

A LEITURA FUNCIONAL COMO PROCESSO DE
PROMOÇÃO DE AUTONOMIA PESSOAL E
SOCIAL DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Luísa Cristina Perpétuo Gomes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Área de
especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

2021

| | ' ' | | ' ' |

A LEITURA FUNCIONAL COMO PROCESSO DE PROMOÇÃO DE AUTONOMIA PESSOAL E SOCIAL DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Luísa Cristina Perpétuo Gomes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Área de
especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Tendo chegado ao fim desta investigação, tenho de agradecer a todos os que me acompanharam e colaboraram para que este trabalho fosse possível.

Às participantes do estudo e ao Diretor do Agrupamento de Escolas que autorizou a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Isabel Madureira por ter sido minha orientadora, pelo acompanhamento prestado, pela disponibilidade e empatia, por partilhar os seus conhecimentos e me ensinar tanto.

Aos meus pais por serem o meu suporte constante, pelo incentivo e apoio que sempre me deram para chegar ao fim de mais uma etapa.

Aos meus filhos pela paciência e compreensão das horas passadas em frente ao computador, pois sei que sentiram a minha falta.

Ao meu marido por me acompanhar neste processo com paciência e por estar sempre disponível quando precisei de ajuda.

À minha querida irmã que, embora longe fisicamente, está sempre perto.

À Diretora Pedagógica e à Psicóloga da escola onde trabalho, agradeço a amizade, o constante incentivo e as longas e produtivas conversas.

À minha amiga Mané, por tudo!

Ao meu amigo Ricardo, que acompanhou de perto todo o meu percurso neste trabalho, agradeço as enriquecedoras conversas, os ensinamentos e o apoio.

À minha amiga Rita que tantas vezes tornou fáceis os dias que pareciam difíceis.

À Leonor pela preciosa ajuda, na fase final deste trabalho, no domínio das tecnologias.

A todos os que não mencionei e que se foram cruzando comigo, neste período, e que contribuíram para a conclusão deste estudo, agradeço profundamente.

RESUMO

Reconhecendo a importância atribuída à Educação Inclusiva, no sentido de garantir o desenvolvimento global do aluno e o respeito pelo indivíduo em todas as suas vertentes, a legislação atual contempla a frequência do ensino regular por alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI). Neste sentido, procurámos compreender como se processa o ensino / aprendizagem destes alunos. Em particular procurámos conhecer as práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem, mais concretamente no que diz respeito à promoção de competências leitoras e de autonomia pessoal e social, facilitadoras da integração na vida ativa.

Perante os objetivos gerais do estudo: caracterizar as práticas que os professores e técnicos do 2º e 3º ciclos desenvolvem no sentido de promover competências leitoras em alunos com PDI; verificar a eventual relação existente entre a aquisição de competências leitoras e o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, considerámos pertinente seguir uma abordagem qualitativa. Neste âmbito, realizámos um estudo de caso, centrado na análise das conceções e das práticas de um grupo específico de professores, o qual envolveu a pesquisa documental e a realização de entrevistas e de observações naturalistas.

Em termos gerais, os resultados mais significativos sublinham a importância do professor de educação especial (PEE) na intervenção e inclusão de alunos com PDI, a necessidade de uma maior colaboração entre docentes e técnicos e a relação evidente entre a leitura funcional e a autonomia pessoal e social. Embora se esboce alguma mudança, na colaboração e cooperação entre o PEE e o professor do ensino regular (PER), são sobretudo os PEE que implementam processos de leitura funcional junto de alunos com PDI.

A análise das suas práticas permitiu perceber toda uma sequência de atividades a realizar no âmbito da leitura funcional, o que possibilitou a construção de um roteiro que julgamos poder ser equacionado noutros contextos educativos.

Palavras – chave: Autonomia pessoal e social, Educação Inclusiva, Leitura funcional, Literacia, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

ABSTRACT

Existing legislation requires the attendance of students with Intellectual Development Disorder (IDD) in regular education. This requirement recognizes the importance given to Inclusive Education, in order to ensure the global development of the student and respect them in all aspects of their individual development. This study tried to understand how the teaching and learning of these students is processed. In particular, we sought to identify the teaching practices developed by teachers, especially in relation to the promotion of reading skills, individual and social autonomy; skills critical to facilitate integration into societal life.

We adopted a qualitative approach to characterize the practices that teachers and educational technicians from Key Stage 2 and 3 develop in order to promote reading skills in students with IDD; to check possible relationships between the acquisition of reading skills and the development of individual and social autonomy. We carried out a case study focused on the analysis of the concepts and practices of a specific group of teachers. This case study involved documentary research, interviews and naturalistic observations. Overall results underline the importance of the Special Needs Teacher in the intervention and inclusion of students with IDD, the need for greater collaboration between teachers and educational technicians, and the evident relationship between functional reading and individual and social autonomy. Although there has been some progress in terms of collaboration and cooperation between the Special Needs Teacher and the General Education Teacher, functional reading is mainly used by the Special Needs Teacher when working with IDD students.

This analysis of teaching practices allowed us to observe and understand a whole sequence of activities, in the context of functional reading, which enabled the construction of an educational pathway that we believe could be used in other educational contexts.

Keywords: Individual and Social Autonomy, Inclusive Education, Functional reading, Literacy, Intellectual Development Disorder

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	1
RESUMO.....	2
ABSTRACT	3
I. INTRODUÇÃO.....	9
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. Inclusão / Educação Inclusiva	11
2. Literacia	14
3. Aprendizagem da leitura	18
4. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)	22
5. Alunos com PDI e aprendizagem da leitura.....	25
6. PDI e Leitura funcional	26
7. Autonomia pessoal e social.....	31
III. METODOLOGIA	34
1. Definição do problema	35
2. Questões orientadoras do estudo.....	36
2.1. Questão de partida.....	36
2.2. Questões específicas	37
3. Objetivos do estudo.....	37
3.1. Objetivos gerais	37
3.2. Objetivos específicos	37
4. Caracterização do contexto escolar	38
5. Caracterização dos participantes	38
6. Desenho do Estudo.....	40
7. Processos e técnicas de recolha e tratamento dos dados	41

7.1. Pesquisa documental	42
7.2. Entrevista	42
7.3. Observação naturalista	44
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
1. Resultados das entrevistas	46
2. Resultados das observações	72
3. Discussão	87
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
VII. ANEXOS.....	101
Anexo A – Ficha de recolha de dados socioprofissionais	101
Anexo B – Pedido de autorização para a realização de estudo de natureza académica	102
Anexo C – Guião de entrevista a professores e terapeuta da fala	104
Anexo D – Pedido de autorização para a realização das entrevistas e observações naturalistas.....	108
Anexo E – Transcrição da Entrevista ao PEE4.....	109
Anexo F – Transcrição da Entrevista ao PER.....	121
Anexo G – Transcrição da Entrevista à Terapeuta da Fala (TF).....	129
Anexo H – Quadro síntese: categoria, subcategoria, UR, FA e FR	139
Anexo I – Análise da Observação nº 2: Tema, categorias, subcategorias	143
Anexo J – Análise da Observação nº 3: Tema, categorias, subcategorias	145
Anexo K – Tema 1: Práticas de leitura funcional – categorias e subcategorias	147
Anexo L – Exemplos de Multiatividades	149
Anexo M – Tema 2: Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática – categorias e subcategorias.....	150

Anexo N – Tema 3: Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI – categorias e subcategorias.....	151
Anexo O – Tema 4: Perceção global sobre a inclusão – categorias e subcategorias	152
Anexo P – Protocolo da Observação Naturalista – Observação nº 2.....	153
Anexo Q – Protocolo da Observação Naturalista – Observação nº 3	162
Anexo R – Receita funcional de Salada Russa	170
Anexo S – Receita funcional de Panquecas	173
Anexo T – Lista de compras para a receita de Bacalhau à Brás.....	178
Anexo U – Receita funcional de Bacalhau à Brás	179

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade na horta.....	75
Figura 2 - Aspeto geral dos legumes cultivados na horta.....	75
Figura 3 - Atividade de compostagem na horta.....	76
Figura 4 - Alunos a cortarem legumes para confeção da receita	77
Figura 5 - Sequências de imagens para o treino da tarefa de pôr a mesa	78
Figura 6 - Tarefa de pôr a mesa concretizada pelos alunos.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes	39
Tabela 2 - Caracterização dos alunos.....	40
Tabela 3 - Resultados da análise de conteúdo das entrevistas: temas e categorias ...	46
Tabela 4 - Práticas de leitura funcional: categorias.....	47
Tabela 5 - Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática: categorias	55
Tabela 6 - Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI: categorias	61
Tabela 7 - Perceção global sobre a inclusão: categorias	64
Tabela 8 - Síntese da análise de conteúdo das observações	73
Tabela 9 - Autonomia pessoal durante a confeção de receitas: categorias e subcategorias	74
Tabela 10 - Autonomia pessoal dos alunos na aula de português: categorias e subcategorias	79
Tabela 11 - Autonomia pessoal durante o almoço: categorias e subcategorias	80
Tabela 12 - Práticas de Leitura Funcional durante a confeção de receitas: categorias e subcategorias	82
Tabela 13 - Práticas de leitura, em sala, na aula de português: categorias e subcategorias	84

LISTA DE ABREVIATURAS

AVD – Atividades de Vida Diária

CEI – Currículo Específico Individual

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DL – Decreto-Lei

DT – Diretor de Turma

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

EE – Educação Especial

FA – Frequência absoluta

FR – Frequência relativa

IDD - Intellectual Development Disorder

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEE – Professor da Educação Especial

PEI – Programa Educativo Individual

PER – Professor do Ensino Regular

PIT – Plano Individual de Transição

QI – Quociente de inteligência

SAAC – Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa

TF – Terapeuta da Fala

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

UR – Unidade de Registo

I. INTRODUÇÃO

O presente estudo, cujo tema é “A Leitura Funcional como processo de promoção de Autonomia Pessoal e Social de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual”, foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado de Educação Especial – Área de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A motivação pessoal e profissional pelo tema da aprendizagem da leitura e da escrita foi primordial para a realização deste trabalho. Segundo Bogdan & Biklen (1994), o investigador deve selecionar um tema que tenha importância para si, com “(...) um toque e paixão (...)” (p.86) para conseguir ter motivação e manter o empenho até à conclusão do estudo.

A aquisição de competências leitoras é crucial para o desenvolvimento da autonomia pessoal e social e, inerente a este fator, para a inclusão de cada indivíduo na sociedade. Essa aquisição reveste-se de maior dificuldade em termos de concretização perante os alunos com PDI.

Em pleno século XXI, a leitura é uma ferramenta essencial para se viver em sociedade. Trata-se de uma competência complexa cuja aprendizagem tem vários processos e habilidades específicas, geralmente denominadas por componentes da leitura. Entre elas, são de referir: a consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário, a compreensão oral e a compreensão da leitura (Lopes et al., 2014).

Todos os dias, nas escolas, os professores trabalham com alunos com diversos tipos de dificuldades, entre elas as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e as dificuldades decorrentes do comprometimento cognitivo.

Reconhecendo a importância do desenvolvimento de competências, no âmbito da leitura funcional, procurámos conhecer as práticas que professores e técnicos do 2º e 3º ciclos utilizam de forma a promover a autonomia pessoal e social e a inclusão de alunos com PDI, na escola.

Para esta investigação, decorrente das questões orientadoras, formulámos dois objetivos gerais: i) Caracterizar as práticas que os professores e técnicos do 2º e 3º ciclos desenvolvem no sentido de promover competências leitoras em alunos com PDI;

ii) Verificar a eventual relação existente entre a aquisição de competências leitoras e o desenvolvimento da autonomia pessoal e social. Perante tais objetivos gerais tornou-se possível definir um conjunto de objetivos específicos, a saber: i) Caracterizar as estratégias usadas pelos professores para o desenvolvimento de competências leitoras; ii) Caracterizar as práticas implementadas pelos professores para a promoção de competências de leitura funcional de alunos com PDI; iii) Identificar as dificuldades com que os professores se deparam neste processo; iv) Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da leitura funcional no desenvolvimento dos alunos com PDI; v) Identificar que tipo de competências leitoras adquirem os alunos com PDI.

Porque trabalhamos no âmbito da compreensão, enquadrámos a nossa investigação numa metodologia qualitativa, num paradigma interpretativo, realizando para tal um estudo de caso, de modo a responder às questões da investigação.

O presente estudo está organizado em quatro partes. A primeira parte integra o enquadramento teórico, onde são abordados temas considerados pertinentes, a saber: Inclusão/Educação Inclusiva, Literacia, Aprendizagem da leitura, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), Alunos com PDI e aprendizagem da leitura, PDI e Leitura funcional e Autonomia pessoal e social

Na segunda parte apresenta-se o enquadramento metodológico, abrangendo: a definição do problema, as questões orientadoras do estudo, os objetivos gerais e específicos formulados, a caracterização do contexto escolar e dos participantes, o desenho do estudo e os processos e técnicas de recolha e tratamento dos dados.

Na terceira parte, faz-se a apresentação e discussão dos resultados e, por último, na quarta parte, tecem-se algumas considerações finais, tentando dar resposta às questões levantadas e aos objetivos formulados. São ainda apresentadas as limitações do estudo e referidas sugestões para futuras investigações.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Inclusão / Educação Inclusiva

“Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento”

(Booth & Ainscow, 2002)

A Inclusão é um processo que abrange mudanças, em que o progresso da aprendizagem e a participação dos alunos é feito de modo contínuo, ao longo da vida. A legitimação de orientações educativas e a implementação de respostas educativas no âmbito da inclusão e de uma educação inclusiva, tem vindo a aumentar ao longo dos anos, tendo por base documentos orientadores, convenções, declarações internacionais e normativos legais que vêm sendo lançados e aprovados, com vista ao direito inalienável que o ser humano tem à educação, em todas as suas vertentes, conforme consta no artigo 26º, da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), (1948).

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994), apresenta os princípios, políticas e práticas no âmbito das necessidades educativas especiais (NEE) e defende uma educação inclusiva, enfatizando o papel das escolas de ensino regular no combate à discriminação, no sentido de criar uma sociedade inclusiva, onde se assegure uma educação para todos.

Mais recentemente, em 2007, não com o intuito de substituir a DUDH, mas numa tentativa de fazer uma atualização e acrescentar outra visão, foi aprovada uma Declaração Universal dos Direitos Humanos Emergentes. “Nos princípios que esta Declaração procura consagrar e que considera estarem sub-representados na DUDH contam-se: a segurança, não discriminação, inclusão social, coerência, horizontalidade, interdependência e multiculturalidade, participação política, género, reivindicação e responsabilidade partilhada” (Rodrigues, 2014).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a inclusão não se limita aos alunos tradicionalmente designados com NEE, quer dizer,

alunos com “limitações de visão, audição, comunicação, cognição, limitações motoras e outras, mas todos em geral” (UNESCO, 2015).

A inclusão inicia-se precisamente com o “reconhecimento das diferenças dos estudantes”, com práticas inclusivas de ensino e aprendizagem onde se têm em conta e se respeitam as diferenças (Booth & Ainscow, 2002).

“À escola compete, através de uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso estas crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. A pedagogia centrada na criança é entendida como benéfica para todos os alunos (...)” (Madureira & Leite, 2003).

As práticas educativas centradas no aluno, criam respostas adequadas a cada um e esse fator é fundamental para prevenir a exclusão, o insucesso e o abandono escolar, sendo benéfico para todos e para a sociedade em geral (Madureira & Leite, 2003).

Segundo Correia (2005), com a inclusão procura-se que os alunos com NEE frequentem as escolas de ensino regular e estejam, “sempre que possível”, nas salas de aula. Na escola devem usufruir dos apoios e serviços “adequados às suas características e necessidades” a que têm direito. Desta forma, com a inclusão pretende-se “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas (...)” (p. 11).

Nas últimas décadas, as escolas tiveram de se adaptar e de criar respostas educativas apropriadas para todos os alunos que as frequentam, com todos os constrangimentos e dificuldades que essas mudanças acarretaram, em termos políticos e de administração e gestão escolar, nomeadamente na gestão de recursos humanos e físicos.

Efetivamente há um caminho percorrido e, neste momento em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é um documento de referência que preconiza a organização de todo o sistema educativo português. No prefácio desse documento, segundo Martins (2017), tem uma base humanista o que significa “a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.” Neste documento legal, consideram-se “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, (...) e uma referência comum de rigor e atenção às diferenças” (p. 6).

Simultaneamente, é um referencial que contempla o desenvolvimento holístico dos alunos, tendo uma base inclusiva, dando atenção à diversidade, à equidade e à democracia. Além dos aspetos referidos está ainda considerada e articulada a autonomia e flexibilidade curricular, explanada no Decreto-Lei (DL) nº 55/2018, de 6 de julho.

Relativamente aos princípios orientadores da educação inclusiva, o DL nº 54/2018, de 6 de julho, refere que se aposta numa escola inclusiva onde cada aluno, independentemente da sua condição “pessoal e social, encontra respostas que lhe possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918).

Neste decreto-lei, definem-se também as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo como base os conceitos do desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível de acesso ao currículo. No artigo 5º, do mesmo decreto-lei, são enumeradas as linhas de atuação para a inclusão, onde consta o papel das escolas nesse processo, de modo a assegurar respostas “às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2921).

Na educação inclusiva, todos os intervenientes no processo são imprescindíveis, no entanto o professor de educação especial (PEE) tem um papel fundamental nas equipas educativas que integra, constituindo-se:

como um impulsionador de processos de mudança, podendo contribuir para o desenvolvimento e comunidades educativas solidárias e tolerantes e, assim fazendo, para a criação de uma cultura escolar onde a democracia, a igualdade e a dignidade humana constituam os valores de referência (Madureira, 2014, p. 81).

De acordo com Ainscow (1995), citado por Madureira & Leite (2019), o PEE, “além da intervenção direta” que desenvolve “junto dos alunos, a sua ação (...) reveste-se de particular importância uma vez que, pelos princípios pedagógicos que preconiza, contribui para, progressivamente, mudar a cultura profissional das escolas e as práticas dos professores”.

A escola deve garantir a participação e o sucesso de todos e de cada aluno, na aprendizagem, em diferentes contextos educativos, tendo em conta as suas

necessidades específicas. Participação no sentido de aprender com, e junto dos seus pares e com eles partilhar experiências significativas e colaborativas de aprendizagem.

“Sem uma inclusão efetiva, as oportunidades de participar na vida comunitária, lazer, desporto, (...) ficam muito diminuídas. Um ambiente que não favoreça a inclusão é igualmente restritivo de uma participação e atividade junto das comunidades de pertença” (Rodrigues, 2014).

Uma das formas de aceder e de participar na vida em sociedade, é feita através da literacia.

2. Literacia

O conceito de literacia geralmente é associado ao domínio de um conjunto de competências e práticas ligadas à leitura, à escrita e à utilização de números através de suportes escritos. Todavia, esta conceção evoluiu, passando para um “conceito multidimensional e complexo”. De acordo com a UNESCO (2017), para reconhecer simultaneamente:

a “pluralidade” da literacia e das suas práticas, é necessário usar uma terminologia que seja clara e inteligível para todos. Isso envolve evitar o uso metafórico do termo (em inglês, por exemplo, computer literacy, financial literacy, health literacy) para designar competências ou habilidades em sentidos diferentes daqueles diretamente relacionados ao texto escrito (p. 2).

Para a mesma organização das Nações Unidas, o conceito de literacia é melhor entendido como uma competência que representa a “capacidade de colocar conhecimento, habilidades, atitudes e valores em ação de forma efetiva quando se lida com textos (escritos à mão, impressos ou digitais) em contextos (...) que estão em constante transformação”(p. 2).

Entre outros, o conceito de literacia constitui uma tradução para português do vocábulo literacy e que significa a competência para ler e compreender textos em língua portuguesa de tal forma que essa compreensão possibilite ao leitor a resolução dos problemas da vida quotidiana e o cumprimento consciente dos deveres de cidadania (Marques, 2000).

Para Azevedo (2009), o termo literacia designa:

não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. A literacia, potenciando a interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstrata, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efetiva e integral da pessoa (p. 1).

De acordo com Ana Benavente et al. (1996) citados por Azevedo (2009), a literacia designa “as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para o sucesso escolar e para uma efetiva participação no mercado de trabalho, na comunidade no exercício da cidadania” (p. 1).

A UNESCO sugeriu a adoção de dois conceitos ligados à literacia. O de analfabetismo e analfabetismo funcional sendo que uma pessoa alfabetizada funcionalmente é aquela que tem capacidade para usar a leitura e escrita de forma a responder às exigências do seu contexto social e usar essas “habilidades para continuar a aprender e a desenvolver-se ao longo da vida”. Perante esta abordagem os conceitos de alfabetização e literacia aproximam-se, pois, uma pessoa alfabetizada revela um nível de perícia de leitura e escrita que consegue desempenhar todas as tarefas que no seu contexto requeiram essa capacidade. Assim, a literacia pode ser entendida como a competência de usar a linguagem escrita (Carvalho, 2011).

Quando se aborda o tema da literacia, estão implícitas as questões da iliteracia, “nomeadamente pelas suas consequências negativas: no plano individual, gera inaptações e exclusões, enquanto que no plano social implica elevados custos sociais e económicos” (Gomes & Santos, 2004, p. 169).

No sentido de potenciar o sucesso da literacia, a articulação entre escola e família é fundamental, neste processo, “partindo do princípio que muitas experiências informais que permitem (...) adquirir competências associadas à leitura e à escrita estão relacionadas com os contextos de literacia familiar” (Salvador & Martins, 2017).

Segundo Salvador e Martins (2017), o termo literacia familiar “pode ser definido como as práticas quotidianas de literacia dos pais, crianças e familiares, quer em casa, quer na comunidade” (p. 1).

Quando os alunos ingressam na escola, trazem vivências e experiências diversas de literacia familiar. Esse factor tem impacto nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências linguísticas.

A literacia não se adquire de forma natural, necessita de uma “planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação” (Azevedo, 2009, p. 3).

Segundo a perspetiva de Sim-Sim (1996): “Para se quebrar o baixo nível de literacia devemos começar pela escola e, dentro da escola,(...) e dar-lhes meios e instrumentos e ferramentas que lhes permitam ensinar o que é ensinável – a competência da leitura (...)”.

Para que exista um processo eficiente de educação para a literacia, as práticas de sala de aula devem pautar-se por aprendizagens significativas para os alunos.

“Por um lado que os materiais a utilizar sejam relevantes e adaptados aos alunos e às competências que se deseja desenvolver e que, por outro lado, haja da parte do docente uma preocupação em garantir sempre a compreensão adequada pelos alunos das tarefas a realizar, objetivos / competências a atingir (Azevedo, 2009, p. 8)

Considerando a educação para a literacia, um processo a realizar ao longo da vida, pois, segundo a UNESCO (2017) “não pode ser mais tratada como um conjunto de habilidades isoladas, desenvolvidas e “concluídas” num curto espaço de tempo”. A Literacia deve ser entendida como “componente de um complexo conjunto de competências essenciais que requerem aprendizagem constante e atualização numa base contínua” (p. 2). Esta perspetiva concorre para atingir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, da Organização das Nações Unidas (ONU), que enuncia “assegurar a educação de qualidade inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos”. Neste sentido, de forma a

potenciar e melhorar as competências ligadas à leitura, escrita e cálculo, deve-se introduzir a aprendizagem através da literacia digital.

Neste âmbito, devem ser trabalhadas as competências digitais, pois hoje em dia crianças e jovens vivem rodeados de:

dispositivos digitais, pensam e processam a informação de forma diferente das gerações anteriores, requerendo novas formas de aprendizagem mais interativas, participativas e individualizadas, que lhes facilitem a criação, colaboração e partilha de conhecimentos com colegas, educadores e pais no seio das suas comunidades educativas (Pereira et al, 2013, p. 9).

Para Sim-Sim (1996), a literacia:

“Na sua essência, trata-se da capacidade de usar materiais (neste caso escritos) e deles retirar informação. Quando o conceito surgiu abrangia somente o domínio da informação impressa, estando hoje alargado a outras áreas, como é o caso da literacia computacional. É óbvia a relação íntima entre literacia e mestria de leitura. E, ao falarmos de mestria da leitura, não estamos a referir-nos ao domínio do processo de descodificação (...) mas sim ao degrau para além desta etapa, ou seja, a capacidade de, perante material escrito (...) extrair o significado nele contido (p. 94).

Neste sentido é necessário ensinar a cada um e a todos os alunos, a competência da leitura.

3. Aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura é feita em diferentes etapas, pode desenvolver-se através de vários métodos e modelos e envolve vários processos cognitivos e duas componentes básicas: a descodificação e a compreensão.

Segundo Sim-Sim (2009), deve-se:

centrar o ensino da leitura na sua própria essência, isto é, na obtenção do significado do que está escrito e, conseqüentemente, no acesso ao mundo imaginário que se antevia nas páginas dos livros de histórias, nas legendas dos filmes, nas mensagens eletrônicas. Dito de uma forma didática, é importante que a aprendizagem da leitura se processe num contexto real de leitura ou, simplesmente, que se aprenda a ler, lendo (p. 7).

A leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino formal. As crianças antes de entrarem para a escola, por norma, já têm desenvolvidas competências emergentes de leitura, processadas através do contacto com a linguagem escrita. “Ao ouvir ler uma história, uma notícia, as legendas da televisão, os preços no supermercado, (...) e ao conversar sobre o que acabou de ouvir ler, a criança interioriza que, através da leitura, o conteúdo escrito é revelado pela linguagem oral” (p. 20).

As neurociências da leitura, revelam que o cérebro de todas as crianças, têm circuitos neuronais que permitem ter capacidade para a aprendizagem da leitura. A dimensão da plasticidade cerebral é grande e, por esse motivo, consente utilizar vias cerebrais alternativas para contornar as dificuldades na leitura que possam surgir (Dehaene, 2007).

Na aprendizagem da leitura em línguas alfabéticas, como é o caso da língua portuguesa, são importantes as diversas habilidades específicas, designadas frequentemente por componentes da leitura, como é o caso da consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário, a compreensão oral e a compreensão da leitura (e. g., Cardoso-Martins, 2001; National Reading Panel, 2000; Sucena, Castro, & Seymour, 2009; Wimmer & Goswami, 1994; Wolf, 2007, citados por Lopes et al. (2014).

Para além das componentes e das competências envolvidas na aprendizagem da leitura, enumeradas anteriormente, existem vários processos psicológicos implicados neste processo, a saber:

a descodificação de símbolos gráficos (i.e., grafemas) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (i.e., fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem um significado. Deste modo, a leitura é um duplo e um segundo sistema simbólico, e a sua aprendizagem constitui, por consequência, uma relação simbólica entre o que se ouve e diz, com o que se vê e lê (Cruz, 2020, p. 25).

Os múltiplos processos cognitivos que estão implícitos na aprendizagem da leitura, normalmente agrupam-se em dois grupos. Por um lado, “os processos de nível inferior, microprocessos ou processos de baixo nível, que estão implicados na descodificação das palavras escritas”, por outro lado os “processos de nível superior, macroprocessos ou processos de alto nível, implicados na compreensão de uma frase ou texto” (Das, Naglieri & Kirby, 1994; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Shaywitz, 2008, citados por Cruz, 2020).

A aprendizagem da decifração implica:

percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina. A escolha das metodologias de ensino da decifração espelha uma opção pedagógica entre dar primazia a estratégias de correspondência de som / grafema (metodologias fónicas, i.e., sublexicais), ou privilegiar estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendor mais global, i. é., lexicais) (Sim-Sim, 2009, p. 15).

Em relação ao processo da compreensão da leitura, pode-se definir como sendo:

o ato de perceber e interpretar a informação contido num texto, sendo que a compreensão bem-sucedida requer que o leitor interaja de modo profundo com o texto, pois ela é mais a construção de significado do que uma mera memorização passiva” (Cruz, 2020).

Enquadrando a perspectiva de vários autores sobre as etapas / fases da aprendizagem da leitura, de acordo com Martins (1991), a aprendizagem da leitura, passa por três fases distintas com destaque para o aspecto cognitivo:

- Fase cognitiva – a criança, através da tomada de consciência das funções da escrita, constrói uma representação global da tarefa. Nesta fase, é preciso ter em atenção que nem todas as crianças têm desenvolvidos os requisitos essenciais à sua aquisição, o que é suficiente para que a criança comece logo a deparar-se com dificuldades no acesso à leitura.

Esta fase é primordial porque “pressupõe que a criança adquira uma boa compreensão da tarefa, como condição a uma aprendizagem eficaz”, designando-a por “teoria da clareza cognitiva”. Esta “teoria” é que vai operacionalizar e produzir as “outras competências para a leitura: discriminação visual e auditiva, interiorização do esquema corporal e lateralização definida, ...” (Martins, 1991, p. 19).

- Fase de domínio – a criança aprende as regras necessárias para a codificação e descodificação do código escrito, através do treino e aperfeiçoamento das operações básicas da tarefa.
- Fase de automatização – a criança executa a tarefa automaticamente, sem esforço consciente.

Para Esteves (2013), o aluno passa pelas seguintes etapas, no processo de aprendizagem da leitura:

- Base logográfica – as crianças fazem o reconhecimento visual (global) das palavras com significado;
- Base alfabética – as crianças utilizam, nas palavras, a associação do grafema /fonema;
- Base ortográfica – as crianças fazem o reconhecimento de palavras de forma direta, pois nesta fase já existe o reconhecimento imediato das palavras, sem recorrer às regras de correspondência grafema /fonema.

Relativamente aos métodos de ensino da leitura podemos enumerar duas categorias que têm concepções opostas, relativamente à aquisição da linguagem escrita: os fónicos ou sintéticos e os globais ou analíticos.

Relativamente aos métodos, Sim-Sim (2009) refere que:

A velha «guerra dos métodos de ensino da leitura» (fónico ou global) é hoje obsoleta e completamente ultrapassada. A investigação das últimas décadas veio mostrar que ambas as estratégias didáticas (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar (p. 15).

Por outro lado, “uma coisa são os métodos outra são as estratégias utilizadas para os operacionalizar e outra coisa ainda (de enormíssima importância) é o professor, ser humano, com todas as suas características que vai servir de mediador” (Pereira et al, 2006, p. 25).

Os métodos fónicos privilegiam inicialmente a fixação dos sons das letras, dando importância à descodificação. O processo inicia-se com instruções diretas relativas às correspondências grafo-fonológicas e a partir das letras ou sílabas (aprendizagem posterior ao do nome e som da letra) fazem-se combinações cada vez mais complexas para se chegar à palavra, à frase e por último ao texto. Os métodos globais dão mais importância à compreensão. A leitura inicia-se pela identificação global de frases e palavras para posteriormente se chegar a estruturas mais simples como os grafemas e fonemas. No início, a aprendizagem é feita através da memorização de palavras ou frases e posteriormente, através de análises sucessivas, o aluno descobre as unidades linguísticas mais simples. Encontramos uma variante particular do método global, introduzido por Freinet, em 1920, em que os textos são produzidos pelos próprios alunos e ditados ao professor que servem posteriormente de material de aprendizagem de leitura (Valente & Martins, 2004).

Para além dos métodos referidos anteriormente, segundo alguns autores como Citoler (1996) e Viana (2003) citados por Cruz (2020), existem ainda os métodos mistos:

os quais procuram sintetizar e integrar as vantagens dos dois tipos de métodos atrás referidos. Deste modo, de uma separação entre métodos fónicos, que se suportam nos modelos ascendentes, e os métodos globais, que se suportam nos modelos descendentes, surge uma evolução para os métodos mistos, que concetualizam a leitura tendo por base os modelos interativos (p. 57).

Na intervenção educativa com alunos com PDI é usual trabalhar com estratégias dos

métodos globais. Recorre-se aos processos de leitura funcional para que o processo de aprendizagem da leitura seja mais direto e potencie o desenvolvimento de competências funcionais para viverem com o maior grau e autonomia possível.

A criança para ler tem de adquirir a capacidade de tratar o código e tratar conceptualmente o texto. A competência para ler não se adquire de forma voluntária. “Ler é uma atividade cognitiva e linguística bastante complexa que implica o conhecimento de um código gráfico (...) para obtenção do significado de uma mensagem escrita, no contexto deliberadamente propositado do leitor” (Sim-Sim, 2001, p. 32).

Já em 1974, Mialaret referia que para a criança saber ler necessitava de ter maturidade ao nível das aptidões da estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal e o desenvolvimento intelectual (Valente & Martins, 2004).

Quando se inicia a formalização do ensino da leitura, os alunos por norma, têm os pré-requisitos para o fazer pois já desenvolveram anteriormente, comportamentos emergentes de leitura, a linguagem oral, na sua língua materna e a consciência fonológica. Nos alunos com PDI, esta realidade é diferente porque existem áreas e competências comprometidas que não permitem que o processo de aprendizagem se faça de forma regular.

Para ensinar de forma adequada a leitura, especialmente às crianças com dificuldades, os professores têm de ter uma compreensão explícita da estrutura da linguagem – não apenas da estrutura individual das palavras (...), mas também de níveis superiores de linguagem, nomeadamente das frases e da estrutura do discurso (Lopes et al., 2014, p. 21).

4. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)

Ao longo de muitos anos a designação Perturbação do Desenvolvimento Intelectual teve outras terminologias, tais como atraso mental, retardo mental ou deficiência mental. Hoje, designada por PDI e enquadrada pela DSM-V, nas perturbações do neurodesenvolvimento, é a perturbação mais complexa de diagnosticar e intervir por se tratar de uma patologia que atinge o Sistema Nervoso Central. Esta problemática afeta a componente funcional e as capacidades do indivíduo, provoca limitações e cria

necessidades de apoio. A PDI, designada medicamente como uma síndrome neurodesenvolvimental que se inicia desde o nascimento até à maioridade, inclui um défice cognitivo associado a um défice no funcionamento adaptativo nos domínios concetual, social e prático, quer isto dizer que o indivíduo tem simultaneamente um défice intelectual e um défice de autonomia. Em conformidade com a DSM-V na PDI têm de estar presentes três critérios:

A. Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados; B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices de adaptação limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como 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 do desenvolvimento (APA, 2015, p. 17).

A caracterização da perturbação não é feita através dos níveis do Quociente de Inteligência (QI), mas através de diferentes níveis de gravidade: ligeiro, moderado, grave e profundo.

Numa perspetiva psicométrica, Coll et al. (2004) referem que a classificação adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e posteriormente pelo DSM-IV para a “deficiência mental situa-se em valores de QI abaixo de 70. Cada desvio típico mais abaixo que se acrescenta dá lugar aos limites em que essa classificação tipifica a deficiência mental em graus de gravidade” (p. 193). O mesmo autor refere que o foco nos testes psicométricos do QI pode ter utilidade para “efeitos de pesquisa e também eventualmente de caracterização global do funcionamento mental de uma pessoa. Aparentemente, é preciso e rigoroso, porque se baseia numa tecnologia de medida, a dos testes, todavia é de pouca utilidade educacional e prática” (p. 194). Uma das críticas a esta perspetiva, no contexto educativo, é o facto de ser restritiva e não fornecer estratégias de como intervir, do que fazer para a educação e desenvolvimento da pessoa com PDI.

Segundo Coll et al., (2004), a pessoa com “deficiência mental” tem dificuldades especiais em adquirir conhecimentos. Geralmente as suas dificuldades prendem-se com processos cognitivos e com parâmetros de inteligência, mais concretamente:

- 1- Se a inteligência se caracteriza em termos tanto de velocidade como de eficiência de processamento, de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos, isso significa que os sujeitos com deficiência são mais lentos e também menos eficientes em processar, em aprender.
- 2- Se na eficácia de novas aprendizagens são relevantes tanto a base e a organização de conhecimentos prévios como as estratégias de processar e aprender, nos sujeitos com deficiência supõe-se que há déficit não apenas nas destrezas e nos saberes prévios, mas também nas estratégias (p. 196).

A literatura evidencia um conjunto de características comuns nas pessoas com PDI. De uma forma geral, as pessoas com PDI apresentam:

- necessidades de apoios ao nível da aquisição - para concretizar uma dada atividade, e do desempenho - no transfer das habilidades aprendidas para novas situações (Bulgheroni, Vago, Ursilla e Riva, 2007, citados por Santos, 2018).
- O desenvolvimento sensoriomotor comprometido (e.g.: posturas atípicas, dificuldades no equilíbrio, limitações visuoespaciais, (...), ente outros);
- as dificuldades a nível social (e.g.: dificuldades na compreensão social e no estabelecimento de relações interpessoais, comportamentos desajustados (Santos e Morato 2012, citados por Santos 2018, p. 103).

Além das características referidas anteriormente, também são comuns as dificuldades a nível cognitivo e de linguagem.

Na área académica, os alunos com PDI têm tendência a revelar limitações no processo de aprendizagem, nomeadamente na leitura, na escrita, na matemática, nas noções espacio-temporais (Santos, 2018).

Estas dificuldades têm e ser trabalhadas na escola em articulação com a família de modo a não comprometer a produtividade e assegurar a transição para a vida adulta.

Estes alunos apreciam a rotinas e a repetição. Segundo Coll et al. (2004):

há motivos compreensíveis para isso. A inteligência é a capacidade de adaptação a situações novas. A pessoa com baixa capacidade intelectual encontra maiores dificuldades nessa adaptação, e conseqüentemente, experimenta insegurança e ansiedade diante da novidade da situação ou da tarefa (p. 199).

Todas as características e necessidades dos alunos com PDI, referidas anteriormente, devem ser acauteladas, no processo de qualquer aprendizagem.

5. Alunos com PDI e aprendizagem da leitura

A aprendizagem de uma atividade ou o desenvolvimento de uma competência, requer mais tempo nos alunos com PDI pois esquecem facilmente o que aprenderam, têm mais dificuldade em realizar abstrações, fazerem generalizações e transferências. Por este motivo é fundamental selecionar o que é efetivamente relevante estes alunos aprenderem, é imprescindível praticarem ao longo da vida aquilo que aprenderam, nos espaços e locais apropriados onde possam aplicar os conhecimentos adquiridos (Costa et al., 1996).

O sucesso da aprendizagem da leitura, nos alunos com PDI, normalmente decorre de currículos de caráter funcional. Para Lou Brown, citado por Costa (1996), os currículos funcionais caracterizam-se pela sua funcionalidade e utilidade para o aluno em questão pois são elaborados tendo em conta o contexto natural do aluno e a idade cronológica e são estabelecidos objetivos de forma a responder às necessidades de cada um. Estes currículos integram a planificação e realização de atividades funcionais.

Para estes alunos também existem currículos com adaptações curriculares individualizadas que se traduzem em medidas curriculares específicas. Pretende-se que a atividade educacional não esteja centrada nas dificuldades do aluno, mas na forma de práticas e estratégias que se possam implementar para as superar (Coll et al, 2004).

Com os alunos com PDI é necessário concretizar as aprendizagens através da manipulação, recorrendo a objetos e materiais concretos. As atividades devem ser

geridas passo a passo, criando sequências de aprendizagem segmentadas e trabalhar sistematicamente esses segmentos para que o aluno consiga realizar o que é pretendido com essa aprendizagem. Segundo Santos (2018), o domínio dos conceitos matemáticos passa pela “utilização de dinheiro em contextos reais, não só nos estabelecimentos escolares, como a papelaria da escola, mas também na comunidade que impliquem a noção de poupança, compras e pagamentos, trocos e trocas entre outros (p. 109).

Segundo a mesma autora:

A decomposição das tarefas, isto é: os conceitos complexos devem ser divididos em componentes mais simples, e a sua análise deve ser maturada antes da sua apresentação (Vasconcelos, et al., 1998). Desta forma, se enfatiza a importância do ensino estruturado onde as atividades e conteúdos devem ser baseados em saberes previamente adquiridos (Sanches, 2011) para uma maior consolidação das aprendizagens, isto é: complexificação crescente e alternância entre tarefas mais simples e tarefas mais complexas (p. 110).

Santos (2018), acrescenta ainda:

A utilização de frases simples e curtas, a repetição das instruções, a minimização de elementos distráteis, a análise não-verbal das respostas dos alunos com PDI, a criação de um ambiente facilitador caracterizado pela flexibilidade (Cagran e Schmidt, 2011) e disponibilidade, a utilização de estratégias instrucionais, atividades de aprendizagem e de métodos de avaliação alternativos, bem como o acesso ao sucesso são outras as estratégias que podem e devem ser utilizadas em contexto de sala de aula. A escuta ativa, o ensinar e utilizar a comunicação interativa, aumentativa e alternativa, caso o aluno necessite (p. 111).

6. PDI e Leitura funcional

A aquisição de competências leitoras, nos alunos com PDI, é complexa. Estes alunos têm mais qualidade de vida se o processo de aprendizagem da leitura for de carácter funcional, geralmente focalizado na aquisição de vocabulário significativo para as tarefas do quotidiano, como as palavras relacionadas com a atividade de cozinhar, fazer

compras no supermercado ou consultar um horário de trabalho. (Browder & Snell, 1993, citados por Browder & Rohena-Diaz, 1996).

A escola deverá trabalhar com os alunos com PDI elaborando currículos flexíveis e funcionais, adaptados a cada um, tendo em conta as suas necessidades e especificidades. As aquisições académicas são muito relevantes, nomeadamente a aquisição da leitura funcional. No entanto, é primordial a aquisição de competências para poderem viver com autonomia. Todas estas competências são desenvolvidas através da planificação e elaboração de currículos funcionais com objetivos claros, criados para o desenvolvimento da autonomia, da inclusão e do treino das competências académicas como a leitura, a escrita e matemática.

Nesse sentido, é importante que o aluno adquira competências que sejam utilizadas não só na escola, mas também fora do ambiente escolar e que possam ser praticadas sem a presença e a intervenção do professor: na família, na comunidade, no convívio com amigos, no trabalho (p. 111).

No âmbito da promoção da autonomia, através da elaboração dos Planos Individuais de Transição (PIT), a escola também funciona como elo de ligação à sociedade, mais concretamente às pessoas da comunidade, às instituições, às empresas e ao comércio, onde os alunos poderão potenciar as suas aprendizagens e desenvolver outras competências fora da escola.

Segundo essa perspetiva, as finalidades do currículo têm diferentes vertentes:

- uma enfatiza o carácter funcional da educação escolar que deverá privilegiar finalidades operacionais no sentido de uma preparação mais efetiva para a vida social e profissional e para a própria formação ao longo da vida. O “para quê” das aprendizagens curriculares situar-se-á, assim, cada vez mais, no “para que serve” ao aluno este ou aquele conjunto de aprendizagens (Roldão, 2017, p. 20).

Segundo Palha (2014), o currículo do 2º ciclo de escolaridade, dos alunos com PDI, deverá considerar os objetivos curriculares:

eminentemente funcionais, isto é, estarem fortemente relacionados com a independência do sujeito, com inclusão, sempre que indicado, de períodos

significativos de treino das aprendizagens académicas funcionais (leitura, escrita e matemática)” (p. 15).

Os currículos de carácter funcional têm como princípio “garantir o direito a uma vida de qualidade às pessoas com deficiências acentuadas, promovendo a autonomia e a integração familiar, social e laboral, na medida das suas possibilidades” (Madureira & Leite, 2003, p. 117).

Relativamente à temática deste estudo, mais concretamente no que diz respeito à leitura funcional e respetivas práticas, os estudos encontrados são escassos. Deparamo-nos com duas situações: por um lado, estudos que não se enquadram no conceito de leitura funcional, no âmbito da Educação Especial, por outro, estudos que abordam a aprendizagem da leitura em alunos com PDI, mas com outras abordagens e metodologias. Importa salientar que existem vários estudos que abordam o conceito de currículo funcional e a sua implementação, no entanto, a abordagem concreta da leitura funcional não é específica, o que é compreensível pois os objetivos desses estudos não contemplam essa especificidade.

A tese de doutoramento de Balula (2007), intitulada “Estratégias de Leitura Funcional no Ensino/Aprendizagem do Português”, refere-se a um estudo baseado numa experiência pedagógica, que procurou desenvolver competências de leitura funcional, implementando um conjunto de atividades destinadas às estratégias de ajuda técnica, nomeadamente “no sublinhar informação relevante e na tomada de notas” implementadas com alunos do 3º ciclo com desenvolvimento típico.

Ora neste estudo, a leitura funcional não é entendida da mesma forma que na nossa investigação.

Um outro estudo, referido como uma intervenção educativa, de Carramate (2012) com o título “Incapacidade Intelectual e Aprendizagem da Leitura”, teve como objetivo “desenvolver a capacidade leitora de um aluno com Incapacidade Intelectual nas vertentes da decifração e da compreensão do material escrito utilizando a metodologia de experiências de aprendizagem mediatizada”. Ao longo da intervenção foram realizando avaliações da capacidade leitora do aluno. Dos resultados da intervenção, a autora refere que houve sucessos consideráveis e que “a capacidade leitora desenvolvida já permite ao aluno utilizar a leitura para se informar, para adquirir e

aprofundar conhecimentos e ler para se recrear em momentos de lazer”.

A investigação-ação de Coelho (2012), cujo título é “A Aprendizagem da Leitura e Escrita num Adolescente Com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental”, recai sobre a literacia e teve como objetivo “ensinar a ler e escrever um adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental” baseando-se em estratégias de alfabetização implícitas em vários modelos teóricos, entre eles, a psicogénese da leitura e escrita e o método e alfabetização e Paulo Freire. Constata-se nos resultados que é possível um adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental aprender a ler e a escrever.

Num outro estudo de Xavier (2011), designado “Aprendizagem da Leitura em Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental”, onde se tentou perceber quais as causas da dificuldade na aprendizagem da leitura em crianças com esta problemática, assim como, a influência dos diferentes métodos nesse processo. Para isso realizou-se uma intervenção pedagógica de reforço da aprendizagem da leitura. Depois da intervenção, os resultados apontam para a afirmação que o método global ou analítico, “não é o mais adequado para os alunos com défice intelectual. Embora aprendam com relativa rapidez a mecânica da leitura, o desenvolvimento da compreensão de frases e de textos mostra-se muito difícil de adquirir”.

Na investigação de Gomes (2007), com o título “Desempenhos Emergentes e Leitura Funcional em Crianças com Transtorno do Espectro Autístico”, em que primeiro se avaliou o desempenho de vinte crianças autistas em áreas de emparelhamento e, posteriormente, se investigaram os desempenhos que não são diretamente ensinados aos autistas, nomeadamente a leitura funcional de palavras impressas, foram ensinadas as relações entre figura /palavra, em tarefas de *matching* adaptado, “além das relações e nomeação”. Os dados revelam “a importância da organização e estímulos, nas tarefas e o ensino de relações arbitrárias como parte das condições necessárias para promover o estabelecimento de comportamento simbólico em pessoas com autismo”.

O estudo de Cunha (2012), intitulado “O Currículo Funcional da Autonomia e da Comunicação Oral e Escrita” trata-se de um projeto de intervenção, “na lógica da investigação-ação” sobre o desenvolvimento de atividades funcionais para a promoção da autonomia, através do planeamento baseado nos currículos funcionais e centrado nas atividades da vida diária. “Após a implementação da intervenção, concluiu-se que a

aplicação de atividades de um currículo funcional melhorou as competências de autonomia e de comunicação oral e escrita das alunas”.

Noutro estudo de Leitão (2018), denominado por “Manual Personalizado de Competências Funcionais Para Um Aluno Com Currículo Específico Individual”, cujo objetivo geral foi “saber se a construção e o uso quotidiano de um manual personalizado de apoio à aquisição de competências funcionais para um aluno com Currículo Específico Individual pode potenciar o seu desenvolvimento pessoal e social.” Tratou-se de um plano e intervenção, na lógica investigação-ação, em que foram elaborados manuais personalizados, “de acordo com os interesses e capacidades funcionais dos alunos, centrando-se em atividades do dia-a-dia, selecionadas a partir da análise dos interesses, gostos e necessidades dos alunos em estudo.” Depois da intervenção, foi possível concluir que “a implementação do manual potenciou o desenvolvimento pessoal e social dos alunos participantes”.

Como se pode verificar, dos estudos que encontrámos, um deles aborda a leitura funcional, mas noutra perspetiva e com alunos com desenvolvimento típico; outros tratam as questões da aprendizagem da leitura e da escrita, mas referem outras abordagens; os que se enquadram com o mesmo tipo de população, não tratam da temática da leitura funcional de forma específica. O que se aproxima mais desta temática é o referido em último, pois a construção de um manual com as características descritas tem implícita a leitura funcional. No entanto, perante esta realidade não consigo fazer uma análise comparativa por não ter encontrado estudos no mesmo âmbito.

Perante esta realidade, parece evidente a necessidade e pertinência de realizar mais investigação neste domínio.

7. Autonomia pessoal e social

A autonomia pessoal e social é fundamental para se viver em sociedade. Na intervenção com os alunos com PDI deve-se privilegiar a promoção do melhor neurodesenvolvimento possível, numa perspetiva multifuncional (cognição, linguagem, motricidade, interacção social, autonomia, aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática), a adoção de comportamentos pessoais e sociais convencionais, a promoção de uma adequada independência pessoal e o desempenho de um papel social relevante, incluindo, se possível, a profissionalização e a vida em família.

À escola cabe acima de tudo promover e concretizar o melhor possível a promoção do neurodesenvolvimento e ajudar a família a capacitar estes alunos de comportamentos pessoais e sociais que lhes proporcionem uma vida em sociedade com a devida independência e autonomia pessoal e social (Palha, 2014).

O desenvolvimento da autonomia faz-se em várias áreas. A família promove maioritariamente o desenvolvimento das competências relacionadas com a autonomia pessoal, mais concretamente os hábitos de higiene, o ato de vestir e despir sozinho, comer sem ajuda, manter o quarto limpo e arrumado, entre outras. A par da família está a escola que contribui no desenvolvimento das competências referidas anteriormente e noutras necessárias para a autonomia social, como utilização de vários aparelhos e eletrodomésticos, como a televisão, o rádio, o computador, o microondas e/ou ir ao frigorífico buscar alimentos.

Existem ainda outras aprendizagens fundamentais para a autonomia como a independência para se deslocar em trajetos ou de transporte público para a escola, para o cinema e para o trabalho (Coll et al., 2004).

O desenvolvimento de competências e das aprendizagens realizadas pelos alunos, conforme descritas anteriormente, promovem a inclusão. Inclusão significa que todos obtêm instrumentos para poderem fazer parte e se sentirem parte de uma dada sociedade.

Nesse sentido, a transição para a vida adulta é uma etapa que todos os adolescentes / jovens atravessam, em que, à medida que vão crescendo, vão assumindo mais responsabilidades pelas suas ações e, conseqüentemente, pelos resultados das

mesmas. Este processo proporciona uma independência cada vez maior dos seus pais e da respetiva família, na tomada de decisões e “ocupação” do seu lugar na sociedade, como um indivíduo ativo no seu ambiente (Urríes & Verdugo, 2013).

Com alunos com PDI, a transição para a vida adulta, deve fazer-se através da promoção e incentivo de práticas inovadoras que sejam de fácil generalização e que se concretizem em modelos centrados na pessoa e na sua qualidade de vida.

Segundo Urríes & Verdugo (2013), existem três elementos essenciais para o sucesso de um processo de transição: “Programas educativos adequados; Plano de transição individualizado inserido no programa educacional; Uma variedade de opções formativas, de emprego e de qualidade de vida na comunidade” (p.361)

Nas escolas portuguesas, o plano referido anteriormente, designado por plano individual de transição, complementa o Programa Educativo Individual (PEI) e faz-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, com o intuito de se preparar de forma atempada e faseada “a transição do aluno para a vida pós-escolar”, integrando o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A elaboração de um PIT baseia-se:

nos interesses do aluno, no desenvolvimento de perceções realistas e no mapeamento de recursos locais. Trata-se de um documento aberto, que espelha um processo em constante atualização, de acordo com as experiências que o aluno vai vivenciando, devendo orientar-se pelo princípio da autodeterminação. (Manual de Apoio à Prática, do Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação, 2018, p.37).

Para Palha (2014), o facto do PIT “ser operacionalizado a partir dos quinze anos de idade, (...) poderá ser tarde e inadequado para muitos adolescentes, sobretudo pelos constrangimentos de ordem comportamental e emocional que esta decisão é suscetível de gerar” (p. 15).

Para uma pessoa com PDI é difícil tomar decisões, assim como, elaborar um plano de ação ou um projeto de vida. Por estes motivos, é fundamental educar para a tomada de decisões, a expressão de desejos, no sentido de ir desenvolvendo a sua “identidade

pessoal” e o seu “projeto futuro acerca de si mesmo” (Coll et al., 2004)

A capacidade de gestão da própria vida ou da autonomia pessoal e social varia conforme a idade, mas é necessário, com os alunos com PDI, desde cedo dar-lhes oportunidade de se irem apropriando de comportamentos e hábitos inerentes à autonomia. Desta forma vão desenvolvendo competências pessoais para lidarem com as exigências do meio, ou seja, terão mais sucesso no comportamento adaptativo e na autodeterminação.

A conduta adaptativa é considerada:

o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem a funcionar na vida diária. Um aspeto importante da definição de conduta adaptativa é a que dá ênfase ao uso ou realização de habilidades relevantes, mais que a aquisição de habilidades. Isto significa que as limitações na conduta adaptativa incluem o desconhecimento de como desempenhar essas habilidades, quando utilizá-las, e outros fatores motivacionais que afetam a expressão das habilidades (Giné & Font, 2010, p.667).

Mais concretamente, os problemas adaptativos resultam das limitações da inteligência prática e social que consistem no seguinte:

inteligência prática refere-se à capacidade o indivíduo se manter como uma pessoa independente no exercício das atividades habituais da vida diária. A inteligência social refere-se à capacidade do indivíduo compreender as expectativas sociais e comportamento das outras pessoas e de julgar de forma correta o seu comportamento em situações sociais. O comportamento adaptativo pode então ser definido como “a eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural (Grossman, 1983, citado por Vieira & Pereira, 1996, p. 43).

Perante tudo o que foi referido a escola deve “Assegurar a educação de qualidade inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017).

III . METODOLOGIA

Da literatura existente sobre paradigmas e metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas, o paradigma interpretativo utiliza uma metodologia prática por pretender compreender a ação humana no processo de comunicação (Coutinho, 2011). A expressão investigação interpretativa integra a abordagem qualitativa. Herbert et al (1994) citando Erikson (1986), referem que este autor reconhece que esta abordagem tem em primeiro plano o objeto de análise e em segundo os procedimentos e técnicas. Em relação ao paradigma interpretativo, também reconhecem que existe uma falta de concordância relativamente aos fundamentos e procedimentos específicos a adotar na investigação (Herbert, Goyette, & Boutin, 1994).

A investigação qualitativa contém cinco características:

1. O investigador é o instrumento principal porque a fonte direta dos dados é o contexto natural onde o investigador está presente em muitos momentos, recolhendo dados através do contacto direto, da realização de entrevistas e, por vezes, recorrendo a filmagens. Os investigadores qualitativos fazem-no desta forma pois querem compreender o contexto natural e acreditam que é no ambiente natural do sujeito que podem entender e analisar o objecto de estudo;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos não são transmitidos em números, mas sim através de palavras ou imagens. Os registos escritos integram citações baseadas nos dados de forma a ilustrar a apresentação. A análise de dados é efetuada de forma minuciosa para que não seja esquecido nenhum pormenor importante na compreensão do objecto em estudo;
3. Na investigação qualitativa o processo é mais relevante do que os resultados ou produtos;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva. À medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados simultaneamente são construídas as abstracções e teorias sobre o objeto de estudo;
5. Na abordagem qualitativa o significado é de suma importância. Há uma preocupação em aprender as perspetivas dos participantes. Os investigadores questionam sistematicamente o que querem perceber (Bogdan & Biklen, 1994).

Pela natureza das questões formuladas, apresentadas adiante, optámos pelo paradigma interpretativo por ser aquele que permite compreender a realidade que nos propomos estudar.

Para Coutinho (2011) este paradigma é caracterizado por se desenvolver com os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados referidos anteriormente.

Neste âmbito, trata-se ainda de um estudo de caso intrínseco, um plano de investigação que implica um estudo de um caso específico e circunstanciado (Coutinho, 2011) Entre outros, tem como objetivos, explorar, descrever e explicar uma situação concreta, naquilo que ela tem de específico e único (Stake, 1995, citado por Coutinho, 2011).

A credibilidade obter-se-á através da triangulação das técnicas de recolha de dados.

1. Definição do problema

Educação Inclusiva implica assegurar o acesso, a participação e o sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos. Com a evolução da sociedade e o suporte legal que tem vindo, ao longo dos anos, a promover a inclusão e a escola inclusiva pretende-se ter uma escola para todos. Uma instituição onde se deve potenciar ao máximo as capacidades e desenvolver competências de todos os alunos num ambiente securizante, de cooperação, onde se respeita o indivíduo em todas as suas vertentes.

Neste sentido e decorrente da legislação em vigor, já há vários anos que os alunos com PDI frequentam o ensino regular. Na realidade, estes alunos frequentam a escola todos os dias, mas como é que os docentes asseguram a participação e o sucesso de cada um destes alunos?

Parece-nos importante perceber que práticas são implementadas e que estratégias são utilizadas com estes alunos, de modo a assegurar a autonomia e a sua integração na vida ativa. Nesse âmbito, a aprendizagem da leitura constitui um domínio fundamental no acesso à informação e nas aprendizagens ao longo da vida. No entanto, os alunos com “capacidades intelectuais abaixo da média” têm dificuldades em aprender a ler (Lyon, 2003, citado por Cruz, 2020).

Por este motivo, e pelas características inerentes à problemática da PDI, estes alunos devem ter uma abordagem funcional das aprendizagens e uma intervenção “multi-modal, eclética, flexível e centrada em variáveis relacionadas com o sujeito, com a família e com a comunidade” (Palha, 2014).

Para os alunos com PDI, o desenvolvimento de competências leitoras, mais concretamente as competências adquiridas através de uma leitura funcional promovem maior autonomia e inclusão na sociedade? Neste enquadramento, torna-se pertinente entendermos o que é feito na escola, que tipo de intervenção é realizada para que este processo seja bem sucedido.

A Educação Inclusiva e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, são ainda temáticas que envolvem, por parte dos docentes, diferentes formas de estar e de viver a inclusão.

Assim sendo, perante os aspetos atrás referidos, parece-nos relevante fazer esta investigação, de forma a encontrar respostas para as questões formuladas e objetivos estipulados.

2. Questões orientadoras do estudo

“(…) é crucial que o campo e a questão da investigação sejam definidos de modo a que se lhe possa responder com os recursos disponíveis e derivar daí um plano de pesquisa sólido.”

Flick (2005, p. 50)

2.1. Questão de partida

Como é que os professores, de 2º e 3º ciclos, desenvolvem competências leitoras nos alunos com PDI e de que forma a aquisição dessas competências promove a autonomia pessoal e social?

De modo a conseguir responder a esta questão geral consideramos importante formular outras questões de natureza mais específica, indicadas abaixo.

2.2. Questões específicas

1. Quais as estratégias que os professores utilizam para desenvolver as competências leitoras em alunos com PDI?
2. Que práticas implementam os professores, de forma a promover as competências de leitura funcional para uma maior autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?
3. Com que dificuldades se deparam os professores e que processos desenvolvem para as superar?
4. O que pensam os professores sobre o desenvolvimento de processos de leitura funcional junto de alunos com PDI?
5. Na opinião dos professores que implicações tem, no desenvolvimento da criança/jovem, aprender a ler de forma funcional?

3. Objetivos do estudo

Para este estudo, decorrente do problema definido e das questões levantadas formulamos os seguintes objetivos:

3.1. Objetivos gerais

1. Caracterizar as práticas que os professores e técnicos do 2º e 3º ciclos desenvolvem no sentido de promover competências leitoras em alunos com PDI.
2. Verificar a eventual relação existente entre a aquisição de competências leitoras e o desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

3.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar as estratégias usadas pelos professores para o desenvolvimento de competências leitoras.
2. Caracterizar as práticas implementadas pelos professores para a promoção de competências de leitura funcional de alunos com PDI.
3. Identificar as dificuldades com que os professores se deparam neste processo.

4. Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da leitura funcional no desenvolvimento dos alunos com PDI.
5. Identificar que tipo de competências leitoras adquirem os alunos com PDI.

4. Caracterização do contexto escolar

Este estudo realizou-se numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, situada no concelho de Oeiras, no distrito de Lisboa. Este estabelecimento de ensino funciona como sede de Agrupamento, tendo agregadas mais duas escolas com Jardim de Infância e 1º Ciclo localizadas nas proximidades da Escola Sede.

No ano letivo em que se procedeu à recolha de dados tinha matriculados 1361 alunos, 124 no Pré-Escolar, 431 no 1º Ciclo, 512 no 2º ciclo e 294 no 3º ciclo do Ensino Básico.

Do total da população escolar, existiam 87 alunos ao abrigo do DL nº 3/2008, correspondente a 6,4% da totalidade dos alunos do Agrupamento de Escolas e de acordo com o Projeto Educativo esta realidade “obriga o Agrupamento a implementar uma real cultura de inclusão, à procura de respostas ajustadas e diferenciadas face às problemáticas em presença e ao envolvimento de todos os agentes educativos.”

Relativamente ao corpo docente, o mesmo documento destaca ainda que os professores têm um “elevado escalão etário (50,4% possui mais de 51 anos), estável e coeso com muitos professores do quadro de Agrupamento (70,8%). Esta estabilidade permite um trabalho cooperativo facilitador das articulações vertical e horizontal, gerando um bom clima de trabalho e interajuda.”

5. Caracterização dos participantes

Utilizou-se o tipo de amostra intencional (Flick, 2005) constituída por 6 profissionais de educação, mais concretamente, quatro professores da Educação Especial (PEE), um professor de português do ensino regular (PER) e uma terapeuta da fala (TF). O critério subjacente à escolha dos participantes foi o de trabalharem com alunos com PDI.

Uma vez que um dos objetivos do estudo incide na caracterização das práticas dos docentes, três alunos com PDI, um a frequentar o 5º ano de escolaridade e dois a

frequentarem o 7º ano de escolaridade, participaram indiretamente no estudo, uma vez que integraram as observações.

De forma a caracterizar a amostra foi solicitado aos participantes o preenchimento de uma ficha de recolha de dados socioprofissionais (cf. Anexo A).

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

Profissão	Idade	Género	Situação Profissional	Tempo de serviço	Anos de experiência com alunos com NEE / PDI	Nível de Ensino que lecciona / trabalha	Ano de escolaridade que leciona	Formação inicial	Formação especializada / Qual
PEE 1	55	Feminino	Quadro de Escola	30	28	2º e 3º Ciclos	Alunos do 2º e 3º ciclos	Magistério Primário	Sim / Problemas Graves de Cognição
PEE 2	55	Feminino	Quadro de Escola	33	28	1º, 2º e 3º Ciclos	Alunos do 1º, 2º e 3º ciclos	Educadora de Infância	Sim / Estratégias Específicas de Intervenção em Deficiência Mental
PEE 3	57	Feminino	Quadro de Escola	34	21	1º, 2º e 3º Ciclos	Alunos do 1º e 2º ciclos	Professora de 1º Ciclo	Sim / Problemas Intelectuais e motores de dificuldades múltiplas
PEE 4	58	Feminino	Quadro de Escola	36	29	1º, 2º e 3º Ciclos	Alunos do 1º, 2º e 3º ciclos	Professora do 1º Ciclo	Sim / Problemas Graves de Comunicação
PER	50	Feminino	Quadro de Escola	26	23	3º Ciclo	7º e 8º	Port. Ramo Formação Educacional	Não
TF	34	Feminino	Efetiva	12	10	1º, 2º e 3º Ciclos	Alunos do 1º, 2º e 3º ciclos	Terapeuta da fala	Sim / Mestrado em comunicação aumentativa e tecnologias de apoio

Todos os professores participantes são do género feminino e têm idades compreendidas entre os 50 e 60 anos, exceto a terapeuta da fala que tem 34 anos.

Relativamente à situação profissional, todos os participantes são efetivos, pertencem aos quadros das instituições onde trabalham.

Todos os professores de educação especial têm mais de 30 anos de tempo de serviço, a professora de ensino regular tem 26 anos e a terapeuta da fala, 12 anos.

Os PEE e o PER têm mais de 20 anos de experiência profissional com alunos com NEE, mais concretamente com PDI. A TF tem 10 anos de experiência com estes alunos.

Dos PEE, apenas o PEE1 leciona 2º e 3º ciclos, todos os outros e a TF lecionam 1º, 2º e 3º ciclos. A PER leciona apenas 3º ciclo.

Todos os participantes possuem formação especializada, exceto a PER. Os PEE1, 2 e 3 têm formação especializada no domínio cognitivo. A PEE4 tem formação especializada em problemas graves e comunicação e a TF é especializada em comunicação aumentativa e tecnologias de apoio.

Tabela 2 - Caracterização dos alunos

Aluno	Idade	Género	Ano de escolaridade	Problemática
A 1	13	Masculino	7º	PDI
A 2	12	Feminino	7º	PDI
A 3	11	Feminino	5º	PDI

O aluno A1, do género masculino, tem 13 anos de idade e frequenta o 7º ano de escolaridade.

A aluna A2, do género feminino, tem 12 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade.

A aluna A3, do género feminino, tem 11 anos e frequenta o 5º ano.

Todos os alunos têm diagnosticada como problemática, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Ao abrigo do DL nº 3 /2008 de 7 de janeiro, revogado, entretanto pelo DL nº 54/2018 de 6 de julho, estes alunos têm um PEI, onde consta o CEI nas medidas educativas a implementar relativamente às adequações no processo de ensino e de aprendizagem. Os currículos destes alunos estão elaborados de acordo com as características e necessidades de cada um. Têm uma matriz funcional, cujo enfoque dos objetivos e atividades são o desenvolvimento de competências centradas nos contextos de vida dos alunos. Nomeadamente, o desenvolvimento de competências leitoras, competências sociais e treino da autonomia.

6. Desenho do Estudo

O processo de recolha de dados para a realização deste estudo foi devidamente autorizado (cf. Anexo B) e ocorreu no período compreendido entre novembro de 2017 e junho de 2018 e o seu desenvolvimento decorreu nas fases abaixo descritas.

A revisão da literatura fez-se sistematicamente para poder sustentar teoricamente o processo de investigação. Abordámos as questões da inclusão e da escola inclusiva. Aprofundaram-se as questões da aprendizagem da leitura, nomeadamente as da leitura funcional. Procurou-se analisar o conceito de PDI e quais as implicações e/ou dificuldades que os alunos com esta problemática revelam na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento de competências leitoras. Foram também objeto de estudo as questões da autonomia pessoal e social.

Numa primeira fase, fizemos a pesquisa e a análise documental, de documentos orientadores da escola, da legislação, dos processos dos alunos e outros documentos que os docentes nos facultaram para nos apropriarmos concretamente de toda a informação relativa à problemática dos alunos e respetivo contexto educativo.

Na segunda fase, seguiram-se as observações naturalistas em contexto escolar. Foi possível observar algumas práticas implementadas pelos professores e técnicos para a promoção de competências leitoras e da autonomia pessoal e social junto de alunos com PDI. Elaborou-se ainda o guião da entrevista e realizaram-se seis entrevistas a cinco docentes e uma terapeuta da fala. Estudámos primeiro as estratégias que os professores utilizam para desenvolver competências de leitura funcional nos alunos e, depois, tentámos perceber que impacto essas estratégias têm na promoção da autonomia dos alunos.

Por último, numa terceira fase, prosseguimos o estudo fazendo a análise de conteúdo dos dados obtidos através de observações direta e indireta da realidade (entrevistas e observações naturalistas).

7. Processos e técnicas de recolha e tratamento dos dados

Tratando-se de um estudo de caso, a análise documental, a entrevista e a observação constituem instrumentos valiosos para a recolha de dados. Foram utilizados com o intuito de concorrerem para os objetivos propostos nesta investigação.

7.1. Pesquisa documental

Procedeu-se à análise documental para nos apropriarmos de informação relevante sobre o contexto escolar e o historial dos alunos.

Fizemos pesquisa documental, técnica caracterizada pela seleção, tratamento e interpretação da informação registada em diferentes documentos, “em suportes estáveis (...) com vista a dela extrair algum sentido” para o nosso estudo (Carmo & Ferreira, 1998, p.39).

Consultámos legislação, nomeadamente a que se refere à educação e escola inclusiva (DL nº 54/2018, DL nº 55/2018, DL nº 3/2008). Analisámos o Projeto Educativo do Agrupamento, consultaram-se os processos individuais dos alunos e a respetiva documentação, nomeadamente, os Programas Educativos Individuais, os Relatórios Circunstanciados e outros relatórios disponíveis para consulta. Analisámos também propostas de trabalho apresentadas aos alunos, realizadas pelos professores de educação especial e pela terapeuta da fala, úteis para a nossa investigação.

A consulta e análise dos documentos referidos anteriormente, permitiu apropriarmo-nos das informações relativas à problemática dos alunos e ao contexto escolar onde as participantes exercem funções e intervêm com os alunos com PDI.

De acordo com Bardin (1977), “A análise documental é, portanto, uma base preliminar da constituição e um serviço de documentação ou de um banco de dados” (p. 46)

Por uma questão de proteção e confidencialidade dos dados, não foram digitalizados os documentos consultados. Recolhemos informações e anotámos os dados pertinentes para o nosso estudo.

7.2. Entrevista

Nesta investigação, realizaram-se entrevistas semidiretivas (ou semiestruturadas) para conhecermos as opiniões dos entrevistados e para lhes dar oportunidade de explorarem o tema em estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que permite “(...) uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando a este último a obtenção de informação (...) uma vez que pode pedir sempre esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da

resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora” (Silverman, 2000, citado por Coutinho, 2016).

As questões colocadas nas entrevistas semidiretivas têm origem num “(...) plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208).

Neste sentido, foi elaborado um guião das entrevistas (cf. Anexo C) com o objetivo geral de identificar e caracterizar as estratégias e os métodos de leitura que os professores de português dos 2º e 3º ciclos, os professores de Educação Especial e os Terapeutas da Fala utilizam para desenvolver competências leitoras de alunos com PDI de forma a promover a autonomia pessoal e social.

A entrevista continha seis blocos:

1. Legitimação da entrevista - Motivação do entrevistado
2. Educação Inclusiva
3. Prática pedagógica - Desenvolvimento de competências leitoras
4. Perceção do professor sobre a importância da leitura funcional
5. Dificuldades na prática pedagógica e dificuldades dos alunos
6. Atividades de leitura funcional realizadas para a promoção da autonomia pessoal e social

O guião referido anteriormente foi utilizado em todas as entrevistas realizadas.

As entrevistas foram realizadas numa sala de aula, na escola onde os professores lecionam e a terapeuta da fala trabalha. A duração das seis entrevistas variou entre os vinte e os quarenta e seis minutos. Foram audiogravadas, com a devida autorização das entrevistadas (cf. Anexo D), com o objetivo de nos apropriarmos da totalidade dos dados.

Posteriormente à realização das entrevistas, procedeu-se “à constituição do *corpus documental*” (Esteves, 2006, p. 112) fazendo a sua transcrição, que deu origem aos respetivos protocolos (cf. Anexos E, F e G).

Na fase seguinte, para o tratamento de dados, procedeu-se à leitura flutuante de todas as entrevistas com o intuito de nos apropriarmos da informação global e de levantar

hipóteses, decorrentes dos discursos das participantes, na tentativa de perceber que categorias emergiam do material. De seguida, passámos à redução dos dados, fazendo o recorte das UR que, segundo Esteves (2006) “é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática”. Posteriormente, passámos à transformação das UR em indicadores e cálculo das respetivas frequências absoluta e relativa, processo enquadrado nos procedimentos abertos da categorização. À medida que íamos analisando as várias entrevistas, íamos comparando com as anteriores, para verificar analogias e diferenças na inserção de subcategorias e categorias iguais, às já registadas, ou para criação de novas (cf. Anexo H). Durante este processo mantivemos algumas, modificamos outras, traduzindo-se num processo contínuo e dinâmico.

É de realçar que, apesar de ter sido realizada uma abordagem mista, predominou um processo de análise indutivo, o que permitiu identificar temáticas que não tinham sido inicialmente equacionadas no guião de entrevista.

Na base do procedimento indutivo surge a componente “exploratória” em que pode surgir uma ou mais hipóteses que são passíveis de reajustes durante a investigação (Albarello et al, 1997, p.97).

Nesse sentido, “Os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.139).

7.3. Observação naturalista

Neste estudo, fizeram-se observações naturalistas uma vez que pretendíamos conhecer em contexto as práticas implementadas com os alunos.

Segundo Estrela (1994), a observação naturalista é uma forma de observação sistematizada, realizada no contexto natural e é usada na descrição de comportamentos. De acordo com Coutinho (2014), este instrumento é um dos mais usados na investigação qualitativa devido ao facto do investigador observar “o que acontece naturalmente” (p. 138). Por este motivo, foram realizadas quatro observações em diferentes contextos e situações de aprendizagem, de forma não sistemática e não participante. Numa observação não participante, o investigador é um “observador aceite”, no entanto não participa de forma alguma no contexto que está a observar (Estrela, 1994, p. 46).

Para Coutinho (2014), este observador sendo um “elemento externo ao grupo” que está a observar, não tem qualquer interação, nem colaboração com os participantes na investigação (p.138).

Nestas observações foram utilizadas grelhas, nas quais foram registados todos os comportamentos das participantes, assim como, os dos respetivos alunos com quem intervêm. O investigador, através da técnica da observação é capaz de “documentar atividades, comportamentos (...) sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2014).

Dos registos efetuados, foi feita a análise de conteúdo dos dados onde constam aqueles que traduzem o apoio direto e sistemático das participantes aos alunos, as competências adquiridas na leitura, as dificuldades na leitura e na execução de tarefas e, entre outras, a transferência das competências leitoras para a autonomia pessoal e social (cf. Anexos I e J).

A análise de conteúdo, partiu numa primeira fase, do tratamento de dados invocados que constavam e emergiam dos protocolos das observações (Esteves, 2006, p.107). De seguida, e sempre com o objetivo de encontrar respostas para as questões colocadas e objetivos formulados nesta investigação, procedeu-se à categorização. Para esse efeito foram construídas grelhas, para cada observação, onde integrámos os temas e as categorias relacionadas com a autonomia pessoal e com a leitura. Posteriormente, houve a necessidade de criar as subcategorias com os respetivos indicadores e frequências absoluta e relativa, decorrentes dos dados dos contextos observados.

Por último, procedemos à apresentação dos resultados e à respetiva discussão.

Após a análise de todos os dados que emergiram dos diferentes instrumentos utilizados e da respetiva triangulação, pensamos estar na posse da informação necessária para apresentar e discutir os resultados do estudo.

IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a professores e terapeuta da fala, assim como, das observações naturalistas efetuadas.

1. Resultados das entrevistas

No sentido de encontrar respostas às questões colocadas nesta investigação (Esteves, 2006), a análise de conteúdo realizada abrange seis entrevistas a quatro professores de Educação Especial, a uma professora de Ensino Regular e a uma terapeuta da fala.

Da análise de conteúdo das entrevistas emergiram os temas e categorias apresentados na tabela seguinte:

Tabela 3 - Resultados da análise de conteúdo das entrevistas: temas e categorias

Tema	Categoria	FA	FR	Total FA	FR
1. Práticas de leitura funcional	Estratégias para o desenvolvimento de competências leitoras	181	13,28%	601	44,09%
	Atividades promotoras de autonomia pessoal e social	144	10,56%		
	Colaboração no processo de ensino e aprendizagem da leitura funcional	132	9,68%		
	Estratégias / Atividades no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	88	6,46%		
	Dimensões a considerar no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	56	4,11%		
2. Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática	Preocupações decorrentes da intervenção com os alunos com PDI	138	10,12%	272	19,96%
	Dificuldades na intervenção com os alunos com PDI	113	8,29%		
	Diversidade de sentimentos na intervenção com os alunos com PDI	21	1,54%		
3. Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI	Características dos alunos com PDI	165	12,11%	262	19,22%
	Leitura Funcional como processo de aprendizagem	72	5,28%		
	Pressupostos educativos para a aprendizagem da leitura funcional	13	0,95%		
	Comparação das competências de leitura dos alunos com e sem PDI	12	0,88%		
4. Perceção global sobre a inclusão	Fatores facilitadores da inclusão	92	6,75%	228	16,73%
	Fatores dificultadores da inclusão	72	5,28%		
	Concordância com a inclusão	34	2,49%		
	Concordância, com reservas, face à inclusão	30	2,20%		
		1 363	100%	1 363	100%

Dos dados apresentados na tabela 3 podemos constatar que a análise de conteúdo permitiu identificar quatro temas: Práticas de leitura funcional; Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática; Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI e Percepção global sobre a inclusão.

Como se pode ver, o tema mais abordado nas entrevistas é o das Práticas de leitura funcional. Este tema destaca-se dos outros, como podemos verificar pela frequência absoluta (FA) e relativa (FR) das unidades de registo, respetivamente FA total= 601 e FR= 44,09%. Os restantes temas têm uma FA e FR muito próximas.

Os professores e a TF falaram com maior ênfase das suas práticas, o que consideramos natural pelas questões da entrevista, no entanto não deixaram de manifestar os seus sentimentos e de referir as suas preocupações e as dificuldades sentidas na intervenção com os alunos. É interessante constatar que as entrevistadas aprofundaram estas questões não ficando só pelas dificuldades referidas nas perguntas da entrevista, descrevendo também ao longo do seu discurso, sentimentos e preocupações resultantes da sua prática junto de alunos com PDI.

Referiram também vários aspetos presentes no processo de aprendizagem da leitura dos alunos com PDI, assim como, as questões relacionadas com a inclusão.

De seguida apresentamos os dados relativos a cada tema.

Tema 1 – Práticas de leitura funcional

Tabela 4 - Práticas de leitura funcional: categorias

Tema	Categoria	FA	FR	Total FA	FR
Práticas de leitura funcional	Estratégias para o desenvolvimento de competências leitoras	181	13,28%	601	44,09%
	Atividades promotoras de autonomia pessoal e social	144	10,56%		
	Colaboração no processo de ensino e aprendizagem da leitura funcional	132	9,68%		
	Estratégias / Atividades no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	88	6,46%		
	Dimensões a considerar no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	56	4,11%		

No que diz respeito às Práticas de leitura funcional, as entrevistadas sublinham um conjunto de dimensões a considerar, sendo evidente a preocupação em referir

estratégias e atividades que implementam, bem como a importância da colaboração entre docentes e técnicos para o sucesso da intervenção com os alunos.

Estratégias para o desenvolvimento de competências leitoras

Relativamente às estratégias para o desenvolvimento de competências leitoras (cf. Anexo K) enumeradas pelas entrevistadas, a da realização das atividades práticas e úteis da vida diária constitui a mais referida pelas PEE pois todas sublinham a sua importância, conforme se pode constatar pelos seguintes exemplos:

“Nestas tarefas pelo facto de serem mais práticas é onde conseguem participar de uma forma mais ativa (...)” PEE1

“(...) que eles consigam perceber qual a utilidade do que se está a fazer (...)” PEE2

“(...) e coisas com significado, muito ligadas às vivências deles do quotidiano, (...)”
PEE4

As estratégias descritas pelas PEE e TF no que diz respeito à utilização de materiais de leitura partindo das necessidades e vivências dos alunos, bem como, a escolha de atividades em função das diferentes características e interesses mostram a preocupação por parte das entrevistadas de ir ao encontro de cada um dos alunos, respeitando cada um no seu todo, como é possível verificar em algumas das UR que se seguem:

“(...) que sejam do interesse dos alunos (...)” PEE1

“É fundamental partir sempre do centro de interesse dos alunos e das suas necessidades.” PEE1

“(...) ao registo dessas vivências (...)” PEE4

A diversificação de recursos e estratégias constitui para todas as entrevistadas uma mais-valia para a promoção de competências leitoras. No entanto, a TF destaca o recurso a diferentes Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SAAC) que ajudam no processo da aprendizagem da leitura e escrita quando refere, por exemplo:

“(...) também utilizo outros sistemas de comunicação que ajudam depois na leitura e escrita que é o GRID, (...)” TF

“Também utilizo o Makaton que também associa o gesto que também é facilitador.” TF

“(...) os símbolos do SPC, (...)” TF

O facto da TF ter sido a única participante a referir os SAAC, poderá decorrer de a mesma ser especializada em comunicação aumentativa e tecnologias de apoio. Os SAAC são vantajosos no trabalho realizado com os alunos com PDI pois tornam mais clara e direta a mensagem, a palavra e/ou a frase que se quer transmitir. Estes sistemas constituem-se muito úteis nos alunos com esta problemática pois promovem o desenvolvimento de competências leitoras, o enriquecimento do vocabulário e a estruturação frásica, trabalham as questões da memória e das noções espaço-temporais. São recursos facilitadores das aprendizagens.

Estes sistemas são utilizados para vários tipos de incapacidades cognitivas, motoras e linguísticas e reúnem um grande conjunto de métodos de comunicação para apoiar ou substituir a fala ou a escrita em pessoas portadoras de deficiência, com dificuldades em produzir ou compreender a linguagem falada ou escrita (Díez et al., 2013).

Duas PEE e a TF abordam a importância de recorrer à estratégia da repetição de tarefas como podemos constatar nas UR abaixo:

“A estratégia passa pela repetição, (...)” PEE3

“(...) e agora estamos sempre a mandá-lo para ver se ele não se esquece daquilo, daquela maneira de transportar o balde.” PEE4

“Têm de repetir muitas vezes até adquirirem essas competências para o bem deles.” TF

Da nossa experiência, os PEE recorrem com frequência à estratégia da repetição de tarefas. No entanto, no presente estudo só duas PEE e a TF referiram esta estratégia. A repetição, ente outros aspetos, exercita a memória, contribui para a mecanização de determinadas tarefas, ajuda na interiorização e sistematização de conceitos, procedimentos e rotinas, aspetos fundamentais para estes alunos.

De acordo com Nielsen (1999), é preciso:

repetir continuamente o que foi ensinado, uma vez que estas crianças podem ter dificuldade em recordar o que lhes havia sido transmitido no dia anterior. São frequentemente incapazes de proceder a generalizações, a partir das suas experiências de aprendizagem. Por essa razão, podem ter dificuldade em aplicar

o que aprenderam a situações da vida quotidiana.

Neste sentido, as participantes referem:

“A estratégia passa pela repetição, (...)” PEE3

“(...) e agora estamos sempre a mandá-lo para ver se ele não se esquece daquilo, daquela maneira de transportar o balde.” PEE4

“Têm de repetir muitas vezes até adquirirem essas competências para o bem deles.” TF

Por outro lado, a PER salienta a importância de se rentabilizarem as competências dos alunos dizendo por exemplo:

“(...) e como há a capacidade de se expressar a nível de desenho, aproveitamos.” PER

Parece-nos muito pertinente este aspeto indicado pela PER porque, efetivamente, se há uma planificação do trabalho e a preparação de recursos e materiais tendo por base os interesses e as características dos alunos, devemos procurar rentabilizar as competências de cada um de modo a assegurar o sucesso nas aprendizagens.

As PEE e a TF descrevem de modo detalhado uma diversidade de meios e métodos que utilizam e que integram o tipo de recursos e atividades a realizar, as formas de intervenção dos docentes e da terapeuta da fala e a estimulação de habilidades / processos cognitivos nos alunos.

Contrastando de modo evidente com esta diversidade, a PER, embora saliente o trabalho individualizado do PEE, considera que uma das estratégias para desenvolver competências leitoras, nos alunos com PDI, é a leitura em voz alta, referindo que nas suas aulas basicamente faz treino de leitura:

“Nas minhas aulas não faço muito mais que isso.” PER

Neste conjunto, a PER refere poucas estratégias. Das 181 UR relativas à utilização de estratégias eficazes para o desenvolvimento de competências leitoras, apenas 24 se referem ao discurso da PER. Esta significativa diferença no discurso da PER e das PEE sobre práticas de leitura funcional parece-nos compreensível, uma vez que esta docente tem menos experiência e formação na implementação de processos de ensino aprendizagem de leitura funcional.

Atividades promotoras de autonomia pessoal e social

Em relação às atividades promotoras de autonomia pessoal e social (cf. Anexo K), todas as PEE salientam a importância da realização de atividades no exterior da escola. A dinamização destas atividades contempla diversas saídas do espaço escolar, ao longo do ano letivo, para diferentes contextos de aprendizagem e de promoção da autonomia, nomeadamente a ida às compras ao supermercado, conforme podemos constatar nos exemplos que se seguem:

“Nós fazemos saídas ao exterior com eles, (...)” PEE2

“(...) e saídas aos espaços comerciais.” PEE1

“A ida ao supermercado, a ida à rua (...)” PEE2

“(...) vamos às compras uma vez por semana, (...)” PEE2

Durante a realização destas e de outras atividades, as docentes promovem o treino de competências sociais necessárias para os alunos serem autónomos, nomeadamente as regras de convivência social e escolar. Os exemplos seguintes são reveladores das práticas referidas:

“(...) nos espaços comerciais treinamos as competências socialmente aceites, (...)”
PEE1

“(...) a não se sentarem no chão no meio do supermercado, (...)” PEE1

“As questões sociais como saberem dirigir-se a um local, ir a uma pastelaria, (...)” TF

“É importante o saber estar, (...)” TF

Por outro lado, as multiatividades adaptadas (cf. Anexo L), em que os alunos participam e que integram várias modalidades desportivas, são enumeradas pelas PEE e pela TF como sendo cruciais para o desenvolvimento de competências de autonomia. As docentes e a TF enumeram a natação, a canoagem, a hipoterapia / equitação e o tiro ao arco como atividades em que os alunos participam frequentemente. A natação é uma das atividades onde é possível observar o nível de autonomia pessoal dos alunos, como podemos constatar nas UR seguintes:

“Por exemplo, na natação não é só a natação, o tomar duche, (...)” TF

“(...) saberem vestir-se, o despir, o vestir, a ordem de vestir a roupa, para eles é muito

difícil, (...)” TF

“Não saber atar os sapatos ou não saber vestir e despir um casaco é grave nas questões da autonomia.” TF

É ainda sublinhado que os alunos com PDI participam na maior parte das atividades que a escola organiza, como se pode verificar nos excertos seguintes:

“E eles participam em quase todas as atividades que a escola faz, (...)” PEE2

“Cada vez mais existem atividades onde eles participam.” TF

Com efeito, também as atividades de culinária são consideradas muito significativas para o desenvolvimento de competências de autonomia, como decorre dos exemplos seguintes:

“(...) por exemplo, fizemos panquecas para toda a escola, para a atividade da corrida das panquecas.” PEE1

“Promovem a autonomia porque sabemos que o que aprendem aqui, por exemplo as receitas, depois tentam fazer em casa, no caso dos pais que ajudam.” PEE3

“Nos AVD’s, as receitas, aprenderem a fazer uma refeição simples, (...)” PEE4

Colaboração no processo de ensino e aprendizagem da leitura funcional

No que diz respeito à colaboração no processo de ensino e aprendizagem da leitura funcional (cf. Anexo K), destaca-se a ideia da importância da planificação conjunta entre todos os profissionais envolvidos no processo. Esta colaboração é considerada fundamental por todas as entrevistadas, sendo muito importante que os PEE respondam aos pedidos dos PER e que se trabalhe em parceria com as famílias dos alunos e com os DT e PER de diferentes disciplinas, conforme se pode verificar em algumas respostas dadas:

“(...) porque se não for um trabalho articulado também não funciona, (...)” TF

“Nas atividades mais práticas é a professora de educação especial que planifica em conjunto com a terapeuta ocupacional e com a terapeuta da fala.” PEE3

“(...) e nós programamos muito em conjunto no grupo de educação especial.” PEE2

“Tem de existir um trabalho de parceria com a família.” PEE1

No discurso das entrevistadas o papel do PEE é realçado neste processo, sendo

considerado um recurso imprescindível de parceria e colaboração na partilha de materiais, de estratégias e de informações sobre os alunos com PDI.

“(...) são eles próprios que dizem “olha preciso aqui de ajuda, o que é tu achas que eu faça aqui?” PEE4

“Socorro-me das colegas da Educação Especial.” PER

“(...) cada vez pedem mais ajuda ao professor de educação especial, (...)” TF

Neste sentido, de acordo com o que está preconizado no Manual de Apoio à Prática, do Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (2018):

o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia os docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (p.49)

Estratégias / Atividades no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional

Relativamente às estratégias e atividades implementadas no processo e ensino aprendizagem da leitura funcional (cf. Anexo K) é bastante importante para as participantes que seja utilizado material específico e que tenha a ver com os interesses, vivências e rotinas dos alunos, conforme ilustram os seguintes excertos:

“Tem é que ser através dos interesses deles (...)” TF

“(...) e claro das rotinas, que é o que lhes faz sentido.” TF

“(...) e os interesses são individuais, portanto não dá para generalizar o material.” TF

“(...) trabalho sempre com a consulta dos horários ao longo do ano, o que é uma coisa difícil.” PEE4

“(...) muitas fotos daquilo que fazem em contexto.” PEE1

A visualização de símbolos, imagens, e gestos associados às palavras é uma estratégia e simultaneamente, uma atividade facilitadora da aprendizagem da leitura funcional que os PEE e TF privilegiam, uma prática ilustrada nas respostas seguintes:

“Funciona muito bem porque são gestos fáceis e eles memorizam facilmente (...)” TF

“Por exemplo, a A3 adora ir às compras por isso ela gosta de explorar os panfletos (...)”

TF

“(...) e podemos aproveitar sempre o símbolo, a imagem do panfleto com a palavra.” TF

“(...) em que apesar de não saberem ler, têm outro método que através da visualização das imagens conseguem fazer a associação.” PEE3

“(...) e eles visualizando sempre fica lá qualquer coisa para a vida.” PEE3

As participantes enumeram ainda outras atividades de leitura e escrita associadas às necessidades do cotidiano, mais concretamente as relacionadas com a confeção de receitas, com a realização de cálculos com dinheiro e com a identidade do aluno.

Dimensões a considerar no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional

Quando questionadas sobre as dimensões fundamentais que o professor deve conhecer para desenvolver processos de leitura funcional (cf. Anexo K), as participantes foram unânimes ao considerarem a necessidade de conhecerem o aluno, as suas competências e rotinas, conforme exemplos abaixo:

“Primeiro conhecer o aluno, conhecer as competências do aluno, (...)” PEE2

“Sabermos as rotinas deles, (...)” TF

“(...) e o que ele vai necessitar, para depois serem trabalhados.” PEE3

“Para mim é fundamental saber em que ponto é que ele está quando eu começo a trabalhar com eles, (...)” PEE4

“(...) porque há alunos com a mesma problemática com saberes completamente diferentes.” PEE4

“Uns conseguem fazer umas coisas, outros outras. Não é?” PER

A necessidade de conhecer o contexto familiar e as vivências do aluno é destacada, por todas as entrevistadas, pois consideram fundamental apropriarem-se desse conhecimento porque é a partir dele que diversos trabalhos se realizam e se constroem materiais para os alunos com PDI. As respostas seguintes ilustram estas ideias:

“Depende muito das famílias e dos miúdos.” PEE4

“Eu acho que é o meio em que o aluno vive (...)” PEE3

“(...) conhecer a família, o contexto familiar, (...)” PEE2

“(...) conhecer as vivências que tem no fim de semana ou nas férias (...)” PEE2

“(...) e para isso uso muitas vezes o conhecimento que a família tem, (...)” PEE4

Parece-nos importante salientar que a PEE4 abordou de forma pormenorizada a questão do conhecimento, por parte dos docentes, das expectativas da família. Este aspeto é essencial no trabalho que se faz com os alunos visto que a família é parceira da escola quer no percurso escolar, quer na preparação para a vida. Os excertos seguintes ilustram a opinião desta docente:

“(..) o que é que a família espera para aquele filho também é importante.” PEE4

“(..) perguntas como “o que é que acha que ele é capaz de fazer?” “o que é que para si é mais importante ele fazer, o que é que neste momento o preocupa e gostava que ele aprendesse?”. PEE4

“(..) dos auto cuidados, porque se há um miúdo que não se veste, que não come sozinho, que precisa de apoio para tudo isso e que é um problema para se levantar e chegar à escola, esse é um problema que preocupa a família.” PEE4

“Por exemplo podem ser coisas ao nível da sua autonomia, (...)” PEE4

Foram ainda mencionadas outras dimensões importantes, mas com menor relevância, no discurso das entrevistadas, nomeadamente a necessidade de a planificação ter de ser centrada no aluno e a questão de trabalhar a autonomia pessoal e social com a família.

Tema 2 – Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática

Tabela 5 - Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática: categorias

Tema	Categoria	FA	FR	Total FA	FR
Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática	Preocupações decorrentes da intervenção com os alunos com PDI	138	10,12%		
	Dificuldades na intervenção com os alunos com PDI	113	8,29%	272	19,96%
	Diversidade de sentimentos na intervenção com os alunos com PDI	21	1,54%		

Relativamente ao tema Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática, destacaram-se categorias relacionadas com as preocupações e dificuldades que as entrevistadas têm na sua intervenção com os alunos com PDI. Referiram ainda alguns sentimentos que identificam na sua ação educativa.

Preocupações decorrentes da intervenção com os alunos com PDI

No que concerne às preocupações decorrentes da intervenção com os alunos com PDI (cf. Anexo M), a promoção da participação nas atividades escolares é a preocupação mencionada com maior relevância, pelas participantes. É fundamental que os alunos com PDI participem no maior número possível de atividades escolares para desenvolverem o seu potencial junto dos pares. Os excertos seguintes são exemplos dessa preocupação:

“Sempre que há qualquer outra atividade que alguma turma faça, nós tentamos levá-los sempre.” PEE2

“Por vezes não é possível, mas sempre que é, eles vão.” PEE3

“Participam, nem que seja, por exemplo, no corta mato, correm 50 metros, mas correm.” PEE2

“(...) mas de um modo geral tentamos que eles participem o mais possível, (...)” PEE4

Nesta categoria, apenas a PER manifesta preocupação com a promoção de competências sociais. No entanto, importa salientar que todas as participantes referem este aspeto ao longo das entrevistas, não enquanto preocupação, mas decorrente de outras questões, nomeadamente das atividades que realizam ou que planificam com o intuito de promover o desenvolvimento de competências sociais nos alunos. Os excertos que se seguem ilustram a preocupação da PER com as competências sociais dos alunos:

“Também o saber estar com os outros.” PER

“Por exemplo, no 1º período, a primeira apresentação que o A1 fez estava de costas para a turma e desta vez já não esteve.” PER

“Têm que adotar ou tentar adotar determinados comportamentos semelhantes aos dos outros.” PER

Por outro lado, as participantes demonstram preocupação com a diversificação das interações entre pares pois tendencialmente, os alunos com esta problemática, relacionam-se maioritariamente com os alunos com NEE e com os PEE com quem estão mais tempo. Quanto maior for a interação com os pares, maior desenvolvimento existirá nas competências sociais e respetiva autonomia social, mas efetivamente as participantes observam pouca interação com os alunos com desenvolvimento típico e,

referem ainda que, esse tipo de falta de interação torna-se mais acentuado à medida que vão crescendo, conforme podemos constatar nos excertos seguintes:

“(...) se eles pudessem ficavam sempre fechados na sala, eu é que estou sempre a dizer-lhes para socializarem.” PEE2

“(...) e os outros não os procuram muito por isso é aqui que eles se sentem bem.” PEE2

“Acabam muito por se refugiar em nós, (...)” PEE2

“Se forem todos os alunos da educação especial, interagem mais entre eles (...)” PEE4

“Quando só está um, às vezes há alguma interação com os outros alunos, (...)” PEE4

“(...) nas visitas de estudo também interagem com os colegas.” PEE3

“Quando vendem o que confeccionam, por exemplo no St. António, fizeram doces, vão vender e há essa exposição para escola e contacto com outros professores, e isso é bom porque acabam por não estar fechados na sala de aula.” TF

“(...) mas o que eu vejo é que à medida que vão crescendo o afastamento é maior, (...)”
PEE4

É importante frisar que a preocupação com a autonomia pessoal e social esteve sempre presente no discurso das participantes. No entanto, os aspetos inerentes à autonomia pessoal, nomeadamente os que estão relacionados com os autocuidados, a higiene e a alimentação foram referidos com maior relevância nesta categoria, como se pode verificar nas respostas apresentadas:

“Essencialmente o tratar de si próprio, (...)” PEE2

“(...) uma pessoa ser autónoma na sua higiene pessoal é a base de tudo.” PEE2

“Depois nas atividades da piscina, dá para ver perfeitamente quem é que consegue vestir-se sozinho, (...)” PEE2

“No duche temos que estar nós do lado de fora a dar instrução a instrução para ser ela a fazer e não sermos nós a dar-lhe o duche, a água, o sabão, o cabelo, (...)” PEE4

“(...) acaba por faltar sempre a colher da sopa ou a colher da sobremesa, portanto não está sistematizado ainda.” PEE2

“O objetivo é que eles sejam o mais independentes possível na sua vida.” TF

Além das questões da autonomia referidas anteriormente, as participantes manifestaram ainda, mas com menor expressão, as preocupações com a participação dos alunos em contexto de sala de aula e com o futuro profissional.

Dificuldades na intervenção com os alunos com PDI

Relativamente às dificuldades na intervenção (cf. Anexo M), a frustração relativa ao ritmo lento com que os alunos com PDI fazem as suas aprendizagens e, por consequência, a dificuldade em diversificar materiais para que aprendam de forma efetiva e significativa constituíram as dificuldades mais sublinhadas nas entrevistas. A PEE4 destaca o aspeto da frustração que sente na sua prática e relata o que pensa e como se questiona sobre este ponto. Os excertos que se seguem são exemplo disso:

“Às vezes pergunto-me porque é que o aluno não evolui...” PEE4

“Será do professor? Pergunto-me, às vezes, se o problema é nosso?” PEE4

“Uma pessoa também se questiona, é um problema meu?” PEE4

“O que é que eu estou a fazer mal para isto não avançar?” PEE4

“(...) porque ele já teve tantos professores, e veio de outra escola onde pelos vistos também não conseguiu.” PEE4

“Por vezes, são saltinhos tão pequenos que nos outros miúdos sem dificuldades nem se dá por eles, (...)” PEE4

“(...) mas nestes, todas as coisinhas miudinhas temos que valorizar senão é muito frustrante.” PEE4

“No outro dia ficamos todos contentes porque o A1 já conseguia agarrar o balde da água para levar, para regar a horta de uma maneira que não entornava a água, (...)” PEE4

As entrevistadas assinalaram a importância da colaboração entre profissionais que participam no processo de ensino aprendizagem, conforme referido anteriormente, nomeadamente na planificação conjunta, por outro lado uma das participantes não deixa de sublinhar a dificuldade em planificar e intervir conjuntamente com os PER.

Parece, pois, existir alguma ambivalência no discurso da entrevistada relativamente à importância e necessidade da colaboração entre profissionais, conforme se pode constatar no seu discurso:

“O que eu sinto de mais difícil é mesmo o trabalho com os professores das turmas, (...)”
PEE4

“Com os professores da turma planificamos pouco.” PEE4

“(...) porque não há nenhum trabalho de planificação conjunta, (...)” PEE4

A motivação para a aprendizagem da leitura é outra das dificuldades sentidas pelas

PEE, referindo por exemplo:

“A dificuldade começa logo na leitura.” PEE3

“(...) porque se o aluno não estiver motivado nós não conseguimos fazer nada (...)”

PEE2

“(...) e é difícil chegar a eles porque o interesse não é aquele, a criança não está virada para aquele assunto, (...)” PEE2

“(...) a sensação que eu tenho é que estou aqui a ensinar-lhe coisas que ele não quer saber daquilo para nada.” PEE2

Já a dificuldade em dar uma resposta adequada a todos os alunos é referida pela TF alegando a falta de tempo que tem com os alunos com PDI, referindo:

“Pessoalmente, a dificuldade que tenho é a falta de tempo.” TF

“É a primeira, a falta de tempo que tenho disponível para dar uma resposta adequada.”

TF

“Penso que as dificuldades têm a ver com o tempo (...)” TF

“Estas crianças requerem muito tempo, (...)” TF

Em relação à mesma dificuldade, a PER refere que tem de dar atenção aos alunos com PDI, mas dá prioridade aos outros alunos que tem na turma, dizendo:

“(...) mas tenho que lhes dar atenção (...)” PER

“(...) portanto eu tenho de dar primazia aos outros (...)” PER

“(...) porque são 19 para mim, não é?” PER

Pensamos que esta atitude se deve ao facto de ter uma parceria com o PEE na sala de aula, delegando na docente de educação especial a responsabilidade da participação do aluno e a respetiva execução das tarefas.

No que diz respeito às dificuldades sentidas na intervenção com os alunos com PDI é ainda referido, por um lado, as dificuldades do professor em gerir a diversidade das turmas e a falta de experiência em lidar com os alunos com esta problemática. Por outro, a dificuldade em conhecer os diferentes fatores e dificuldades que interferem na aprendizagem.

As participantes mencionam também a dificuldade em conseguirem a colaboração dos

pais no processo da promoção de autonomia dos filhos e a falta de expectativas dos pais em relação à aprendizagem da leitura e escrita.

Por último, a TF menciona a falta e colaboração dos alunos como fator dificultador da sua intervenção:

“Por exemplo, falando do A1, um dia até está pronto para trabalhar e realiza a tarefa, mas na semana a seguir se calhar já não a realiza.” TF

Diversidade de sentimentos na intervenção com os alunos com PDI

A categoria diversidade de sentimentos na intervenção com os alunos com PDI (cf. Anexo M) emergiu do discurso da PEE1 que referiu ter na sua prática uma preocupação e cuidado constante com as dificuldades dos alunos, nomeadamente com a falta de autonomia e conseqüente dependência do adulto para as diferentes tarefas do dia a dia, com o ritmo lento de aprendizagem e a forma como prepara as atividades. Os excertos seguintes ilustram o que a docente refere:

“São completamente dependentes de um adulto que os oriente, que os motive e que os reforce.” PEE1

“Desistem com facilidade.” PEE1

“Outra... Ele chegava à sala e não acendia a luz, (...).” PEE1

“Ficava sentado às escuras.” PEE1

“Tenho a preocupação de fazer as questões sempre na 1ª pessoa porque é difícil para eles perceberem a 3ª pessoa.” PEE1

A referida docente, embora tenha mencionado os factores que suscitam preocupação na intervenção com os alunos com PDI, refere um sentimento de persistência e vontade de continuar o trabalho com estes alunos, verbalizando que não se pode desistir:

“Por mais que dê vontade de desistir, não posso!” PEE1

“Dou por mim muitas vezes a dizer “Ó meu Deus já não dá por aqui.”” PEE1

“Por onde vou agora?” PEE1

“Reformular sempre que necessário (...).” PEE1

“(...) e não desistir.” PEE1

Tema 3 – Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI

Tabela 6 - Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI: categorias

Tema	Categoria	FA	FR	Total FA	FR
Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI	Características dos alunos com PDI	165	12,11%	262	19,22%
	Leitura Funcional como processo de aprendizagem	72	5,28%		
	Pressupostos educativos para a aprendizagem da leitura funcional	13	0,95%		
	Comparação das competências de leitura dos alunos com e sem PDI	12	0,88%		

No que concerne à Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI, as participantes destacam com maior ênfase as características desses alunos, referindo as suas dificuldades e especificidades. O sublinhar destas características justifica de alguma forma a opção pela leitura funcional como processo de aprendizagem. Neste âmbito, referem a pertinência dessa opção para os alunos com esta problemática, concordando com esta perspetiva de aprendizagem da leitura.

Características dos alunos com PDI

Conforme se pode verificar (cf. Anexo N) nas características dos alunos com PDI que foram enumeradas, são acentuadas as dificuldades no desenvolvimento de competências leitoras e outras que estão associadas ao processo de aprendizagem, como é o caso das dificuldades na memorização, na abstração/generalização e na interpretação, conforme podemos verificar através das respostas seguintes:

"Por exemplo há alguns com currículo específico, que por muitas estratégias que se tenham utilizado, e geralmente é uma leitura funcional, mesmo assim têm muitas dificuldades." PEE3

"(...) porque uma das questões que eles têm muita dificuldade é perceber as funcionalidades da leitura, (...)" PEE4

"(...) porque há todo um conjunto de competências para trás que eles já têm e estes não têm." PEE4

"E depois, a generalização, que a leitura implica, nalguns é muito difícil de fazer(...)" PEE4

"(...) mas depois passar para a sílaba e para a palavra é mais complexo." TF

A PER menciona com muito ênfase (20 UR) a questão da dificuldade que estes alunos têm em aceder aos conteúdos curriculares, referindo que os conteúdos trabalhados nas

aulas são muito complexos e difíceis. Refere que devem ser trabalhados textos mais simples e objetivos.

Leitura Funcional como processo de aprendizagem

Todas as participantes realçam a promoção da autonomia pessoal e social dos alunos, através do processo de aprendizagem da leitura funcional (cf. Anexo N), referindo aspetos importantes da vida diária em vários domínios.

Através do discurso das participantes nota-se que a leitura funcional é um meio facilitador, no desenvolvimento de competências leitoras e de autonomia, necessárias para não estarem dependentes do outro. Desta forma, conseguirão fazer a sua vida na comunidade, saberão cuidar de si, executarão tarefas práticas e úteis e estabelecerão relações interpessoais fundamentais à socialização. Os excertos seguintes ilustram estas opiniões:

“(...) um suporte numa leitura funcional em que eles podem ser mais autónomos, (...)”

TF

“Não podemos queimar tempo com assuntos que não promovem a autonomia.” PEE1

“O que me interessa que eles leiam Camões e não saibam apanhar o autocarro?” PEE1

“Ou que não consigam interpretar as instruções, os passos de uma simples receita?”

PEE1

“Por exemplo, o vestir. De manhã, chega e é necessário tirar o casaco.” PEE1

“(...) faz sentido que eles no meio circundante consigam identificar onde estão, (...)”

PEE2

“(...) se vão apanhar o comboio saber qual o símbolo do comboio, (...)” PEE2

“Quando saímos da escola, passamos pela farmácia e sabem que é a farmácia, (...)”

PEE2

“(...) porque com esta aprendizagem estamos a prepará-los para a sociedade que eles encontram (...)” PEE3

“(...) se conseguir ver o horário do autocarro consegue apanhar o autocarro sem precisar de ajuda.” PEE4

“Se eles conseguirem ser de alguma forma autónomos para conseguirem ler as indicações dos remédios, (...)” PER

“(...) porque isso vai permitir que eles no futuro não dependam tanto do outro, de adultos, ou de outros.” PER

No seguimento da perspetiva anterior, as PEE e a TF realçam a concordância com a perspetiva funcional da aprendizagem da leitura, acrescentando:

“A leitura nestes alunos é sempre uma leitura funcional.” PEE2

“Concordo perfeitamente nestas crianças com dificuldades intelectuais, até porque já tenho experimentado outros métodos e é muito mais difícil.” PEE2

“Eu acho que para alguns miúdos nem pode ser de outra maneira.” PEE4

“Não vejo que se possa fazer de outra maneira, (...)” PEE4

Nesta categoria há ainda a salientar que a PEE4 reforça a aquisição de competências leitoras nos alunos com PDI, com este processo de aprendizagem, enquanto que a PER refere a importância da extração de significado do material lido mencionando o tipo de textos a serem trabalhados com os alunos como já tinha referido anteriormente.

Pressupostos educativos para a aprendizagem da leitura funcional

Em relação aos pressupostos educativos para a aprendizagem da leitura funcional (cf. Anexo N), estes decorrem das respostas dadas concretamente pela PEE2 que refere que para trabalhar a leitura funcional é necessário ter em conta as necessidades dos alunos, conforme já abordado em pontos anteriores e que também é essencial trabalhar as competências básicas, isto é, os pré requisitos necessários para a aprendizagem da leitura, assim como, a necessidade dos docentes fazerem um trabalho individualizado fora da sala de aula, conforme a docente mencionou nos excertos seguintes:

“É difícil, depois no segundo ciclo, em sala de aula, em turma, trabalhar estas competências, (...)” PEE2

“Depende muito do grau de dificuldade do aluno (...)” PEE2

“(...) portanto tenho que os tirar sempre para fora, (...)” PEE2

“(...) estar sempre um momento sozinha com eles, (...)” PEE2

“(...) ao básico para que eles também consigam evoluir e acompanhar o resto do grupo, (...)” PEE2

Comparação das competências de leitura dos alunos com e sem PDI

As subcategorias que emergiram nesta categoria devem-se à perspetiva que a PER tem sobre as características dos alunos com e sem PDI (cf. Anexo N). Compara-os nas suas competências leitoras apresentando alguns aspetos diferenciadores no desempenho

dos alunos.

Relativamente às competências de leitura dos alunos com desenvolvimento típico, refere que estes, mesmo com dificuldades de leitura, conseguem perceber o conteúdo daquilo que leem, interpretar e fazer inferências ao contrário dos alunos com PDI, conforme ilustram os excertos seguintes:

“Os outros conseguem, de facto, retirar sentido do que leem (...).” PER

“(...) mas depois conseguem ir buscar mais conteúdo, (...).” PER

“(...) conseguem perceber!” PER

A PER revela ter uma imagem negativa das competências de leitura dos alunos com PDI, sendo evidentes baixas expectativas quando sublinha que leem mecanicamente e não interpretam o que leem, como se pode verificar nas respostas apresentadas:

“Mesmo quando os orientamos oralmente os outros chegam lá e estes não.” PER

“Porque eles leem mecanicamente, (...).” PER

“(...) não extraem significado daquilo que leem.” PER

Embora exista, para esta docente, uma visão clara das características do desempenho na leitura dos alunos com PDI, na prática da PER apenas foi possível observar atividades de treino de leitura em voz alta, na sala de aula, como já foi mencionado anteriormente.

Tema 4 – Perceção global sobre a inclusão

Tabela 7 - Perceção global sobre a inclusão: categorias

Tema	Categoria	FA	FR	Total FA	FR
Perceção global sobre a inclusão	Fatores facilitadores da inclusão	92	6,75%	228	16,73%
	Fatores dificultadores da inclusão	72	5,28%		
	Concordância com a inclusão	34	2,49%		
	Concordância, com reservas, face à inclusão	30	2,20%		

No que diz respeito à Perceção global que os participantes têm sobre a inclusão, foram referidos fatores facilitadores e dificultadores neste processo. Constata-se que, na opinião das participantes, existe mais facilidade em incluir pois há mais facilitadores do

que dificultadores. Além dos aspectos referidos, expressaram também a sua concordância sobre a inclusão de alunos com PDI, no ensino regular, mas nestas categorias verifica-se alguma ambivalência na opinião das participantes, como se pode observar pelos valores percentuais muito próximos. Ao serem questionadas sobre este assunto, algumas participantes concordam sem hesitar, outras embora concordem com a inclusão demonstram reservas neste processo.

Fatores facilitadores da inclusão

O fator facilitador da inclusão indicado com maior relevância foi a existência dos pares como modelo (cf. Anexo O) conforme destaca uma das participantes:

“Em termos facilitadores, é sempre a questão do modelo, (...)” TF

“(...) eles estarem com os pares, (...)” TF

De acordo com Rodrigues (2014), sabe-se:

através da revolucionária descoberta dos “neurónios-espelho” que a criança está apetrechada do ponto de vista neuro psicológico com uma capacidade de imitação e de aprendizagem através do outro e que esta aprendizagem se ativa pela simples observação da ação de outrem.

Os alunos com PDI ao interagirem, ao trabalharem colaborativamente com os colegas fazem aprendizagens em várias áreas do saber e estar, nomeadamente no que diz respeito aos valores e atitudes, como é o caso da aceitação destes alunos pelos seus colegas, como é referido pelas entrevistadas:

*“Apoio entre colegas, (...)”*TF

*“É muito importante estarem inseridos nas salas de aula para terem o modelo (...)”*TF

*“(...) e porque aprendem muito com os outros, (...)”*TF

“Às vezes quando vejo que não há uma aceitação da parte dos outros em relação a estes alunos, peço eu para fazer/mostrar alguma coisa sobre aquela problemática, (...)”

PEE4

“Eles são bem aceites pelos colegas (...)” PEE3

“(...) na turma são bem aceites.” PEE3

O PEE trabalhar em parceria com PER em sala e aula é outro dos fatores facilitadores mencionados pelas docentes. Os alunos com PDI estão na sala de aula com as respectivas turmas, acompanhados por um PEE ou por um professor e outra disciplina com o intuito de apoiar os alunos naquilo que for necessário. Uma das PEE refere que está na sala de aula não só para ajudar os alunos com PDI, mas todos os que precisem. Conseguimos constatar o que foi referido através dos excertos seguintes:

“Eu estou ali para ajudar para tentar integrar 1 ou 2 ou 3 alunos no grupo (...)” PEE2
“(…), mas que estou ali não só para ajudar aquele aluno, mas também os outros que precisem.” PEE2

Por outro lado, a mesma participante parece persistir em intervir na sala de aula quando refere:

“Tenho que ser eu a dizer, “mas eu estou aqui para ajudar, deve haver qualquer coisa que eu possa ajudar, nem que seja estar aqui.” (...)” PEE2
“(…) vou-me fazendo mesmo de intrusa, (...)” PEE2
“(…) e depois aos poucos vou mostrando, tentando mostrar a utilidade do meu trabalho, (...)” PEE2

Pensamos que esta atitude estará relacionada com a postura da PER, já referida anteriormente, que delega no PEE o apoio aos alunos, quando diz:

“Ainda bem que está sempre um professor da Educação Especial com eles.” PER
“Se não, não sei...” PER

Para além dos fatores referidos, importa salientar duas subcategorias que se interligam e que se prendem com o facto dos docentes estarem atentos à participação dos alunos com PDI e à sua atitude em relação a esses alunos nas suas turmas (cf. Anexo O).

A questão da participação dos alunos surgiu em diversos pontos, ao longo das entrevistas, como já foi referido em categorias anteriores. No entanto, aqui surge novamente, mas desta vez como fator facilitador da inclusão, o que reforça a sua importância. Os exemplos seguintes ilustram o que foi referido:

“Quando vou à sala de aula tento sempre que eles participem em qualquer coisa, (...)” PEE2

“(...) eles próprios, mesmo sem eu chamar, já dizem “Posso ir? Posso também estar aí?” PEE2

“Cada vez estamos mais atentos, mais despertos, (...)” PEE2

“(...) mais inclusos, incluímos cada vez mais estas crianças.” PEE2

“(...) que acabamos por já ter um grupo de professores que tem essa preocupação (...)”
PEE2

Por outro lado, é abordada a atitude dos professores pois esse é um dos fatores considerados facilitadores para o processo da inclusão ser bem sucedido. Através dos exemplos abaixo podemos verificar o que pensam as participantes:

“No fundo é muito a forma como cada professor olha para essa questão.” PEE4

“(...) e como desenvolvem o trabalho da turma de modo a responder a todos e também àqueles alunos.” PEE4

“Faz-se o que se pode.” PER

“O modo como os professores assumem aqueles alunos (...)” PEE4

Quando questionadas sobre a avaliação que fazem da sua experiência no processo de inclusão dos alunos com PDI nas turmas, todas as entrevistadas foram unânimes ao referirem que sentem a inclusão como fonte de gratificação profissional, como uma experiência positiva, conforme podemos constatar nos excertos que se seguem:

“Em termos pessoais gratificante, pois tento contribuir o melhor que sei (...)” PEE1

“De todo tem sido uma experiência positiva, (...)” PEE2

“(...) se compararmos com o que acontecia há uns anos a esta parte, acho que temos que olhar para as coisas positivas.” PEE4

“Tem sido um caminho lento, mas tem andado.” PEE4

“Eu acho, eu acho que é positivo.” PER

“Para mim tem sido gratificante, (...)” TF

“(...) tenho aprendido muito, (...)” TF

Expressam ainda, com menos destaque, fatores facilitadores da inclusão como as características pessoais e profissionais dos intervenientes no processo, o bom funcionamento da escola e a respetiva atitude dos órgãos de gestão em relação aos alunos com esta problemática, assim como o trabalho colaborativo e as interações entre

família e escola e entre alunos com e sem PDI.

Fatores dificultadores da inclusão

Em relação aos fatores que são considerados como dificultadores da inclusão (cf. Anexo O), a não aceitação dos alunos pelos PER é o que tem maior destaque. Embora apenas a PEE4 tenha verbalizado este aspeto nesta subcategoria, parece-nos que no discurso das outras participantes, nas entrevistas, foi notória uma perspetiva semelhante. Alguns exemplos de respostas da PEE4 ilustram esta questão:

“Se os professores dizem “tu é que tens que fazer” (...)” PEE4

“(...) “ele não é meu” (...)” PEE4

“(...) “o que é que ele está aqui a fazer” (...)” PEE4

“(...) portanto isso dificulta logo à partida, tudo, (...)” PEE4

“(...) até nós professores de educação especial, se torna muito mais difícil de chegar aos professores e aos alunos e, portanto, todo o trabalho ...” PEE4

“(...) porque muitas vezes os alunos estão na turma, mas para o professor da turma é como se não estivessem.” PEE4

Além do fator da aceitação, as participantes referiram o escasso envolvimento, por parte dos PER, no processo e aprendizagem os alunos com PDI. Percebe-se que os PER estão distantes em vários aspetos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Os excertos seguintes exemplificam a perspetiva das entrevistadas:

“(...) os professores não conseguem chegar aos alunos (...)” PEE2

“(...) de saberem como lidar com estas crianças e do que fazer.” PEE2

“Por outro lado, os professores também têm de ter consciência que têm de adaptar os materiais (...)” TF

“(...) porque ainda contam muito com o professor de Educação Especial para isso (...)”

Com igual número e UR, surgem ainda a diversidade de problemáticas e o elevado número de alunos por turma. Estes fatores dificultadores interligam-se, conforme se pode constatar nos excertos das entrevistas:

“Porque aparecem casos muito diferentes, (...)” PER

“Porque também nunca tinha tido. Não é? Este tipo de alunos na aula.” PER

“Temos que ser nós a lembrar que está ali o aluno e que pode fazer parte do grupo.”

PEE2

“Na minha perspetiva que trabalho muito de um para um e daquilo que falo com os professores é o facto das turmas serem muito grandes.” TF

“O que dificulta, as turmas são cada vez maiores, (...)” PEE2

“É uma dificuldade que têm porque estes miúdos acabam por ficar um bocadinho à parte do que se passa na sala de aula.” TF

O PEE visto como um intruso na sala de aula, a insegurança demonstrada pelos PER face à intervenção dos PEE, a falta de formação e de informação dos PER, o apoio insuficiente prestado aos PER, a existência de estruturas que não funcionam na inclusão são exemplos de fatores dificultadores que também foram enumerados pelas entrevistadas, no entanto com menor realce.

Concordância com a inclusão

Relativamente à concordância com a inclusão (cf. Anexo O), é referido com maior destaque que os alunos com PDI devem estar incluídos na escola regular, como se pode verificar nas respostas dadas pelas participantes:

“Eu penso que faz todo o sentido.” PEE2

“Cada vez mais, estas crianças devem estar incluídas na escola do ensino regular (...)”

PEE2

“Em relação a isso, ainda bem que eles cá estão (...)” PEE4

“Acho que cada vez mais são assumidos como alunos da escola, (...)” PEE4

“(...) mas para mim faz todo o sentido estes miúdos estarem integrados nas escolas regulares (...)” TF

“Assim estão dentro da comunidade (...)” TF

“(...) porque vivemos num mundo que cada vez mais tem de ser inclusivo.” TF

Com menor relevância, as entrevistadas falaram ainda da mudança na atitude que a inclusão promove nos pares face aos alunos com PDI e do impacto das aprendizagens quando realizadas com os alunos de desenvolvimento típico.

Concordância, com reservas, face à inclusão

Em relação à concordância com reservas (cf. Anexo O), a subcategoria sobre a necessidade de melhorar as práticas dos PER, emerge do discurso da PEE4 e é a mais realçada. Esta professora refere que tem de se evoluir muito na forma como se trabalha, dentro da sala de aula, com os alunos com PDI, e que a participação e o desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas depende do trabalho do PER, como se pode constatar nos excertos seguintes:

“(...) agora acho que temos de avançar muito no trabalho que fazemos com os alunos dentro da sala de aula (...)” PEE4

“(...) o que é que eles estão lá a fazer, (...)” PEE4

“(...) e aí é que eu acho que há um trabalho muito grande a fazer.” PEE4

“Isto está muito dependente também do trabalho dos professores na sala de aula.” PEE4

Esta docente acrescenta que há uma responsabilização do PEE pela aprendizagem dos alunos com PDI. Como já foi referido anteriormente, há a perceção que os PER não se preocupam com a aprendizagem e participação destes alunos na sala e aula. Referindo-se aos PER, menciona:

“Isso fica sempre muito na responsabilidade do professor de educação especial, (...)”
PEE4

“(...) mas não há uma preocupação com a aprendizagem daqueles alunos, (...)” PEE4

“(...) porque às vezes até se esquecem que eles podem participar, (...)” PEE4

“(...) desde que não perturbe, não tem problema.” PEE4

Decorrente dos aspetos referidos anteriormente, referem ainda a necessidade de melhorar a participação dos alunos com PDI, assim como, garantir as suas aprendizagens, não esquecendo a necessidade da existência de recursos e a respetiva gestão.

Conclusões

De acordo com a análise dos resultados das entrevistas julgamos poder concluir que a aquisição de competências leitoras, nomeadamente as relacionadas com a leitura funcional, promoveu efetivamente a autonomia nestes alunos. É perceptível na atitude e na descrição das práticas das participantes, mais concretamente das PEE e da TF, que tentam fazer tudo para que os alunos tenham sucesso nessas áreas. Inclusivamente,

os exemplos dados pelas participantes ilustram esta pretensão.

Nas entrevistas também é evidente a necessidade de implementar, com estes alunos, um currículo que promova a aprendizagem da leitura de forma funcional, devido às características inerentes a cada um deles e à própria problemática. A aquisição de competências leitoras promove a autonomia pessoal e social e por consequência a inclusão na sociedade.

De salientar a interação com os pares ter emergido como uma das estratégias e simultaneamente como uma das preocupações apontadas para o sucesso dos alunos. De facto, a escassa interação entre pares é vista também como uma dificuldade que põe em causa a inclusão, uma vez que os alunos com NEE interagem maioritariamente entre si e com as PEE. Uma das participantes reforça esta ideia dizendo que à medida que vão crescendo, o afastamento dos pares com desenvolvimento típico é maior, ou seja, há menos interação.

Ao analisar as entrevistas, também se constata que as perceções e opiniões que os PEE, a TF e o PER têm sobre o seu papel no processo educativo de alunos com PDI, são diversas. Os PEE e a TF apontam para a importância de os PER trabalharem de forma mais cooperada e mais responsável pelo percurso e aprendizagem destes alunos; já a PER considera que o PEE é que deve responsabilizar-se pelo processo de ensino aprendizagem desses alunos, assumindo assim o papel fundamental.

Todavia, há alguns PEE que ressaltam a existência de PER que colaboram com eles e com quem conseguem trabalhar, referindo os professores de Educação Física, os das Expressões e alguns de outras disciplinas. Parece, pois, que alguns PER têm ainda determinado tipo de práticas e comportamentos mais distanciados, no entanto já há professores que implementam outras práticas mais cooperativas interessando-se de forma significativa pelos alunos com PDI.

Em síntese, percebe-se que existe um processo de mudança evolutivo na própria escola e na forma como os professores acolhem estes alunos. A figura e a atitude dos professores no processo de inclusão, na escola regular, é muito importante.

De acordo com Peças (2006) “É um processo de consciencialização ética, é uma experiência intensa de emancipação cultural que convoca o melhor da profissão e o

melhor dos percursos da profissionalidade. A inclusão não é uma estratégia escolar. É uma matriz para ler o mundo e intervir no mundo” (p.14).

2. Resultados das observações

Com o intuito de conhecer e caracterizar as práticas implementadas pelos participantes fizeram-se quatro observações naturalistas em diferentes contextos e situações de aprendizagem: confecção de refeições numa sala / cozinha adaptada, aula de português, numa sala de aula e almoço dos alunos com PDI, no refeitório da escola.

A observação um (O1) teve a duração de trinta minutos e a observação dois (O2), quarenta e cinco minutos (cf. Anexo P). Realizaram-se ambas, no mesmo contexto de confecção de refeições, no entanto foram efetuadas em dias diferentes. A observação três (O3) realizou-se ao longo e quarenta e cinco minutos, numa aula de português (cf. Anexo Q), e a observação quatro (O4) durou vinte e cinco minutos, durante o almoço, no refeitório da escola.

Foi efetuada a análise de conteúdo destas observações, da qual emergiram os temas e categorias apresentados na tabela seguinte:

Tabela 8 - Síntese da análise de conteúdo das observações

Tema	Categoria	Contexto observado
1. Autonomia pessoal dos alunos	Estratégias dos professores para promover a autonomia dos alunos	Confeção de receitas (O1 e O2) Aula e português (O3) Almoço no refeitório (O4)
	Aspetos positivos e competências adquiridas	Confeção de receitas (O1 e O2) Aula e português (O3) Almoço no refeitório (O4)
	Aspetos negativos e dificuldades	Confeção de receitas (O1 e O2) Aula e português (O3) Almoço no refeitório (O4)
2. Práticas de Leitura Funcional	Competências adquiridas na leitura / Expressão oral	Confeção de receitas (O1 e O2)
	Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras	Confeção de receitas (O1 e O2)
	Dificuldades na compreensão da leitura / Expressão oral	Confeção de receitas (O1 e O2)
	Recursos utilizados para o desenvolvimento de competências leitoras	Confeção de receitas (O1 e O2)
3. Práticas de leitura em sala de aula	Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras	Aula e português (O3)
	Aspetos negativos e dificuldades dos alunos	Aula e português (O3)
	Competências adquiridas na leitura pelos alunos	Aula e português (O3)

Legenda - O1 e O2 - Confeção de receitas | O3- Aula de português | O4- Almoço no refeitório

Como podemos verificar na tabela 8, foi possível identificar três temas: Autonomia pessoal dos alunos; Práticas de Leitura Funcional e Práticas de leitura em sala de aula.

O tema referente à Autonomia pessoal dos alunos surgiu em todos os contextos observados. Já os outros dois temas emergiram das observações realizadas no âmbito das atividades de preparação de refeições (PEE e TF) e de uma aula de português (PER e PEE).

De seguida apresentamos as tabelas respeitantes a cada observação por tema / contexto, descrevendo as categorias e subcategorias encontradas.

Tema 1 - Autonomia pessoal dos alunos - Confeção de receitas – O1 e O2

Tabela 9 - Autonomia pessoal durante a confeção de receitas: categorias e subcategorias

Categoria	Sub-categoria	FA	Total FA	FR
Estratégias dos professores para promover a autonomia dos alunos	Dá informação verbal sobre como se realiza a tarefa e que utensílios utilizar	18	61	47,66%
	Questiona os alunos sobre a atividade que estão a desenvolver	7		
	Alerta o aluno para a utilização correta de um utensílio no sentido de assegurar a segurança pessoal	6		
	Distribui o material e ingredientes para a realização da tarefa	5		
	Exemplifica a ação a realizar	5		
	Ajuda os alunos na execução das tarefas	4		
	Lembra a necessidade de fazer a compostagem	3		
	Responde às questões colocadas pelos alunos	3		
	Chama à atenção sobre a incorreta execução da tarefa	2		
	Orienta o aluno numa tarefa de higiene pessoal	2		
	Estimula o aluno para executar a tarefa sozinho	2		
	Dá reforço positivo verbal ao aluno	2		
	Modela o comportamento a executar pegando na mão do aluno	1		
Promove a auto-avaliação do aluno face à tarefa	1			
Aspetos positivos e competências adquiridas	Executa corretamente a tarefa	4	20	15,63%
	Realiza tarefas culinárias simples	3		
	Questiona o professor sobre a tarefa a realizar	3		
	Autonomia na higiene	2		
	Verbaliza a dificuldade em executar a tarefa	2		
	Verbaliza ser capaz de executar a tarefa	2		
	Corrije a tarefa realizada	1		
	Identifica a incorreção da tarefa realizada	1		
Utiliza adequadamente as regras sociais	1			
Aspetos negativos e dificuldades	Identifica a tarefa a realizar	1	8	6,25%
	Necessidade de apoio direto do adulto para concluir tarefas	4		
	Execução inadequada de algumas tarefas de culinária	2		
	Cumprimento de instruções	1		
	Utilização inadequada de um utensílio	1		

Esta tabela representa a síntese das duas observações (O1 e O2) efetuadas numa sala/cozinha adaptada onde os alunos confeccionaram refeições através de receitas elaboradas para facilitar uma leitura funcional.

Estratégias dos professores para promover a autonomia dos alunos

Foram observadas diversas estratégias usadas pelas participantes (PEE e TF), mas a mais relevante neste contexto foi a sistemática informação verbal que é dada aos alunos sobre como se realiza a tarefa e que utensílios devem utilizar para cada fase/etapa da confeção da receita. Com esta estratégia e com a do questionamento sobre a atividade que estão a desenvolver há uma permanente monitorização, por parte das PEE e TF, daquilo que o aluno está a fazer autonomamente.

Nestas observações foi notório o cuidado que as docentes tiveram com a segurança pessoal dos alunos usando a estratégia de os alertar para a utilização correta dos utensílios na execução das tarefas. Os alunos trabalham autonomamente tomando consciência da função de cada utensílio e dos perigos inerentes à sua utilização.

Quando recorrem à estratégia de distribuir o material e os alimentos para a realização das tarefas, as PEE, trabalham a autonomia e, simultaneamente, no diálogo constante que vão tendo, reportam os alunos para as suas vivências, nomeadamente as da horta de onde vieram alguns legumes cultivados, utilizados nas receitas, conforme ilustram as figuras 1 e 2:

Figura 1 - *Atividade na horta*



Figura 2 - *Aspeto geral dos legumes cultivados na horta*



Cumulativamente às estratégias já enumeradas, também se observou a preocupação em exemplificar a ação a realizar e a prestação de ajuda, quando necessário, durante a execução das tarefas.

No contexto destas observações, as participantes foram respondendo às questões colocadas pelos alunos, chamando à atenção quando alguma tarefa era executada incorretamente, mais concretamente no que diz respeito ao aproveitamento das cascas para a compostagem, que um dos alunos havia deitado para o recipiente do lixo comum. A figura 3 ilustra essas vivências onde se visualiza o compostor que é utilizado pelos alunos e docentes para a compostagem.

Figura 3 - *Atividade de compostagem na horta*



Foi ainda visível a preocupação em reforçar positivamente as respostas e as ações dos alunos, assim como, o estímulo dado para a execução autónoma da tarefa.

Aspetos positivos e competências adquiridas

Relativamente aos aspetos positivos e competências adquiridas foi visível a execução correta das tarefas solicitadas pelas professoras e indicadas na receita da salada russa (cf. Anexo R). Foi muito interessante observar o questionamento que os alunos faziam às professoras quando lhes surgia alguma dúvida relativamente a algum passo da receita, perguntando, por exemplo, qual o passo seguinte da receita, se era para cortar mais batatas, ou se a couve também se cortava aos cubos.

Nesta atividade o aluno pegou no descascador, cortou a casca da batata, de seguida cortou a batata aos cubos e posteriormente colocou as cascas no alguidar para fazerem

a compostagem, conforme solicitado pelas PEE. A fotografia seguinte ilustra parte desta tarefa.

Figura 4 - *Alunos a cortarem legumes para confeção da receita*



Nestas aulas práticas, foi observado o trabalho de promoção da autonomia dos alunos nas tarefas culinárias, que se traduz no treino de competências nas tarefas domésticas; posteriormente estas aprendizagens/competências poderão ser transferidas e úteis em contexto familiar.

É de salientar também as competências que alguns alunos demonstraram em verbalizar as suas dificuldades e capacidades na execução das tarefas. Inerente a estas competências estão outras, também observadas, como identificar a incorreção de uma determinada tarefa e corrigi-la.

Aspetos negativos e dificuldades

Em relação a esta categoria, a subcategoria com mais relevância é a da necessidade que os alunos demonstram de apoio direto das PEE e TF para concluir tarefas: como exemplos podemos relatar o caso do aluno A1 ter aberto a torneira e não a fechar de seguida, quando deixou de precisar, ou na ação de partir um ovo, pedir ajuda à docente por não ter conseguido fazê-lo completamente sozinho.

A execução inadequada de algumas tarefas também foi perceptível, como o caso do aluno A1 colocar a frigideira em cima do prato em vez de a colocar no fogão.

Ainda foi notória a dificuldade em cumprir instruções, quando o aluno A1 colocou as cascas no alguidar das batatas em vez de as colocar no recipiente para a compostagem, conforme já tinha sido indicado pelas professoras responsáveis.

No âmbito da autonomia para a higiene pessoal, observou-se outro aspeto negativo, quando a aluna A3 limpou a boca ao pano da cozinha.

A preparação de refeições é uma das atividades realizadas com regularidade, promovida pelas PEE e TF, onde os alunos aprendem a confeccionar diferentes refeições. Além dos aspetos enumerados nestas observações, há ainda outros que são trabalhados neste contexto de aprendizagem relacionados com a autonomia pessoal, mais concretamente com a área da alimentação e com o treino das tarefas domésticas, como por exemplo, pôr a mesa e/ou lavar a loiça. As Figuras 5 e 6 ilustram uma das tarefas referidas anteriormente:

Figura 5 - Sequências de imagens para o treino da tarefa de pôr a mesa



Figura 6 - Tarefa de pôr a mesa concretizada pelos alunos



Com efeito, numa das visitas efetuadas à escola, na fase de recolha de dados, foi gratificante visualizar a concretização de uma das tarefas trabalhadas nas AVD, nomeadamente quando confeccionam as refeições, na tarefa de pôr a mesa, ilustrada nas figuras anteriores.

Tema 1 - Autonomia pessoal dos alunos - Aula de português – O3

Tabela 10 - *Autonomia pessoal dos alunos na aula de português: categorias e subcategorias*

Categoria	Sub-categoria	FA	Total FA	FR
Estratégias dos professores para promover a autonomia pessoal dos alunos	Interage / questiona oralmente os alunos	4	16	26,67%
	Dá informação ao aluno para promover a reflexão	4		
	Responde às questões dos alunos	3		
	Orienta / apoia o aluno	3		
	Envolve a família na atividade	2		
Aspetos positivos e competências adquiridas	Comportamento adequado no início da aula	3	5	8,33%
	Interação verbal com o professor na aula	2		
Aspetos negativos e dificuldades	Compreensão desadequada das perguntas	4	5	8,33%
	Execução de instruções	1		

No contexto de observação numa aula de português, onde estavam a PER e a PEE1, a categoria que emergiu com mais evidência foi a das estratégias utilizadas pelas professoras para a promoção da autonomia pessoal dos alunos.

Estratégias dos professores para promover a autonomia dos alunos

As participantes interagiram e questionaram oralmente os alunos durante a aula, e no caso concreto do aluno A1, dando informação pertinente para a reflexão pedindo-lhe para pensar sobre o agendamento e sobre as respetivas datas para a apresentação de um trabalho. Durante a aula foi visível o aluno questionar a PEE1 e esta responder-lhe, elucidando-o. Simultaneamente, a mesma docente de educação especial, orientou o aluno nas regras de entrada na sala de aula pois o aluno A1 entrou pela porta errada.

Foi perceptível a preocupação em envolver a família, quando a PEE1 pergunta ao aluno A1 se vai escolher com a mãe a personagem a apresentar no trabalho e quando o informa que vai enviar um e-mail à Encarregada de Educação com a informação relativa ao trabalho pretendido pela PER.

Aspetos positivos e competências adquiridas

Foram visíveis as competências adquiridas pelo A1 no comportamento adequado manifestado no início da aula, apanhando os livros que tinham caído no chão e de seguida colocando-os na mesa onde tinha os restantes materiais e onde se sentou. Observou-se também o correto manuseamento do caderno de trabalho, ao desfolhá-lo para começar a trabalhar.

Durante a aula foi visível a interação verbal do aluno com a PER fazendo perguntas e respondendo à questão colocada pela docente.

Aspetos negativos e dificuldades

O aluno A1 revelou dificuldade em compreender as perguntas que lhe são colocadas, assim como, na execução de instruções, conforme foi referido anteriormente quando a PEE1 teve de orientar o aluno de modo a entrar na sala pela porta correta, seguindo as instruções contempladas nas regras da escola.

Tema 1 - Autonomia pessoal dos alunos - Almoço no refetório – O4

Tabela 11 - Autonomia pessoal durante o almoço: categorias e subcategorias

Categoria	Sub-categoria	FA	Total FA	FR
Estratégias dos professores para promover a autonomia pessoal	Apoio individual durante o almoço	6	14	35,00%
	Orientações verbais (de professores e funcionários) na linha de serviço	5		
	Orienta o aluno numa tarefa de higiene pessoal	2		
	Alerta o aluno para a utilização correta de um utensílio	1		
Aspetos positivos e competências adquiridas	Retira os utensílios e comida da linha de serviço	7	13	32,50%
	Dirige-se para a zona da refeição	4		
	Passa o cartão no leitor	1		
	É autónomo na higiene	1		
Aspetos negativos e dificuldades	Ter comportamentos adequados	7	13	32,50%
	Ter um discurso adequado	4		
	Não executa a tarefa prevista	2		

Estratégias dos professores para promover a autonomia dos alunos

Da análise da tabela anterior podemos constatar que a estratégia observada com mais relevância foi a da prestação de apoio individual aos alunos. Verificou-se essa necessidade, nos alunos A1 e A3, quando retiravam a refeição da linha de serviço e, quando pegavam incorretamente na faca para comer.

Com um valor muito próximo, foi notória a preocupação de dar orientações verbais aos alunos para a concretização da sequência de tarefas na linha de serviço. Atentos às ações dos alunos, professores e funcionários, iam-nos orientando para tirarem os talheres e a refeição das bancadas de serviço.

Neste contexto foi também observável a orientação direta que uma das docentes deu ao aluno A1 para assegurar a higiene pessoal, ao referir que tinha os dedos sujos e ao dar-lhe a indicação para os limpar no guardanapo. Neste âmbito, ainda foi visível o alerta que a PEE1 fez ao aluno A1 para a correta utilização da faca, dizendo-lhe para não a colocar na boca, promovendo assim a apropriação dessa competência e cuidado com a segurança pessoal.

Aspetos positivos e competências adquiridas

Relativamente a esta categoria foi evidente a constatação de competências adquiridas em todos os alunos, nomeadamente, ao conseguirem retirar os utensílios e a refeição da linha de serviço de forma autónoma e posteriormente, ao dirigirem-se para a mesa levando cada um o seu tabuleiro.

Ainda foi observável a autonomia do A1 a passar o cartão no leitor e a executar uma tarefa de higiene pessoal, pegando no guardanapo e limpando as mãos.

Aspetos negativos e dificuldades

Observamos a dificuldade da aluna A3 relativamente à manifestação de alguns comportamentos adequados e com o aluno A1 a dificuldade de ter um discurso adequado e coerente durante uma conversa com uma das docentes.

Percebemos que alguns procedimentos que os alunos devem ter, na execução das tarefas previstas, ainda não estão adquiridos, como por exemplo o A3 não passar o cartão no leitor de cartões ou não retirar da linha de serviço a colher para o tabuleiro para posteriormente poder comer a sopa.

Importa salientar que a FA dos aspetos positivos e negativos é igual, o que nos faz constatar que embora já existam alunos com competências adquiridas, no âmbito da autonomia em relação à alimentação, outros há que ainda revelam dificuldades, sendo evidente assim a importância e necessidade de continuar a desenvolver um trabalho nesta área.

Tema 2 – Práticas de Leitura Funcional - Confeção de receitas – O1 e O2

Tabela 12 - Práticas de Leitura Funcional durante a confeção de receitas: categorias e subcategorias

Categoria	Sub-categoria	FA	Total FA	FR
Competências adquiridas na leitura / Expressão oral	Lê palavras e frases simples de uma receita	7	17	13,28%
	Seleciona os ingredientes através da leitura da receita	4		
	Reformula corretamente a resposta	3		
	Identifica a validade e quantidade de um produto	2		
	Identifica o ingrediente solicitado pela professora	1		
Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras	Corrige a expressão oral do aluno	3	12	9,38%
	Solicita ao aluno para ler em voz alta	3		
	Questiona o aluno sobre o que leu para a confeção da receita	3		
	Corrige a leitura realizada pelo aluno	2		
	Reforço positivo do desempenho do aluno	1		
Dificuldades na compreensão da leitura / Expressão oral	O aluno diz incorretamente o género e pronome numa frase	2	5	3,91%
	Responde incorretamente às questões sobre a leitura	1		
	Lê de forma incorreta a sequência da receita, substituindo um dos ingredientes	1		
	Lê de forma incorreta a validade	1		
Recursos utilizados para o desenvolvimento de competências leitoras	Receitas com instruções simples e com ilustrações para demonstrar os diferentes passos da tarefa	3	5	3,91%
	Objetos / embalagens reais	2		

As competências adquiridas na leitura e expressão oral destacam-se das outras categorias, conforme se pode verificar na tabela anterior. A categoria que emergiu de seguida, mas com menor relevância, foi a das estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de competências leitoras. Já as duas restantes tiveram a mesma expressão de valores pois a FA e a FR são iguais.

Neste contexto de confeção de receitas, é muito positivo e interessante constatar que os alunos revelam mais competências adquiridas do que dificuldades.

Competências adquiridas na leitura / Expressão oral

Relativamente às competências adquiridas, observamos o aluno A1 a ler palavras e frases simples das receitas. As alunas A2 e A3 selecionaram os ingredientes necessários, na etapa da tarefa em que estavam, através da leitura das palavras que constavam na receita, pegando nos ovos e numa caixa de atum.

Durante a atividade, foi visível a capacidade do aluno A1 em reformular a resposta dada de forma incorreta, a nível gramatical.

Observamos também o aluno A1 a identificar a validade da manteiga e a respetiva quantidade a utilizar e a aluna A2 a identificar o ingrediente solicitado pela professora.

Dificuldades na compreensão da leitura / Expressão oral

Em relação às dificuldades foi visível, durante o diálogo que as PEE estabeleciam com os alunos, que o aluno A1 dizia incorretamente o género e o pronome pessoal numa frase. No entanto, como referido anteriormente, o mesmo aluno também demonstrou ter capacidade para corrigir essa questão gramatical.

Observamos também a aluna A3 a responder incorretamente à questão colocada pela PEE2 sobre um ingrediente a usar e o aluno A1 a ler de forma incorreta a sequência da receita e a enumerar um dos ingredientes.

Da mesma forma, pudemos constatar a dificuldade demonstrada pelo aluno A1 a ler a validade de um ingrediente.

As dificuldades observadas evidenciam a importância de desenvolver estratégias individualizadas e de diferenciação pedagógica face a cada aluno. O professor tem de ter sempre essa preocupação para que os alunos consigam ter sucesso e ultrapassar as suas fragilidades.

Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras

Uma das estratégias observadas consistiu na correção da expressão oral dos alunos, pelas PEE1 e PEE2, retificando os erros gramaticais e levando os alunos a refletirem sobre os aspetos onde tinham errado.

A leitura em voz alta foi outra das estratégias usadas para desenvolver competências leitoras, quando a PEE1 pediu ao A1 para ler os passos da receita.

Também foi possível observar os PEE a colocarem questões aos alunos, sobre diferentes aspetos inerentes à leitura das receitas, assim como, a imediata correção que faziam quando os alunos liam incorretamente.

É importante frisar ainda o reforço positivo que a PEE1 deu ao aluno A1, quando este leu corretamente uma palavra solicitada pela docente.

Recursos utilizados para o desenvolvimento de competências leitoras

As PEE e a TF utilizam diversos recursos relacionados com a preparação de refeições, mais concretamente, receitas com instruções simples e com ilustrações para demonstrar os diferentes passos das tarefas a realizar (cf. Anexo S), assim como, objetos e embalagens reais onde os alunos leem determinadas palavras, frases ou dados numéricos, como por exemplo, a validade dos produtos.

Da observação realizada, julgamos poder inferir que, neste contexto, o envolvimento e interesse dos alunos ao utilizarem e manusearem os recursos descritos, é evidente.

Tema 3 – Práticas de leitura em sala de aula - Aula de português – O3

Tabela 13 - Práticas de leitura, em sala, na aula de português: categorias e subcategorias

Categoria	Sub-categoria	FA	Total FA	FR
Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras	Solicita ao aluno para ler em voz alta	4	17	28,33%
	Orienta a leitura apontando as palavras a ler	4		
	Apoio no manuseamento do livro e identificação das páginas	3		
	Questiona / orienta o aluno para a mudança de página no livro	3		
	Apoia o aluno a fazer registos da aula no caderno	3		
Aspetos negativos e dificuldades dos alunos	Dificuldade de concentração / foco da atenção	8	11	18,33%
	Manuseamento do livro	3		
Competências adquiridas na leitura pelos alunos	Leitura silenciosa	3	6	10,00%
	Leitura em voz alta	3		

No contexto de sala de aula, numa aula de português, a categoria com mais destaque foi a referente às estratégias que a PER e a PEE1 utilizam para o desenvolvimento de competências leitoras. Com menor relevância, registam-se os aspetos negativos e as dificuldades que foram evidentes ao longo desta observação e, por último, das competências adquiridas na leitura.

Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras

A solicitação por parte do PER para o aluno A1 ler em voz alta foi uma das estratégias observadas para o desenvolvimento de competências leitoras durante a aula de português. A par desta estratégia, com o mesmo número de UR, foi visível a orientação que a PEE1 deu ao aluno A1 enquanto os colegas da turma liam, cada um de sua vez. A PEE1, com um lápis na mão, ia apontando para as páginas do livro, ajudando o aluno a seguir a leitura.

A PEE1 também ajudou o aluno A1 no manuseamento do livro que estavam a ler na aula, nomeadamente na identificação das páginas e na forma como se devem segurar as páginas para se conseguir ler.

Questionar o aluno sobre a mudança de página, quando não há mais texto para ler, orientando-o e dizendo-lhe que tem de mudar de página, constitui outra estratégia, da PEE1, associada ao manuseamento do livro.

O registo do sumário e da data da aula no caderno foram também tarefas face às quais o aluno necessitou de apoio da PEE.

É de realçar que, embora estivessem duas docentes na sala de aula, a maior parte das estratégias observadas para o desenvolvimento de competências leitoras foram utilizadas pela PEE1 durante o apoio direto ao aluno; com efeito, foi evidente nesta observação que a PER apenas solicita ao aluno a leitura em voz alta, tendo sobretudo revelado preocupação com a sua participação na aula.

Aspetos negativos e dificuldades dos alunos

Em vários momentos, durante a aula, foi evidente a dificuldade de concentração e de foco da atenção, do aluno A1. Entre outros aspetos, podemos referir: o facto de nem sempre estar a olhar para o livro para seguir a leitura; fixar o olhar num mesmo ponto durante algum tempo; ler alto fora da sua vez.

O facto de não conseguir manusear o livro corretamente, traduz-se num aspeto negativo, visto que necessita de ajuda do adulto para o fazer, conforme foi referido anteriormente nas estratégias utilizadas pela PEE1.

Competências adquiridas na leitura pelos alunos

Relativamente às competências adquiridas foram visíveis, no aluno A1, a leitura silenciosa e a leitura em voz alta que fez durante a aula.

Conclusões

Da análise de resultados das observações podemos constatar que, em relação ao tema Autonomia pessoal dos alunos, a categoria referente às estratégias dos professores para promover as competências, nesta área, é a mais relevante. De facto, foi visível nos diferentes contextos, a diversificação de estratégias utilizadas pelos docentes.

Ainda relativamente à autonomia, é de sublinhar que nos contextos das observações O1 e O2 os aspetos positivos foram mais relevantes que os negativos. Podemos inferir que, nesta área da preparação e confeção de receitas, onde são treinadas e desenvolvidas as competências para os alunos cozinharem sozinhos e onde são também aprendidas algumas tarefas domésticas, os alunos têm já adquiridas competências. É evidente que é feito um trabalho sistemático, com avanços e retrocessos, devido às características de aprendizagem dos alunos com PDI, no entanto registam-se progressos neste processo. Não podemos deixar de referir que existem dificuldades que persistem e que terão de ser continuamente trabalhadas.

Perante estes dados julgamos poder apontar para a necessidade de dar continuidade ao trabalho prático que está a ser efetuado, no âmbito da autonomia pessoal nos diferentes contextos.

A análise das observações O1 e O2 revela a importância que a leitura funcional tem para estes alunos, facilitando o acesso à informação, à aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. O facto de os alunos conseguirem ler palavras-chave e frases simples, facilita-lhes o acesso ao mundo e, nesse sentido, é possível inferir que embora possam precisar de ajuda do outro em algumas áreas da sua vida, as competências adquiridas poderão contribuir para a felicidade dos próprios alunos e são gratificantes para os adultos que participaram nesse processo.

De acordo com Costa (2006) “Um dos pressupostos básicos da perspectiva funcional é a sua dimensão longitudinal, ou seja o seu impacto ao longo da vida”

Em relação às Práticas de leitura em sala de aula, foi visível na observação O3, a importância que a PEE tem na vida escolar destes alunos. O apoio prestado continuamente e as estratégias utilizadas pela docente para o desenvolvimento de competências leitoras permite que o aluno progrida no seu desempenho durante as aulas de português.

3. Discussão

Dos resultados obtidos nas entrevistas e nas observações podemos concluir que, em termos gerais, há consistência entre as percepções que as participantes têm sobre os temas abordados e as práticas que desenvolvem. No entanto, importa também sublinhar que face a alguns aspetos existe menos coerência e alguma ambiguidade.

Com efeito, em relação às questões da inclusão, quer nas entrevistas, quer nas observações foi evidente alguma ambivalência relativamente à necessidade de colaboração entre profissionais, mais concretamente entre as PEE e a PER, tendo sido sublinhada a necessidade de existir maior envolvimento por parte dos PER, no percurso escolar dos alunos.

Como foi referido anteriormente, nas conclusões da análise das entrevistas, há já professores nas escolas que efetivamente colaboram e centram a sua ação educativa em cada aluno.

Importa assinalar que, nos contextos observados, algumas práticas são implementadas para promover a participação dos alunos, nomeadamente as parcerias realizadas em sala de aula entre PEE e PER; porém, julgamos necessário implementar mais medidas facilitadoras do sucesso dos alunos, com um maior envolvimento de todos os profissionais. O PEE não deverá ser visto como um “intruso” na sala de aula, mas antes como um profissional que colabora com os PER e que tem uma intervenção especializada no percurso escolar dos alunos.

De acordo com a legislação em vigor, mais concretamente o estipulado no DL nº 54/2018, de 6 de julho, entre outras funções, na sua intervenção o PEE trabalha em colaboração com os diferentes intervenientes no processo educativo e, de forma

complementar ao trabalho desenvolvido pelos PER, presta apoio direto aos alunos, tendo em conta a sua especialidade.

Assim sendo, a vida escolar dos alunos com PDI será mais produtiva se as atividades que se planificam e as tarefas que se realizam forem pensadas e planificadas em conjunto, de forma sistemática e não pontual, por todos os intervenientes nesse processo. Desta forma, o processo de inclusão será mais efetivo, com a aceitação por parte de todos os PER, da participação efetiva dos alunos com PDI nas suas salas de aula.

“Trata-se em última análise, de construir, nas escolas, uma cultura profissional de colaboração, de respeito mútuo e de aprendizagem recíproca” (Madureira & Leite, 2019).

Neste sentido, os aspetos referidos prendem-se com o facto dos alunos terem direito a uma educação inclusiva e, por consequência, uma educação de qualidade em que se respeitam as características, os interesses e as necessidades de cada aluno e se promove o desenvolvimento de competências que facilitem a participação na sociedade (Nunes & Madureira, 2015).

Relativamente ao desenvolvimento de competências leitoras, há resultados consistentes entre o que foi observado e aquilo que foi referido nas entrevistas. De facto, na observação efetuada na aula de português verificou-se que a PER utiliza apenas a estratégia de leitura em voz alta para o treino de competências leitoras junto de alunos com PDI.

Por outro lado, embora nas entrevistas haja referência à falta de formação da PER, é perceptível o conhecimento que esta tem das características dos alunos com PDI e da necessidade de incluir estes alunos na escola. Em relação a este aspeto, as PEE nas entrevistas referem várias estratégias a implementar na prática com estes alunos, algumas das quais foram observadas no contexto da preparação de refeições. Consideramos que estas estratégias podem ser usadas pelo PER com vista ao sucesso das aprendizagens, de alunos com PDI.

No contexto referido anteriormente, as práticas observadas (dos PEE e TF) foram coerentes, com o discurso das participantes. Em relação à leitura funcional, é evidente que na prática o tipo de estratégias utilizadas são promotoras da autonomia pessoal e

isso é visível, quer pelos instrumentos de trabalho utilizados, quer pelas atividades realizadas. As atividades preparadas pelas PEE e TF, diferenciam-se daquelas que são realizadas em sala de aula, pelo PER uma vez que têm como finalidades principais o desenvolvimento de competências de autonomia e de independência dentro e fora da escola (Costa, 2006).

Neste tipo de atividades, como é o caso da confecção de receitas, além da preocupação de terem um caráter funcional, procura-se ainda que sejam geradoras de outras aprendizagens, assegurando-se assim a interdisciplinariedade e as aprendizagens significativas, aspetos preconizados na legislação em vigor, mais concretamente no DL nº 55/2018, de 6 de julho, no que diz respeito ao trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação curricular, em projetos que respeitam as especificidades da turma e/ou de um grupo de alunos.

É muito interessante perceber todo o processo desenvolvido neste tipo de atividades. Os alunos começam por elaborar uma lista de compras (cf. Anexo T) com tudo o que é necessário para ir comprar ou ir buscar à horta. Posteriormente, vão às compras com as PEE (ao supermercado, por exemplo). Numa outra fase, numa sala com cozinha adaptada, é desenvolvida a atividade de confecção da receita trabalhando, por um lado, a leitura funcional (cf. Anexo U) e, por outro, a autonomia pessoal e social.

É importante frisar a sequencialidade do processo de ensino / aprendizagem e a pertinência do tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos com PDI. Os alunos com este tipo de comprometimento cognitivo devem usufruir de abordagens funcionais nas suas aprendizagens, de modo a conseguirem adaptar-se ao mundo que as rodeia e a serem capazes de interagir com diversas pessoas e ambientes, garantindo-se assim, a sua qualidade de vida (Brown et al, 1979, citado por Costa, 2006).

Esta abordagem, incentiva uma visão da aprendizagem, na qual os alunos são envolvidos de forma ativa e participativa, integrando o que aprendem na sua experiência pessoal (Booth & Ainscow, 2002).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este estudo e tendo como suporte a fundamentação teórica, a informação recolhida e o tratamento dos dados, pensamos estar em condições de tecer algumas considerações finais, procurando responder de forma sustentada às questões que presidiram à sua realização.

A metodologia seguida, de natureza qualitativa, permitiu compreender a dinâmica do trabalho das participantes (PEE, PER e TF), mais concretamente, no que diz respeito às práticas implementadas para a aquisição de competências leitoras nos alunos com PDI; permitiu ainda identificar as estratégias utilizadas no ensino da leitura funcional, bem como, o seu impacto nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente ao nível da autonomia pessoal e social destes alunos. Também foi possível conhecer as dificuldades com que as participantes se deparam e o que fazem para as superar.

Reportando-nos aos resultados globais do presente estudo podemos constatar que as práticas de leitura funcional emergiram com mais relevância, quer na análise das entrevistas, quer das observações. O facto de as questões da entrevista abordarem as práticas profissionais e o nosso interesse em conhecer os processos de ensino / aprendizagem, permitem compreender essa maior relevância.

No entanto, para além das práticas, nas entrevistas, os professores também referiram as suas opiniões sobre a aprendizagem da leitura funcional, sobre as questões da autonomia, sobre estratégias, atividades, materiais e recursos que utilizavam com os alunos.

Por sua vez, a análise de conteúdo realizada, permitiu encontrar temas que não estavam previstos no guião da entrevista, como por exemplo: os sentimentos e preocupações que as participantes experimentam na intervenção com os alunos e que foram abordados pelos professores e terapeuta da fala, de modo significativo.

Nas entrevistas, os professores descreveram com mais pormenor e de forma compreensiva as suas práticas, enumerando o tipo de estratégias que utilizam, os materiais que constroem e as interações que estabelecem. Embora, nas observações efetuadas, não tenha sido possível observar todos os aspetos referidos nas entrevistas,

julgamos possível apontar para a existência de coerência e consistência entre o que foi dito e o que foi observado.

Neste estudo, sublinha-se de modo evidente a importância do papel dos PEE no percurso escolar dos alunos com PDI. São os PEE que os acompanham e apoiam sistematicamente, agilizando práticas e estratégias para a promoção do sucesso, neste caso, para aquisição de competências leitoras e para a promoção da autonomia pessoal e social. Entre os papéis e funções atribuídos atualmente aos PEE, a sua “intervenção educativa (...) implica quer a aquisição de conhecimentos e competências científicas e técnicas, quer o desenvolvimento de competências de carácter emocional, relacional, social e ético.” (Madureira & Leite, 2019) De facto, pudemos constatar a qualidade da relação que existe entre profissionais e alunos, onde foi evidente a componente emocional e a presença da afetividade, aspeto fundamental para qualquer aluno, mas primordial para estes.

No decorrer do processo de inclusão, na escola e na sala de aula do ensino regular, além do acompanhamento sistemático que deve ser assegurado aos alunos com PDI, “o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto” (Nielsen, 1999, p. 23).

O PEE constitui um recurso especializado que deve articular e colaborar com os PER, com outros técnicos e com as famílias, de forma a assegurar as respostas educativas mais adequadas a cada aluno. No entanto, foi perceptível que é necessária mais colaboração e interesse por parte dos PER, na vida escolar destes alunos. Há a preocupação da inclusão e da participação dos alunos com PDI na escola, mas na prática, alguns PER, ainda experimentam dificuldades em assegurar a aprendizagem de todos os alunos. Embora haja um largo caminho a percorrer, de modo a assegurar uma efetiva equidade, o processo de mudança de atitudes e de práticas já se iniciou, existindo nas escolas, PER que colaboram e se interessam pelo percurso destes alunos.

Neste estudo, é evidente que os PEE e a TF se preocupam muito com a qualidade das respostas educativas. A recolha de dados assim o demonstrou pois estes, na planificação e preparação de material e/ou de recursos tentam responder às necessidades e características de cada aluno e às expectativas que cada família tem para os seus filhos. Além destes aspetos, proporcionam aos alunos situações de aprendizagem diversificadas e significativas dentro e fora da escola e prestam-lhes o

devido apoio. Têm sempre presente a promoção da autonomia pessoal e social e a preocupação com o futuro dos alunos. A sua intervenção é, sempre que possível, realizada em contextos reais para que os alunos consigam desenvolver competências funcionais que lhes sejam úteis e que se possam transferir para outros contextos do seu quotidiano.

Nesse sentido, assegurar a participação em diversas atividades, dentro e fora da escola, também se traduz numa das preocupações das participantes. Mesmo que a participação seja em pequena escala, é muito importante e significativa para cada aluno.

As atividades catalizadoras e geradoras de novas aprendizagens, mostram a importância da abordagem interdisciplinar dos conteúdos e do desenvolvimento de competências, assim como dos processos de diferenciação pedagógica implementados pelas PEE e pela TF, fundamentais à aprendizagem dos alunos. De facto, só diferenciando pedagogicamente é que se consegue desenvolver o máximo das potencialidades de cada um, respeitando-o no seu todo. Tal como refere Niza (2015), “Diferenciação, quer dizer, no contexto escolar, que os professores terão de selecionar métodos e estratégias de aprendizagem e de ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades desses alunos – e de cada um deles (...)” (p. 329).

Dos resultados obtidos podemos equacionar a construção de um possível roteiro de ensino / aprendizagem, com uma sequência de aprendizagens a desenvolver, no âmbito da leitura funcional, com vista à autonomia dos alunos com PDI.

Considerando a situação da confeção de receitas, podemos definir o seguinte roteiro de atividades e competências a desenvolver:

- Atividade 1 – Decidir em conjunto, com os alunos, qual a receita a confeccionar;
- Atividade 2 – Elaborar a lista de ingredientes necessários para comprar e/ou buscar à horta;
- Atividade 3 – Construir a receita onde constem os utensílios a utilizar, os ingredientes necessários e respetivas quantidades / medidas, assim como, a descrição de todos os passos a seguir durante a preparação e confeção da receita; para facilitar a leitura, integrar imagens que ilustrem os produtos e utensílios a serem usados;
- Atividade 4 – Ir às compras ao supermercado e/ou ir à horta pedagógica buscar os legumes necessários;

- Atividade 5 – Preparar o espaço da atividade com os utensílios e os ingredientes a usar, tendo como suporte a leitura da receita;
- Atividade 6 – Confeção da receita. Durante a atividade, os alunos lêem faseadamente a receita, tendo a monitorização e apoio direto dos professores, num contexto real de aprendizagem;
- Atividade 7 – Pôr a mesa para posteriormente saborear o que confeccionaram;
- Atividade 8 – Levantar a mesa, lavar a loiça, arrumar e limpar o espaço utilizado, após a refeição.

Com a implementação destas atividades assegura-se uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos a aprender e das competências a desenvolver. Estas abrangem áreas do saber, do saber fazer e do saber ser, entre as quais são de referir:

- a leitura e a escrita, através da elaboração e leitura dos registos escritos e ilustrados;
- a matemática, quando vão às compras e têm de saber utilizar o dinheiro; quando “vendem” aos professores e funcionários da escola o que confeccionam e / ou plantam, ou ainda, quando estão a verificar as quantidades e medidas dos ingredientes a utilizar;
- as ciências quando acompanham o processo da plantação / do crescimento de um determinado legume, quando têm de o identificar e quando percebem como é constituído;
- a autonomia pessoal e social, quando vão ao supermercado, têm de saber dirigir-se ao local, saber andar na rua, tomar precauções e respeitar as regras de segurança rodoviária, saber onde estão os produtos que necessitam, saber escolher e identificá-los, conseguir pagar as compras, saber dirigir-se às pessoas adequadamente utilizando vocabulário convencional de saudação e cortesia (bom dia, boa tarde, obrigado, por favor, adeus,...);
- a autonomia nas tarefas domésticas, cozinhar receitas simples, saber utilizar eletrodomésticos, pôr a mesa, lavar a loiça, arrumar e limpar o espaço utilizado.

Este roteiro, enquanto guião que integra uma sequência de competências a desenvolver nos alunos poderá ser usado, quer pelos PEE, quer pelos PER, de modo a contribuir

para o desenvolvimento de competências leitoras, através de uma leitura funcional, e para a promoção da autonomia pessoal e social de alunos com PDI.

As práticas das PEE e TF que foram possíveis observar neste estudo, vão ao encontro daquilo que é pretendido numa escola inclusiva, na qual os profissionais “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados (...) (UNESCO, 1994, p. 11).

Este estudo teve como limitações o número restrito de observações realizadas. Poderíamos ter uma visão mais abrangente das práticas relatadas se tivéssemos efetuado mais observações, noutros contextos e situações de aprendizagem. Outra das limitações sentidas foi o facto de só uma PER ter participado no estudo. Inicialmente eram duas PER, mas uma delas adoeceu e não pôde continuar a integrar esta investigação. O estudo beneficiaria se tivessem participado mais PER para termos um maior número de opiniões e perceções da realidade.

De futuro, pensamos que este estudo poderá ser replicado em mais escolas, com mais professores, com mais alunos, na tentativa de conhecer outras práticas que são desenvolvidas no âmbito da leitura funcional para a promoção da autonomia.

Seria interessante tentar procurar compreender até que ponto este tipo de práticas e estratégias, que estão a ser implementadas nesta escola e que estão ilustradas no roteiro anterior, estão a ser utilizadas noutros contextos escolares.

Poderá ser interessante desenvolver estudos que, para além de se centrarem nas perspectivas e práticas dos professores, recolham também dados de opinião dos próprios alunos com PDI. Com efeito, importa conhecer as opiniões dos alunos com PDI sobre o impacto e a influência que tais práticas têm na sua vida pessoal e familiar e no seu futuro. Nessa medida, será importante em próximos estudos assegurar a participação dos alunos e das suas famílias.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Amado, J. (2014). *pombalina.uc.pt digitalis.uc.pt*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- APA. (2015). Perturbações no Neurodesenvolvimento - Incapacidades Intelectuais. In C. Editores (Ed.), *Guia de Referência Rápida para os Critérios de Diagnóstico* (5th ed., pp. 17–45). Lisboa: Climepsi Editores.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e Práticas. In F. Azevedo & M. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1–16). Lisboa: Lidel.
- Balula, J. (2007). Estratégias de Leitura Funcional no Ensino / Aprendizagem do Português [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.19/1242>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Browder, D., & Rohena-Diaz, E. (1996). Functional Reading for Students with Developmental Disabilities Who Are Linguistically Diverse, *6*(1), 25–26.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação-Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carramate, M. (2012). Incapacidade Intelectual e Aprendizagem da Leitura [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11826>
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura*. (Psicosoma, Ed.) (1ª). Viseu.

- Coelho, V. (2012). A Aprendizagem da Leitura e Escrita num Adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra] Repositório Comum.<http://hdl.handle.net/10400.26/11091>
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J., & Col. (2004). Os alunos com deficiência mental. In Artmed (Ed.), *Desenvolvimento psicológico e Educação 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 193–214). Porto Alegre.
- Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Noémia, M. (1996). *Currículos Funcionais* (1st ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto. Porto Editora.
- Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra
https://redeinclusao.pt/storage/fl_46.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. In Almedina (Ed.) (2ª, pp. 287–310).
- Cruz, V. (2020). *Compreender a Leitura e as Dificuldades na sua Aprendizagem*. Flora Editora
- Cunha, A. (2012). O Currículo Funcional no Desenvolvimento da Autonomia e da Comunicação Oral e Escrita [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.21/2080>
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de La Lecture*. Paris. Odile Jacob

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. & Pachecostaco, J., *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105-125). Porto Editora
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura Da Avaliação à Intervenção*. Viseu. Psicossoma, 1ª edição.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (P. Editora, Ed.) (4ª). Porto.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa. Monitor
- Giné, C., Font, J. (2010). Os alunos com deficiência intelectual e de desenvolvimento. In S.-C. e cols Bonals, Joan (Ed.), *Manual de Assessoramento Psicopedagógico* (pp. 656–683). Brasil: Artmed.
- Gomes, C. (2007). Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos] <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2975?show=full>
- Gomes, I., & Santos, N. (2004). Literacia: da escola ao trabalho. *Revista Da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 169–177.
- Herbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, L. (2018). Manual personalizado de competências funcionais para um aluno com currículo específico individualizado [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.21/9531>
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., & Araújo, L. (2014). *Ensino da Leitura no 1º Ciclo do ensino básico*. Fundação FMS. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Madureira, I. (2014). “ Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais .” *Investigar Em Educação*, nº 2, 81–93.

- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, I., & Leite, T. (2019, June). Escola inclusiva - qual o papel do professor de educação especial? *Educação Inclusiva, Vol. 10 Nº 1*, 4–7.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica*, 1(9), 19–23.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza Escritos Sobre Educação*. Lisboa. Edições Tinta da China
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação Às Práticas*, 126–143.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*
<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Palha, M. (2014). Deficiência Mental e Défices Cognitivos. *Diferenças - Centro de Desenvolvimento Infantil*, 1–3. Retrieved from http://www.diferencas.net/wp-content/uploads/deficiencia_mental_defices_cognitivos.pdf
- Peças, A. (2006). A Escola Contemporânea. a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais – Comentário. *Diversidades – Paradigmas da Diferença: Agir!*, Nº 13
- Pereira, A. et al. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga. Casa do Professor
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

- Pereira, S., Aguiar, A., & Pereira, L. (2013). *Agenda de Atividades de Literacia Digital. Escolinhas Criativas* - Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito humano emergente. *Revista Da Pró-Inclusão*, 5(1), 12–35. Retrieved from <https://docplayer.com.br/36763930-A-inclusao-como-direito-humano-emergente-david-rodrigues-1-introducao.html>
- Roldão, M. (2017). Currículo e Aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da Investigação Curricular dos nossos dias. *Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular*. (15-24). Porto. Universidade Católica Editora
- Salvador, L., & Martins, M. (2017). Práticas de literacia familiar , competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade, 1, 1–12.
- Santos, S. (2018). Alunos com dificuldades na sala de aula: que educação?. In Correia, L., *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais*. (101-120). Flora Editora
- Sim-Sim, I. (1996). Mesa redonda. In *Actas do Seminário do Conselho Nacional de Educação: Situação Nacional da Literacia*. Conselho Nacional de Educação
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Retrieved from http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments* (3ª Edição). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*.
- Urrés, B., & Verdugo, M. (2013). Transición a La Vida Adulta. In M. Verdugo & R. Schalock (Eds.), *Discapacidad e Inclusión: Manual para a docencia* (pp. 359–403). Salamanca: Amarú.

Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, XXII(1), 193–212.

Vieira, F., & Pereira, M. (coord. . (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara_Educação Def Mental.pdf*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Xavier, A. (2011). Aprendizagem da Leitura em Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret] Repositório Científico Lusófona
<https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1351/1/Dissertacao.pdf>

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1ª série – Nº 4

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. *Ministério da Educação e Ciência*, 1ª série – Nº 129

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Ministério da Educação e Ciência*, 1ª série – Nº 129

VII . ANEXOS

Anexo A – Ficha de recolha de dados socioprofissionais

Ficha de recolha de dados

Caracterização dos participantes

Idade: _____

Género: Masculino Feminino

Situação profissional: _____

Tempo de serviço: _____

Anos de experiência com alunos com NEE / PDI: _____

Nível de ensino que leciona: _____

Ano de escolaridade que leciona: _____

Formação Inicial: _____

Formação especializada:

Não Sim Qual? _____

Em que domínio? _____

Outras informações que julgue relevantes:

Anexo B – Pedido de autorização para a realização de estudo de natureza académica



Ex. Senhor(a)
Diretor do Agrupamento de Escolas

Data: ___ / ___ / _____

Assunto: Pedido de autorização de realização de estudo sobre “A leitura funcional como processo de promoção de autonomia pessoal e social de alunos com PDI”

Declara-se que no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa, a mestranda Luísa Cristina Perpétuo Gomes propõe-se realizar uma dissertação subordinada ao tema “A leitura funcional como processo de promoção de autonomia pessoal e social de alunos com PDI”. Este estudo tem como objetivo geral identificar as estratégias e métodos de leitura que os professores do 2º e 3º ciclos utilizam para desenvolver competências leitoras nos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, de forma a promover a autonomia pessoal e social. Em termos metodológicos o estudo implica o recurso a diversos instrumentos de recolha de dados. Especificando, prevê-se a necessidade de:

- i) Realizar entrevistas aos professores de educação especial, de português e terapeuta da fala;
- ii) Fazer observações naturalistas às práticas dos professores durante a intervenção que desenvolvem junto de alunos com PDI;

Neste sentido, vimos solicitar a Vª Exª autorização para proceder à recolha de dados na escola sede do Agrupamento.

Mais se informa que a todos os docentes envolvidos será pedido, por escrito, a autorização com consentimento informado para participarem no presente estudo.

Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos de investigação, isto é, será garantida a total confidencialidade e o anonimato dos dados de todos os participantes envolvidos, de modo a garantir a impossibilidade de identificação dos participantes.

A realização deste estudo tem a orientação da Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Desde já agradecemos a vossa indispensável colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo,

(Isabel de Lacerda Pizarro Madureira)

Anexo C – Guião de entrevista a professores e terapeuta da fala

Guião de entrevista

Tema: A leitura funcional como processo de promoção de autonomia pessoal e social de alunos com PDI

Entrevistados: quatro professores de Educação Especial, um professor de Português e um Terapeuta da Fala

Objetivo Geral:

Identificar e caracterizar as estratégias e os métodos de leitura que os professores de português dos 2º e 3º ciclos, os professores de Educação Especial e os Terapeutas da Fala utilizam para desenvolver competências leitoras de alunos com PDI de forma a promover a autonomia pessoal e social.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
1. Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar o professor de Educação Especial / Professor de Português / Terapeuta da fala.	<ul style="list-style-type: none">a) Informar e clarificar os participantes sobre os objetivos da entrevista.b) Agradecer a colaboração prestada.c) Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas.d) Pedir autorização para gravar.
2. Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as perspetivas e atitudes dos docentes sobre Educação Inclusiva.	<ul style="list-style-type: none">a) O que pensa sobre a inclusão de alunos com PDI, no ensino regular?b) Na sua opinião, quais os fatores que podem facilitar e/ou dificultar a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?c) Como avalia, em termos pessoais e profissionais a experiência que tem tido no processo de inclusão destes alunos nos grupos / turma que leciona?

<p>3.</p> <p>Prática pedagógica</p> <p>Desenvolvimento de competências leitoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião do professor sobre métodos de leitura e estratégias que utiliza, no 2º e 3º Ciclos, para desenvolver competências leitoras. • Solicitar ao professor que explicita as estratégias que utiliza para desenvolver competências leitoras nos alunos com PDI. • Identificar as diferenças e dificuldades encontradas, pelo professor, no processo de aprendizagem dos alunos com PDI. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Para desenvolver competências leitoras nos seus alunos, em geral, que métodos usa e que estratégias utiliza? b) Perante alunos com PDI que tipo de estratégias e atividades considera mais eficazes para o desenvolvimento das competências leitoras nestes alunos? c) Que diferenças encontra, em termos de processo de aprendizagem da leitura, quando compara os processos usados pelos alunos sem dificuldades? d) Que estratégias utiliza para promover a participação destes alunos com os seus pares, nas atividades realizadas em sala de aula? e) Quais as dificuldades que experimenta na sua intervenção enquanto docente e como tem vindo a resolvê-las e / ou ultrapassá-las?
<p>4.</p> <p>Perceção do professor sobre a importância da leitura funcional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da leitura funcional no desenvolvimento dos alunos com PDI. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Segundo vários autores a aprendizagem da leitura deve fazer-se de modo funcional (exº leitura de horários, de símbolos, de receitas, de listas de compras, de nomes de ruas, nºs de autocarro, ...). O que acha desta perspetiva funcional da aprendizagem da leitura? b) Que dimensão(ões) considera ser(em) fundamental(ais) o professor conhecer sobre o contexto do aluno, no sentido de poder desenvolver processos pertinentes de

	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as atividades preparadas no âmbito da leitura funcional. • Perceber que tipo de atividades de leitura funcional são realizadas com os alunos com PDI para o desenvolvimento de competências leitoras. 	<p>aprendizagem de leitura funcional?</p> <p>c) Pode dar exemplos de atividades que implemente, no âmbito desta perspetiva? Que tipo de atividades, os alunos com PDI, realizam no sentido de desenvolverem uma leitura funcional?</p> <p>d) Que tipo de recursos (materiais, informáticos, ...) são utilizados com os alunos com PDI? Pode dar exemplos?</p>
<p>5.</p> <p>Dificuldades na prática pedagógica e dificuldades dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como reagem os professores face às dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura. • Identificar as causas que os professores atribuem às dificuldades sentidas com estes alunos. • Conhecer os processos que os professores utilizam para superar as dificuldades com que se deparam na sua prática. 	<p>a) Quais as dificuldades sentidas pelos alunos com PDI no processo de desenvolvimento de competências leitoras?</p> <p>b) Quais as dificuldades com que se depara para promover situações facilitadoras, na aprendizagem da leitura funcional?</p> <p>c) Quais os fatores que considera poderem justificar as dificuldades destes alunos na aprendizagem da leitura?</p> <p>d) Que estratégias utiliza para superar as dificuldades que surgem na sua prática de intervenção com estes alunos?</p> <p>e) Quais os profissionais que privilegia na procura de formas de resolução dessas dificuldades?</p>
<p>6.</p> <p>Atividades de leitura funcional realizadas para a promoção da Autonomia pessoal e social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião dos professores sobre a leitura funcional e a sua relação com a promoção da autonomia pessoal e social. • Conhecer o tipo de articulação / 	<p>a) Em que medida considera que a leitura funcional promove o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?</p> <p>b) Quais os docentes e/ou outros técnicos</p>

	<p>colaboração existente entre professores do ensino regular, professores da educação especial e terapeuta da fala na planificação da intervenção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação sobre o tipo de práticas para a promoção da autonomia realizadas com os alunos com PDI. • Perceber qual o nível de autonomia dos alunos nas diferentes atividades e nos espaços da escola e/ou em atividades exteriores ao espaço escolar. 	<p>envolvidos na planificação das atividades e como é desenvolvido esse processo?</p> <ul style="list-style-type: none"> c) Quais as atividades, estratégias e recursos que, no âmbito da aprendizagem da leitura funcional, promovem a autonomia pessoal e social dos alunos com PDI? d) Que dimensões da autonomia pessoal e social considera mais importantes trabalhar com estes alunos? e) Em que tipo de atividades participam estes alunos dentro da escola? f) E em espaços exteriores à escola? g) O que fazem esses alunos durante a realização dessas atividades / tarefas? h) Com quem interagem durante a realização dessas atividades? i) Em que medida essas atividades promovem a autonomia a nível pessoal e social?
--	--	--

Anexo D – Pedido de autorização para a realização das entrevistas e observações naturalistas



TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro ter sido informada por Luísa Cristina Perpétuo Gomes, contacto: -----, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende identificar as estratégias e métodos de leitura que os professores do 2º e 3º ciclos utilizam para desenvolver competências leitoras nos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, de forma a promover a autonomia pessoal e social.

Esta investigação abrange a realização de uma entrevista e a observação da prática que desenvolvo junto do grupo / turma que integra alunos com PDI. Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar voluntariamente no estudo.

____/____/____

Anexo E – Transcrição da Entrevista ao PEE4

Protocolo da entrevista ao PEE4

(Após a legitimação da entrevista)

Bloco 2

P - O que pensa sobre a inclusão de alunos com PDI, no ensino regular?

R – Bem, eu acho que essa questão hoje para mim, é uma questão inquestionável. Agora trata-se é de como é que podemos melhorar a inclusão destes alunos. Porque eu acho que a presença está garantida. Agora do que se trata é de melhorar a presença e a aprendizagem porque essa é que é uma grande questão. Eles de facto estão na escola! Acho que cada vez mais são assumidos como alunos da escola, ainda que muitas vezes são “os nossos e os vossos”, mas acho que em relação a isso, apesar de tudo, tem-se feito um caminho. Em relação a isso, ainda bem que eles cá estão e tem sido fundamental. Agora há ainda muito a fazer, em termos do que é que eles estão aqui a fazer e garantir, cada vez mais, as aprendizagens destes alunos.

P - Na sua opinião, quais os fatores que podem facilitar e/ou dificultar a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?

R - Eu acho que para facilitar é fundamental o trabalho dos professores e a aceitação dos professores das turmas. O modo como os professores assumem aqueles alunos e como desenvolvem o trabalho da turma, de modo a responder a todos e também àqueles alunos. Isso é fundamental. Depois, há outras coisas importantes... é também a disponibilidade e a abertura das Direções para a inclusão dos alunos e a garantia de recursos e coisas fundamentais. Não basta dizer que “venham” e depois... dos pares, mas eu acho que isto tudo está um bocadinho ligado. As dificuldades são exatamente o contrário. O que eu sinto é que está também muito dependente da atitude dos professores. Se os professores dizem “tu é que tens que fazer”, “ele não é meu”, “o que é que ele está aqui a fazer?”. Portanto isso, dificulta logo a partida tudo. Até para nós Professores de Educação Especial, se torna muito mais difícil de chegar aos professores e aos alunos e portanto todo o trabalho ... Aí é que há ainda um grande caminho a fazer e é evidente que os professores também têm de ser apoiados nesse trabalho. Não estou a dizer que não seja difícil, e aí se calhar seria preciso mais apoio mais ... mas às vezes

não é tanto a questão do apoio, porque está lá o professor e não é um recurso muito utilizado. No fundo é muito a forma como cada professor olha para essa questão. A sua formação e... basicamente está muito dependente desses fatores.

P - Como avalia, em termos pessoais e profissionais a experiência que tem tido no processo de inclusão destes alunos nos grupos / turma que leciona?

R – Eu, de um modo geral, avalio de forma positiva. Ainda que com estas dificuldades todas e a prova disso é que temos conseguido garantir que mesmo os alunos com currículo específico, consigam estar na turma a mais de 60% do tempo, a maioria deles. Aqui só temos um caso, o da L em que isso não acontece. E isso apesar de tudo não foi fácil, mas foi uma conquista, com Professores de Educação Especial lá dentro e com outros colegas em parceria. Agora o que eu acho é que temos de melhorar muito o trabalho deles, nesse contexto. Não basta garantir só a presença, a presença já está garantida. O que também agora parece uma coisa fácil, mas também não foi fácil, porque durante muito tempo dizia-se “o que é que ele/ela lá vai fazer a português” e só estavam nas disciplinas de expressões, portanto isso apesar de tudo ultrapassou-se e estão muitos em história, ciências, português, agora acho que temos de avançar muito no trabalho que fazemos com os alunos dentro da sala de aula porque muitas vezes os alunos estão na turma, mas para o professor da turma é como se não estivessem. Eu não digo que sejam invisíveis porque isso também já aconteceu e às vezes ainda acontece, mas não há uma preocupação com a aprendizagem daqueles alunos, o que é que eles estão lá a fazer, o que é que vou preparar para aquele aluno. Isso fica sempre muito na responsabilidade do Professor de Educação Especial, e aí é que eu acho que há um trabalho muito grande a fazer. Mas a avaliação global é positiva, se compararmos com o que acontecia há uns anos a esta parte, acho que temos que olhar para as coisas positivas. Tem sido um caminho lento, mas tem andado.

Bloco 3

P - Para desenvolver competências leitoras nos seus alunos, em geral, que métodos usa e que estratégias utiliza?

R - De um modo geral não me agarro muito a um método, porque com estes miúdos não pode ser, mas utilizo muito e parto de estratégias mais globais, mais ligadas ao sentido, porque uma das questões que eles têm muita dificuldade é perceber as

funcionalidades da leitura, que os outros miúdos normalmente já têm, digamos que esta é a base, até porque eu quando trabalhava com turmas era assim que começava e portanto isso era o que eu sabia fazer melhor. Mas também me parece que é o mais adequado para estes miúdos, portanto começo normalmente com estratégias mais globais e coisas com significado, muito ligadas às vivências deles do quotidiano, ao registo dessas vivências ou em pequenos textos ou em pequenas frases. Depois destaco palavras e a partir da palavra, depois utilizo estratégias mais diversificadas de acordo com as competências de cada um. De análise, de síntese a partir de sílabas, com letras móveis, etc, para depois chegarmos à leitura naqueles que o conseguem fazer, porque há uns em que fico pelas estratégias mais globais porque não conseguem muito mais do que isso.

P - Perante alunos com PDI que tipo de estratégias e atividades considera mais eficazes para o desenvolvimento das competências leitoras nestes alunos?

R - O que disse anteriormente, muito ligado às coisas do quotidiano, coisas ligadas à família, coisas/temáticas que têm a ver com as suas necessidades e, sobretudo, há alguma preocupação em que as atividades não sejam de papel e lápis, que sejam atividades em que eles possam interagir com os materiais, como recortar sílabas, colar, ter letras móveis, fazer montagens, em que possam mexer, que sejam atividades mais práticas.

P - Que diferenças encontra, em termos de processo de aprendizagem da leitura, quando compara os processos usados pelos alunos sem dificuldades?

R - O processo é muito mais rápido nos miúdos que não têm dificuldades, mesmo que se tenha como referência o mesmo ponto de partida, ou seja estratégias mais globais, os outros que não têm dificuldades rapidamente avançam na leitura, porque há todo um conjunto de competências para trás que eles já têm e estes não têm. Têm todos os pré-requisitos, como o ouvir histórias, a relação entre o oral e a escrita. Têm tudo isso, enquanto que os alunos que têm perturbação intelectual não têm, portanto, a dificuldade do imaginário, das histórias, para eles é muito difícil. Mesmo que venham de famílias onde lhes leiam histórias. Eu vejo aqui essa dificuldade de esses miúdos passarem para esse lado. É muito tudo ligado ao concreto, ao dia-a-dia, aquilo que precisam. Portanto esse salto é muito difícil. E depois, a generalização que a leitura implica, nalguns é muito difícil de fazer e é tudo muito demorado.

P - Que estratégias utiliza para promover a participação destes alunos com os seus pares, nas atividades realizadas em sala de aula?

R - Isto está muito dependente também do trabalho dos professores na sala de aula. Se o trabalho na sala está muito centrado no professor e em aulas muito expositivas, o que acontece ainda com muita frequência, eu dificilmente posso encontrar estratégias para promover a interação. O que faço muitas vezes nesta situação, é por exemplo chamar a atenção dos professores, de que estes miúdos também podem participar, porque às vezes até se esquecem que eles podem participar, peço para mandar aluno X ler, mandar o aluno Y falar, porque às vezes até são miúdos que sabem ler, e isso para os outros alunos é até surpreendente. Eu lembro-me no ano passado, a A2 numa aula de ciências, a professora perguntou quem é que queria ir ler uma coisa em powerpoint e a A2 ofereceu-se. Eu chamei a atenção da professora que a A2 se estava a oferecer para ler, ela saltou logo do lugar e foi ler lá à frente. A turma acho que não a conhecia bem, e quando ela começou a ler, ela lê bem, não faz paragens, lê fluente, os outros ficaram todos surpreendidos por ela ler. Estavam à espera que ele não lesse, até porque naquela turma havia miúdos com mais dificuldades de leitura, até da decifração do que ela. Então ficaram surpreendidos com aquela desenvoltura na leitura, e isso foi logo também um passo importante para eles perceberem que apesar daquela, às vezes, desadequação, ela era capaz de ler e tinha competências. Portanto, vou sugerindo um pouco isso, porque quando as aulas são mais expositivas não consigo fazer muito. Às vezes quando vejo que não há uma aceitação da parte dos outros em relação a estes alunos, peço eu para fazer/mostrar alguma coisa sobre aquela problemática, às vezes não falando especificamente daquele aluno, ou com vídeos, quando o professor me dá essa abertura. Agora quando se consegue trabalhar mais em pares, mas também depende das disciplinas, porque há disciplinas que são mais propícias para isso do que outras. Depende de cada aula e de cada disciplina, mas sobretudo do professor. Há professores já muito atentos e que têm essa sensibilidade, mas a maioria não tem. Ele está lá, não chateia, desde que não perturbe, não tem problema.

P - Quais as dificuldades que experimenta na sua intervenção enquanto docente e como tem vindo a resolvê-las e / ou ultrapassá-las?

R - O que eu sinto de mais difícil é mesmo o trabalho com os professores das turmas, porque é uma coisa que não é muito simpática. Há professores que se sentem postos

em causa no seu trabalho, quando tu lhe dizes/sugeres qualquer coisa, coisas mínimas, por exemplo “olha não podes fazer um teste tão compacto porque ele não consegue ler isto” ou “a pergunta...”. Há outros que solicitam ajuda, são eles próprios que dizem “olha preciso aqui de ajuda, o que é tu achas que eu faça aqui...”. O mais difícil é tu fazeres entender as diferenças daquele aluno e depois teres feedback positivo da outra parte, perceberes que ele adaptou, que percebeu, que tentou fazer. Isso é difícil, prende-se muito com a comunicação com o professor.

Bloco 4

P - Segundo vários autores a aprendizagem da leitura deve fazer-se de modo funcional (exº leitura de horários, de símbolos, de receitas, de listas de compras, de nomes de ruas, nºs de autocarro, ...). O que acha desta perspetiva funcional da aprendizagem da leitura?

R - Eu acho que para alguns miúdos nem pode ser de outra maneira. E de facto a aprendizagem é tão lenta que nós temos que nos centrar naquilo que é fundamental e que lhe vai ser útil, portanto não vale a pena estarmos a dispersar por coisas que ele nunca mais vai usar, até porque se não usa deixa de sabê-las, portanto esquece. São miúdos que em termos da memória também têm muitas lacunas. Portanto eu acho que só pode ser dessa maneira se queremos que sirva para alguma coisa. Não vejo que se possa fazer de outra maneira, por um lado porque a própria aprendizagem tem mais sentido, e também por estas questões que eu digo, não vale a pena dispersar se não vai utilizar, quando a aprendizagem é tão lenta e tudo demora tanto tempo.

P - Que dimensão(ões) considera ser(em) fundamental(ais) o professor conhecer sobre o contexto do aluno, no sentido de poder desenvolver processos pertinentes de aprendizagem de leitura funcional?

R - Eu acho que é fundamental conhecer, apesar de ter aquela problemática, é o que ele sabe e não sabe. Porque a problemática diz-te relativamente pouco porque há alunos com a mesma problemática com saberes completamente diferentes. Para mim é fundamental saber em que ponto é que ele está quando eu começo a trabalhar com eles, o que é que ele sabe, e para isso uso muitas vezes o conhecimento que a família tem... e conhecer esse contexto familiar e quais são as expetativas da família, o que é que a família espera para aquele filho também é importante. Faço muitas vezes isso

quando não conheço os miúdos. Perguntas como “o que é que acha que ele é capaz de fazer?”, “o que é que para si é mais importante ele fazer?”, “o que é que neste momento o preocupa e gostava que ele aprendesse?”. Às vezes nem sequer é a questão da leitura e da escrita, porque há outras coisas que os pais gostavam, as dificuldades são tantas, há uma altura em que já nem acreditam que isso seja possível, e as coisas são outras. Por exemplo, podem ser coisas ao nível da sua autonomia, dos autocuidados, porque se há um miúdo que não se veste, que não come sozinho, que precisa de apoio para tudo isso e que é um problema para se levantar e chegar à escola, esse é um problema que preocupa a família. “O que é que eu faço para controlar estas birras para não se querer vestir e não querer sair de casa?”. Por exemplo o A1, ao fim de semana, é um problema porque tem aquelas rotinas, não sai de casa e “prende” a mãe em casa e não sai de casa. Para mim é importante perceber quais são as expectativas e as dificuldades das famílias, para ver onde é que nós aqui podemos ajudar, porque é como te digo há situações em que a aprendizagem da leitura já foi descartada. Nós, felizmente, não temos muitas situações dessas, mas temos a L, o R que recebemos este ano com 14 anos e que não sabe ler e não sei se ele virá a aprender. Tenho muita pena de dizer isto, nem é a preocupação dos pais do R. Quando falei com eles percebi isso, porque já perceberam que aqui as dificuldades são imensas. Portanto é o R, a L e talvez a A3, os restantes felizmente conseguimos pô-los a ler.

P - Pode dar exemplos de atividades que implemente, no âmbito desta perspetiva? Que tipo de atividades, os alunos com PDI, realizam no sentido de desenvolverem uma leitura funcional?

R - É muito a construção de livros de leitura e escrita, a partir das coisas deles, das vivências, que depois podem levar para casa, das famílias... trazer fotografias das famílias que depois vamos identificando. A construção do horário. Trabalho sempre com a consulta dos horários ao longo do ano, o que é uma coisa difícil. É uma coisa que vamos sempre trabalhando. A questão da identificação e do uso dos espaços escolares para eles ganharem alguma autonomia e independência nesses espaços, o refeitório, a marcação das refeições, esse tipo de coisas funcionais. Depois, se são alunos que vêm de transportes públicos, fazer essa aprendizagem também. Às vezes fazemos isso no último ano em que aqui estão, por exemplo, o D vinha sempre com a família. Depois, a partir de certa altura, começou a vir a pé. Apoiá-los nesses percursos. Nos AVD's, as receitas, aprenderem a fazer uma refeição simples, aprenderem a consultar os

ingredientes, aprender a fazer esse tipo de leitura sobre o que é que é preciso para construir alguma coisa.

P - Que tipo de recursos (materiais, informáticos,...) são utilizado com os alunos com PDI? Pode dar exemplos?

R – Já respondi anteriormente, mas muito o computador. Também fazemos algumas coisas com as histórias, mas mesmo assim insistimos muito. Estávamos agora a fazer os espanta pardais com fantoches. Sombras chinesas. Histórias adaptadas. Uma vez fizemos uma coisa, eu e a PEE1, já não me lembro o que foi, mas depois eles tinham medo, escondiam-se, não percebiam a nossa mudança de personagem.

Bloco 5

P - Quais as dificuldades sentidas pelos alunos com PDI no processo de desenvolvimento de competências leitoras?

R - A memória, a generalização, a palavra ficar agarrada àquela situação em que foi ensinada e depois noutra contexto não conseguirem transferir essa aprendizagem. Isso é uma coisa que acontece com muita frequência. Ou a aprendizagem ligada aquela situação e depois transferir para outra situação é muito difícil. É complicado a transferibilidade de conhecimentos.

P - Quais as dificuldades com que se depara para promover situações facilitadoras, na aprendizagem da leitura funcional?

R - Eu deparo-me com a dificuldade na procura de materiais e de situações para diversificar. Aparece sempre a mesma coisa, não há muitas coisas novas que permitam diversificar e procura-se e procura-se... Os manuais não são feitos a pensar nestes alunos e, portanto, temos de andar ali a dar voltas para encontrar soluções. Eu tenho usado uns jogos de matemática e de leitura, mas que não é de leitura funcional, de atividades de leitura, que têm coisas engraçadas, mas que são difíceis para eles, para estes miúdos com incapacidade intelectual.

P - Quais os fatores que considera poderem justificar as dificuldades destes alunos na aprendizagem da leitura?

R - Há fatores que estão ligados às suas problemáticas e às suas dificuldades, outros estão ligados à própria aprendizagem, à própria maneira de como lhes apresentamos as coisas. Há coisas que são muito intuitivas, da parte do professor. Às vezes, pergunto-me porque é que o aluno não evolui... Será do professor? Pergunto-me, às vezes, se o problema é nosso?

Por exemplo, com o R., na matemática, não consigo que ele memorize os algarismos além do 5. Já viste o que é andar aqui com isto? É impressionante. Ele tem 14 anos. Quase todos os dias trabalho isto com ele. Se não está presente a reta numérica, ele já não sabe como é que se faz o 6. Faz a contagem e depois para escrever o número ele já não sabe, tenho de ir buscar a reta numérica e só com a presença da reta é que consegue. Não conserva a quantidade, vai sempre ao 1, e ando nisto há não sei quanto tempo. Uma pessoa também se questiona, é um problema meu? O que é que eu estou a fazer mal para isto não avançar? Mas também não é só comigo, porque ele já teve tantos professores, e veio de outra escola onde pelos vistos também não conseguiu.

P - Que estratégias utiliza para superar as dificuldades que surgem na sua prática de intervenção com estes alunos?

R - Muitas vezes dou a volta e vão fazer outra coisa, a ver se acalmam um bocadinho. Faço outra atividade, tento fazer coisas práticas, converso com as minhas colegas para ver o que podemos fazer. Leio. Procuo. Não fico ali agarrada a uma estratégia, aquilo não funcionou, parto para outra. Depois logo se volta a ver se já consegue. Também é verdade que aqui temos que valorizar as pequenas conquistas senão o trabalho é muito frustrante. Por vezes, são saltinhos tão pequenos que nos outros miúdos sem dificuldades tu nem dás por eles, porque a aprendizagem se faz por etapas muito maiores e tu nem notas as etapas pequeninas, mas nestes, todas as coisinhas miudinhas temos que valorizar senão é muito frustrante. É um desespero.

No outro dia, ficámos todos contentes porque o A1 já conseguia agarrar o balde da água para levar para regar a horta de uma maneira que não entornava a água, e agora estamos sempre a mandá-lo para ver se ele não se esquece daquilo, daquela maneira de transportar o balde. Noutra miúdo isto nem sequer se coloca. Para ele é uma vitória. Por exemplo, alunos que estão na aula e estão sempre a fazer perguntas, sempre a fazer perguntas... conter este comportamento já é uma vitória. Para eles aquilo deve ter uma lógica que para nós não tem. Por exemplo, a professora de História está a falar das

obras do Estado Novo ou da Ponte 25 de abril e ele pergunta ... “e a Ponte 26 de maio?” ou está-se a falar sobre os reis ... Pergunta “e o D. Afonso Henriques já morreu?”. Eu até digo “já morreram todos” e depois digo-lhe “foi há muito tempo, em mil, cento e não sei o quê” ... e digo ... “foi há muitos anos!” Mas estas noções ele também não tem.

P - Quais os profissionais que privilegia na procura de formas de resolução dessas dificuldades?

R - Falo sobretudo com as minhas colegas da Educação Especial. Na sala dos professores também partilho algumas coisas. Até, às vezes, para desanuviar, conto estas histórias que te contei agora a ti, com os próprios professores das disciplinas para eles perceberem o nível da dificuldade. Eles estão a dar as aulas, mas não percebem o que é que o aluno está a perguntar, para enquadrar. Por exemplo, uma aluna que tinha muitas dificuldades de escrita (ge, gi,...) e tinha que fazer uma frase com a palavra Geografia, e ela escreveu ... “Eu fiz uma Geografia.” Não é uma miúda com CEI! E eu perguntei-lhe o que era uma geografia. Esta é uma miúda do 5º ano. Ela apesar de ter a disciplina História e Geografia de Portugal, ela não sabia o que era geografia. Eu disse-lhe: “tu tens uma disciplina que tem lá esta palavra” ... e ela respondeu “Não tenho não!”... e eu disse... “tens, tens, pensa lá bem”. Ela ainda não tinha percebido o significado de HGP, porque dizem HGP. Ela não tinha percebido.

Bloco 6

P - Em que medida considera que a leitura funcional promove o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?

R - Desenvolve em vários aspetos. Por exemplo, se conseguir consultar o seu horário tem mais autonomia para ser ele a arrumar as suas coisas, se conseguir ver o horário do autocarro consegue apanhar o autocarro sem precisar de ajuda. Instruções simples, não precisa de ajuda pode ler essas instruções muito simples porque se são muito complexas não consegue entender. São todas estas coisas que favorecem a sua autonomia porque não precisam de ter alguém sempre ao seu lado.

P - Quais os docentes e/ou outros técnicos envolvidos na planificação das atividades e como é desenvolvido esse processo?

R - Com os professores da turma planificamos pouco. Nomeadamente, no 2º e 3º ciclo. Quanto muito, eles dizem-nos mais ou menos quais são as unidades que vão trabalhar por período, ou dizem-nos os temas que vão trabalhar para nós vermos como é que podemos adaptar à situação porque não há nenhum trabalho de planificação conjunta. Fazemos no início do ano, quando construímos o currículo específico, pedimos aos professores e definimos ali alguns objetivos com a nossa ajuda, e tentamos que os objetivos estejam dentro dos conteúdos que eles vão trabalhar. Resume-se a isso, e depois durante o ano se estamos na turma a trabalhar em parceria, vamos vendo o que é que não funciona. Se são miúdos que fazem testes ou fichas, alguns nem fazem, podemos dar sugestões. No trabalho prático também podemos. Nas ciências até não tenho uma má experiência, aqui com alguns professores, porque naqueles trabalhos práticos em que dividem a turma dá para fazer algumas coisas com estes miúdos. Depois basicamente, a conversa e as angústias são partilhadas aqui com as colegas da Educação Especial, ou em reunião, ou aqui informalmente, até acaba por ser mais informalmente. A planificação das atividades é feita com elas e com a terapeuta da fala que está cá um dia inteiro, porque a terapeuta ocupacional está menos tempo, mas ela também é muito prestável. Colabora muito connosco nas atividades. Por exemplo, agora nas atividades do Santo António está a fazer connosco. Ela até gosta de entrar nas nossas atividades. Portanto, vamos fazendo muito com as terapeutas, depois com os professores. Apesar de tudo, com quem provavelmente fazemos mais coisas, por causa das atividades que temos fora, é com os professores de educação física. Porque como temos os projetos com eles do desporto escolar e temos dias fora, acabamos mesmo por ter que partilhar mais.

P - Quais as atividades, estratégias e recursos que, no âmbito da aprendizagem da leitura funcional, promovem a autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?

R - Já respondi anteriormente. Nós usamos mesmo muito fotografias. O registo das coisas que fazemos quando saímos, não é só o que trazem de casa. As experiências que fazemos ao nível de escola também registamos e depois usamos muito para a escrita, para a organização de ideias, para a organização de sequências.

P - Que dimensões da autonomia pessoal e social considera mais importantes trabalhar com estes alunos?

R – Eu, a este nível, acho que é muito importante trabalhar com as famílias e ver com cada família, o que é que para aquela família é prioritário, o que é que os preocupa, o que é que eles gostariam, às vezes não chega um ano, que naquele ano ou período nós trabalhássemos. Porque há miúdos em que é preciso insistir nas atividades da vida diária, que são muitas, se entrarmos por exemplo nos autocuidados, na higiene... temos aqui miúdos que não sabem tomar banho sozinhos, e vestir e despir. Isso é uma preocupação! Por exemplo, a L. e o A1, nós vamos com eles à natação e aquilo é uma coisa... A L. não faz nada sozinha praticamente. No duche temos que estar nós do lado de fora, a dar instrução a instrução para ser ela a fazer e não sermos nós a dar-lhe o duche, a água, o sabão, o cabelo, passo a passo, as instruções, o que connosco até vai funcionando, mas a mãe diz que ela é muito teimosa e com ela não funciona. Não faz em casa. Ela, em casa, tem muita dificuldade em fazê-lo. Obviamente, se for um miúdo que já tem estas aquisições feitas provavelmente partimos para outras áreas. Se calhar é a leitura, porque dentro das aprendizagens académicas, hoje a leitura, é fundamental. Depende muito das famílias e dos miúdos.

P - Em que tipo de atividades participam estes alunos dentro da escola?

R - Depende dos professores, há professores que solicitam para dar apoio nas atividades e há outros que não, mas de um modo geral tentamos que eles participem o mais possível, desde que estejam integrados naquela disciplina. Por exemplo, a L. será a que participa menos porque é a que está menos tempo em turma. Ela só está praticamente nas disciplinas das expressões, portanto também não faz muito sentido se eles têm uma visita de estudo de ciências ela ir. Foi menos estimulada. Faltou muito à escola.

P - E em espaços exteriores à escola?

R - Tentamos que eles participem nas atividades desportivas, a canoagem, a vela, festas de final de ano, piqueniques, visitas de estudo, acantonamentos com a turma. Às vezes há famílias que têm muito receio, não querem, mas tentamos sempre que eles vão. Há outras que sim. Normalmente vai uma de nós a acompanhar. Há famílias que têm receio.

P - O que fazem esses alunos durante a realização dessas atividades / tarefas?

R - Participam o mais possível, dependendo da tarefa e das suas capacidades.

P - Com quem interagem durante a realização dessas atividades?

R - Se forem todos os alunos da Educação Especial, interagem mais entre eles e conosco, porque precisam sempre daquela atenção mais especial/particular. Quando só está um, às vezes há alguma interação com os outros alunos, mas o que eu vejo é que à medida que vão crescendo o afastamento é maior, a interação vai diminuindo.

P - Em que medida essas atividades promovem a autonomia a nível pessoal e social?

R - Eu acho que ajudam. Então as atividades desportivas têm sido uma grande ajuda em termos da socialização, da autonomia social e da adequação. Eles conviverem com outras pessoas, em contextos diferentes, o terem que se adaptar a outras situações, o convívio com situações diferentes, obriga-os também a uma adequação social e a um estar que são vivências que têm sido muito importantes. Os cavalos, a canoagem, todas têm sido muito importantes.

Anexo F – Transcrição da Entrevista ao PER

Protocolo da entrevista ao PER

(Após a legitimação da entrevista)

Bloco 2

P - O que pensa sobre a inclusão de alunos com PDI, no ensino regular?

R - Eu acho bem que eles sejam incluídos, mas há dificuldades nesse processo. Há uma série de estruturas que não funcionam. Não é? E esta escola até tem... Até funciona bem. Faz-se o que se pode. Mas há imensa coisa que não funciona.

P - Na sua opinião, quais os fatores que podem facilitar e/ou dificultar a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?

R - Bem, como já referi, esta escola funciona bem, mas podia haver mais coisas que também não dependem da escola. Não é? E que poderiam facilitar a inclusão. Por exemplo, nós termos mais alguma formação, não é? Porque aparecem casos muito diferentes, com problemáticas diferentes e no início do ano, relativamente aos dois alunos que tenho do 7º ano nesta situação, é um bocadinho ver o que é que eles conseguem fazer na aula. Porque também nunca tinha tido. Não é? Este tipo de alunos na aula. Estes alunos nunca estavam nas turmas. Estava habituada a ter outros alunos com outras problemáticas que conseguem fazer, como é o caso de um aluno com paralesia cerebral, mas esse consegue fazer grande parte das coisas da aula. Agora estes não. Não conseguem. Ainda bem que está sempre um professor da Educação Especial com eles. Se não, não sei...

P - Como avalia, em termos pessoais e profissionais a experiência que tem tido no processo de inclusão destes alunos nos grupos / turma que leciona?

R - Eu acho, eu acho que é positivo. Até para os outros alunos verem que eles conseguem fazer determinadas coisas. Por exemplo, o A1 fez esta semana a apresentação de um escritor. Teve a preparar o trabalho com a mãe. Preparou um PowerPoint e incluiu desenhos da sua autoria e foi muito engraçada a reação da turma. Aceitaram bem. Os colegas elogiaram o trabalho. A capacidade que ele tem a nível da

expressão plástica... ele faz, de facto, trabalhos muito engraçados, ele é muito expressivo, de facto. A PEE1 tem-me chamado à atenção para isso também. A propósito dos textos, ele sabe fazer um desenho. A propósito do texto que é trabalhado na aula, ele de facto é muito expressivo, apesar de ser bastante infantil em termos de traço, mas é muito expressivo. Os colegas elogiaram a capacidade de ele ter apresentado o trabalho à turma. Eu por acaso não estava muito à espera que ele conseguisse, mas conseguiu. Via-se que ele estava satisfeito e depois os trabalhos que ele fez, portanto a parte da expressão plástica.

Bloco 3

P - Para desenvolver competências leitoras nos seus alunos, em geral, que métodos usa e que estratégias utiliza?

R - Eu estou muito nas mãos das colegas da Educação Especial, das colegas que lá estão com eles. Eu digo-lhes o que faço nas aulas e elas avaliam se eles conseguem participar ou não. Quando é o caso de apresentação orais de colegas tentamos que eles estejam sempre presentes para apresentarem os trabalhos e assistirem à apresentação do trabalho dos outros. Depois há textos, mas muito difíceis para eles, mesmo para os outros do currículo normal. No 7º ano os textos já têm uma dificuldade muito grande para eles. Há textos de Alexandre Herculano e coisas assim. Dificílimas, são muito difíceis para eles! São complexos! O texto poético com os segundos sentidos, não são textos que estejam adaptados a estes alunos. São de um nível bastante elevado e como eu não tenho nem experiência, nem formação para trabalhar com este tipo de alunos porque com o outro já tenho algum tipo de experiência e vou adaptando, mas com estes é completamente diferente. Por exemplo, eles até lêem, por exemplo a aluna A2 não respeita a pontuação, mas lê com alguma fluência e está com atenção porque lembro-me aqui há uns tempos um aluno estava a ler em voz alta e enganou-se numa palavra e a A2 corrigiu logo, portanto nota-se que está a acompanhar a leitura, mas o A1 não interage tanto, não acompanha tanto, não é tão fluente. Por isso é que eu fiquei espantada esta semana por ele ter conseguido apresentar o trabalho. Portanto estou um bocado nas mãos das colegas da Educação Especial que os conhecem bem e têm formação para isso, para ver o que é que eles conseguem fazer. Porque às vezes há textos mais simples que eu penso que adaptando eles conseguem.

P - Perante alunos com PDI que tipo de estratégias e atividades considera mais eficazes para o desenvolvimento das competências leitoras nestes alunos?

R - Penso que têm de se usar textos mais objetivos, mais informativos, textos com muitos recursos expressivos. Com segundos sentidos eles não conseguem, têm dificuldade. Porque eles lêem mecanicamente, não interpretam o que lêem, não extraem significado daquilo que lêem. Portanto, penso que é por aí.

P - Que diferenças encontra, em termos de processo de aprendizagem da leitura, quando compara os processos usados pelos alunos sem dificuldades?

R - Os outros conseguem, de facto, retirar sentido do que lêem e estes não. Às vezes, embora mecanicamente, até lêem melhor que alguns. Tenho um ou outro caso de alunos do currículo normal que lêem com mais dificuldade, mas depois conseguem ir buscar mais conteúdo, interpretam, fazem inferências, conseguem perceber! Mesmo quando os orientamos oralmente os outros chegam lá e estes não.

P - Que estratégias utiliza para promover a participação destes alunos com os seus pares, nas atividades realizadas em sala de aula?

R - Neste tipo de trabalhos orais, eles preparam em casa ou com a professora da Educação Especial o trabalho e promove-se isso ou a leitura em voz alta. Depois o resto das tarefas já são com um elevado grau de dificuldade para eles. São exercícios de gramática ou técnicas de expressão escrita e esse tipo de trabalho não dá. Quando vejo que podem participar, eu puxo por eles. Também o saber estar com os outros. Por exemplo, no 1º período, a primeira apresentação que o A1 fez estava de costas para a turma e desta vez já não esteve. Eu acho isto importante. A PEE1 ajudou nisso.

P - Quais as dificuldades que experimenta na sua intervenção enquanto docente e como tem vindo a resolvê-las e / ou ultrapassá-las?

R - É um bocadinho por tentativa-erro para ver se eles conseguem fazer as coisas. Já percebi que é muito no campo da leitura em voz alta e depois, é muito o trabalho das professoras da educação especial, é tentar ajudá-lo a extrair algum sentido, no caso do A1, para ele fazer algum trabalho a nível de desenho, relacionado com o texto. A A2 não. A PEE3 faz umas coisas mais simples a nível da interpretação porque pelos vistos não tem grande apetência para o desenho por isso não vai por aí. O A1 parece ter uma

boa memória fotográfica porque não dá muitos erros ortográficos e como há a capacidade de se expressar a nível de desenho, aproveitamos. A PEE1 às vezes também faz exercícios mais simples, quando nós estamos a trabalhar, por exemplo exercícios com verbos. Acabamos por fazer exercícios mais simples.

Bloco 4

P - Segundo vários autores a aprendizagem da leitura deve fazer-se de modo funcional (exº leitura de horários, de símbolos, de receitas, de listas de compras, de nomes de ruas, nºs de autocarro, ...). O que acha desta perspetiva funcional da aprendizagem da leitura?

R - Era o que eu estava a falar há pouco. Textos mais informativos, sem segundos sentidos, em que eles consigam extrair algum significado, o que em termos de vida é bastante útil. Se eles conseguirem ser de alguma forma autónomos para conseguirem ler as indicações dos remédios, das máquinas...Era bom, não era?

P - Que dimensão(ões) considera ser(em) fundamental(ais) o professor conhecer sobre o contexto do aluno, no sentido de poder desenvolver processos pertinentes de aprendizagem de leitura funcional?

R - O contexto familiar, as condicionantes de cada problema porque são casos tão diferentes dentro das dificuldades cognitivas, não é? Uns conseguem fazer umas coisas, outros outras. Não é? Era importante termos informações sobre isso.

P - Pode dar exemplos de atividades que implemente, no âmbito desta perspetiva? Que tipo de atividades, os alunos com PDI, realizam no sentido de desenvolverem uma leitura funcional?

R - Eu continuo sempre nas mãos das colegas que lá estão porque elas conhecem-nos e têm outro tipo de formação que eu não tenho. É o primeiro ano que tenho casos mais profundos. Os outros que tive eram mais ligeiros. Acabavam por ser cognitivamente mais competentes.

P - Que tipo de recursos (materiais, informáticos, ...) são utilizados com os alunos com PDI? Pode dar exemplos?

R - São utilizadas fichas adaptadas que são as colegas da Educação Especial que fazem e levam para as aulas. Adaptam a partir daquilo que estamos a trabalhar. Quando é necessário o computador também é disponibilizado, como os outros meios informáticos, como o projetor. Na outra apresentação o A1 apresentou, ... foi com papel, não foi com suporte informático e a A2 levou uma folha e leu. Pronto, não teve à vontade para falar e então leu aos colegas porque provavelmente nem se lembrava das coisas, mas leu o trabalho que tinha feito! Também temos livros... Temos o que for preciso.

Bloco 5

P - Quais as dificuldades sentidas pelos alunos com PDI no processo de desenvolvimento de competências leitoras?

R - Já referi algumas, mas penso que as de interpretação são as maiores.

P - Quais as dificuldades com que se depara para promover situações facilitadoras, na aprendizagem da leitura funcional?

R - Eu tenho uma turma que apesar de ser reduzida são muitos, são agitados. Estas duas turmas de 7º ano são diferentes. Uma tem alunos que normalmente têm um aproveitamento melhor, é a da A2. A turma do A1 eles são globalmente mais fraquitos em termos de avaliação, mas tenho que lhes dar atenção e tanto o A1 como a A2 têm lá um professor ao lado só para eles, portanto eu tenho de dar primazia aos outros porque são 19 para mim, não é? Portanto como eles estão acompanhados, no fundo o Professor da Educação Especial torna-se um meio facilitador para poder chegar aos outros. De outra forma ou ficavam lá meios perdidos ou ficavam os outros. Não dava.

P - Quais os fatores que considera poderem justificar as dificuldades destes alunos na aprendizagem da leitura?

R - O problema que eles têm. Claro que há outros que também têm, mas não têm uma problemática com um grau tão elevado.

P - Que estratégias utiliza para superar as dificuldades que surgem na sua prática de intervenção com estes alunos?

R - Socorro-me das colegas da Educação Especial. (risos)

P - Quais os profissionais que privilegia na procura de formas de resolução dessas dificuldades?

R - As professoras da Educação Especial. (risos)

Bloco 6

P - Em que medida considera que a leitura funcional promove o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?

R - É um factor bastante importante porque isso vai permitir que eles no futuro não dependam tanto do outro, de adultos, ou de outros. Agora em alguns casos eu tenho algumas dúvidas que alguma vez possam chegar aí, ou então, se conseguirem vão ser coisas mesmo muito simples e não poderão ser coisas de grande responsabilidade. Porque, por exemplo, tomar medicamentos é uma questão muito complicada. Ler aquelas informações que não são fáceis de ler, então para pessoas que tenham problemas de interpretação, mesmo sendo um texto objetivo, é complicado. Terão de ser coisas mais simples.

P - Quais os docentes e/ou outros técnicos envolvidos na planificação das atividades e como é desenvolvido esse processo?

R - É um bocado aula a aula. Nós vamos vendo o que é que eles conseguem fazer, o que podem fazer, sempre com os Professores da Educação Especial.

P - Quais as atividades, estratégias e recursos que, no âmbito da aprendizagem da leitura funcional, promovem a autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?

R - Treino da leitura. Nas minhas aulas não faço muito mais que isso. Eles vão a três tempos, dos cinco semanais. Depois também gerimos se é benéfico para eles ficarem em determinadas aulas ou não. Por exemplo, numa aula que haja exercícios de gramática, ou um teste eles não ficam porque vão com o Professor da Educação Especial fazer outra coisa que tenha mais sentido para eles.

P - Que dimensões da autonomia pessoal e social considera mais importantes trabalhar com estes alunos?

R - A relação com os outros, a aceitação, quer dos outros, quer destes alunos. Eles saberem movimentar-se e saberem estar perante os outros. Saber as regras, saber sentar, saber abrir o livro, saber entrar na aula, se é por dentro ou se é por fora. Esta parte ainda não está muito bem, mas também eles não perturbam. O A1 fica mais tempo à espera, a A2 é mais despachada. O mais importante é eles serem autónomos e não estarem dependentes dos outros. O ideal seria eles saberem ler uma bula de medicamentos, saberem ver horários, saberem ler os destinos do autocarro. A escola também serve para isso, não é?

P - Em que tipo de atividades participam estes alunos dentro da escola?

R - Participam em todas as atividades. Todas as que são dinamizadas dentro da escola. Por exemplo, houve a votação para o orçamento participativo. Sim. Eu estava com a turma da A2. Ela nesse dia não estava na turma, mas foram-lhe dar o recado e ela foi votar. Sim, ela foi votar.

P - E em espaços exteriores à escola?

R - Eles vão às visitas de estudo das várias disciplinas. Eu não fiz nenhuma, não organizei, mas eles foram.

P - O que fazem esses alunos durante a realização dessas atividades / tarefas?

R - Não tenho muitos dados sobre isso, mas tenta-se que façam o mais parecido com os outros, não é?

P - Com quem interagem durante a realização dessas atividades?

R - Com os professores e com os alunos, embora seja mais difícil com eles pois estão mais longe deles, não é? Não estão muito próximos. Há ali algum distanciamento. Portanto nem sempre é muito fácil essa interação.

P - Em que medida essas atividades promovem a autonomia a nível pessoal e social?

R - É uma experiência que eles têm. Têm que adotar ou tentar adotar determinados comportamentos semelhantes aos dos outros. O saber respeitar as regras para que corra tudo bem. Estou a imaginar uma visita de estudo têm de entrar no autocarro, sentar, pôr o cinto, sair, ficar numa fila, ficar sentado no lugar durante o espetáculo,

bater palmas na altura certa. Imagino assim. Precisam de ter essas experiências. Eles precisam disso, não é? Não só eles, os outros também precisam!

Anexo G – Transcrição da Entrevista à Terapeuta da Fala (TF)

Protocolo da entrevista TF

(Após a legitimação da entrevista)

Bloco 2

P - O que pensa sobre a inclusão de alunos com PDI, no ensino regular?

R - Eu acho que é uma mais-valia porque nós temos como modelo sempre os pares e é mais importante a integração deles no ensino regular porque aprendem com os pares. Aprendem com os outros. Assim conseguem ter mais capacidades porque quando eram integrados nas CERCIS os modelos eram outros, acabavam por estagnar mais'. Assim estão dentro da comunidade e... para os outros também conhecerem as dificuldades destas crianças. É importante porque vivemos num mundo que, cada vez mais, tem de ser inclusivo.

P - Na sua opinião, quais os fatores que podem facilitar e/ou dificultar a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?

R – Os factores... Para já... Na minha perspetiva, que trabalho muito de um para um e daquilo que falo com os professores, é o facto das turmas serem muito grandes. É uma dificuldade que têm porque estes miúdos acabam por ficar um bocadinho à parte do que se passa na sala de aula. Principalmente, no 2º e 3º ciclos que é onde se nota mais. Ou estão com um professor a acompanhar, ou então é muito difícil conseguirem acompanhar o programa. Por outro lado, os professores também têm de ter consciência que têm de adaptar os materiais porque ainda contam muito com o professor de Educação Especial para isso... e aí também há grandes lacunas. Não sei se será por falta de informação porque também não é há muito tempo que estas crianças integram as escolas regulares. Se calhar também tem a ver com essa falta de informação. Que tipo de estratégias podem ter, que tipo de materiais podem utilizar... Mas por outro lado, também já começa a haver um esforço, também não é tudo mau, cada vez pedem mais ajuda ao professor de Educação Especial. Às vezes também já tentam fazer algum trabalho em parceria, adaptar alguns trabalhos... na utilização do powerpoint. O A1 na última vez que ficou com a PEE1 foi apresentar um trabalho e resultou. A dinâmica foi

boa e ele conseguiu participar. Ainda temos um longo caminho a percorrer, mas para mim faz todo o sentido estes miúdos estarem integrados nas escolas regulares, mas ainda há muito trabalho a fazer. Em termos facilitadores, é sempre a questão do modelo, eles estarem com os pares, pares da mesma idade. É importante o saber estar, saberem estar com os outros porque vivemos em comunidade por isso também é importante eles saberem estar nos outros contextos, eles não vivem fechados.

P - Como avalia, em termos pessoais e profissionais a experiência que tem tido no processo de inclusão destes alunos nos grupos / turma que leciona?

A minha experiência tem sido basicamente através do “CRI” porque como trabalho pelo “CRI”, o trabalho é feito muito em parceria com as escolas. O meu trabalho foi praticamente no sentido da inclusão destas crianças nas escolas regulares. Para mim tem sido gratificante, tenho aprendido muito, porque trabalhar também com os professores é outra realidade, há uma partilha. Trabalho muito em parceria com os professores de Educação Especial e há muita partilha de materiais, de estratégias e, é aí que eu vejo uma grande mais-valia, porque se não for um trabalho articulado também não funciona, porque eu acabo por estar praticamente uma vez por semana com cada aluno e se não houver esse trabalho de partilha, não resulta.

Bloco 3

P - Para desenvolver competências leitoras nos seus alunos, em geral, que métodos usa e que estratégias utiliza?

R - Praticamente todos os alunos que eu tenho têm dificuldade em termos de leitura e de escrita, mas principalmente foco-me muito nos interesses deles porque depois eles querem partir um pouco à descoberta. Nos alunos com mais dificuldades procuro sempre coisas que eles gostem, através de rótulos e depois a partir daí desenvolver a leitura e depois partir para a escrita. Também utilizo outros sistemas de comunicação que ajudam depois na leitura e escrita que é o GRID. Em alguns casos utilizamos o GRID e aí a partir do símbolo que é utilizado... os símbolos do SPC ou do Boardmaker, ou o ARASAAC que também está disponível gratuitamente... e depois através dos símbolos dá para trabalhar a parte da leitura e da escrita porque também associa à palavra. A partir do símbolo vai memorizando a palavra. Também utilizo o Makaton que

também associa o gesto que também é facilitador. O importante é utilizarmos todos os meios: o visual, o auditivo, o sentir, o cinestésico...

P - Perante alunos com PDI que tipo de estratégias e atividades considera mais eficazes para o desenvolvimento das competências leitoras nestes alunos?

R - Para mim a base é sempre esta, estimular muito a parte auditiva que é muito importante, a visual, nestes miúdos com mais dificuldades utilizar o símbolo para eles associarem à palavra no global e depois se conseguirmos ir à sílaba e ao grafema melhor, mas pelos menos conhecer algumas palavras familiares para eles. Utilizar estes métodos do Makaton e do GRID são muito utilizados.

P - Que diferenças encontra, em termos de processo de aprendizagem da leitura, quando compara os processos usados pelos alunos sem dificuldades?

R - Primeiro a rapidez na aprendizagem. A aprendizagem é muito mais lenta, em que nós temos que repetir várias vezes os exercícios. Quando conseguem adquirir a leitura e a escrita tem de ser muito mais trabalhado, têm de se utilizar atividades lúdicas porque o tempo de atenção e concentração normalmente é menor do que as outras crianças, ditas dentro da normalidade. Utilizar sempre outro tipo de estratégias que os motive nesse tipo de atividade. É muito ir ao encontro do que eles gostam e das suas necessidades porque se assim não for, eles não se interessam.

P - Que estratégias utiliza para promover a participação destes alunos com os seus pares, nas atividades realizadas em sala de aula?

R - A alguns alunos é a utilização do GRID que facilita. O aluno leva para a sala de aula, isto tudo sempre feito em muita parceria com os professores e Educação Especial, porque eu faço mais uma atividade individualizada e depois eles levam para a sala de aula com a professora de Educação Especial e depois desenvolve com a turma. A partir daí pode fazer várias atividades com aquilo que montamos e depois com o professor da turma, tentar envolver ao máximo dentro das atividades que são importantes naquela disciplina, utilizando mais estratégias. Adaptar ao máximo as fichas, sempre na base dos interesses deles e com os temas que são abordados na sala de aula e tentar sempre fazer fichas de acordo com as suas competências porque às vezes não é fácil, às vezes tem de se utilizar o conhecimento mínimo, e às vezes os temas que abordam já são muito mais complexos do que aquilo que eles acompanham. Por exemplo no português,

o nível de abstração é diferente, infelizmente eles não têm o mesmo nível de abstração que têm os seus pares e há muitos temas que para eles não faz sentido. Têm dificuldades nessas áreas.

P - Quais as dificuldades que experimenta na sua intervenção enquanto docente e como tem vindo a resolvê-las e / ou ultrapassá-las?

R - Pessoalmente, a dificuldade que tenho é a falta de tempo. É a primeira, a falta de tempo que tenho disponível para dar uma resposta adequada. É sempre trabalhando muito em parceria é que se consegue fazer um trabalho mínimo. Mais dificuldades, às vezes também a colaboração deles. Eles têm os seus dias! Por exemplo, falando do A1, um dia até está pronto para trabalhar e realiza a tarefa, mas na semana a seguir se calhar já não a realiza. Está mais no seu mundo, não desenvolve e temos que arranjar outras estratégias. Muitas vezes abandonar a tarefa que estava programada e ir por outro caminho, sempre na base dos seus interesses, porque apesar de estarem integrados, as vivências deles são menores, são mais reduzidas.

Bloco 4

P - Segundo vários autores a aprendizagem da leitura deve fazer-se de modo funcional (ex^o leitura de horários, de símbolos, de receitas, de listas de compras, de nomes de ruas, n^os de autocarro, ...). O que acha desta perspectiva funcional da aprendizagem da leitura?

R - Eu concordo. Tem é que ser através dos interesses deles e claro das rotinas, que é o que lhes faz sentido. Falar-lhes de coisas que nunca ouviram falar para eles não faz sentido, não tem interesse. Ter por base as rotinas. Para mim, o principal são os interesses que depois podem estar associados aos símbolos. Os interesses é o que os leva a querer explorar. Por exemplo, a A3 adora ir às compras por isso ela gosta de explorar os panfletos e podemos aproveitar sempre o símbolo, a imagem do panfleto com a palavra. Apesar de ter muita dificuldade na leitura e na escrita, pelo menos vai associando.

P - Que dimensão(ões) considera ser(em) fundamental(ais) o professor conhecer sobre o contexto do aluno, no sentido de poder desenvolver processos pertinentes de aprendizagem de leitura funcional?

R – Todas. Primeiro saber as rotinas deles e saber qual o contexto familiar. Aqui também é importante haver uma parceria com a família, embora se trabalhe muito estas questões na escola. Sabermos as rotinas deles, o que é que eles gostam. O contexto da escola, onde passam a maior parte do tempo e as atividades que têm. É fundamental conhecer esses contextos. Para eles é fundamental para a aprendizagem da leitura e para a escrita.

P - Pode dar exemplos de atividades que implemente, no âmbito desta perspectiva? Que tipo de atividades, os alunos com PDI, realizam no sentido de desenvolverem uma leitura funcional?

R - Aqui faço muito a parceria com as professores dos AVD's, em que eles têm elaborado algumas receitas, e eu utilizo essas receitas e pomos numa leitura funcional em que antecipamos sempre essa tarefa. Fazemos primeiro a construção da receita em leitura funcional para depois aplicarem no dia de AVD. Quando forem elaborar a receita já têm um guião, um suporte numa leitura funcional em que eles podem ser mais autónomos, sem precisar da ajuda do adulto para a leitura. Assim fazem mais facilmente. Facilita a parte da leitura.

P - Que tipo de recursos (materiais, informáticos, ...) são utilizado com os alunos com PDI? Pode dar exemplos?

R - O GRID que é um suporte informático, o Boardmaker que associa a imagem ao símbolo e ao gesto. São gestos mais simples que a língua gestual, porque facilita para a leitura e para a escrita. Este método é muito utilizado com crianças com Trissomia 21. Alunos que cognitivamente também têm comprometimento. Funciona muito bem porque são gestos fáceis e eles memorizam facilmente enquanto que na língua gestual há gestos que são muito mais complexos. É muito à base do símbolo e da imagem, utilizo muito os panfletos das compras, os símbolos do SPC, a palavra no global associado às marcas, por exemplo a "Coca-Cola" que eles memorizam bem, os nomes dos supermercados "Pingo Doce", "Continente". Os símbolos que eles memorizam, muitas vezes as marcas têm palavras o que também ajuda.

Bloco 5

P - Quais as dificuldades sentidas pelos alunos com PDI no processo de desenvolvimento de competências leitoras?

R - As dificuldades que têm é em termos de memorização e de compreensão. Primeiro a compreensão para depois memorizarem. Muitas vezes, pensando no caso da A3, está no segundo ciclo, desde o primeiro ciclo que se tenta que ela desenvolva a leitura e a escrita. Já consegue fazer a associação da letra a uma imagem. Lá está, para eles é mais fácil. É mais fácil se memorizar as imagens. A A3 não começou com o método global, mas também não aderiu a esse método. Eu acho que este ano ela já está mais desperta para, porque muitas vezes também tem a ver com a maturidade. Pensamos que eles têm que aprender ao mesmo ritmo dos outros, mas muitas vezes eles ainda não estão com maturidade, despertados para isso. Neste momento ela consegue associar uma letra a uma imagem, que é como se começa no primeiro ano, o “p” de pato o “b” de bola, associada sempre a uma imagem, mas depois passar para a sílaba e para a palavra é mais complexo. E ela ainda tem bastantes dificuldades. O global não deu porque ela não memorizava. Há aqui outras competências que são importantes antes da leitura e da escrita que ainda não estão adquiridas como é que vai estar desperta para a leitura. Mas eu acho que agora neste momento ela já começa a interessar-se mais, têm-se utilizado muito os animais que ela gosta, os peluches que ela gosta muito, ela dá nomes aos peluches e nós utilizamos esses nomes. Para ela é muito pelo jogo, pela brincadeira, é muito ainda associado à brincadeira. Ela identifica no teclado todas as letras, mas se eu disser para escrever o nome dela, muitas vezes faltam-lhe algumas letras, portanto eu tenho que dizer ... “r” de... e ela diz “de rato” ... portanto associado ela vai lá.

P - Quais as dificuldades com que se depara para promover situações facilitadoras, na aprendizagem da leitura funcional?

R - Às vezes é o material e às vezes já falta a imaginação. Há escolas com poucos materiais. Mas aqui na escola temos alguns recursos e material, por exemplo teclados que poderiam ser mais coloridos serem mais facilitadores, construção de materiais, utilizando os símbolos e a palavra num todo, mesmo algumas atividades que se podiam fazer de rotinas para eles memorizarem também poderia ajudar. Penso que as dificuldades têm a ver com o tempo e com o material. Estas crianças requerem muito tempo, e também material muito específico para cada um deles, o mesmo material muitas vezes não dá para outros alunos porque como eu disse, eu tento focar-me muito

nos interesses deles e os interesses são individuais, portanto não dá para generalizar o material.

P - Quais os fatores que considera poderem justificar as dificuldades destes alunos na aprendizagem da leitura?

R - As dificuldades que têm em termos cognitivos que não ajudam a uma aprendizagem dita normal, depois a capacidade de atenção que eles têm é mínima. Muitas vezes em termos de abstração, não conseguem fazer esta passagem do som, muitas vezes nem têm essa percepção do som para a letra. Muitas vezes esta área da consciência fonológica está pouco desenvolvida, porque não têm essa capacidade, mesmo treinando as canções, rimas... muitas vezes eles têm essa dificuldade e estas competências são muito importantes depois para a aprendizagem da leitura e da escrita, os pré-requisitos... Muitas vezes não conseguem fazer uma rima, mesmo em termos de oralidade e todas estas competências não estão adquiridas e depois vai-se ter dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

P - Que estratégias utiliza para superar as dificuldades que surgem na sua prática de intervenção com estes alunos?

R - É utilizar muito o suporte digital. Atualmente é uma estratégia boa, o tablet é uma coisa que eles gostam bastante porque é interativo. O trabalhar de um para um é muito importante porque foca-se mais a atenção, não dispersa no grupo, mas depois também é importante a passagem para o grupo. Apoio entre colegas, também trabalho muito com a terapeuta ocupacional, também do CRI. Quando temos alguma dificuldade falamos para pensar numa estratégia para termos mais êxito. Trabalho mais diretamente com os professores de Educação Especial do que com os professores do ensino regular, partilhamos materiais. Também é importante para os alunos sentirem um fio condutor entre professores. Eu utilizo um material e o outro professor também utiliza para haver uma consolidação. Se cada um anda a trabalhar por si, ainda mais dificuldades temos.

P - Quais os profissionais que privilegia na procura de formas de resolução dessas dificuldades?

R - Os professores de Educação Especial e a terapeuta ocupacional.

Bloco 6

P - Em que medida considera que a leitura funcional promove o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?

R - Acho que é uma mais-valia, uma vez que têm bastante dificuldade na leitura e escrita. Se utilizarem um método que os ajude a ser o mais autónomos possível, que os ajude a não estar dependente do outro, se possível futuramente terem um trabalho. Parte daí. Eles conseguirem ler um placard com os símbolos, ou terem mesmo o seu livrinho com símbolos e conseguirem comunicar com o outro sem ajuda de terceiros é muito importante. O objetivo é que eles sejam o mais independentes possível na sua vida. Que tenham um trabalho. Que façam o seu percurso da forma mais autónoma possível. É esse o objetivo.

P - Quais os docentes e/ou outros técnicos envolvidos na planificação das atividades e como é desenvolvido esse processo?

R - Eu, as professoras de Educação Especial e a terapeuta ocupacional. Também tentar ao máximo envolver as famílias. É muito importante. Porque este trabalho tem de ter uma equipa multidisciplinar senão não funciona e também que os professores do ensino regular se envolvam, às vezes é mais fácil com o diretor de turma, mas é a palavra passe para os outros professores.

P - Quais as atividades, estratégias e recursos que, no âmbito da aprendizagem da leitura funcional, promovem a autonomia pessoal e social dos alunos com PDI?

R - É utilizar muito os sistemas de comunicação, construção de cadernos das suas rotinas, os horários. Aqueles horários que ali estão fui eu que os ajudei a construir em conjunto com as professoras de Educação Especial. Utilizar tudo o que lhes faça sentido para a sua autonomia.

P - Que dimensões da autonomia pessoal e social considera mais importantes trabalhar com estes alunos?

R - Trabalhar o “eu”, o conhecerem o “eu”, onde moram, em que escola é que andam, como vão para casa, se têm de apanhar transportes para ir para casa. As questões sociais como saberem dirigir-se a um local, ir a uma pastelaria, saber fazer o seu pedido, a relação com o dinheiro, saber os trocos, é sempre os interesses deles.

P - Em que tipo de atividades participam estes alunos dentro da escola?

R – Nesta escola participam em várias atividades. Os alunos estão integrados nas turmas e os professores estão cada vez mais desportos e alerta para os integrar nas atividades da turma. No outro dia, houve a atividade das panquecas, eles confeccionaram as panquecas e depois foram vender e de seguida foram participar na corrida das panquecas. Cada um na sua turma, não foi um grupo isolado. Cada vez mais existem atividades onde eles participam.

P - E em espaços exteriores à escola?

R - Hipoterapia e a natação são atividades que estão dentro do horário deles, mas são feitas fora da escola. Também vão ao supermercado nas aulas de AVD, têm que fazer as compras, ver os produtos, aqui também já é treinar a autonomia, a leitura funcional, o conhecer os rótulos, identificar os produtos, ver o preço, se é mais caro ou mais barato, pagar na caixa, ver o troco, a validade dos produtos. Estas são várias atividades que promovem a autonomia.

P - O que fazem esses alunos durante a realização dessas atividades / tarefas?

R - Por exemplo na confeção das receitas, eles têm de ver o guião das receitas, que ingredientes é que precisam. Se os produtos estão dentro da validade, as quantidades, o pesar os ingredientes que necessitam, organizarem mesmo, o pôr a mesa, a direita, a esquerda, o prato por cima, estas pequenas coisas que para nós parecem muito fáceis, para eles não é assim tão fácil. Na receita, também saberem a ordem da receita, dos ingredientes, que não podem misturar os ingredientes todos, o cortar, que para eles é muito complicado. Há muitas tarefas que fazemos no dia-a-dia que para eles é muito difícil que têm que ser trabalhadas e mecanizadas.

P - Com quem interagem durante a realização dessas atividades?

R - Normalmente com os pares, com os professores de Educação Especial e eu que também estou cá nos dias dos AVD's. É sempre mais com os pares e com os professores de Educação Especial. Quando vendem o que confeccionam, por exemplo, no Santo António fizeram doces, vão vender e há essa exposição para escola e contacto com outros professores, e isso é bom porque acabam por não estar fechados na sala de aula.

P - Em que medida essas atividades promovem a autonomia a nível pessoal e social?

R - Para mim sinceramente, antes de outras aquisições mais acadêmicas é muito importante eles saberem as tarefas e rotinas do dia-a-dia. Isso é o básico para poderem ter essa autonomia e essa independência porque se não conseguirem tomar conta deles próprios não vai ser bom. Então estas atividades ajudam a desenvolver essa autonomia. Saber fazer uma comida sozinho. Por exemplo, na natação não é só a natação, o tomar duche, saberem vestir-se, o despir, o vestir, a ordem de vestir a roupa, para eles é muito difícil, e tem de se chamar a atenção e tem de ser tudo muito organizado. Para quem aprender outras competências se as básicas não estiverem adquiridas? É muito importante estarem inseridos nas salas de aula para terem o modelo porque tem de ser mesmo assim e porque aprendem muito com os outros, mas há outras competências que têm de ser trabalhadas e aprendidas fora da sala de aula. Não saber atar os sapatos ou não saber vestir e despir um casaco é grave, nas questões da autonomia. Temos de ter esse objetivo. Tem de ser muito na base da repetição. Têm de repetir muitas vezes até adquirirem essas competências para o bem deles.

Anexo H – Quadro síntese: categoria, subcategoria, UR, FA e FR

Categoria	Sub - categoria	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PER	TF	FA	FR
Concordância, com reservas, face à inclusão	Necessidade da existência de recursos	3			1			4	0,29%
	Necessidade de gerir horários dos recursos humanos	1						1	0,07%
	Necessidade de melhorar a participação dos alunos com PDI				5			5	0,37%
	Necessidade de melhorar a prática dos PER				15			15	1,10%
Concordância com a inclusão	Necessidade de garantir as aprendizagens dos alunos com PDI				5			5	0,37%
	Sem explicitação				2			2	0,15%
	Os alunos com PDI devem estar incluídos nas escolas de ensino regular		2		12		3	17	1,25%
	Os alunos com PDI aprendem mais com os pares		1				5	6	0,44%
Fatores facilitadores da inclusão	Mudança de atitude dos pares face aos alunos com PDI				8		1	9	0,66%
	A existência dos pares como modelo			4	3		10	17	1,25%
	Bom funcionamento da escola					3		3	0,22%
	Interação entre alunos com e sem PDI			2				2	0,15%
	Trabalho colaborativo entre os intervenientes no processo	1	3					4	0,29%
	Utilização do e-mail entre docentes e com os pais para interagir e facilitar o processo	3						3	0,22%
	Docentes atentos à participação dos alunos com PDI		12	2				14	1,03%
	Características pessoais e profissionais dos PEE		7					7	0,51%
	PEE trabalha em parceria com PER em sala de aula		9		3	2		14	1,03%
	A inclusão como fonte de gratificação profissional	1	3	1	5	1	2	13	0,95%
	A atitude dos docentes em relação aos alunos com PDI nas salas de aula				11	2		13	0,95%
A atitude dos órgãos de gestão das escolas em relação aos alunos com PDI				2			2	0,15%	
Fatores dificultadores da inclusão	Dificuldade em incluir alunos com PDI no ensino regular		4			1		5	0,37%
	Existência de estruturas que não funcionam na inclusão					3		3	0,22%
	A diversidade de problemáticas dos alunos nas turmas					7		7	0,51%
	O maior tempo de permanência dos alunos é com o PEE		1					1	0,07%
	O PEE visto como um intruso na sala de aula		6					6	0,44%
	A falta de formação dos PER		3				3	6	0,44%
	Escasso envolvimento dos PER no processo de aprendizagem dos alunos.		4				4	8	0,59%
	Elevado número de alunos por turma		4				3	7	0,51%
	Não aceitação dos alunos pelos PER				12			12	0,88%
	Práticas centradas no professor				2			2	0,15%
	Insegurança dos PER face à intervenção do PEE				4			4	0,29%
	Falta de informação dos PER						6	6	0,44%
	Apoio insuficiente aos PER				5			5	0,37%

Categoria	Sub - categoria	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PER	TF	FA	FR
Estratégias para o desenvolvimento de competências leitoras	Escolha de atividades em função das características e interesses dos alunos	8	2				8	18	1,32%
	Utilização de vários métodos				1			1	0,07%
	Utilização do método global no processo de aprendizagem da leitura			2	6			8	0,59%
	Utilização de materiais de leitura em função das necessidades e vivências dos alunos	3	2	2	18		2	27	1,98%
	Rentabilização do tempo na aprendizagem da leitura	4						4	0,29%
	Promoção da participação nas atividades com os seus pares	8						8	0,59%
	Realização de atividades lúdicas		1				4	5	0,37%
	Realização de atividades práticas e úteis da vida diária	4	10	4	11			29	2,13%
	Decomposição das tarefas		2					2	0,15%
	Decomposição da palavra em sílabas e letras			2				2	0,15%
	Treino da leitura em voz alta					3		3	0,22%
	Trabalho individualizado do PEE					2		2	0,15%
	Implementação de atividades de leitura funcional com as PEE					2		2	0,15%
	Rentabilização das competências dos alunos					10		10	0,73%
	Diversificação de material / recursos e estratégias	2	2		2	7	5	18	1,32%
	Utilização de rótulos de embalagens diferentes						1	1	0,07%
	Utilização do computador / recursos digitais						5	5	0,37%
	Recurso a diferentes sistemas de comunicação						13	13	0,95%
	Utilização de símbolos e gestos de diferentes programas						7	7	0,51%
	Estimulação perceptivo-visual						2	2	0,15%
Estimulação perceptivo-auditiva						2	2	0,15%	
Utilização do meio cinestésico						1	1	0,07%	
Repetição de tarefas			3	3		5	11	0,81%	
Pressupostos educativos para a aprendizagem da leitura funcional	Necessidade de ter em conta as dificuldades dos alunos na leitura		6					6	0,44%
	Necessidade de fazer um trabalho individualizado fora da sala de aula		3					3	0,22%
	Necessidade de trabalhar as competências básicas		4					4	0,29%
Características dos alunos com PDI	Necessidade de apoio sistemático	5		2		2	4	13	0,95%
	Ritmo de aprendizagem muito lento				10		1	11	0,81%
	Problemas cognitivos	2	1	4		5	1	13	0,95%
	Dificuldades nas noções espaço-temporais	2			1			3	0,22%
	Dificuldades no desenvolvimento de competências leitoras	1		1	14	15	4	35	2,57%
	Dificuldades na capacidade de associar ideias		2					2	0,15%
	Dificuldades de abstração / generalização		2		9		3	14	1,03%
	Dificuldades de interpretação	1	2	4		1	2	10	0,73%
	Dificuldades na memorização		2		9	1	3	15	1,10%
	Dificuldades na capacidade de atenção e concentração						2	2	0,15%
	Dificuldade em aceder aos conteúdos curriculares	2		2		20	5	29	2,13%
	Consciência fonológica pouco desenvolvida						8	8	0,59%
	Vivências reduzidas						2	2	0,15%
	Falta de autonomia					3		3	0,22%
Falta de maturidade						5	5	0,37%	
Leitura Funcional como processo de aprendizagem	Extração de significado do material lido					4		4	0,29%
	Aquisição de competências de leitura nos alunos com PDI				5			5	0,37%
	Promoção da autonomia pessoal e social dos alunos	7	14	2	4	16	8	51	3,74%
	Concordância com a perspetiva funcional da aprendizagem da leitura	2	4	2	3		1	12	0,88%

Categoria	Sub - categoria	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PER	TF	FA	FR
Estratégias / Atividades no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	Realização de cálculos com dinheiro	1		2			1	4	0,29%
	A leitura e escrita associada a necessidades do dia a dia			9				9	0,66%
	Promoção da interação com pares			2				2	0,15%
	Articulação das atividades com o plano da escola	2						2	0,15%
	Privilegiam momentos de trabalho individual com o aluno						3	3	0,22%
	Visualização de símbolos / imagens / gestos associados à palavra			6			14	20	1,47%
	Utilização de material específico de acordo com os interesses, vivências e rotinas dos alunos	3			7		22	32	2,35%
	Realização de atividades relacionadas com a identidade				1		3	4	0,29%
	Pesquisa conjunta com o professor sobre a receita	3						3	0,22%
	Realização de trabalhos com histórias				3			3	0,22%
Realização das tarefas previstas em cada receita culinária						6	6	0,44%	
Dimensões a considerar no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	Necessidade de conhecer o aluno, as suas competências e rotinas	1	1	1	5	6	8	22	1,61%
	Necessidade de conhecer o contexto familiar e as vivências do aluno	3	2	1	5	1	3	15	1,10%
	Conhecer as expectativas da família				12			12	0,88%
	Trabalhar a autonomia pessoal e social com a família do aluno.				2			2	0,15%
	Necessidade de planificar o trabalho centrado no aluno		1			4		5	0,37%
Colaboração no processo de ensino e aprendizagem da leitura funcional	Parceria entre PEE e famílias	11				3	2	16	1,17%
	Parceria entre PEE e técnicos especializados na realização das atividades	3					3	6	0,44%
	Colaboração dos professores das atividades extra curriculares	2						2	0,15%
	Resposta dos PEE a pedidos de apoio dos PER		1		2	17	4	24	1,76%
	Partilha de informações entre PEE e PER sobre os alunos com PDI				3			3	0,22%
	Construção do Currículo Específico entre PEE e PER				7			7	0,51%
	Parceria entre PEE na construção e adaptação de material			4		2		6	0,44%
	Planificação conjunta das atividades entre PEE, PER e técnicos especializados	2	13	6	10	3	12	46	3,37%
	Parceria com os DT e PER de diferentes disciplinas		4	1	6		5	16	1,17%
	Partilha de materiais e estratégias de trabalho com os PEE						6	6	0,44%
Atividades promotoras de autonomia pessoal e social	Sem explicitação	1						1	0,07%
	Realização dos percursos de casa para a escola				2		2	4	0,29%
	Participação em apresentações de trabalhos						1	1	0,07%
	Participação em atividades da aula / escola						11	11	0,81%
	Fazer compras	1		4			12	17	1,25%
	Almoço no refeitório	1		5	3			9	0,66%
	Atividades na horta		1	3				4	0,29%
	Atividades práticas e funcionais				4			4	0,29%
	Atividades no exterior da escola	6	17	1	4			28	2,05%
	Atividades desportivas		4		1			5	0,37%
	Multiatividades adaptadas	6	2	2			7	17	1,25%
	Exploração do espaço escolar		4					4	0,29%
	Atividades de culinária	5	4	2	2		1	14	1,03%
	Pesquisa e escrita no computador		3	1	1			5	0,37%
	Treino de competências sociais	11					6	17	1,25%
Treino de tarefas domésticas						2	2	0,15%	
Festas de fim de ano				1			1	0,07%	
Diversidade de sentimentos na intervenção com os alunos com PDI	Cuidado perante as dificuldades dos alunos	11						11	0,81%
	Persistência e vontade de continuar	9						9	0,66%
	Inquietação com o futuro dos alunos	1						1	0,07%

Categoria	Sub - categoria	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PER	TF	FA	FR
Dificuldades na intervenção com os alunos com PDI	Identificar as dificuldades dos alunos		3					3	0,22%
	Sem explicitação			3				3	0,22%
	Planificação e intervenção conjunta com os PER				13			13	0,95%
	Diversificar materiais para os alunos com PDI				7		8	15	1,10%
	Ausência de expectativas positivas dos pais face à aquisição da leitura / escrita				6			6	0,44%
	Frustração face à lentidão do processo de aprendizagem				15			15	1,10%
	Conseguir a colaboração dos pais no processo de autonomia dos alunos			1	6			7	0,51%
	Motivar para a aprendizagem da leitura		12	1				13	0,95%
	Conhecer os diferentes fatores que interferem na aprendizagem		6					6	0,44%
	Falta de experiência com alunos com PDI						7	7	0,51%
	Dar uma resposta adequada a todos os alunos com PDI			1		7	4	12	0,88%
	Gestão da diversidade nas turmas						9	9	0,66%
	Falta de colaboração por parte dos alunos						3	3	0,22%
	Falta de imaginação						1	1	0,07%
Preocupações decorrentes da intervenção com os alunos com PDI	Promoção da autonomia pessoal dos alunos		12	5	5		1	23	1,69%
	Promoção da participação nas atividades escolares		6	9	16	7		38	2,79%
	Diversificação das interações entre pares		10	4	6		6	26	1,91%
	Promoção da participação dos alunos na aula					5		5	0,37%
	Promoção de competências sociais					29		29	2,13%
	Realização de experiências em atividades diversificadas					5		5	0,37%
	Promoção da autonomia social dos alunos						10	10	0,73%
	Futuro profissional dos alunos						2	2	0,15%
Comparação das competências de leitura dos alunos com e sem PDI	Imagem positiva do desempenho dos alunos sem PDI					7		7	0,51%
	Imagem negativa do desempenho dos alunos com PDI					5		5	0,37%

1363 100,00%

Anexo I – Análise da Observação nº 2: Tema, categorias, subcategorias

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores	FA	Total FA	FR
Autonomia pessoal dos alunos	Estratégias dos professores para promover a autonomia dos alunos	Questiona os alunos sobre a atividade que estão a desenvolver	A PEE1 questiona os alunos sobre a receita que vão confeccionar. A PEE1 com a receita à frente da A3 afirma que já cortaram as batatas e de seguida questiona se já cortaram as cenouras aos cubinhos. A PEE1 questiona de quem é a touca que tem na mão. A PEE2 questiona sobre o que têm para temperar os alimentos. A PEE2 questiona sobre um ingrediente que contem a maionese.	5	43	53,75%
		Dá reforço positivo verbal ao aluno	A PEE1 reforça positivamente a resposta do aluno. A professora reforça positivamente, dizendo que está a ir muito bem.	2		
		Dá informação verbal sobre como se realiza a tarefa e que utensílios utilizar	A PEE2 diz ao aluno para ir rodando a batata como já fizeram outras vezes. A PEE2 diz à A3 que é melhor descascar a cenoura. A PEE1 diz ao A1 para colocar a batata no alguidar vermelho quando acabar de a descascar. A PEE1 diz ao A1 para rodar a batata e pede-lhe para não tirar a casca sempre no mesmo sítio. A PEE2 diz à A3 para não cortar sempre no mesmo sítio. A PEE2 explica à A3 que ficam sem cenoura se cortar sempre no mesmo sítio. A PEE1 diz ao A1 que não pode cortar sempre no mesmo sítio. A PEE2 diz que ficam sem batatas se cortarem sempre no mesmo sítio. A PEE1 diz à A3 que ainda não vão cortar a couve e orienta a aluna para verem na receita. A PEE1 diz ao A1 para rodar a batata. A PEE1 volta a insistir com o A1 para rodar a batata.	11		
		Lembra a necessidade de fazer a compostagem	A PEE1 relembra os alunos que têm um compostor na horta e que as cascas e folhas dos alimentos que não se utilizam colocam-se nesse recipiente. A PEE1 diz ao A1 para colocar as cascas no outro alguidar. A PEE2 pede à A3 para colocar as cascas no alguidar da compostagem.	3		
		Responde às questões colocadas pelos alunos	A PEE1 responde que tem de fazer o mesmo que a colega, cortar aos bocados. A PEE2 responde à aluna dizendo que a cenoura não vai para os olhos se ela a virar para o outro lado. A PEE1 responde à A2 que pode cortar aos bocadinhos.	3		
		Alerta o aluno para a utilização correta de um utensílio no sentido de assegurar a segurança pessoal	A PEE2 diz à A3 para fazer devagar para não cortar. A PEE1 pede ao A1 para ter cuidado com a faca. A PEE1 pergunta ao A1 para onde vira a faca. A PEE1 alerta o aluno dizendo que nunca se vira a faca para os olhos. A PEE1 diz ao A1 que tem de se ter cuidado porque têm uma faca na mão. A PEE1 acrescenta, dizendo ao A1 que é perigoso.	6		
		Distribui o material e ingredientes para a realização da tarefa	A PEE1 pergunta se todos os alunos têm a receita na mão. A PEE1 distribui por cada aluno uma tábua e um descascador. A PEE2 dá uma cenoura ao A1 para cortar. A PEE1 pega numa couve e dá ao A1. A PEE1 refere que a couve-flor é da horta.	5		
		Chama à atenção sobre a incorreta execução da tarefa	A PEE1 solicita ao aluno para parar de cortar e olhar para o que fez questionando-o se estava correto. A PEE2 chama a atenção da A3 porque deitou as cascas no chão em vez de deitar no alguidar.	2		
		Ajuda os alunos na execução das tarefas	A PEE2 ajuda a A3. A PEE2 ajuda a aluna a pegar a cortar a cenoura. A PEE1 ajuda o aluno A1 a cortar a batata. A PEE1 pega na mão do A1 e diz-lhe para fazer com calma.	4		
		Exemplifica a ação a realizar	A PEE1 exemplificando, diz ao A1 que vai explicar devagarinho. A PEE1 exemplifica como se faz.	2		

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores	FA	Total FA	FR
Autonomia pessoal dos alunos	Aspetos positivos e competências adquiridas	Identifica a tarefa a realizar	O aluno A1 responde que vão fazer salada russa.	1	15	18,75%
		Executa corretamente a tarefa	O A1 pega no descascador. O A1 continua a cortar a batata. A A2 corta as batatas aos cubos. A A3 faz o que a professora solicitou, coloca as cascas no alguidar da compostagem.	4		
		Questiona o professor sobre a tarefa a realizar	O A1 pergunta se vão descascar batatas. A A2 pergunta à PEE1 se a couve também é para cortar aos cubos. O A1 pergunta o que é para fazer.	3		
		Verbaliza a dificuldade em executar a tarefa	A A3 diz que não consegue. O A1 diz que não consegue cortar e diz que "ele" é teimoso referindo-se a ele próprio.	2		
		Verbaliza ser capaz de executar a tarefa	O A1 diz que consegue cortar. O A1 responde à PEE1 dizendo que consegue.	2		
		Corrige a tarefa realizada	O A1 coloca as cascas no alguidar correto.	1		
		Identifica a incorreção da tarefa realizada	O A1 responde que não está correto, dizendo de seguida que é a batata.	1		
		Utiliza adequadamente as regras sociais	A A3 pediu licença à PEE2 para passar.	1		
	Aspetos negativos e dificuldades	Cumprimento de instruções	O A1 coloca as cascas no alguidar das batatas.	1	2	2,50%
		Utilização inadequada de um utensílio	A A3 limpa a boca ao pano da cozinha.	1		
Práticas de Leitura Funcional	Competências adquiridas na leitura / Expressão oral	Identifica o ingrediente solicitado pela professora	A aluna A2 responde corretamente.	1	10	12,50%
		Reformula corretamente a resposta	O aluno A1 reformula a resposta corretamente. O A1 corrige e diz "eu". O A1 reformula corretamente a frase, dizendo "Eu sou teimoso".	3		
		Seleciona os ingredientes através da leitura da receita	A aluna A3 pega na receita e pede ovos à professora. A A3 pega numa caixa de atum e numa caixa de ovos. A aluna A3 enumera 2 ingredientes, olhando para a receita. A A2 enumera mais um ingrediente da receita.	4		
		Lê palavras e frases simples de uma receita	O A1 lê o que a professora solicitou "descascar as batatas e as cenouras e cortar aos cubos". O A1 olha para a receita e diz "cortar as couves".	2		
	Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras	Corrige a expressão oral do aluno	A PEE1 corrige o aluno quanto ao género da palavra. A PEE2 corrige a aluna. A PEE1 pergunta ao A1 como é que se diz corretamente o que acabou de dizer.	3	7	8,75%
		Corrige a leitura realizada pelo aluno	A PEE2 corrige verbalizando o nome correto do alimento.	1		
		Solicita ao aluno para ler em voz alta	A PEE1 pede ao aluno para ler o 1º passo da receita. A PEE1 pergunta ao A1 qual é o próximo passo da receita. A PEE1 pede ao aluno A1 para ver na receita qual o passo seguinte.	3		
	Dificuldades na compreensão da leitura / Expressão oral	O aluno diz incorretamente o género e pronome numa frase	O aluno A1 responde que a touca é dele, mas engana-se dizendo "minha". A PEE1 questiona o aluno sobre a palavra que utilizou "ele".	2	3	3,75%
		Responde incorretamente às questões sobre a leitura	A aluna A3 responde incorretamente dizendo atum.	1		

80 80 100,00%

Anexo J – Análise da Observação nº 3: Tema, categorias, subcategorias

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores	FA	Total FA	FR
Autonomia pessoal dos alunos	Estratégias dos professores para promover a autonomia pessoal dos alunos	Interage / questiona oralmente os alunos	A PER pergunta ao A1, que tem o dedo no ar, qual o dia que quer apresentar a biografia. A PER pergunta ao A1 se pode ser dia 7 de maio e se vai apresentar um escritor ou um cientista. A PER pergunta ao A1 quem é o senhor que o aluno referiu. A PER pergunta ao A1 se quer antes um cientista.	4	16	26,67%
		Dá informação ao aluno para promover a reflexão	A PER diz ao A1 que o dia 13 de outubro já passou. A PER pede ao A1 para pensar. A PEE1 diz ao A1 que tem de decidir o dia da apresentação. A PEE1 diz ao A1 para não se esquecer da data.	4		
		Responde às questões dos alunos	A PEE1 responde ao A1 dizendo que têm de ver se nesse dia há aula de português. A PEE1 desfolha o caderno do A1 e mostra-lhe o desenho do gato Zorbas que o aluno tinha feito. A PEE1 diz ao A1 que dia 1 de maio é feriado, dia do trabalhador.	3		
		Orienta / apoia o aluno	A PEE1 diz ao A1 que tem de entrar pela outra porta. A PEE1 senta-se ao lado do A1. A PEE1 põe a mão na cabeça do A1 e pede-lhe para olhar para a PER.	3		
		Envolve a família na atividade	A PEE1 pergunta ao A1 se vai escolher com a mãe a personalidade para apresentar. A PEE1 diz ao A1 que vai enviar um e-mail à mãe.	2		
	Aspetos positivos e competências adquiridas	Comportamento adequado no início da aula	O A1 apanha os livros e senta-se no seu lugar. O A1 coloca os livros em cima da mesa. O A1 começa a desfolhar o caderno que tem à sua frente.	3	5	8,33%
		Interação verbal com o professor na aula	O A1 pergunta à PER se as lições são as 112 e 113. O A1 responde que quer apresentar o John Brown.	2		
	Aspetos negativos e dificuldades	Compreensão desadequada das perguntas	O A1 responde "13 de outubro". O A1 diz à PEE1 "1 de maio". O A1 responde " Van Gogh".	4	5	8,33%
		Execução de instruções	O A1 entra na sala por outra porta, interior do pavilhão.	1		

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores	FA	Total FA	FR
Práticas de leitura em sala de aula	Estratégias dos professores para o desenvolvimento de competências leitoras	Solicita ao aluno para ler em voz alta	A PER pede ao A1 para ler. A PER pede ao A1 para ler mais alto, por favor. A PER diz ao A1 "Mais alto, mais alto, por favor." Ao ler, o A1 baixa o tom de voz.	4	17	28,33%
		Orienta a leitura apontando as palavras a ler	A PEE1 aponta para o 2º parágrafo no livro do A1. A PEE1 pega num lápis e indica ao A1 onde a aluna está a ler. Com um lápis na mão, a PEE1 ajuda o A1 a seguir a leitura do livro. A PEE1 ajuda o A1 a seguir a leitura, com um lápis, indicando onde estão a ler.	4		
		Apoio no manuseamento do livro e identificação das páginas	A PEE1 ajuda o A1 a encontrar a página que a PE disse. A PEE1 abre o livro na página solicitada pela PER e diz ao A1 para segurar o livro nessa página. A PEE1 pega na mão esquerda do A1 para segurar as páginas do livro.	3		
		Questiona / orienta o aluno para a mudança de página no livro	A PEE1 pergunta ao A1 "o que tens de fazer? Já não há mais texto aqui." A PEE1 toca no ombro do A1 e diz que tem de mudar de página. A PEE1 diz ao A1 que ele não está a seguir a leitura.	3		
		Apoia o aluno a fazer registos da aula no caderno	O A1 escreve no caderno com a ajuda da PEE1. Com ajuda da PEE1, o A1 continua a passar o sumário que a PER ditou. Por indicação da PEE1, o A1 regista no caderno, a data 7 de maio.	3		
	Aspetos negativos e dificuldades dos alunos	Dificuldade de concentração / foco da atenção	O A1 olha para o livro e começa a fechar os olhos. O A1 olha fixamente para o mesmo sítio do livro. O A1 está com um olho fechado e a mão em cima do livro. O A1 continua a olhar fixamente para o mesmo sítio do livro. O A1 parece não estar a seguir a leitura. Enquanto a PER aguarda pela resposta dos alunos, o A1 continua a ler. A PEE1 diz ao A1 que não pode continuar a ler porque já passou a sua vez. A PEE1 diz "A1 já não é a tua vez."	8	11	18,33%
		Manuseamento do livro	O A1 não vira a página. O A1 não vira a página do livro. O A1 pega no livro e desfolha para a frente e para trás. O A1 lê em voz baixa o que escreveu no caderno.	3		
	Competências adquiridas na leitura pelos alunos	Leitura silenciosa	Enquanto uma aluna lê, o A1 parece seguir a leitura. O A1 baixa o tom de voz e começa a seguir a leitura em silêncio.	3	6	10,00%
		Leitura em voz alta	O A1 começa a ler. O A1 continua a ler. O A1 lê em voz alta.	3		
					60	60

Anexo K – Tema 1: Práticas de leitura funcional – categorias e subcategorias

Tema 1 - Práticas de leitura funcional				
Categoria	Sub - categoria	FA	Total FA	FR
Estratégias para o desenvolvimento de competências leitoras	Realização de atividades práticas e úteis da vida diária	29	181	30,12%
	Utilização de materiais de leitura em função das necessidades e vivências dos alunos	27		
	Escolha de atividades em função das características e interesses dos alunos	18		
	Diversificação de material / recursos e estratégias	18		
	Recurso a diferentes sistemas de comunicação	13		
	Repetição de tarefas	11		
	Rentabilização das competências dos alunos	10		
	Utilização do método global no processo de aprendizagem da leitura	8		
	Promoção da participação nas atividades com os seus pares	8		
	Utilização de símbolos e gestos de diferentes programas	7		
	Utilização do computador / recursos digitais	5		
	Realização de atividades lúdicas	5		
	Rentabilização do tempo na aprendizagem da leitura	4		
	Treino da leitura em voz alta	3		
	Decomposição das tarefas	2		
	Decomposição da palavra em sílabas e letras	2		
	Trabalho individualizado do PEE	2		
	Implementação de atividades de leitura funcional com as PEE	2		
	Estimulação perceptivo-visual	2		
	Estimulação perceptivo-auditiva	2		
	Utilização de vários métodos	1		
	Utilização de rótulos de embalagens diferentes	1		
Utilização do meio cinestésico	1			
Atividades promotoras de autonomia pessoal e social	Atividades no exterior da escola	28	144	23,96%
	Fazer compras	17		
	Treino de competências sociais	17		
	Multiatividades adaptadas	17		
	Atividades de culinária	14		
	Participação em atividades da aula / escola	11		
	Almoço no refeitório	9		
	Atividades desportivas	5		
	Pesquisa e escrita no computador	5		
	Realização dos percursos de casa para a escola	4		
	Atividades na horta	4		
	Atividades práticas e funcionais	4		
	Exploração do espaço escolar	4		
	Treino de tarefas domésticas	2		
	Sem explicitação	1		
	Participação em apresentações de trabalhos	1		
Festas de fim de ano	1			

Tema 1 - Práticas de leitura funcional				
Categoria	Sub - categoria	FA	Total FA	FR
Colaboração no processo de ensino e aprendizagem da leitura funcional	Planificação conjunta das atividades entre PEE, PER e técnicos especializados	46	132	21,96%
	Resposta dos PEE a pedidos de apoio dos PER	24		
	Parceria entre PEE e famílias	16		
	Parceria com os DT e PER de diferentes disciplinas	16		
	Construção do Currículo Específico entre PEE e PER	7		
	Partilha de materiais e estratégias de trabalho com os PEE	6		
	Parceria entre PEE na construção e adaptação de material	6		
	Parceria entre PEE e técnicos especializados na realização das atividades	6		
	Partilha de informações entre PEE e PER sobre os alunos com PDI	3		
	Colaboração dos professores das atividades extra curriculares	2		
Estratégias / Atividades no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	Utilização de material específico de acordo com os interesses, vivências e rotinas dos alunos	32	88	14,64%
	Visualização de símbolos / imagens / gestos associados à palavra	20		
	A leitura e escrita associada a necessidades do dia a dia	9		
	Realização das tarefas previstas em cada receita culinária	6		
	Realização de cálculos com dinheiro	4		
	Realização de atividades relacionadas com a identidade	4		
	Privilegiam momentos de trabalho individual com o aluno	3		
	Pesquisa conjunta com o professor sobre a receita	3		
	Realização de trabalhos com histórias	3		
	Promoção da interação com pares	2		
Articulação das atividades com o plano da escola	2			
Dimensões a considerar no processo de ensino-aprendizagem da leitura funcional	Necessidade de conhecer o aluno, as suas competências e rotinas	22	56	9,32%
	Necessidade de conhecer o contexto familiar e as vivências do aluno	15		
	Conhecer as expetativas da família	12		
	Necessidade de planificar o trabalho centrado no aluno	5		
	Trabalhar a autonomia pessoal e social com a família do aluno.	2		
		601	601	100%
		44,09%		
		% deste tema face ao total das UR		

Anexo L – Exemplos de Multiatividades

Natação



Canoagem



Tiro ao arco



Anexo M – Tema 2: Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática – categorias e subcategorias

Tema 2 - Sentimentos, preocupações e dificuldades decorrentes da prática				
Categoria	Sub - categoria	FA	Total FA	FR
Preocupações decorrentes da intervenção com os alunos com PDI	Promoção da participação nas atividades escolares	38	138	50,74%
	Promoção de competências sociais	29		
	Diversificação das interações entre pares	26		
	Promoção da autonomia pessoal dos alunos	23		
	Promoção da autonomia social dos alunos	10		
	Promoção da participação dos alunos na aula	5		
	Realização de experiências em atividades diversificadas	5		
Dificuldades na intervenção com os alunos com PDI	Futuro profissional dos alunos	2	113	41,54%
	Frustração face à lentidão do processo de aprendizagem	15		
	Diversificar materiais para os alunos com PDI	15		
	Planificação e intervenção conjunta com os PER	13		
	Motivar para a aprendizagem da leitura	13		
	Dar uma resposta adequada a todos os alunos com PDI	12		
	Gestão da diversidade nas turmas	9		
	Conseguir a colaboração dos pais no processo de autonomia dos alunos	7		
	Falta de experiência com alunos com PDI	7		
	Ausência de expectativas positivas dos pais face à aquisição da leitura / escrita	6		
	Conhecer os diferentes fatores que interferem na aprendizagem	6		
	Identificar as dificuldades dos alunos	3		
	Sem explicitação	3		
	Falta de colaboração por parte dos alunos	3		
Falta de imaginação	1			
Diversidade de sentimentos na intervenção com os alunos com PDI	Cuidado perante as dificuldades dos alunos	11	21	7,72%
	Persistência e vontade de continuar	9		
	Inquietação com o futuro dos alunos	1		
		272	272	100%
		19,96%		
		% deste tema face ao total das UR		

Anexo N – Tema 3: Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI – categorias e subcategorias

Tema 3 - Aprendizagem da leitura nos alunos com PDI				
Categoria	Sub - categoria	FA	Total FA	FR
Características dos alunos com PDI	Dificuldades no desenvolvimento de competências leitoras	35	165	62,98%
	Dificuldade em aceder aos conteúdos curriculares	29		
	Dificuldades na memorização	15		
	Dificuldades de abstração / generalização	14		
	Necessidade de apoio sistemático	13		
	Problemas cognitivos	13		
	Ritmo de aprendizagem muito lento	11		
	Dificuldades de interpretação	10		
	Consciência fonológica pouco desenvolvida	8		
	Falta de maturidade	5		
	Dificuldades nas noções espaço-temporais	3		
	Falta de autonomia	3		
	Dificuldades na capacidade de associar ideias	2		
	Dificuldades na capacidade de atenção e concentração	2		
Vivências reduzidas	2			
Leitura Funcional como processo de aprendizagem	Promoção da autonomia pessoal e social dos alunos	51	72	27,48%
	Concordância com a perspetiva funcional da aprendizagem da leitura	12		
	Aquisição de competências de leitura nos alunos com PDI	5		
	Extração de significado do material lido	4		
Pressupostos educativos para a aprendizagem da leitura funcional	Necessidade de ter em conta as dificuldades dos alunos na leitura	6	13	4,96%
	Necessidade de trabalhar as competências básicas	4		
	Necessidade de fazer um trabalho individualizado fora da sala de aula	3		
Comparação das competências de leitura dos alunos com e sem PDI	Imagem positiva do desempenho dos alunos sem PDI	7	12	4,58%
	Imagem negativa do desempenho dos alunos com PDI	5		
		262	262	100%
		19,22%		
		% deste tema face ao total das UR		

Anexo O – Tema 4: Perceção global sobre a inclusão – categorias e subcategorias

Tema 4 - Perceção global sobre a inclusão				
Categoria	Sub - categoria	FA	Total FA	FR
Fatores facilitadores da inclusão	A existência dos pares como modelo	17	92	40,35%
	PEE trabalha em parceria com PER em sala de aula	14		
	Docentes atentos à participação dos alunos com PDI	14		
	A atitude dos docentes em relação aos alunos com PDI nas salas de aula	13		
	A inclusão como fonte de gratificação profissional	13		
	Características pessoais e profissionais dos PEE	7		
	Trabalho colaborativo entre os intervenientes no processo	4		
	Bom funcionamento da escola	3		
	Utilização do e-mail entre docentes e com os pais para interagir e facilitar o processo	3		
	Interação entre alunos com e sem PDI	2		
Fatores dificultadores da inclusão	A atitude dos órgãos de gestão das escolas em relação aos alunos com PDI	2	72	31,58%
	Não aceitação dos alunos pelos PER	12		
	Escasso envolvimento dos PER no processo de aprendizagem dos alunos.	8		
	A diversidade de problemáticas dos alunos nas turmas	7		
	Elevado número de alunos por turma	7		
	O PEE visto como um intruso na sala de aula	6		
	A falta de formação dos PER	6		
	Falta de informação dos PER	6		
	Dificuldade em incluir alunos com PDI no ensino regular	5		
	Apoio insuficiente aos PER	5		
Concordância com a inclusão	Insegurança dos PER face à intervenção do PEE	4	34	14,91%
	Existência de estruturas que não funcionam na inclusão	3		
	Práticas centradas no professor	2		
	O maior tempo de permanência dos alunos é com o PEE	1		
Concordância, com reservas, face à inclusão	Os alunos com PDI devem estar incluídos nas escolas de ensino regular	17	30	13,16%
	Mudança de atitude dos pares face aos alunos com PDI	9		
	Os alunos com PDI aprendem mais com os pares	6		
Concordância, com reservas, face à inclusão	Sem explicitação	2	30	13,16%
	Necessidade de melhorar a prática dos PER	15		
	Necessidade de melhorar a participação dos alunos com PDI	5		
	Necessidade de garantir as aprendizagens dos alunos com PDI	5		
	Necessidade da existência de recursos	4		
	Necessidade de gerir horários dos recursos humanos	1		
		228	228	100%
		16,73%		
		% deste tema face ao total das UR		

	<p>A PEE2 ajuda a distribuir as toucas. O aluno R anda pela sala / cozinha a dizer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olha aí, olha aí, olha aí, ... <p>Entretanto a aluna L agarra-se à PEE2 e a professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L não conseguimos trabalhar se estivermos abraçados. <p>Enquanto a professora falava com a L, a aluna A3 agarra numa receita e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quero ovos. <p>Em simultâneo, a aluna A3, pega numa caixa de ovos e numa de atum e a PEE2 coloca as mãos por cima das da aluna e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espera. Estes ingredientes são para todos. O que é necessário? <p>A aluna A3 olha para a receita e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cenouras, couve-flor. <p>A PEE1 refere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Couve-flor da nossa horta. <p>A aluna A2 continua a enumerar o que a colega A3 tinha começado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Couve lombarda. <p>A PEE2 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não é couve lombada, é couve coração. O que temos para temperar? <p>A aluna A2 responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Azeite. <p>A PEE2 pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que leva a maionese? 	<p>O aluno R continua a andar pela sala / cozinha.</p> <p>O aluno A1 senta-se à mesa.</p>
--	---	---

<p>9:25</p>	<p>A aluna A3 responde:</p> <p>- Atum.</p> <p>A PEE2 diz:</p> <p>- Não. Leva azeite ou óleo.</p> <p>A PEE1 diz:</p> <p>- Bem, então vamos lá. Todos têm a receita na mão?</p> <p>A aluna A3 diz:</p> <p>- É igual.</p> <p>A PEE2 diz:</p> <p>- Sim, é igual. É a mesma receita para todos.</p> <p>A PEE1 diz:</p> <p>- Lembram-se que na nossa horta temos um compostor. Então vamos aproveitar as cascas da cebola, as folhas das couves que não se aproveitam para pôr no compostor.</p> <p>A aluna A2 pergunta:</p> <p>- Posso ajudar?</p> <p>A PEE1 responde:</p> <p>- Sim. Vamos fazer todos</p> <p>O aluno A1 pergunta:</p> <p>- Vamos descascar as batatas?</p> <p>A PEE1 responde:</p> <p>- Sim A1. Lê o 1º passo da receita.</p> <p>O aluno lê “descascar as batatas e as cenouras e cortar aos cubos”.</p> <p>A PEE1 distribui as tábuas e um descascador a cada aluno. O aluno A1 pega no descascador e a PEE2 diz:</p>	<p>As alunas L e A3 olham para receita e riem-se, parecendo contentes com o que estão a fazer.</p> <p>O R e, logo de seguida, a L sentam-se à mesa.</p> <p>A A3 senta-se à mesa.</p>
-------------	--	--

<p>9:36</p>	<p>- Como já fizemos, vais rodando a batata.</p> <p>Entretanto a aluna A3 diz:</p> <p>- Não consigo.</p> <p>A PEE2 ajuda-a e diz-lhe:</p> <p>- É melhor com a cenoura.</p> <p>A aluna A3 diz:</p> <p>- Devagar.</p> <p>A PEE2 diz:</p> <p>- Sim, devagar para não cortar.</p> <p>A aluna A2 pergunta:</p> <p>- A couve também é para cortar aos cubos.</p> <p>A PEE1 responde:</p> <p>- Podes cortar aos bocadinhos.</p> <p>E diz para o aluno A1:</p> <p>- Quando tiveres descascado podes pôr no alguidar vermelho.</p> <p>O aluno A1 coloca as cascas no alguidar das batatas e a PEE1 pergunta-lhe:</p> <p>- Está correto? Para de cortar e olha. Está correto?</p> <p>O aluno A1 olha para a professora e responde:</p> <p>- Não é a batata.</p> <p>A PEE1 diz-lhe:</p> <p>- Então coloca as cascas no outro alguidar.</p> <p>O aluno A1 coloca as cascas no alguidar correto e a professora diz-lhe:</p> <p>- Roda a batata. Não tires a casca sempre no mesmo sítio.</p>	<p>A A2 senta-se à mesa.</p> <p>A A3 revela dificuldade na execução da tarefa.</p> <p>Todos os alunos estão sentados à mesa a realizar as tarefas solicitadas. Parecem muito interessados naquilo que estão a fazer.</p> <p>O aluno A1 olha para a PEE1 e, de seguida, para o alguidar com um ar espantado.</p>
-------------	---	---

<p>O aluno A1 continua a cortar a batata e a professora reforça positivamente:</p> <ul style="list-style-type: none">- Muito bem. Estás a ir bem. <p>A PEE2 diz à aluna A3:</p> <ul style="list-style-type: none">- Não podes cortar sempre no mesmo sítio. Ficamos sem cenoura. <p>A aluna A3 responde:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vai para os olhos. <p>A PEE2 diz-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none">- Não. Tens de virar para o outro lado para não ir para os olhos. A professora ajuda. <p>Em simultâneo a aluna A2 corta as batatas aos cubos e a PEE1 ajuda o aluno A1 a cortar a batata.</p> <p>A PEE2 agarra nas cascas e a aluna A3 pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none">- É para o coelhinho? <p>A PEE2 responde:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sim. Pode ser para o coelhinho. <p>O aluno A1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none">- Também vou descascar uma cenoura. Ai! Saltou (o descascador saiu do sítio). <p>A PEE2 diz:</p> <ul style="list-style-type: none">- Toma A1, uma cenoura. <p>A PEE1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none">- A A2 está a cortar aos bocados. <p>O aluno A1 pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none">- E eu? <p>A PEE1 responde:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tu, também!	<p>O aluno A1 ri-se.</p>
--	--------------------------

<p>9:43</p>	<p>O A1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu consigo. <p>A A3 olha para a cenoura e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olha. <p>Pega na cenoura, levanta-se e diz para a PEE1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vê. <p>Entretanto a aluna A3 limpa a boca ao pano da cozinha.</p> <p>A PEE1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 não podes passar sempre no mesmo sítio. <p>A PEE2 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficamos sem batatas. Agora A3 vais colocar as cascas no alguidar para a compostagem. <p>A aluna A3 coloca as cascas no alguidar e de seguida pega na tábua do aluno R e pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posso? <p>Não espera a resposta e pega na tábua para ir deitar as cascas no alguidar. No percurso pede licença à PEE2 e deita as cascas no alguidar. Depois pega numa couve que estava em cima da mesa.</p> <p>A PEE1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ainda não vamos cortar essa couve. Vamos ver na receita. Já cortamos as batatas e as cenouras aos cubinhos? <p>O aluno A1 responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não. Eu não consigo cortar. Ele é teimoso! <p>A PEE1 pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ele? 	<p>O aluno A1 abana a cabeça afirmativamente.</p> <p>As PEE e a TF não viram que a aluna A3 limpou a boca ao pano da cozinha.</p> <p>O aluno R fica a olhar fixamente para a A3.</p>
-------------	---	--

	<p>O aluno A1 responde:</p> <p>- Eu! A A3 ontem fez uma birra.</p> <p>A PEE2 diz:</p> <p>- Não houve birras. Não aconteceu nada. A A3 veio para a sala sozinha. Foi muito crescida.</p> <p>O aluno A1 levanta-se e senta-se 2 vezes seguidas.</p> <p>A PEE2 diz:</p> <p>- A A3 estava a dizer que as couves também servem para fazer o quê?</p> <p>A aluna A3 responde:</p> <p>- Migas.</p> <p>A PEE2 diz:</p> <p>- A A3 gosta muito de migas. Ai o que a A3 fez aqui no chão!</p> <p>A aluna A2 pergunta:</p> <p>- O que é que foi?</p> <p>A PEE2 diz à aluna A3:</p> <p>- A3 em vez de deitares as cascas no alguidar, deitaste no chão!</p> <p>A A3 responde:</p> <p>- Ai, ai.</p> <p>Simultaneamente, a PEE1 diz ao A1:</p> <p>- Roda a batata.</p> <p>O aluno A1 responde:</p> <p>- És teimoso!</p> <p>A PEE1 volta a insistir:</p> <p>- Roda a batata A1... Oh rapaz!</p>	<p>A aluna A3 olha para o aluno A1. Parece estar zangada com o que disse o colega.</p> <p>O aluno A1 está irrequieto.</p> <p>A aluna A3 parece ter ficado preocupada e olha fixamente para o chão.</p>
--	---	--

	<p>A PEE2 diz ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tens de ajudar a mãe em casa para treinares. <p>O aluno A1 responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - És teimoso. <p>A PEE1 pergunta-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é? <p>O aluno A1 responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu sou teimoso. <p>A PEE1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acho que estamos a chegar à hora do lanche da manhã. Está tudo com fome... Vamos lá A1 o próximo passo qual é? Vê na receita. <p>O A1 olhou para a receita e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cortar as couves. <p>A PEE1 pega numa couve, dá ao aluno e diz exemplificando como fazer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vou explicar devagarinho. <p>O aluno A1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu consigo. <p>A PEE1 diz-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuidado com a faca. Para onde viras a faca? <p>O aluno A1 responde, demonstrando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ali. <p>Ao fazer o gesto passa junto a outra aluna e a PEE1 pega-lhe na mão e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calma A1. Nunca se vira para os olhos. Calma ... <p>O aluno A1 puxa a mão da professora para continuar a cortar e a professora continua:</p>	<p>O aluno A1 olha para a PEE1 com ar de espanto.</p>
--	--	---

<p>9:55</p>	<p>- Calma. Podes esperar para eu te ajudar? Temos de ter cuidado porque temos uma faca na mão. É perigoso!</p> <p>O A1 acena afirmativamente com a cabeça e olha para a PEE1 que exemplifica como se faz.</p> <p>Entretanto a aluna A3 deixa cair uma cenoura para o chão e diz:</p> <p>- Oh não!</p> <p>A PEE2 diz:</p> <p>- Não faz mal. Apanha.</p> <p>A aluna A3 apanha a cenoura, seguidamente pega na tábua que a aluna A2 estava a usar e coloca os pedaços de couve no alguidar.</p> <p>A PEE1 diz:</p> <p>- A2 vai buscar o teu lanche.</p> <p>O aluno A1 pergunta:</p> <p>- Já vamos almoçar?</p> <p>A PEE1 responde:</p> <p>- A1 o que fazemos antes do almoço?</p> <p>O A1 responde:</p> <p>- Comemos o lanche.</p>	<p>O aluno A1 presta atenção ao que a PEE1 está a dizer.</p> <p>A aluna A3 põe a mão na cabeça. Parece estar surpreendida com o que aconteceu.</p>
-------------	--	--

<p>11:40</p>	<p>- Continuação da leitura e análise da obra de Luís Sepúlveda “O gato que ensinou a gaviota a voar”.</p> <p>Um aluno diz:</p> <p>- Nunca escrevo bem o nome do escritor. Pode escrever no quadro?</p> <p>A professora dirige-se ao quadro e escreve “Sepúlveda”.</p> <p>O A1 continua a passar o sumário que a PER ditou com ajuda da PEE1.</p> <p>A PER diz para a turma:</p> <p>- Vamos então marcar as apresentações. Neste período não há desculpas para não ter tempo.</p> <p>Um aluno diz:</p> <p>- 21 de maio.</p> <p>Outro diz:</p> <p>- 28 de maio.</p> <p>Vários alunos colocam o dedo no ar.</p> <p>A PER está a anotar. Para e diz:</p> <p>- Vamos lá ver. Com calma. Diz tu. – apontando para um aluno que tem o dedo no ar</p> <p>O aluno responde:</p> <p>- 29 de maio.</p> <p>De seguida, a PER pergunta ao A1 que tem o dedo no ar.</p> <p>- E tu A1 queres apresentar em que dia?</p> <p>O A1 responde:</p> <p>- 13 de outubro.</p> <p>A PER diz-lhe:</p> <p>- 13 de outubro já passou. Pensa lá.</p> <p>Os outros alunos continuam a sugerir datas e a professora diz:</p>	<p>Os alunos da turma escrevem nos respetivos cadernos.</p> <p>Alguns alunos falam baixinho uns com os outros.</p> <p>Há algum barulho na sala de aula. Vários alunos falam ao mesmo tempo.</p> <p>O aluno A1 coloca o dedo no ar.</p>
--------------	---	--

	<p>- Junho? Não vamos deixar as coisas para o fim. Estão a fazer isto de forma errada. Querem todos para o final do período. Altura dos testes.</p> <p>A PER dirige o olhar para uma aluna e diz:</p> <p>- J. diz uma data.</p> <p>A aluna responde:</p> <p>- Dia 18 de maio.</p> <p>Um aluno diz em voz alta para outro:</p> <p>- P. marcaste para quando?</p> <p>O aluno responde:</p> <p>- 28 de maio.</p> <p>O A1 olha para o caderno, observa os colegas. Olha para os colegas enquanto a professora combina com os outros alunos as datas.</p> <p>A PER pergunta a um aluno:</p> <p>- Pode ser dia 15 de maio R.? Tens um mês.</p> <p>O aluno responde:</p> <p>- Temos um teste.</p> <p>E a professora diz:</p> <p>- Então é melhor noutro dia. Vamos ver. Diz.</p> <p>O aluno responde:</p> <p>- Dia 18.</p> <p>A PER diz-lhe:</p> <p>- 18 já não dá.</p> <p>O aluno responde:</p> <p>- 14.</p> <p>O A1 olha para a PER que está a consultar os seus apontamentos. Mexe nas mãos e de repente olha espantado para a PEE1 e pergunta-lhe:</p> <p>- Pode ser no 28 de abril?</p> <p>A PEE1 responde:</p> <p>- Não sei se nesse dia há aula de português.</p> <p>Temos de ver.</p>	<p>O aluno A1 parece ter ficado intrigado com o que a PER lhe disse. Olha para o caderno fixamente.</p>
--	--	---

<p>O A1 pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem é o Zorbas? <p>A PEE1 desfolha o caderno e mostrou-lhe o desenho do gato que ele tinha feito.</p> <p>O A1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia 1 de maio. <p>A PEE1 responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia 1 de maio é feriado. É dia do trabalhador. <p>O A1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia da mãe? Dia dos tios? Dia do neto? <p>A PEE1 diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 tens de decidir qual o dia. <p>A PEE1 levanta o braço e coloca o dedo no ar e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia 8 de maio. <p>A PER diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia 8 de maio já temos 2 alunos. Pode ser dia 7 de maio? É a apresentação de um escritor ou de um cientista? <p>O A1 responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu quero o Jonh Brown. <p>A PER pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem é esse senhor? <p>O A1 responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Van Gogh. <p>A PER pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Queres antes um cientista? <p>O A1 acena afirmativamente com a cabeça.</p> <p>A PER diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então depois decidimos. Está bem? <p>O A1 regista no caderno o dia 7 de maio por indicação da PEE1.</p> <p>O A1 diz:</p>	<p>O aluno A1 parece estar pensativo.</p>
---	---

<p>11:53</p>	<p>- Dia 7 de maio. A PEE1 diz-lhe: - Não te esqueças. Vais escolher com a mãe? O A1 responde: - Sim. A PEE1 diz: - Então, eu envio um e-mail à mãe. Está bem? A PER diz para alguns alunos: - Todos calados aí atrás. Vamos arrumar as ideias. O A1 lê, em voz baixa, o que escreveu no caderno. Depois olha para a PER que está a explicar à turma a apresentação do trabalho: - Uma biografia não se apresenta a ler. Podem trazer tópicos, um powerpoint, ... Um aluno interrompe e pergunta: - Podemos trazer frases? A PER pergunta: - Que tipo de frases? O que queres dizer? - O que os cientistas dizem. – responde o aluno. A PER diz: - Ah, sim. Uma citação. Podes. Podem colocar citações. O A1 continua a olhar, com a mão na boca, para a professora a falar com os colegas. A PER diz: - Ora bem. Página 94. A PER escreve 94 no quadro. De seguida começa a distribuir os livros “O gato que ensinou a gaivota a voar” pelos alunos. Pede à colega da frente do A1 para lhe passar o livro. E diz para a turma: - Página 94. Chiu. (para os alunos se calarem)</p>	<p>A PEE1 intervém pelo aluno A1.</p>
--------------	--	---------------------------------------

	<p>O A1 pega no livro e desfolha para a frente e para trás. A PEE1 ajuda-o a encontrar a página. Abre o livro na página solicitada e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora seguras nesta página. <p>A PER diz para a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos ver o que se lembram. Como é que o gato ensina a gaivota a voar. <p>Um aluno começa a falar e a PER diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - R. se queres falar põe o dedo no ar. <p>A PER prossegue e pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que dificuldades teve o gato? <p>Um aluno responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tinha o que comer. <p>O A1 olha para o livro e parece estar a ler para si. Começa a fechar os olhos. A PEE1 põe-lhe a mão na cabeça e pede-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 olha para a PER. <p>A PER continua a fazer perguntas aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Houve ainda outro grupo de personagens com quem o gato teve de lidar. <p>Uma aluna responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ratazanas. <p>A PER diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muito bem. <p>A PER prossegue a aula e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos ao 2º parágrafo da página 94. <p>A PEE1 aponta o 2º parágrafo, no livro do A1.</p> <p>A PER pede a uma aluna para ler em voz alta.</p> <p>Enquanto a colega lê o A1 parece seguir a leitura .</p> <p>A colega hesita numa palavra, para e o A1 olha para a PEE1. De seguida volta a olhar para o livro.</p> <p>Os restantes alunos da turma seguem a leitura da colega.</p>	<p>Há algum barulho na sala de aula. Vários alunos falam ao mesmo tempo.</p>
--	---	--

<p>12:02</p>	<p>- A1 o que tens de fazer? Já não há mais texto aqui.</p> <p>O A1 olha para a PEE1, vira a página e continua a seguir a leitura.</p> <p>A PER pede a outra aluna para continuar a ler.</p> <p>A aluna responde:</p> <p>- Professora perdi-me.</p> <p>A PER responde:</p> <p>- Página 100.</p> <p>O A1 olha para o livro fixamente para o mesmo sítio. Parece não estar a seguir a leitura.</p> <p>Chegam ao fim da página 101, os outros alunos viram a página, mas o A1 não vira. Está com um olho fechado e a mão em cima do livro. A PEE1 olha para ele. O A1 continua fixamente a olhar para o mesmo local do livro.</p> <p>A PEE1 toca-lhe no ombro e diz:</p> <p>- A1 temos de mudar de página. Tu não estás a seguir a leitura.</p> <p>O A1 vira a página e a PEE1 ajuda-o a seguir a leitura com o lápis indicando onde estão a ler.</p>	<p>O aluno A1 parece estar perdido na leitura.</p> <p>O aluno A1 lê num tom e voz baixo.</p> <p>O aluno A1 não virou a página, ficou a olhar para o livro.</p>
<p>12:15</p>		<p>O aluno A1 parece estar ensonado.</p>

Anexo R – Receita funcional de Salada Russa

SALADA RUSSA

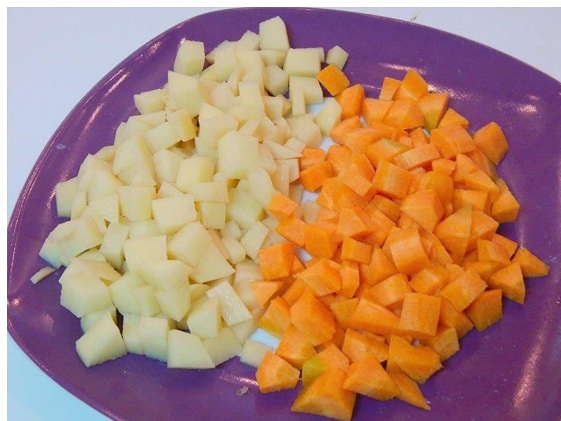


INGREDIENTES:

- OVOS
- ATUM
- BATATAS
- CENOURAS
- COUVE-FLOR
- COUVE CORAÇÃO
- AZEITE

PREPARAÇÃO:

1. CORTAR AS BATATAS E AS CENOURAS AOS CUBINHOS;



2. CORTAR AS COUVES;



3. PÔR AS BATATAS, AS CENOURAS E AS COUVES NA PANELA E DEIXAR COZER;

4. PÔR UMA PANELA COM ÁGUA E COM OS OVOS INTEIROS AO LUME; QUANDO LEVANTAR FERVURA DEIXAR COZER CERCA DE 8 MINUTOS;



5. DEPOIS TIRAR A CASCA DOS OVOS E CORTAR.



6. ABRIR AS LATAS DE ATUM;

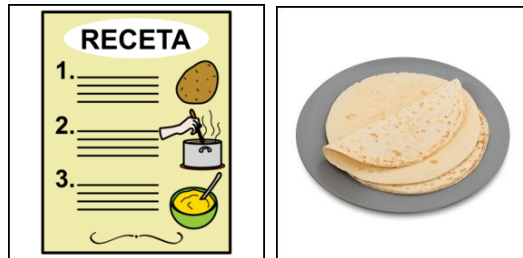


7. PÔR AS BATATAS, AS CENOURAS, AS COUVES, O ATUM E OS OVOS DENTRO DE UMA TAÇA;

8. PÔR AZEITE E MEXER TUDO.

BOM APETITE!!!!

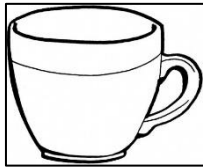
Anexo S – Receita funcional de Panquecas



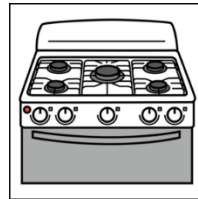
RECEITA DE PANQUECAS



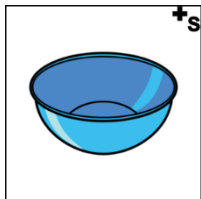
UTENSÍLIOS



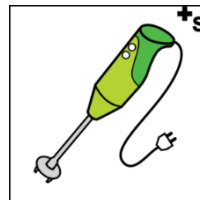
1 CHÁVENA



FOGÃO



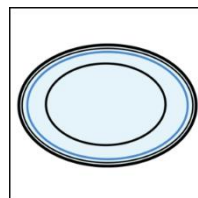
1 TIGELA



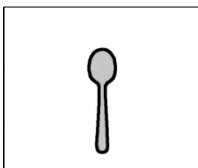
VARINHA MÁGICA



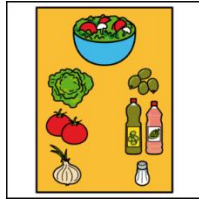
1 FRIGIDEIRA



2 PRATOS

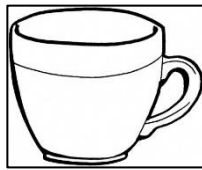


1 COLHER DE CAFÉ

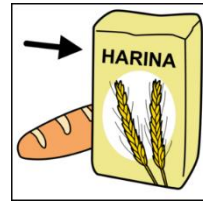


INGREDIENTES

1

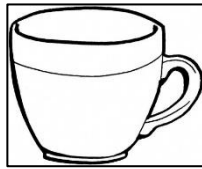


CHÁVENA

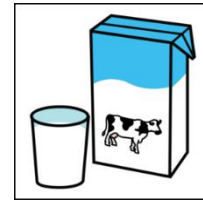


DE FARINHA

1

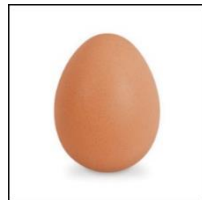


CHÁVENA



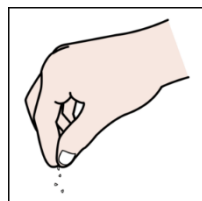
DE LEITE

1

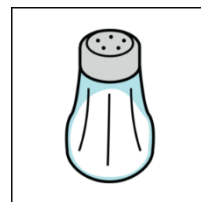


OVO

1

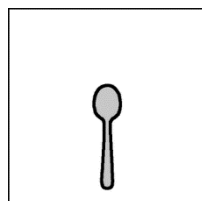


PITADA



DE SAL

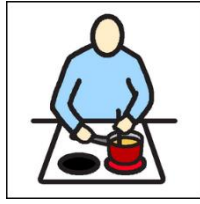
1



COLHER DE CAFÉ

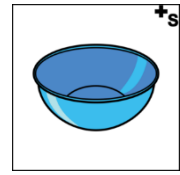
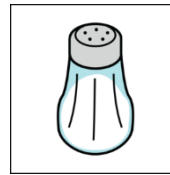
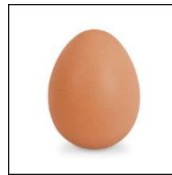
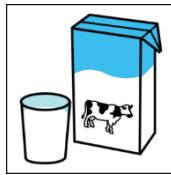
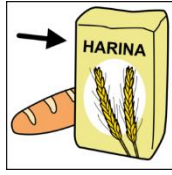


DE ÓLEO



MODO DE PREPARAÇÃO

1.

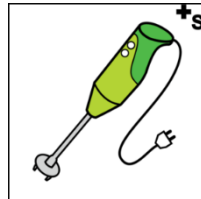


MISTURAR A FARINHA, O LEITE, O OVO, E O SAL NUMA TIGELA

2.

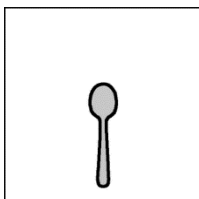


BATER

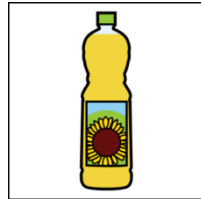


COM A VARINHA MÁGICA

3.



PÔR 1 COLHER DE CAFÉ



DE ÓLEO

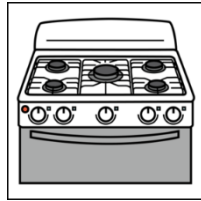


NA FRIGIDEIRA

4.



ACENDER

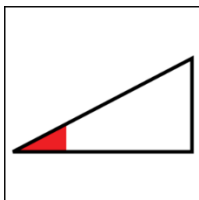


O FOGÃO

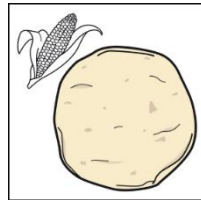


E COLOCAR A FRIGIDEIRA

5.



COLOCAR UM POUCO



DE MASSA

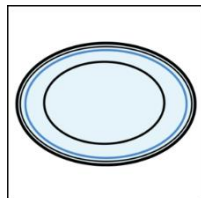


NA FRIGIDEIRA

6.

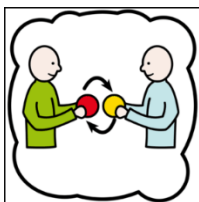


PÔR A PANQUECA



NO PRATO

7.



VIRAR

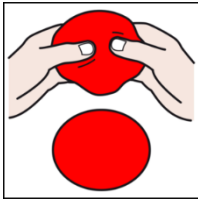


A PANQUECA

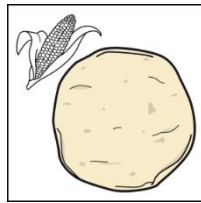


E PÔR OUTRA VEZ NA FRIGIDEIRA

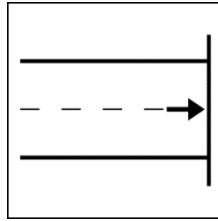
8.



REPETIR



ATÉ A MASSA

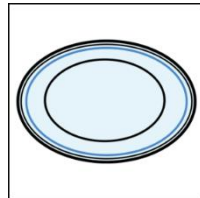


TERMINAR

9.

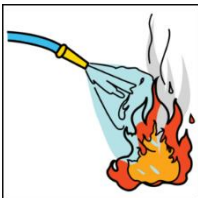


PÔR A PANQUECA

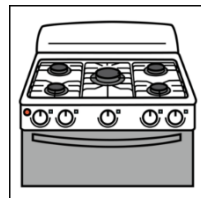


NO PRATO

10.



APAGAR



O FOGÃO



Anexo T – Lista de compras para a receita de Bacalhau à Brás

DATA:

ALUNO:

HOJE VAMOS ÀS COMPRAS PARA FAZER “BACALHAU À BRÁS”.

O QUE É QUE PRECISAMOS?

LISTA DAS COMPRAS

COLOCA UM CERTO NAS COMPRAS QUE JÁ TENS



BACALHAU DESFIADO



ALHO



BATATA FRITA PALHA



SALSA



OVOS



AZEITONAS



CEBOLA

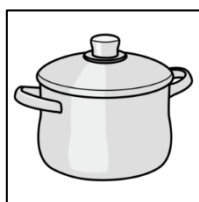
Anexo U – Receita funcional de Bacalhau à Brás



RECEITA DE BACALHAU À BRÁS



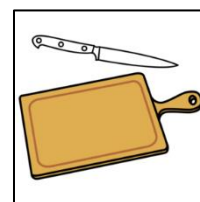
UTENSÍLIOS



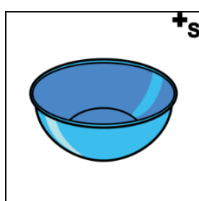
1 PANELA



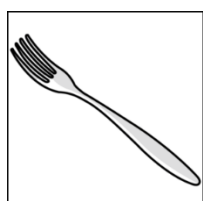
1 FACA



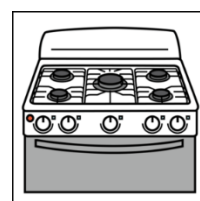
1 TÁBUA



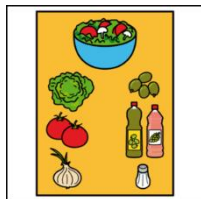
1 TIGELA



1 GARFO



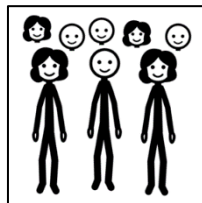
FOGÃO



INGREDIENTES



PARA 4



PESSOAS

600 G



BACALHAU



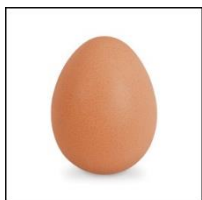
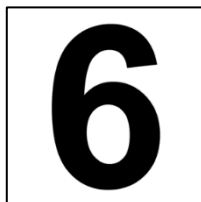
DESFIADO



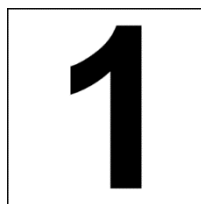
1 PACOTE



DE BATATAS FRITAS PALHA



OVOS



CEBOLA



DENTES DE ALHO



COLHERES DE SOPA AZEITE



SALSA



AZEITONAS



MODO DE PREPARAÇÃO

1. NUMA TÁBUA, CORTAR A CEBOLA ÀS RODELAS.



2. CORTAR OS ALHOS.



3. COLOCAR NO TACHO, O AZEITE, A CEBOLA E OS ALHOS.

4. LIGAR O FOGÃO E DEIXAR SALTEAR.



5. COLOCAR O BACALHAU DESFIADO NO TACHO.



6. COLOCAR AS BATATAS FRITAS PALHA NO TACHO.



7. NUMA TIGELA, BATERO OS OVOS.



8. JUNTAR OS OVOS AO BACALHAU E MISTURAR TUDO MUITO BEM.



9. QUANDO ESTIVER TUDO COZIDO, COLOCAR A SALSA PICADA E AS AZEITONAS.



10. SERVIR NOS PRATOS.



E BOM APETITE!