo, revelando alguma coesão”.</i></p>
	<p>Estratégias promotoras de motivação para a tarefa</p>	<p>Sessão 1: <i>“procurei motivar os alunos para a recuperação dos resultados negativos”. (...)</i> <i>“procurei enquadrar estas sessões numa lógica de apoio educativo especializado, reiterando as condições para a participação neste estudo/projeto – nomeadamente, o princípio da confidencialidade”. (...)</i> <i>“reforçando positivamente o sucesso alcançado: “muito bem”, “exatamente”, “isso mesmo”, foram expressões usadas e repetidas”.</i></p> <p>Sessão 2: <i>“pelo que os motivámos, efusivamente, a construir uma história e a acreditarem nas suas capacidades”. “No decurso de toda a sessão, o meu papel foi o de lembrar os elementos da estrutura formal inicialmente apresentada, bem como ajudar os alunos a introduzir recursos expressivos e a recorrer a vocábulos mais ricos, e a pouco e pouco, foi surgindo um texto muito próprio, expressando as ideias do grupo em geral.” (...)</i> <i>“O reforço positivo foi uma constante, seja pelo elogio verbal: “muito bem”, “certo”, “boa ideia”, sendo pela expressão facial e corporal adotada por mim, espelhando interesse, diversão e alegria”.</i></p> <p>Sessão 3: <i>“Assim, iniciou-se a sessão dando as boas-vindas aos alunos, questionando-os brevemente quanto aos seus dias (testes, comportamento, desempenho nas aulas) por forma a criar</i></p>

		<p><i>um ambiente, por um lado, descontraído (“quebrar o gelo”) e, por outro, um momento de transição que promovesse o foco da atenção nas tarefas propostas. (...) “Para o efeito recorreremos ao reforço positivo, com a aplicação de expressões como “muito bem!”; “vá, continua” ou “lembra-te dos exemplos já trabalhados”.</i></p> <p>Sessão 5: <i>“ Foi necessário dinamizar o brainstorming de forma enérgica e com entusiasmo, dando-lhes várias hipóteses para o “afunilamento” da nossa descrição: “Então, vamos lá! Como era a nossa mulher? Nova, velha, meia-idade? Baixa, alta, gorda, magra? E a personalidade? Vamos lá! Pensei na forma como estava descrita a “nossa” Mónica”.</i></p>
<p>Desenvolvimento específico de competências</p>	<p>Treino de habilidades específicas no âmbito do programa R2L</p>	<p>Sessão 1: <i>“comecei por lhes mostrar a apresentação em powerpoint, para preparar o Campo da história”; (...)“ Posteriormente, passei a fazer um breve resumo daquele que vai ser o enredo da história”;(...) “Comecei por efetuar uma leitura da 1ª parte do texto (parágrafos 1 e 2), os quais se assumem enquanto sua apresentação (introdução), situando-nos, em termos gerais, no espaço e tempo da ação. Foi estabelecendo pontes com os conceitos abordados na apresentação do campo, interagindo com os alunos, remetendo-os para as imagens apresentadas”; (...)“Passando à fase de leitura detalhada, procurei seguir o guião previamente estruturado”.</i></p> <p>Sessão 2: <i>“Focou-se, em primeiro lugar, as três etapas centrais: orientação, complicação e conclusão (cartolina laranja). Em seguida, a dinamizadora foi desenvolvendo aquilo que é esperado para cada um das fases, dispondo ideias-chave em cartolina amarela diante destas três etapas –</i></p>

		<p><i>Tempo, Espaço, Personagens, Ações Habituais, Reações, Reflexões, Emoções, Comentários, Avaliações, Juízos. Da mesma forma, destacamos a importância de, ao longo de todo o texto, o enriquecermos com descrições entusiasmantes, recursos expressivos variados (como metáforas, comparações ou adjetivações)”(...) “A reescrita iniciou-se com um brainstorming entre os alunos, por forma a que, em conjunto, pensassem no tempo, ação e personagens da história”; (...) “o estabelecimento da correspondência do texto lido com as diferentes fases do texto narrativo apresentadas por David Rose: apresentação, complicação e resolução. Da mesma forma, foquei ao longo de toda a sessão orientações e referências diretas às possibilidades para enriquecerem os seus textos: descrição de personagens, recursos como a comparação, a metáfora ou a adjetivação.” (...) “A pouco e pouco a metodologia circular começa a aparecer de forma natural no meu comportamento, com a antecipação mais natural de pistas e com a adoção de um discurso mais objetivo, claro e direcionado”.</i></p> <p>Sessão 3: <i>“Segundo a metodologia R2L, a fase de Escrita Independente assume-se enquanto a tarefa final através da qual podemos avaliar os alunos, sendo que os resultados obtidos traduzem, antes de mais, a qualidade do trabalho desenvolvido aquando da sua preparação nas etapas prévias de Leitura Detalhada e Reescrita.” (...) “Relembrou-se a estrutura de um texto e das suas fases”. (...) “Deixei trabalhá-los autonomamente e apenas lhes dei algumas orientações relativamente ao tempo (aquando da passagem dos 10’ e, com a conclusão dos 15’). Note-se que, diante do grupo, mantinha-se o quadro com as ideias-chave a seguir na estruturação do seu texto”.</i></p>
--	--	---

	<p>Sessão 4: “ <i>Iniciei a apresentação pela projeção de um powerpoint dando-nos conta de quem foi Sophia de Mello Breyner Andresen, contextualizando-os historicamente e alargando o Campo alvo de estudo</i>”(…) <i>creio que a grande mais-valia desta obra reside na exploração de formas diretas e indiretas de descrição física e psicológica dos sujeitos. Creio que com esta perspetiva poderemos trabalhar, particularmente, o enriquecimento do Campo nas futuras composições escritas, esperando que haja uma replicação neste modelo mais complexo de apresentações/descrições</i>”.</p> <p>Sessão 5: “<i>Iniciei a sessão dispondo os flashcards com as diferentes fases de organização de um texto narrativo, bem como seus elementos constituintes</i>”. “<i>Sinto que obtivemos um bom ponto de partida, ao rever os flashcards, estimulando a organização interna e a memória visual da estrutura do texto narrativo</i>”.</p> <p>Sessão 8: “<i>Mediante este quadro de referência começo por solicitar ideias quanto ao contexto (tempo) e cenário (onde) onde se vai dar este encontro inesperado</i>”.</p> <p>Sessão 10: “<i>início com uma apresentação em powerpoint na qual começo por apresentar o escritor, Miguel Torga, com algumas notas biográficas. Em seguida, apresento algumas imagens da época histórica em que o texto foi escrito, por forma a transportar os alunos para a atmosfera da rotina daquele “Casal de Relógios”</i>”.</p> <p>Sessão 9: “<i>Começamos a encontrar, nitidamente, a estruturação Orientação / Complicação / Resolução. A descrição das personagens é mais frequente e completa, bem como o recurso a comparações, à adjetivação ou a metáforas. Os progressos deixam-me animada... Algo de bom está</i></p>
--	--

		<p><i>a acontecer!”</i></p> <p>Sessão 10: <i>“Passo a entregar a cópia do texto a ser trabalhado, por forma a que os alunos possam escrever e sublinhar. Seguindo a nossa planificação, começo a explorar alguns dos parágrafos seleccionados, seguindo a sequência: preparação – identificação – elaboração”.</i></p> <p>Sessão 11: <i>“I – “Vamos lá então criar um dia de sonho. Vamos lá! O que é que vai acontecer? Onde? Com quem? Descrição de personagens...”. Retomei os flashcards afixados no quadro, pedindo-lhes que se focassem nos mesmos: Tempo, Espaço, Personagens, Ações Habituais, Reações, Reflexões, Emoções, Comentários, Avaliações, Juízos”.</i></p>
	<p>Estratégias de ensino-aprendizagem</p>	<p>Sessão 1:</p> <p><i>“Numa fase inicial procedi ao acolhimento dos cinco alunos participantes”;</i></p> <p><i>“Percorro os diferentes slides, procurando adotar um discurso inteligível, com linguagem acessível e adotando uma expressão corporal e tom de voz que conferisse algum dinamismo à apresentação”.</i></p> <p><i>“Fui mantendo o contacto visual”(…)“Passei a fazer um breve resumo”.</i></p> <p><i>“Comecei por efetuar uma leitura da 1ª parte do texto (parágrafos 1 e 2), os quais se assumem enquanto sua apresentação (introdução), situando-nos, em termos gerais, no espaço e tempo da ação. Fui estabelecendo pontes com os conceitos abordados na apresentação do campo, interagindo com os alunos, remetendo-os para as imagens apresentadas”,</i></p> <p><i>“Procurei percorrer os diferentes alunos nas abordagens que fui fazendo, com pequenas questões/apreciações que me permitissem o reforço inicial que pudesse estimular participações subsequentes”;</i></p> <p><i>“fui fazendo pequenas sínteses de ideias-chave a reter, clarificando as questões do tempo e espaço</i></p>

		<p><i>da ação, bem como da apresentação geral das personagens da nossa história”</i></p> <p><i>“Unidos de marcador, fui solicitando aos alunos que sublinhassem as expressões por nós salientadas, levando-os a refletir sobre os diferentes aspetos neles presentes.”</i></p> <p>Sessão 2: <i>“A dinamizadora foi escrevendo algumas ideias em frente a cada um das etapas, ao mesmo tempo que sentia alguma curiosidade em “testar” os conhecimentos adquiridos aquando da sessão anterior” ...</i></p> <p>Sessão 5: <i>“À medida que ia apresentando este esquema, ia solicitando a colaboração dos alunos para a leitura e elaboração de comentários para cada um dos elementos, solicitando-lhe, inclusivamente, exemplos”.</i></p> <p>Sessão 7: <i>“ Comecei a sessão por apresentar um conjunto de diapositivos com recurso ao programa powerpoint, falando de Mia Couto” “Posto isto, passei à apresentação da nossa obra, sendo que atendendo à limitação horária da nossa intervenção, apenas seleccionei para análise os excertos mais importantes dos primeiros cinco capítulos da obra. Foi uma forma de ligar os principais elementos desta narrativa, preparando-os para o trabalho da obra em contexto de sala de aula”.</i></p> <p>Sessão 12: <i>“Começo por fazer um ponto de situação relativamente à semana e a conversa habitual em relação às aulas. Percebo que os alunos de uma das turmas não chegou a trabalhar o texto de Miguel Torga, preparado na sessão de Leitura Detalhada... ainda assim não creio que tenha sido “trabalho perdido”.</i></p>
--	--	---

Envolvimento na sessão

Participação

Sessão 1: “o sujeito 2 e o sujeito 1 mais interventivos e, claramente, bastante à vontade comigo; o Suj 3 muito insegura; sujeito 4 entusiasmado mas contido... e o sujeito 5 com maior tendência à dispersão, com dificuldades em seguir o texto”. (...) “esta etapa de leitura detalhada decorreu num clima descontraído, colaborativo, bastante positivo, com a participação crescente dos diferentes elementos”; “creio que houve uma adesão bastante positiva dos alunos a estas sessões e metodologia. Julgo ter conseguido garantir uma participação equitativa dos diferentes alunos, destacando o sujeito 2 como o elemento com maior espontaneidade e frequência de resposta espontânea”.

Sessão 2: “Creio ter havido uma participação equitativa entre os elementos do grupo, apesar da timidez mais persistente da sujeito 3”. (...) “O sujeito 3, a aluna mais tímida e com menor participação, acabou, ainda assim, por sair valorizada, na medida em que a sua personagem reúne alguns predicados distintivos, nomeadamente a responsabilidade e sensatez.” (...) “A procura da equidade na participação dos diferentes elementos e a garantia de experiências de sucesso ela antecipação de pistas de resposta, são, sem dúvida, aqueles aspetos que maior impacto parecem gerar”.

Sessão 3: “Dois dos alunos – Sujeito 2 e 1, foram mais rápidos e concluíram o texto por volta dos 15’. Os restantes alunos necessitaram de algum tempo extra, terminando pelos 20 ‘ de exercício.” (...) “Em relação a sujeito 3, houve a necessidade de incentivarmos a prosseguir com a tarefa; trata-se de uma jovem muito insegura, com dificuldades em focar a atenção e concentração e que, por normal, necessita de uma grande diretividade e apoio direto na realização de tarefas de complexidade superior” .

Sessão 4: “O sujeito 3, com bastantes limitações, mas muito trabalhadora, foi tentando responder às questões, apesar de lhe notar muitas respostas “ao acaso” ou algo descontextualizadas. O sujeito 1 e 2 foram quem mais foi intervindo, antecipando, inclusive, algumas das respostas antes mesmo das pistas. Quanto ao sujeito 4, este apresentou-se muito distante durante a sessão de hoje. Por várias vezes interpelava-o e sentia que não estava “a ouvir”.

Sessão 5: “ainda fazem muitas referências ao texto “O Tesouro” – de Eça de Queirós, trabalhado na primeira sessão. A título de exemplo, quando solicitei exemplo de comparação, o sujeito 4 diz “alto como um pinheiro” e o sujeito 2 diz “raivosos como lobos”. (...) “Nesta sessão os alunos participaram de forma equitativa.”.

<p>Entraves ao envolvimento na tarefa</p>	<p>Sessão 4: <i>“notei que os alunos estavam um pouco agitados (havia conversas paralelas entre alunos 1 e 2) e sentia alguma dificuldade em captar a sua atenção, talvez pela menor empatia gerada pela temática...” (...)</i> O cansaço e a ausência do seu parceiro de turma poderão ser alguns dos fatores explicativos para esta menor adesão, no entanto, procurei colmatar este facto aproximando-me dele, apontando para as expressões-chave e acompanhando-o a sublinhar as ideias mais importantes.</p> <p>Sessão 6: <i>“Já não nos encontrávamos há algum tempo... na semana anterior foram as férias do Carnaval e há duas semanas atrás os alunos pediram-me que os dispensasse da sessão, por forma a terem mais tempos para estudar para os testes de avaliação”(...)</i> <i>“notei pelos comentários entre alunos e pelos risos que já tinham esquecido parte do que havíamos trabalhado: “Pois é...onde é que isso já vai!”</i>.</p> <p>Sessão 11: <i>“Procurei que, desta forma, os elementos se tornassem mais autónomos na criação do texto, e deixei, por uns tempos, que o grupo se “gerisse” a si próprio... Depressa percebo que não é muito boa estratégia. As sugestões dão azo a gargalhadas e confusão, com comentários entre si. Intervim, procurando restabelecer a ordem e procurando organizar ideias de entre aquilo que os diferentes alunos foram dizendo (com destaque para a interação entre os sujeitos 1 e 2)”</i>.</p>
<p>Avaliação, espírito crítico e capacidade de síntese</p>	<p>Sessão 2: <i>“Constatamos que os alunos conseguiram reter uma quantidade significativa de informações adquiridas na sessão anterior, com destaque para o vocabulário e conteúdos abordados na apresentação do “Campo”. Esta sessão, para além do momento de reescrita conjunta, muito enriquecedora, foi, da mesma forma, um bom momento de aferição de aprendizagens efetuadas”</i></p> <p>Sessão 3:<i>“Então? Imaginavam-se no início desta sessão a escrever um texto assim?”</i></p>

		<p>- <i>“Claro que não! Mas agora já parece que escrevemos um livro!” – responde o sujeito 2.</i></p> <p>Sessão 4- <i>“Analisando superficialmente as produções dos cinco alunos, a primeira diferença prende-se com a extensão dos mesmos – à exceção da aluna 3, todos os participantes apresentam textos significativamente mais extensos que o primeiro (Pré-Teste)”</i>,</p> <p>Sessão 5: <i>“Sinto que ficou muito por trabalhar. Os 45 minutos passaram num ápice e receio que as minhas intervenções fiquem algo “coisas”.” Fica, no entanto, a faltar o adensamento da trama... a passagem da descrição/apresentação do campo, para a alteração das condições iniciais: o problema, uma peripécia, etc..”</i>.</p> <p>Sessão 7: <i>Mia Couto diz algo como “antes a escola era uma programa muito formal, não se ensinava a amar, a gostar de ler e escrever” e prossegue dizendo que os professores que mais o marcaram, foram aqueles que contavam histórias. Perante esta passagem parei o vídeo e perguntei aos nossos jovens:</i></p> <p><i>Investigadora (I) – E nos dias de hoje? Como é que a escola vos ensina a amar a escrita? Os vossos professores contam-vos histórias?</i></p> <p><i>Sujeito 1 – Nem para ler temos tempo, quanto mais gostar de ler? Nas aulas é sempre a correr para dar a matéria, com a professora a ler e a explicar tudo... a grande velocidade.”</i></p>
		<p>Sessão 1: <i>“a pouco e pouco, esta exploração-guiada tornou-se fluida, natural, prazerosa”; “creio que houve uma adesão bastante positiva dos alunos a estas sessões e metodologia. Julgo ter</i></p>

<p>Reflexões da Investigadora</p>	<p>Aspetos mais positivos</p>	<p><i>conseguido garantir uma participação equitativa dos diferentes alunos,”</i></p> <p>Sessão 2: <i>“creio que a sessão foi produtiva”. “Final de dia gratificante!2</i></p> <p>Sessão 3: <i>“Apesar de o podermos considerar o número de palavras enquanto um indicador algo “grosseiro”, perante alunos com NEE, com fortes dificuldades na expressão e desenvolvimento de ideias sob o formato de escrita, é o primeiro sinal de mudança... e aprendizagem”.</i></p> <p>Sessão 8: <i>“Quando chego à etapa de descrição do local, o sujeito 4 sugere a expressão “uma brisa calma e amena percorria a vereda de olmos parados que nem estátuas”. Trata-se de uma referência clara ao vocabulário adquirido a partir do texto “O Tesouro”, a primeira obra trabalhada. Considero que este foi um sinal muito positivo quanto ao impacto do trabalho realizado, bem como ao capital de saber acumulado por via da exploração de narrativas, de forma significativa. Tratou-se, sem dúvida, de um texto com elevado impacto no processo de aprendizagem dos alunos deste grupo. Talvez por ser o primeiro, talvez pelo seu teor cómico, talvez pela forma como conseguimos trabalhar o seu conteúdo...”(...) “Certo é que estes são aspetos que vêm reforçar a importância deste tipo de trabalho de enriquecimento do campo – dar aos alunos as ferramentas de que necessitam para serem tão bem sucedidos quanto os seus pares, à priori com uma maior bagagem cultural.” (...) Em termos gerais fiquei muito contente com a forma como decorreu a sessão. Apesar de não termos desenvolvido a nossa resolução tão bem quanto gostaria, sinto que a sessão teve um ritmo mais elevado que o habitual, com a apresentação de sugestões de forma mais fluída e frequente por parte dos diferentes alunos”</i></p>
--	-------------------------------	--

		<p>Sessão 9: <i>“Até ao momento este foi o tema que maior aceitação recebeu por parte dos alunos. Todos ultrapassaram os 25 minutos de escrita A extensão dos textos cresceu consideravelmente, bem como a forma como os mesmos foram organizados”. “Sem dúvida que, até ao momento, estes são os textos mais bem conseguidos por parte dos nossos alunos. Estes crescendo deixa-me entusiasmada e satisfeita com o trabalho elaborado”.</i></p> <p>Sessão 11: <i>. “ os recursos de estilo são já familiares “era alto como uma árvore” e “feio e mau que nem uma cobra”, a lembrar a descrição dos três irmãos do texto “O Tesouro”, de Eça de Queirós, trabalhado na 1ª sequência de aprendizagem.” (...) Por outro lado, o fundo trágico que vai sendo dado à narrativa, apresenta claras identificações com a obra de Mia Couto “Mar-me-Quer”, na medida em que os alunos acabam por nos guiar para a construção da história de Albertino que, num dia de calor, voltou à praia, no dia em que se marcava mais um ano após o dia fatídico em que viu o seu pai morrer afogado ao tentar salvá-lo, quando tinha 7 anos.”</i></p>
	<p>Problematizações, Constrangimentos, Aspetos sujeitos a melhoria</p>	<p>Sessão 1: <i>“A intencionalidade de criar um clima de mistério e suspense não obteve o feedback desejado uma vez que alguns dos alunos já tinham trabalhado a obra, conhecendo já o seu desfecho.”; “procurei seguir o guião previamente estruturado, apesar de ter sentido algumas dificuldades em distinguir claramente o momento de preparação e o de pistas. Por várias vezes fiz uma junção dos dois momentos, procurando, posteriormente, clarificá-los.”; “continua a ser uma “tentação” constante a elaboração de questões antes do fornecimento claro de pistas para a sua resposta (força do hábito inculcado por anos de práticas “tradicionais”); “No que respeita ao meu desempenho, numa fase inicial senti-me algo insegura. Não estava nervosa, mas não deixou de ser difícil estar a conjugar o texto, a apresentação em powerpoint, o contacto</i></p>

	<p><i>visual com os alunos e os meus apontamentos preparatórios da atividade”.</i></p> <p>Sessão 2: <i>“No exterior da sala de aula o ambiente estava mais agitado, pois havia algumas turmas sem aulas, gerando algum ruído de fundo. Da mesma forma, no decurso da sessão registaram-se alguns pequenos percalços: um funcionário que interrompe para me dar um recado, uma falha na energia elétrica que obriga ao reinício do computador (usado para registar o texto de escrita conjunta), o telemóvel que toca... uma aluna que bate à porta”. (...) “Creio ser natural esta dificuldade na generalização deste procedimento, na medida em que contraria aquelas que são as práticas correntes no ensino português, onde não se aposta na preparação dos alunos para a resposta.” (...) “Fica a nota para a série de imprevistos registados (interrupções e falhas de equipamento), aspetos que poderão ser salvaguardados futuramente”.</i></p> <p>Sessão 4: <i>“O sujeito 5 está a faltar, apesar de ter ido às aulas naquele dia. Terá abandonado a intervenção?” ; “Passando à etapa de leitura detalhada, procurei reforçar as pistas para a compreensão dos diferentes excertos... ainda não é algo automatizado. Tenho que pensar e mentalizar-me para a “preparação” da leitura junto dos alunos.” (...) não senti um entusiasmo e divertimento tão grande quanto na sessão anterior”.</i></p> <p>Sessão 6: <i>“Constatai, posteriormente, que esta acabou por ser uma ideia absorvida por outros alunos, tornando os textos menos ricos ou, pelo menos, não tão diversificados quanto estava à espera. Por outro lado, o hiato de tempo entre a última sessão e a atual poderá ter-se afigurado enquanto um importante constrangimento, na medida em que se registou um decréscimo na extensão dos textos e também da sua riqueza em termos de</i></p>
--	--

		<p><i>pormenores e riqueza de descrições.”(...) “Em relação a esta sessão, destacam-se dois tópicos de reflexão: um relativo ao efeito de contágio da temática e orientação dada ao texto, outro relativo ao “esquecimento” e perda de prática na escrita.”(...) Uma paragem tão longa quanto estas duas semanas reverteu-se, na minha opinião, no “esquecimento” de alguns dos aspetos já trabalhados. A prática de textos com estes jovens exige um carácter regular e contínuo”.</i></p> <p>Sessão 7: <i>“No meio desta animação, dei por mim a esquecer o pedido para que os jovens sublinhassem as expressões centrais para o entendimento da obra, levando-me a recapitular alguns tópicos. O tempo passou a correr...mais uma vez e fomos surpreendidos pelo toque da campainha. Surpreendentemente os alunos mantiveram-se imóveis... e eu pedi-lhes mais um tempinho para que terminasse a análise de mais dois diapositivos / excertos de textos”.</i></p> <p>Sessão 10: <i>“Em relação ao aproveitamento geral, curiosamente percebo que os alunos que têm tido uma prestação mais coesa nas nossas sessões (os sujeitos 1 e 2), são também aqueles que têm tido piores classificações na disciplina de português. Este facto tem-me feito refletir em torno da subjetividade da avaliação e daqueles que serão os critérios de apreciação dos desempenhos dos alunos... Numa outra perspectiva, questiono-me se, no dia-a-dia, em contexto de turma regular, os sujeitos 1 e 2 apresentam a mesma postura e empenho que os caracteriza nas nossas sessões”.</i></p>
--	--	---

		<p>Sessão 10: <i>“O texto não teve o impacto desejado. É um facto. Foi mais difícil cativar os alunos, apesar da estratégia do envolvimento dos elementos na leitura ter surtido um efeito positivo. Senti-me cansada...e senti-os cansados. Por outro lado, sinto que estes alunos (seja pela tenra idade, seja pelas limitações no plano cognitivo), apresentam alguma dificuldade em compreender algumas mensagens e críticas implícitas nas metáforas”.</i></p> <p>Sessão 12: <i>“Fiquei satisfeita com as produções dos alunos... Foi o fim da quarta Sequência de Aprendizagem” e também da nossa intervenção. Terminei agradecendo-lhes todo o trabalho, dedicação e empenho”(...)”Foi muito bom contar com um grupo como este. O “acaso” destinou-me um excelente grupo... e os resultados afiguram-se entusiasmantes. Todos têm progredido...e apenas o sujeito 3 não correspondeu exatamente como o previsto”.</i></p>
--	--	--