PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

A CRIANÇA INVISUAL É TÃO APTA À APRENDIZAGEM COMO AS RESTANTES

Bárbara Fernandes Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

2015

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

A CRIANÇA INVISUAL É TÃO APTA À APRENDIZAGEM COMO AS RESTANTES

Bárbara Fernandes Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor João Rosa

2015

"Quando os professores crescem na compreensão das necessidades dos alunos, das suas experiências passadas e de como essas experiências influenciam os seus pontos de vista e motivações, serão capazes de personalizar a instrução para ir ao encontro das necessidades únicas daqueles alunos específicos."

(Heck & Williams, 1984, p. 62)

AGRADECIMENTOS

Para que fosse possível alcançar e concluir esta etapa académica, houve pessoas bastante importantes com as quais tive a felicidade de poder contar, e que me incentivaram, encorajaram e auxiliaram em diversas situações menos agradáveis. Por essa razão quero expressar os meus mais sinceros agradecimentos:

Em primeiro lugar ao Professor Doutor João Rosa, pelo empenho constante, excelente orientação e disponibilidade no decorrer de toda a elaboração desta dissertação.

Aos meus pais, por toda a condescendência, apoio e também por me terem incentivado a executar afincadamente todo este percurso, mesmo depois de todas as controvérsias pelas quais já havia passado, pois sem eles nada disto seria possível.

À minha irmã por sempre ter contribuído para o meu desenvolvimento pessoal, pelos seus pensamentos sempre inteligentes, compreensão, paciência e por ser um grande exemplo a seguir.

À Professora cooperante Susana Palma, do 1.º Ciclo, por ter sido a melhor cooperante que tive, pois consegui aprender bastantes coisas com a sua ajuda, por me ter apoiado em diversas situações e por se ter disponibilizado sempre para me ajudar com tudo o que fosse necessário.

Às minhas antigas colegas de escola Joana Santos e Cláudia Malato, por me terem dado força, ajudarem, saberem proferir palavras amigas e conseguirem ouvir-me e apoiar-me em ocasiões adversas.

Por fim, e não menos importante, gostava também de agradecer às crianças do 1.º Ciclo com as quais realizei o meu estágio, uma vez que foram essenciais para que eu conseguisse concretizar este estudo, e também por todo o carinho e empenho que demonstraram.

RESUMO

O presente trabalho estuda, embora de modo limitado, o caso de uma aluna invisual que faz parte integrante da turma onde desenvolvi o meu último estágio. Procura-se compreender de que modo esta se encontra integrada na turma, que tipo de relação tem com os colegas e como se desenvolve a sua aprendizagem com resultados tão positivos.

Relativamente à opção metodológica, esta recaiu sobre o estudo de caso numa escola inclusiva. Na tentativa de recolher o máximo de dados possível, recorreu-se à observação, às entrevistas, à pesquisa documental e ao estudo sociométrico e respetivos sociogramas. Foi ainda realizada uma análise dos dados para que se tornasse possível chegar a algum tipo de conclusões.

Os resultados evidenciaram que na escola, existem todos os meios necessários para a formação específica da criança, existindo acompanhamentos específicos, tais como a informática Braille, o apoio de Braille e a Organização e Mobilidade. A escola dispõe ainda de máquinas de Braille, algo que contribui grandemente para o sucesso desta menina e propicia também o seu máximo empenho em todas as tarefas que lhe são propostas. Relativamente à sua integração na turma e com os restantes colegas, tornou-se também notório que esta se relaciona bem com eles e é bem aceite. As suas brincadeiras são semelhantes às do restante grupo, o que permite que tenham uma relação próxima.

Em suma, pode concluir-se que as crianças cegas são tão aptas à aprendizagem como qualquer outra, sendo apenas necessário haver uma adaptação ao nível do currículo e dos recursos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho. Ao nível social, considera-se que desenvolvem maioritariamente o mesmo tipo de comportamentos que os restantes, estando assim bem integradas na sociedade.

Palavras-chave: *Invisual, NEE, aprendizagem, inclusão*.

ABSTRACT

The present work studies, though in a limited way, the case of an in visual student that integrates the class where P developed my last traineeship. It pretends to understand the way she is integrated in the class, what kind of relationship does she have with the classmates, and how does her learning process is developed with such positive results.

The chosen method is about an inclusive school case study. To obtain the maximum possible data I did observation, interviews, documental research, and sociometric study. Data analysis was also made to come to some kind of conclusions.

The results showed that the school has all the means required to the specific training of the child with specific guidance, such has Braille IT, Braille support, and organization and mobility. The school also has Braille machines, that are a great contribute for the success of this girl and also allows the maximum commitment in all the tasks proposed. Regarding class integration it was also notorious that the child has a good relationship with her colleagues being well accepted. Her plays are like the rest of the groups, allowing a close relationship.

In conclusion, it can be noted that blind children are so able to learn as any other, being only necessary an adjustment in the curricula and in the resources necessary to develop their work. In a social level, it is considered that they develop largely the same type of behavior as the others, therefore being well integrated in society.

Key-words: Blind child; EEN; learning; inclusive school.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO 3

1. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO 3

1.1. Contexto escolar 3

1.3. Caracterização da turma 5

1.4. Caracterização da sala de aula e da equipa educativa 6

1.5. Caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica 7

1.6. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem 8

1.7. Estruturação da aprendizagem e da diferenciação pedagógica 9

1.8. Avaliação das aprendizagens dos alunos 10

2. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO 12

2.1. Identificação das potencialidades e fragilidades da turma 12

2.2. Definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção 13

2.3. Revisão de literatura 13

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 18

4. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA 19

4.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção 19

4.2. Estratégias globais de intervenção 20

4.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção 21

4.4. Sequência dos conteúdos de aprendizagem e identificação dos desvios do Plano de Intervenção. 23

CAPÍTULO II – DESENHO DO PROJETO 26

1. INVESTIGAÇÃO 26

1.1. Tema de investigação 26

1.2. Revisão de literatura 26
1.3. Metodologia 31
1.4. Apresentação e discussão dos resultados 33
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS 43
1. A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DOS ALUNOS 43
1.1. Competências Sociais 44
1.2. Português 44
1.3. Estudo do Meio 46
2. AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO 49
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES FINAIS 51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 53
ANEXOS 59
Anexo A. Imagens Ilustrativas da Organização da Sala de Aula. 60
Anexo B. Horário letivo da turma 62
Anexo C. Tabela da distribuição das tarefas semanais e calendário 64
Anexo D. Material didático para crianças invisuais - Cubaritmo 66
Anexo E. Dossiers de TTA 68
Anexo F. Material didático - Caixa de histórias 70
Anexo G. Planificação da aula de dia 5 de maio de 2015 72
Anexo H. Grupos de trabalho definidos na intervenção 75
Anexo I. Aulas de matemática com materiais manipuláveis – Dinheiro 79
Anexo J. Aulas de matemática com materiais manipuláveis – A área 81
Anexo K. Aula de matemática com materiais didáticos - jogo 83
Anexo L. Visita de Estudo 85
Anexo M. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação 87
Anexo N. Pedido de autorização à Direção da Escola 89

Anexo O. Modelo de entrevista para a criança invisual 91

Anexo P. Modelo de entrevista para os colegas da turma 93

Anexo Q. Modelo de entrevista para o encarregado de educação 96

Anexo R. Modelo de entrevista para a professora titular de turma 99

Anexo S. Folha auxiliar do estudo sociométrico 102

Anexo T. Respostas do encarregado de educação à entrevista 104

Anexo U. Respostas da professora titular de turma à entrevista 107

Anexo V. Respostas de alguns colegas à entrevista 110

Anexo W. Respostas da criança invisual à entrevista 113

Anexo X. Sociograma 1 116

Anexo Y. Sociograma 2 118

Anexo Z. Sociograma 3 120

Anexo AA. Exemplo de grelha de observação e registo 122

Anexo AB. Tabela representativa da avaliação do PI 124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de necessidades educativas especiais 27

Figura 2 – Resposta dos alunos à primeira questão 35

Figura 3 – Resposta dos alunos à segunda questão 35

Figura 4 – Resposta dos alunos à terceira questão 36

Figura 5 – Resposta dos alunos à quarta questão 36

Figura 6 – Resposta dos alunos à quinta questão 37

Figura 7 – Resposta dos alunos à sexta questão 37

Figura 8 – Resposta dos alunos à sétima questão 38

Figura 9 – Resposta dos alunos à oitava questão 38

Figura 10 – Resposta dos alunos à nona questão 39

Figura 11 – Análise dos resultados do estudo sociométricos 40

Figura 12 – Sociograma – Escolhas para trabalho em sala de aula 41

Figura 13 - Exemplo de resolução de um dos alunos – folha 1 45

Figura 14 – Exemplo de resolução de um aluno – folha 2 46

Figura 15 – Apresentação de projetos – Os pinguins 47

Figura 16 - Apresentação de projetos – O falcão 47

Figura 17 – Debate sobre os prós e contras do Jardim Zoológico 48

Figura 18 – Resultado final do projeto 'Os Animais' 48

Figura 19 – Disposição da sala de aula 61

Figura 20 – Parte traseira da sala de aula 61

Figura 21 – Distribuição das tarefas semanais 65

Figura 22 – Calendário 65

Figura 23 - Cubaritmo 67

Figura 24 – Maquina Braille 67

Figura 25 – Dossier de TTA (EM) 69

Figura 26 – Ficheiro de TTA (EM) 69

Figura 27 – Dossier de TTA (problemas) 69

Figura 28 – Ficheiro de TTA (problemas) 69

Figura 29 – Caixa de histórias 71

Figura 30 – Etiquetas para colar nos lugares dos elementos do grupo 76

Figura 31 – Tabela para pontuação do grupo dos astronautas 76

Figura 32 - Tabela para pontuação do grupo dos foguetões 77

Figura 33 - Tabela para pontuação do grupo dos planetas 77

Figura 34 - Tabela para pontuação do grupo das naves espaciais 78

Figura 35 – Aula com material manipulável – grupo de trabalho 1 80

Figura 36 – Aula com material manipulável – grupo de trabalho 4 80

Figura 37 – Material manipulável aula sobre a Área 82

Figura 38 – Resoluções dos alunos 82

Figura 39 – Apresentação de resultados por parte dos alunos 82

Figura 40 – Resultados finais dos alunos 82

Figura 41 – Tapete e peões do jogo 84

Figura 42 – Grupos a resolver as questões do jogo 84

Figura 43 – Aluna invisual a tocar no golfinho 86

Figura 44 – Turma no Zoo 86

Figura 45 – Folha auxiliar ao estudo sociométrico 103

Figura 46 – Resposta do EE à primeira parte da entrevista 105

Figura 47 – Respostas do EE à última parte da entrevista 106

Figura 48 – Respostas da PTT à primeira parte da entrevista 108

Figura 49 - Respostas da PTT à segunda parte da entrevista 109

Figura 50 – Respostas do aluno 1 à primeira parte da entrevista 111

Figura 51 – Respostas do aluno 1 à última parte da entrevista 111

Figura 52 – Respostas do aluno 2 à primeira parte da entrevista 112

Figura 53 – Respostas do aluno 2 à última parte da entrevista 112

Figura 54 – Respostas da aluna invisual à entrevista..... 114

Figura 55 – Transcrição da entrevista à aluna invisual..... 115

Figura 56 – Sociograma – Seleção dos melhores amigos..... 117

Figura 57 – Sociograma – Seleção das crianças com quem mais gostam de brincar .. 119

Figura 58 – Sociograma – Seleção dos colegas que convidariam para sua casa..... 121

Figura 59 – Exemplo de grelha de observação..... 123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Potencialidades e Fragilidades da turma. 12

Tabela 2 – Objetivos gerais do PI 13

Tabela 3 – Estratégias mantidas e implementadas por área disciplinar 21

Tabela 4 – Contributo das áreas disciplinares nos objetivos relativos às *Competências Sociais* 22

Tabela 5 – Contributo das áreas disciplinares nos objetivos relativos à área disciplinar de Português 22

Tabela 6 – Contributo das áreas disciplinares nos objetivos relativos à área disciplinar de Estudo do Meio 23

Tabela 7 – Identificação dos conteúdos lecionados por área disciplinar 25

Tabela 8 – Benefícios das escolas inclusivas 30

Tabela 9 – Horário letivo do 3.º ano. 63

Tabela 10 – Avaliação do PI..... 125

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Educativo Individual

EE – Encarregado de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ITIC – Iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento de Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OM – Orientação e Mobilidade

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PEI – Programa Educativo Individual

PI – Plano de Intervenção

PIT – Plano Individual de Trabalho

PPT – Projeto Próprio de Turma

PTT – Professora Titular de Turma

TPC – Trabalhos para casa

TTA – Tempo de Trabalho Autónomo

INTRODUÇÃO

O presente relatório emerge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa sob orientação do Professor Doutor João Rosa.

Tendo como ponto de partida a seleção do tema a desenvolver - estudar o processo de inclusão, adaptação e desenvolvimento de uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE), mais propriamente uma criança invisual, do 1.º CEB – pretende-se que este trabalho académico contribua de alguma forma para a compreensão de determinados comportamentos ou formas de estar e atuar, tanto por parte desta aluna como dos restantes colegas.

Por norma, considera-se que os alunos com este tipo de NEE, para além de serem crianças com dificuldades na aprendizagem, quanto mais não seja por não conseguirem acompanhar a restante turma no que concerne aos conteúdos abordados, acabam também por ser um pouco excluídos por parte dos restantes colegas. No caso específico desta aluna, tal não acontece.

Este trabalho surge, assim, para compreensão tanto das particularidades da menina em causa, como da turma onde esta se integra. Assim é possível perceber possíveis motivos que façam com que este caso seja tão positivamente diferente.

Dado que em tempos eu já havia realizado um estágio do qual também fez parte, um aluno invisual que me impressionou bastante pela dificuldade de adaptação e integração na escola, desta vez fiquei surpreendida pela positiva uma vez que a aluna com esta mesma NEE é extremamente trabalhadora, interessada, meiga e feliz. Para além de todas essas características, a aluna está também integrada na restante turma, de tal forma que os próprios colegas decidem ajudá-la e brincar com ela nos tempos de intervalo. Assim, o tema desta tese sobrevém do interesse suscitado em mim assim que me deparei com este caso tão magnífico, por tudo o que referi acima.

Para a concretização deste estudo e na tentativa de obter as respostas mais fidedignas possível, foram realizadas algumas entrevistas tanto a professores como a alunos e alguns pais e um estudo sociométrico.

A apresentação deste trabalho de investigação subdivide-se em quatro grandes partes.

Na primeira parte encontra-se a contextualização do projeto que engloba: a caracterização da escola, da turma e ainda da equipa educativa; a identificação da problemática e objetivos gerais do plano de intervenção e as partes integrantes do mesmo; a metodologia de investigação, e por fim a apresentação fundamentada do processo de intervenção.

Numa segunda parte, estará descrito o desenho do projeto, onde se podem compreender todos os objetivos do mesmo e ainda a apresentação dos resultados obtidos mediante a investigação efetuada.

A terceira parte do trabalho diz respeito à análise dos resultados obtidos mediante as estratégias praticadas para que possa ser verificado se foram adequadas e benéficas.

Por fim, na última parte do trabalho podem-se encontrar as conclusões finais, onde serão expostas todas as questões relevantes e será apresentada de forma sintetizada a conclusão a qual pude chegar.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

1. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Contexto escolar

A escola onde foi desenvolvida a minha prática de ensino supervisionada é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no Restelo, com um ensino inclusivo e seguindo metodologias predominantemente associadas ao Movimento da Escola Moderna (MEM).

No que diz respeito ao currículo da escola, a nível pedagógico, depende exclusivamente do Ministério da Educação e Ciência (MEC). Contudo, no que se refere à questão financeira (subsídios para alunos portadores de deficiência visual), essa dependência é apenas parcial, sendo que o restante financiamento da escola provém das mensalidades escolares e donativos.

Esta escola tem como missões promover a integração sociopedagógica, desenvolver a autonomia, proporcionar estabilidade emocional e uma apropriada transição para a vida ativa de jovens com NEE, incentivando a motivação pelo estudo, o esforço, a responsabilidade, o rigor e a exigência.

Esta instituição promove o ensino desde o Jardim de Infância (JI) até ao final do 3.º CEB. Integra também alunos em intervenção precoce, no pavilhão reservado ao Centro Anne Sullivan, ou Dispensário Médico. O Gabinete de Atividades Ocupacionais integra ainda alunos com NEE que não se encontrem ainda preparados para ingressar no mercado de trabalho, concedendo-lhes o estatuto de estagiários no centro e sendo-lhes atribuídas diversas tarefas. Para que seja possível a integração destes alunos, a escola conta com a colaboração de uma equipa pedagógica exigente e cooperativa, em constante formação, que se mostra sempre bastante disponível para a resolução de problemas, que é composta por nove educadores/as, catorze professores/as do 1.º CEB, treze professores/as de Línguas e Ciências Sociais, nove de Matemática, Ciências Experimentais e Iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação (ITIC), seis de

Artes, três de Educação Física e três de Educação Especial. Os cerca de seiscentos alunos, maioritariamente de nacionalidade portuguesa, estão distribuídos por cerca de trinta turmas repartidas por cinco pavilhões. Promove-se a proximidade entre docentes e discentes, por os primeiros terem menos alunos a quem atender simultaneamente e por a escola acreditar que turmas com um menor número de alunos potenciam o sucesso escolar e a integração.

No sentido de promover a inclusão, entre os vários recursos e projetos desenvolvidos ao nível de todos os ciclos do ensino básico, a escola dispõe de uma quinta pedagógica, uma sala de recursos para alunos com Currículo Educativo Individual (CEI), recursos informáticos e tecnológicos de apoio às aulas, recursos especificamente direcionados à aprendizagem de alunos com deficiência visual e aulas gratuitas de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, nas quais poderão ser desenvolvidas diversas atividades. O centro incentiva ainda a formação cívica, e tem protocolos e parcerias com escolas superiores, instituições várias e centros óticos.

1.2. Análise reflexiva da ação educativa

A escola orienta a sua ação educativa segundo o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) que, segundo Serralha (2007),

> envolve uma organização e gestão cooperada do tempo, do espaço, dos materiais, das actividades de aprendizagem e das relações, enquanto contextos significativos de negociação e partilha de experiências, oferecendo aos alunos a possibilidade de estabelecerem relações que assentam na colaboração mútua, na medida em que tudo se organiza, planifica, constrói e avalia em comum. (p. 279)

Todas as tarefas a desenvolver numa semana, são previamente discutidas entre professora e alunos no final da semana que a antecede. Há quinzenalmente uma autoavaliação do desempenho dos alunos com base no Plano Individual de Trabalho (PIT). Também todas as semanas se realiza o Conselho de Turma onde são debatidos os assuntos da semana que os alunos gostaram ou não gostaram no seu próprio

comportamento ou no dos restantes colegas. As aulas são realizadas de forma mais lúdica e existe bastante espaço destinado ao Tempo de Trabalho Autónomo (TTA).

Este modelo torna-se significante não apenas por incrementar novas estratégias de aprendizagem na sala de aula, que podem facilitar tanto a compreensão dos alunos como o desejo veemente de explorar certos conteúdos, mas também por ser um grande ponto de partida para a construção de um grande ser e por promover o crescimento a nível pessoal, na medida em que proporciona uma meditação e trabalho árduo tanto em grupo como individualmente. Compreende-se, assim, segundo Serralha (2007) "que o desenvolvimento sociomoral das crianças resulte da construção coletiva da convivência diária, pela reflexão cooperada dos acontecimentos mais significativos que vão tendo lugar no interior do grupo. Trata-se, pois, de uma convivência em construção permanente." (p. 281)

É de salientar que este modelo de organização do trabalho e da aprendizagem escolar em causa, encontra-se subdividido em três grandes dimensões, de acordo com Niza (1998), sendo estas: "os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa." (pp. 77-98)

1.3. Caracterização da turma

A partir da análise dos processos dos alunos e de conversas informais com a Professora Titular de Turma (PTT) tornou-se possível fazer uma caracterização do meio em que se inserem as crianças, o que possibilitou uma maior compreensão de alguns aspetos importantes. Quanto à constituição do agregado familiar, pude verificar que todos são provenientes de famílias clássicas (pai e mão casados). Também quanto às habilitações académicas dos Encarregados de Educação (EE), constatei que apenas um não frequentou o ensino superior, tendo apenas concluído o 12.º ano de escolaridade.

A turma na qual incidiu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) estava no 3.º ano de escolaridade e era constituída por dezasseis alunos, todos de nacionalidade portuguesa, sendo nove do género masculino e os restantes sete do género feminino. As suas idades estavam compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, e não existia registo de retenção por parte de nenhuma das crianças. Uma das alunas tem NEE, por ser invisual mas encontra-se devidamente apoiada, tanto pela professora como pelos

colegas. Apesar de ter CEI, esta criança desenvolve maioritariamente o mesmo trabalho que os restantes colegas, em Braille. De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro

> . . . importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (Ministério da Educação, 2008, p. 1)

No sentido de tornar mais fácil para a criança em causa acompanhar as matérias e realizar os mesmos exercícios que os restantes colegas da sala, evitando assim um possível sentimento de exclusão, a PTT converteu para Braille os manuais escolares adotados pela turma.

1.4. Caracterização da sala de aula e da equipa educativa

De acordo com o Plano Próprio de Turma (PPT) e também com a observação realizada, a sala de aula [Anexo A] tem as mesas de trabalho dispostas em quatro grupos, o que facilita grandemente a participação cooperada e ativa dos alunos.

Todos os materiais que possam ser necessários para o bom funcionamento das aulas são de fácil acesso para todos os alunos, algo pensado previamente, de modo a evitar possíveis constrangimentos por parte das crianças por não conseguirem alcançar de forma independente os objetos. Deste modo, os alunos não sentem necessidade de solicitar auxílio aos restantes colegas cada vez que precisam de algo para prosseguir com o seu trabalho.

A equipa educativa constituinte deste contexto escolar, e apenas no que respeita a pessoas relacionadas com os alunos intervenientes na minha prática, subdividia-se entre o conselho de docentes do 1.º Ciclo e o Departamento de Educação Especial. Esta equipa, no que concerne aos docentes do 1.º Ciclo, era composta por seis professores, sendo a Professora Titular de Turma, o Professor de Expressão e Educação Física-

Motora, o Professor de Expressão e Educação Musical, o Professor de ITIC, a Professora de Inglês e a Professora coadjuvante de Expressão e Educação Plástica. Relativamente ao Departamento de Educação Especial, este dispunha de Professores de Educação Especial, Técnicos de Braille, Técnicos de Informática Braille, Técnicos de Orientação e Mobilidade (OM), Terapeutas da fala e ainda uma Terapeuta Ocupacional.

O trabalho colaborativo tende tanto a auxiliar os professores na medida em que se entreajudam, como também a promover melhores resultados por parte dos alunos uma vez que existe uma extensa equipa a trabalhar em busca de um mesmo objetivo. De acordo com Roldão (2007), "o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados." (p. 27) Além destes benefícios pode também ser mencionado o facto de este tipo de trabalho fomentar esse mesmo espírito de equipa nos alunos, incutindo-lhes assim novas formas de desenvolver o seu trabalho.

1.5. Caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

A professora cooperante apostou na realização das suas aulas tendo por base alguns princípios que regulam a ação educativa, qua ajudam a desenvolver a criança tanto como aluna como enquanto cidadã, estando estes diretamente relacionados com a aquisição de competências cívicas, com a aquisição de métodos de estudo, com o desenvolvimento da personalidade e ainda com a otimização do seu conhecimento científico.

A aquisição de competências cívicas era vista pela docente como sendo algo essencial no desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos pois iria permitir que estes se tornassem seres capazes de expor de forma acertada as suas opiniões e soubessem debater diversos assuntos importantes e do seu interesse, acabando também por desenvolver as suas personalidades. No que concerne à aquisição dos métodos de estudo, estes eram vistos como fundamentais pois dando aos alunos as bases do processo de estudo, estes deverão saber utilizar essas ferramentas ao longo das suas vidas tanto a nível académico como profissional. Já no que respeita à otimização dos

conhecimentos científicos, estes eram trabalhados tendo em consideração a individualidade de cada aluno e permitindo assim que tivessem acesso a todas as informações que lhes fossem úteis e que deveriam reter e compreender.

1.6. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

O horário letivo da turma [Anexo B] tinha início às oito horas e quarenta e cinco minutos e findava às dezasseis horas e quinze minutos. Ao longo deste período letivo, existiam a pausa da manhã/ recreio por volta das dez horas e quinze minutos até às dez horas e quarenta e cinco minutos, a pausa para almoço ao meio dia, com uma duração aproximada de duas horas e por fim, após o final das aulas às dezasseis horas e quinze minutos os alunos lanchavam e de seguida alguns iam para casa ou ficavam na sala de estudo.

Para que fosse possível respeitar os diferentes princípios orientadores da ação educativa, tornou-se fundamental realizar determinadas atividades de modo a atingir os objetivos pretendidos. Assim, é de referir que tanto no período de observação como no de intervenção foram sempre cumpridos os tempos de Concelho de Turma, em que os alunos se encontravam sentados a debater os temas por si sugeridos no decorrer das semanas, assim como os tempos dedicados ao trabalho desenvolvido em grupo e posteriormente de modo autónomo. Relativamente aos conteúdos abordados, estes foram geridos tendo por base as planificações realizadas em conformidade por todos os professores de 3.º ano, embora pudesse haver alterações caso se verificassem dificuldades por parte dos alunos. Contudo, na turma onde eu desenvolvi a minha prática, nunca houve contrariedades que limitassem a aprendizagem.

A sala de aula encontrava-se organizada de acordo com os objetivos integradores do MEM, promovendo o trabalho cooperativo, estando as mesas dispostas em grupos de quatro ou cinco elementos. De acordo com Niza (1998),

> A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado

> a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. (pp. 77-98)

Nas paredes da sala estavam dispostos diversos cartazes com alguns conteúdos que os alunos deviam recordar. Podiam lá encontrar-se também trabalhos dos alunos, tabelas de distribuições de tarefas para as semanas e um calendário [Anexo C]. Uma vez que numa sala de aula é importante que existam bastantes espaços de arrumação, podiam encontrar-se na mesma dois armários onde eram guardados os dossiers de trabalho dos alunos e também os meus manuais escolar e respetivos livros de fichas, pois de acordo com a política da escola não existia necessidade de os alunos todos os dias transportarem os compêndios. Também as fichas de TTA, distribuídas por dossiers, se encontravam numa estante de fácil acesso para os alunos, bem como todos os livros da biblioteca de turma.

1.7. Estruturação da aprendizagem e da diferenciação pedagógica

As disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio/ História eram lecionadas pela PTT, sendo as restantes asseguradas pelos professores especializados nas áreas disciplinares em causa. Ainda assim, pôde sempre assegurar-se a interdisciplinaridade, que de acordo com Pombo, Guimarães & Levy (1994) é entendida como sendo a "integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com fim de dar uma visão unitária de um sector do saber." (p. 10)

A professora cooperante tentou sempre através das estratégias implementadas ir ao encontro das individualidades de cada aluno, adaptando sempre que necessário o trabalho a desenvolver e promovendo muitas vezes a realização de trabalhos a título individual para que pudesse assim respeitar as diferenças, apesar de pouco notórias, entre os alunos. É neste sentido que Roldão (1999) afirma que

> Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário –

> manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais. (p. 39)

No que respeita ao trabalho desenvolvido com a aluna invisual, era desenvolvido mediante outro tipo de método, uma vez que apesar de realizar a grande maioria dos trabalhos iguais aos dos colegas, havia exercícios que era necessário que lhe fossem ditados, para que ela pudesse concretizá-los mediante o auxílio do cubaritmo, ou diretamente na máquina de Braille. [Anexo D]

1.8. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Uma vez que não basta que as crianças frequentem a escola para que se possam passar ao nível seguinte de aprendizagem, foi incrementado um método de avaliação que é visto por Barreira e Pinto (2005) como sendo "um instrumento de certificação de aprendizagem, de controlo de qualidade do sistema educativo, mas, também como um instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem" (p. 37), e que de acordo com o Ministério da Educação e Ciência (2012) tem o seu enfoque direcionado para "os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo (…)." (pp. 2-3).

Para ir ao encontro do que se pretende com a avaliação, é correto afirmar que a professora cooperante utilizou duas formas distintas para a sua concretização, passando tanto pela avaliação sumativa como pela autoavaliação.

No caso da avaliação sumativa, era realizada mediante a criação de fichas de avaliação coincidentes com os conteúdos trabalhados em sala de aula e de forma a não abarcar demasiada matéria. Mediante esta estratégia, tornou-se sempre possível evidenciar os conhecimentos de cada um dos alunos da sala, assim como compreender onde residiam as dificuldades de cada um, para que pudessem ser trabalhadas.

Relativamente à autoavaliação, esta era uma ferramenta que a PTT julgava ser bastante importante ser desenvolvida com as crianças pois iria potenciar o seu poder de reflexão e argumentação. Tal como é referido pelo Conselho da Europa (2001) "a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor"

auxiliando assim "os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia." (p. 263) Assim, a professora dispensava algum tempo a esta questão, e quando sentia que existiam dificuldades por parte dos alunos para realizar este procedimento, auxiliava-os colocando-lhes algumas questões para que pudessem pensar sobre elas e apresentar então as suas respostas e conclusões.

2. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO

Dado que este tópico está diretamente relacionado com a fundamentação da problemática bem como os objetivos da mesma, considero ser relevante explanar todo o percurso percorrido para que se torne possível definir os objetivos patentes na mesma.

2.1. Identificação das potencialidades e fragilidades da turma

Na tentativa de definir estratégias o mais adequadas possíveis à turma em causa, tornou-se essencial evidenciar as potencialidades e as fragilidades que a caracterizavam. Este processo não foi propriamente fácil de realizar, uma vez que o grupo em causa era bastante bom, não havendo grandes dificuldades a apontar tanto ao nível das competências sociais, como no que respeita às diferentes áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Mediante a observação, intervenção e também com recurso ao PPT, tornou-se possível criar uma tabela que permita uma leitura mais facilitada dos aspetos referidos anteriormente, fundamentalmente no que concerne às diferentes disciplinas.

Componentes do currículo	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	- Espírito de Equipa; - Comunicação oral.	- Organização; - Espírito crítico.
Português	- Produção de textos; - Leitura fluente.	- Seleção de dados.
Matemática	- Raciocínio matemático; - Interesse pelos conteúdos.	----------
Estudo do Meio	- Participação nas aulas; - Procura por novos conhecimentos.	----------

Tabela 1 – Potencialidades e Fragilidades da turma.

A tabela acima tornou-se elementar na Prática de Ensino Supervisionada pois foi a partir das componentes que a constituem que o Plano de Intervenção (PI) foi traçado, com a finalidade de colmatar as 'falhas' identificadas, tentando pelo menos melhorá-las.

2.2. Definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Tal como referido, a tabela acima deu significado aos objetivos gerais implementados no PI, sendo que foram estes os principais guias da ação educativa durante todas as semanas de intervenção.

Componentes do currículo	Objetivos gerais
Competências Sociais	- Desenvolver comportamentos de entreajuda; - Desenvolver o espírito crítico.
Português	- Desenvolver competências de seleção, recolha e tratamento de informação
Matemática	----------
Estudo do Meio	- Desenvolver a consciência ambiental.

Tabela 2 – Objetivos gerais do PI

2.3. Revisão de literatura

Tal como mencionado anteriormente, para que seja realizada uma boa prática que dê frutos positivos, foi deveras importante, no período de observação, ser feita uma diagnose das capacidades dos alunos e também das suas lacunas. Esta análise não fica completa no decorrer das duas semanas em que apenas são observados os comportamentos das crianças e as ajudamos a elas e/ou à professora cooperante de alguma forma, pois apesar de Pais e Monteiro (1996) afirmarem que "praticando a observação, o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno, e consequentemente, a planificação a efectuar será mais fácil, porque adaptada à realidade" (p. 54), esse tempo não seria suficiente.

Assim, é importante mencionar que à medida que se vai tendo um contacto mais aprofundado com os estudantes, vamo-nos também apercebendo de outros aspetos que devem ser tidos em conta. Daí a relevância do estágio neste curso, pois como frisado por Sampieri, Collado e Lucio (2006), a

> observação qualitativa não é mera contemplação («sentar-se a ver o mundo e a tomar notas»); nada disso, implica estarmos em profundidade em situações sociais e manter um papel activo, assim como uma reflexão permanente. Estar atento aos detalhes, sucessos, inventos e interacções. (p. 587)

Foi mediante o processo citado acima que foram traçados os objetivos gerais do PI, que acabaram por estruturar a intervenção de modo cooperativo na medida em que abarcavam diretamente os estudantes, envolvendo-os na construção do seu próprio conhecimento, algo fundamental na educação. Como refere Lourenço (2005),

> Piaget salientou que nenhuma aprendizagem é significativa se não envolver activa e intimamente o sujeito, sendo esta mais uma marca de uma orientação para a autonomia do sujeito. A seu ver, uma verdade aprendida sem ser reinventada pelo estudante que a aprende não é aprendizagem nenhuma, algo que nenhum pedagogo ousará desafiar. (p. 65)

Para que haja sucesso em qualquer prática, é necessário que as competências a desenvolver com as crianças tenham sido bem pensadas, devendo estar estritamente relacionadas com os objetivos que se pretendem atingir.

Os objetivos gerais definidos ao nível das competências sociais encontram-se intimamente relacionados com a cidadania, na medida em que esta é vista por Reis (1997) como sendo "uma qualidade de todos os membros de uma sociedade, conferindo-lhes direitos e deveres de participação na vida pública." (p. 3)

No que se refere ao primeiro objetivo definido ao nível das competências sociais, *desenvolver comportamentos de entreajuda*, este é extremamente importante uma vez que auxilia os alunos a desenvolverem um espírito de solidariedade para com

os restantes colegas e no futuro promoverá cidadãos interessados e capazes de desenvolver trabalho com futuros parceiros. Apesar de os alunos terem capacidades para conseguirem desenvolver este tipo de comportamentos a título individual, podem ser ajudados na escola uma vez que os professores têm a possibilidade de promover tarefas que devam ser realizadas em grupos, pois desta forma os alunos tornar-se-ão capazes de compreender que existem mais opiniões para além das suas e que devem ser suscetíveis a ouvi-las e pensar sobre elas sem que assumam à partida que não devem ser executadas.

Dado o nível de excelência da turma em causa, foi decidido manter as estratégias implementadas anteriormente pela PTT, uma vez que a turma reagia bem às mesmas e algumas acabavam por estar de certa forma relacionadas com alguns dos objetivos descritos. No caso do TTA, é de referir que embora existissem diversas atividades distribuídas por dossiers de acordo com os conteúdos [Anexo E]., para serem realizadas de modo autónomo, existiam também outras que deviam ser realizadas a par ou em pequenos grupos, tais como as composições com auxílio da caixa de histórias [Anexo F].

Também era importante o Conselho de Turma que decorria todas as sextas-feiras à tarde, no qual eram distribuídas as tarefas a cumprir por parte dos alunos e onde se debatiam os temas da semana e se partilhavam as suas opiniões relativamente aos diversos assuntos abordados. Este tipo de atividades torna-se importante, pois segundo Lave e Wenger, citado por Fernandes (1997) implicam "a participação num sistema de actividades sobre o qual os participantes partilham compreensões sobre aquilo que fazem e o que isso significa nas suas vidas e comunidades." (p. 4)

O espírito crítico foi o segundo objetivo geral definido para as competências sociais, e também este era fundamental pois estando inserido no ramo da educação iria promover uma maior flexibilidade por parte das crianças no que concerne aos saberes e pensamentos dos restantes colegas, podendo estes entrar ou não em colisão consigo próprios. Na visão de Delors (2001) "a educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele." (p. 89) É mediante este tipo de competências sociais que as pessoas se tornam mais conscientes do seu papel no mundo e também de quem

as rodeia, sabendo que todas as pessoas são diferentes e portanto é necessário adquirir certas 'ferramentas' para que consigam ser bem-sucedidos, aprendendo a lidar de diferentes formas com as mais diversas situações.

Relativamente ao objetivo geral definido para a área disciplinar de Português, *Desenvolver competências de seleção, recolha e tratamento de informação*, é de salientar que este dado não é valido apenas para esta disciplina, sendo que é algo essencial em qualquer outra, pois é mediante esse processo que os alunos se tornam capazes de compreender e responder acertadamente ao que lhes é pedido, sendo objetivos. De acordo com a American Library Association (ALA), citada por Calixto (2003), o indivíduo "(…) deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente." (Calixto, 2003, p. 4) Daí a importância da literacia da informação, que Braga (2009), baseado no Chartered Institute of Library Information (CILIP, 2008), define como sendo

> … a capacidade de os indivíduos reconhecerem quando e porquê têm uma necessidade informacional, saberem onde encontrar a informação de que necessitam, através da consulta de várias fontes informacionais, independentemente do seu formato, saberem avaliá-la, usá-la e comunicá-la de forma ética … (p. 290)

Por fim, o último objetivo definido foi no âmbito de Estudo do Meio e tinha como finalidade, *desenvolver a consciência ambiental*. Este objetivo relaciona-se com uma área de conteúdos muito relevante e é fácil abordá-la com crianças, pois de acordo com a visão de Cruz, citado por Mesquita (2011), "é na infância que as crianças iniciam um processo de consciencialização dos problemas ambientais, ou seja, são as crianças que estão mais sensíveis a estes problemas visto ainda não se encontrarem 'viciadas' pelos mecanismos da sociedade consumista e materialista." (p. 10) Assim, primeiramente tornou-se necessário compreender quais eram as conceções dos alunos e só a posteriori se procedeu a algum tipo de intervenção, pois de acordo com Coll (2001)

> quando o aluno depara com um novo conteúdo a aprender, fá-lo sempre munido de uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decurso de experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que, em boa parte, vão determinar as informações a seleccionar, a forma de as organizar e o tipo de relações que vai estabelecer entre elas. (p. 57)

Em suma, é de referir que os objetivos delineados foram selecionados a partir das dificuldades identificadas nos alunos, na tentativa de ultrapassarem os obstáculos, saberem expor as suas dúvidas, ouvirem novas considerações sobre esses assuntos e consequentemente melhorarem o seu desempenho.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, serão descritos o conjunto da metodologia e dos métodos de recolha e tratamento de dados utilizados.

Deste modo, no decorrer da PES II e no sentido de obter resultados mais fidedignos optei por recorrer a diversos procedimentos, sendo estes: a observação, as entrevistas, o estudo de documentos, o estudo sociométrico e consequentemente os sociogramas. No que respeita à observação, esta é essencial e tal como salientado por Alarcão e Tavares (1987), exige capacidade de "transformar a complexidade dos dados em representações claras e visualizar os dados significativos da observação". (p. 118)

Foi a partir da observação naturalista, que mediante Estrela (1986) "é em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem …" (p. 49), que pude caracterizar tanto o contexto socioeducativo como proceder à intervenção educativa e ainda recolher os dados necessários que me permitissem analisar a alunos ao nível das avaliação das suas aprendizagens.

Para que se tornasse possível conhecer um pouco a evolução dos alunos e também compreender qual a postura de cada um perante a escola, foi necessário recorrer a dados de documentos oficiais (CEI, PIT e PPT), ou retirados de conversas informais com a PTT e ainda recolhidos através da observação direta. Quivy e Campenhoudt (1992) referem que esta última permite captar "os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho" (p. 197), mantendo-se assim inalterados.

Recorri também à análise e interpretação de dados recolhidos mediante as entrevistas realizadas. Alguns dados quantitativos foram tratados estatisticamente.

4. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

4.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção

Para que o Plano de Intervenção fosse o mais adequado possível, este foi realizado tendo como principio regulamentar a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), sendo que um dos objetivos previstos no ensino básico passa por "assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura no quotidiano." (p. 3) Foi ainda necessário ter em conta que de acordo com Inácio (2007) a aprendizagem deve assentar sob três grandes domínios sendo eles:

1. **"Domínio cognitivo (saber-saber)**
   Corresponde às aprendizagens relacionadas com o pensamento lógico e com as operações intelectuais; são exemplos dessas aprendizagens a compreensão de uma teoria, de conceitos, aprendizagem de regras e de códigos.
2. **Domínio psico-motor (saber-fazer)**
   Corresponde às aprendizagens relacionadas com movimentos do corpo, com a capacidade de manipular fisicamente objectos, como seja manipular ferramentas ou utensílios para realizar uma tarefa, resolver situações problema que requerem destreza motora ou a coordenação de movimentos altamente especializados.
3. **Domínio sócio-afectivo (saber-ser/ saber-estar)**
   Corresponde às aprendizagens realizadas no domínio social e afectivo, o que corresponde aos sentimentos, atitudes, comportamentos, à capacidade de adaptação às mudanças, à capacidade de estabelecer novas relações pessoais, capacidade de enfrentar desafios". (p. 7)

Ainda neste sentido, foi importante considerar tanto a interdisciplinaridade como a diferenciação pedagógica, pois de acordo com Heacox (2006) muito embora exista uma "maior ou menor liberdade que o professor detém para decidir aquilo que irá ensinar, o ensino diferenciado ajudá-lo-á a decidir como irá ensinar." (p. 21)

Embora numa fase inicial não tenha sido fácil conciliar todos estes aspetos relacionados com a aprendizagem, uma vez que não tinha uma consciência perfeita de que modo os iria contemplar nas planificações, com o passar do tempo essas questões foram esmorecendo. Mediante a planificação das aulas do dia 5 de maio [Anexo G], é possível verificar que no jogo realizado na área disciplinar de Português um dos objetivos a desenvolver estava relacionado com as competências sociais, mais concretamente o '*saber respeitar os colegas'*, que se insere no desenvolvimento de comportamentos de entreajuda uma vez que a atividade era realizada de acordo com os quatro grupos definidos no início da intervenção [Anexo H].

Nem em todas as aulas foi possível integrar os objetivos previamente definidos pois tendo que cumprir os conteúdos no espaço de tempo acertado, por vezes torna-se complicado promover atividades mais lúdicas, apesar de estas terem serem bastante importantes pois de acordo com Moreira (2004), "o jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível da integração como da interacção social" (p. 63). Contudo, e dado que muitas vezes se cai no erro, Piaget (1967) deixa claro que "o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afectivo e moral." (p. 32)

Em suma, apesar dos percalços ocorridos, considero que posso fazer um balanço positivo de toda a prática pois apesar de haver um grande empenho nesta, também os resultados demonstraram que foram cumpridas as metas previamente definidas.

4.2. Estratégias globais de intervenção

Na tentativa de atingir os objetivos gerais referidos anteriormente, foram implementadas algumas estratégias nas áreas disciplinares sob as quais eu tinha intervenção direta, e foram também mantidas todas as que já tinham sido introduzidas pela PTT, pois uma vez que a turma apresentava resultados bastante positivos.

Todas as estratégias e procedimentos foram pensados, tendo como enfoque as características da turma, assim como os conteúdos a serem trabalhados.

Áreas disciplinares	Estratégias mantidas	Estratégias implementadas
Português	-Escrever o *Plano do dia;* - Realização das *Leituras do dia-a-dia*; - Realização do *Conselho de Turma;* - Realização de fichas em TTA.	- Criação de momentos de partilha e diálogo; - Preencher diariamente grelhas, para registo de comportamentos e empenho no trabalho; - Diversificação dos métodos para a produção de textos; - Jogos de consolidação.
Matemática	- Realização de exercícios em grande grupo; - Entreajuda dos alunos (os que terminam o trabalho podem auxiliar os colegas com mais dificuldades).	- Realização de aulas com materiais didáticos [Anexos I e J]; - Criação de propostas de trabalho; - Jogos de consolidação [Anexo K].
Estudo do Meio	- Realização de momentos de partilha e diálogo.	- Realização de atividades experimentais; - Visita de estudo [Anexo L].

Tabela 3 – Estratégias mantidas e implementadas por área disciplinar

4.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção

Nas tabelas apresentadas de seguida, será explanada uma breve programação da concretização dos objetivos com o contributo das diferentes áreas disciplinares, e diretamente relacionados com a integração curricular. Optei pela construção destas tabelas por ser uma estratégia facilitadora da leitura dos dados expostos.

Objetivo Desenvolver comportamentos de entreajuda e desenvolver o espírito crítico.			
Português	**Matemática**	**Estudo do Meio**	**Integração Curricular**
- Realização de propostas de trabalho; - Realização de jogos de consolidação da matéria; - Diversificação dos métodos para a produção de textos	- Realização de propostas de trabalho; - Execução de trabalhos de grupo; - Realização de jogos de consolidação da matéria.	- Executar de propostas de trabalho; - Realizar o trabalho de projeto.	- Conselho de Turma; - Preenchimento do PIT; - Preenchimento diário das grelhas, para registo de comportamentos e empenho no trabalho

Tabela 4 – Contributo das áreas disciplinares nos objetivos relativos às *Competências Sociais*

Objetivo Desenvolver competências de seleção, recolha e tratamento de informação			
Português	**Matemática**	**Estudo do Meio**	**Integração Curricular**
- Leitura e interpretação de texto; - Realização das fichas de TTA.	- Trabalho de grupo para afixação na escola; - Resolução de problemas matemáticos.	- Apresentação dos projetos.	- Leituras do dia-a-dia.

Tabela 5 – Contributo das áreas disciplinares nos objetivos relativos à área disciplinar de Português

Objetivo Desenvolver a consciência ambiental.			
Português	**Matemática**	**Estudo do Meio**	**Integração Curricular**
- Leitura do livro "*Anita vai ao Jardim Zoológico*"; - Leitura do livro "*Alerta no Zoo*"	----------	- Pesquisa de informação sobre os animais; - Realização do Trabalho de Projeto '*Os Animais'*.	- Criação de momentos de partilha e diálogo

Tabela 6 – Contributo das áreas disciplinares nos objetivos relativos à área disciplinar de Estudo do Meio

4.4. Sequência dos conteúdos de aprendizagem e identificação dos desvios do Plano de Intervenção.

Durante o período de observação foram bastantes as conversas tidas com a PTT no sentido de serem feitas as distribuições dos conteúdos a serem abordados durante o período de intervenção. Assim, na tabela 7 podem ser visualizados todos os temas abordados em cada uma das áreas disciplinares.

Áreas disciplinares	Conteúdos
Português	- Tempos verbais: verbos regulares e irregulares; - Classe de palavras: adjetivos, nomes próprios, nomes comuns, nomes comuns coletivos. - Escrita criativa; - Determinantes artigos definidos - Determinantes artigos indefinidos - Determinantes possessivos; - Determinantes demonstrativos; - Discurso direto e indireto; - Leitura e interpretação de texto.
Matemática	- Frações; - Números decimais; - Interpretação de gráficos de barras e tabelas; - Leitura de números por classes e por ordens; - Medidas de capacidade; - Medidas de massa; - Medidas de comprimento; - Contar dinheiro; - Diagrama de caule e folhas; - O máximo; - O mínimo; - A amplitude; - A moda; - A média; - O perímetro; - A área; - As horas.
Estudo do Meio	<u>Estudo do Meio</u> - Sistema solar - Orientação pelo Sol; - Os pontos cardeais; - A bússola; - O Magnetismo; - Reflexão e refração da luz; - A agricultura;-

	- A Criação de gado; - A Exploração florestal; - A atividade piscatória; - A exploração mineral; - A indústria; - O turismo; - As construções. <u>História de Portugal</u> - Os descobrimentos; - As descobertas e as lutas no norte de África; - As grandes Descobertas; - O final da 2.ª dinastia.

Tabela 7 – Identificação dos conteúdos lecionados por área disciplinar

Todos os conteúdos mencionados acima já se encontravam distribuídos por meses nas grelhas da PTT, pelo que facilmente foi feita uma subdivisão dos mesmos no sentido de dar a conhecer quais os que eu iria abordar diretamente.

Inicialmente não estava previsto serem abordados os conteúdos relacionados com História de Portugal uma vez que todas as turmas deviam dar as matérias ao mesmo tempo e uma destas se encontrava atrasada, contudo, no final da primeira semana de intervenção chegou a informação de que iria abordar o tema dos *Descobrimentos*.

Embora inicialmente tenha ficado com a sensação de que eram demasiados conteúdos para tão poucas semanas, isso não se verificou pois a turma acompanhava bastante bem todas as matérias, sendo também interventiva mas de forma comedida. Não é assim possível evidenciar temas onde tenham surgido mais dificuldades por parte das crianças na medida em que estes compreendiam o que lhes era explicado, demorando o tempo espectável (um máximo de duas aulas) para saber aplicar os conteúdos sem grandes complicações.

CAPÍTULO II – DESENHO DO PROJETO

1. INVESTIGAÇÃO

1.1. Tema de investigação

O presente estudo incide sobre uma temática relacionada com as NEE, mais propriamente com a integração e aprendizagem de uma criança invisual.

A temática em causa surgiu no âmbito da PES II, uma vez que foi lá que tive contacto com a criança sob a qual incide este estudo, que tanto me fascinou apesar da sua diferença. Este fascínio teve proveniência no facto de esta ser bastante pró-ativa, empenhada nas atividades, ter muito bons resultados e acima de tudo, por ser uma criança que 'transborda' felicidade, o que acaba por ser contagiante.

Assim, mediante este estudo, para além de compreender de que forma os restantes colegas de turma lidam com esta criança invisual, torna-se possível, caso necessário, alertá-los para os cuidados especiais a ter com esta. Com esta investigação pretendo ainda adquirir novos conhecimentos diretamente relacionados com a minha área profissional e também evoluir a nível pessoal pois tanto a compreensão dos mais diversificados casos como o conhecimento não devem ser estanques, muito menos no que concerne aos professores. Pacheco e Flores (1999), salientam que, "os professores são actores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear." (p. 10)

Em suma, considero esta experiência bastante positiva na medida em que acaba por me transmitir novos conhecimentos que para mim são importantes tanto enquanto profissional de educação como enquanto ser humano.

1.2. Revisão de literatura

"Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem."(Saramago, 2008, p. 310)

Quando falamos em crianças com NEE, é importante primeiramente descobrir o que se entende por Necessidades Educativas Especiais, e de acordo com a DGIDC (2008), estamos a referir-nos ao

> conjunto de meios que é preciso utilizar para a educação de alunos que, por diferentes motivos, de forma temporal ou permanente, não estão em condições de desenvolver a sua autonomia e integração com os meios que estão, normalmente, à disposição das escolas. (p. 13)

As NEE dividem-se em dois grandes grupos: as temporais, que de acordo com Correia (1999) "são aquelas em que a adaptação do currículo é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno" (p. 52) e as permanentes, que segundo o mesmo autor "são (…) objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno de acordo com o seu percurso escolar." (p. 49) O autor sintetizou esta questão da seguinte forma:

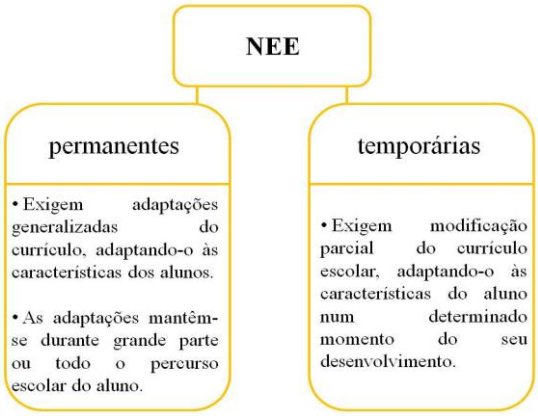


Figura 1 – Tipos de necessidades educativas especiais (p. 49)

No caso particular da criança aqui estudada, é de salientar que esta tem baixa visão no olho direito, uma vez que apenas vê claridade e vultos e total incapacidade de visão no olho esquerdo, sendo assim considerada invisual, podendo-se dizer que se trata de uma NEE permanente. De entre as pessoas que têm dificuldades ao nível do campo visual, pode considerar-se que este défice se subdivide em duas categorias distintas,

sendo: a subcategoria dos cegos e a dos amblíopes. De acordo com Correia (1999) "os cegos são aqueles cuja incapacidade os impede de ler, seja qual for o tamanho da letra. Para ler usam o Braille. Os amblíopes (…) são capazes de ler desde que se efectuem modificações no tamanho das letras." (p. 52)

Antigamente, mais do que nos dias de hoje, as crianças que sofriam deste tipo de deficiência eram alvo de descriminação, tanto assim era que, de acordo com Costa (1999) a inclusão acaba por ser

> fruto duma evolução caracterizada por uma história de exclusão/ rejeição que passou por diferentes fases: exploração e abandono; proteção caritativa; internamento em instituições de educação; envio para escolas ou classes especiais. Só a partir dos anos 70 se inicia, na maior parte dos países, o processo de aproximação destes alunos às estruturas regulares de ensino, baseado em diferentes conceitos: normalização, integração, igualdade de oportunidades e, finalmente, inclusão. (p. 25)

Foi para salvaguardar este tipo de situações que surgiu a Declaração de Salamanca (1994), onde ficou assente que "(…) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados…" (p. 15). Este dado é deveras importante uma vez que é a partir do auxílio/ aprendizagens que obtêm nestas escolas, que as crianças se tornam seres mais capazes e ajustados ao mundo onde estão inseridos.

O facto de existirem escolas inclusivas é algo benéfico tanto para as crianças com NEE como para as crianças ditas "normais" e ainda para as famílias de ambas. Tal dado pode ser verificado mediante a tabela 8 executada por Brandão (2007)

Benefícios para:	Benefícios
Crianças com deficiência	**1.** São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas "normais". **2.** Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. **3.** Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. **4.** Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade **5.** Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito "normal".
Crianças com desenvolvimento dito "normal"	**1.** Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência. **2.** Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas. **3.** Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. **4.** Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	**1.** Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. **2.** Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Família de crianças com deficiências	**1.** Podem aprender acerca do ensino dito normal. **2.** Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. **3.** Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito "normal", as quais lhes podem prestar um apoio significativo.

Família de crianças com desenvolvimento dito "normal"	**1.** Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. **2.** Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Tabela 8 – Benefícios das escolas inclusivas

(p. 78)

Como tive oportunidade de observar, por esta criança ser tão inteligente e empenhada no trabalho que devia desenvolver, tal como os restantes colegas, concretizava a maioria das tarefas diárias laçadas pela PTT, embora de diferente forma. Também este dado é parte integrante da Declaração de Salamanca (1994), onde está explícito que

> As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva. (p. 15)

Apesar de todas as qualidades evidenciadas até então, deve ser frisado que tal como as restantes crianças com NEE, também esta tem um Plano Educativo Individual (PEI), que é visto pela DGIDC (2008) como sendo:

- Um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente;
- Um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens (CIF-CJ) do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;

- Um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação (EE) pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente;
- Um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações. (p. 25)

O PEI, por ser um instrumento de trabalho relevante na eficácia da adequação do processo de aprendizagem, foi construído tendo em conta as especificidades da criança, o que a deverá auxiliar grandemente na sua progressão ao longo da escolaridade.

1.3. Metodologia

De seguida será descrita a metodologia utilizada no decorrer do meu estudo articulada com a intervenção. É também meu propósito apresentar o paradigma do mesmo, as opções e procedimentos metodológicos, bem como os aspetos éticos e deontológicos considerados durante toda a investigação.

Os principais objetivos da minha investigação eram tentar compreender como a criança invisual se sentia apesar de ter uma NEE, como esta lidava e ultrapassava as dificuldades que seriam expectáveis que tivesse, de que forma se processava o acompanhamento que lhe era dado tanto em casa como na escola, e por fim, entender também se esta era bem aceite perante os colegas da turma e de que modo estes a viam.

Optou-se pela abordagem metodológica: estudo de caso, mais propriamente o estudo de caso intrínseco, que de acordo com Stake, relatado por Coutinho (2013) é assim intitulado "quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe oferece de *per si* um interesse intrínseco" (p. 337). Julguei ser esta a metodologia mais adequada pois de acordo com Yin, citado por Coutinho (2013), "é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o *como* e o *porquê* de acontecimentos atuais sobre os quais o investigados tem pouco ou nenhum controlo". (p. 335) Para além destas questões, o estudo de caso torna-se ainda mais vantajoso na medida em que é facilmente aplicável a situações da vida real, e tal como afirma Dooley, citado por Meirinhos e Osório (2010),

> Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno. (p. 4)

Para a concretização deste estudo foi ainda adotada uma investigação qualitativa, na medida em que esse processo foi realizado em ambiente real, e de acordo com Huberman, referido por Coutinho (2013), um estudo é qualitativo se "for conduzido num contacto intenso e prolongado com uma *situação real* também ela *banal* ou *normal*, refletindo o dia a dia de indivíduos, grupos, sociedades, etc.." (p. 329)

Por ser extremamente importante tornar explicitas e detalhadas todas as etapas deste estudo, passo agora à explanação das mesmas.

Numa fase inicial, foi fundamental proceder à revisão de literatura, uma vez que me guiou na construção das questões para a entrevista a realizar numa outra fase, e também por me ter trazido bastante conhecimento relativamente a este tema, pois o facto de usar múltiplas fontes de evidências faz com que o saber seja consolidado. Neste sentido, Coutinho (2013) defende que "as conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações." (p. 342)

No que concerne às entrevistas, para que estas pudessem ser realizadas aos alunos, foi necessário fazer uma breve explanação do que eu pretendia fazer e consequente pedido de autorização para enviar quer aos pais dos alunos [Anexo M]., quer à direção da instituição [Anexo N]. As entrevistas foram muito importantes na execução desta investigação porque permitiram recolher bastantes dados, e conforme Fontana e Frey (1994), "entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos." (p. 361) Para que os dados obtidos fossem o mais corretos e abrangentes possível, foi necessário proceder a quatro diferentes modelos de entrevistas, havendo uma para a criança invisual [Anexo O], uma para os restantes colegas da turma [Anexo P] uma para o EE [Anexo Q], e a última para a PTT [Anexo R].

Numa terceira fase, tornou-se interessante realizar um estudo sociométrico, uma vez que o uso de sociogramas permitiu medir as ligações existentes entre os vários membros do grupo turma. De acordo com Bustos (1979) "O teste sociométrico é um método de investigação, que tem como objetivo facilitar a compreensão das redes de vínculos que configuram a estrutura dos grupos humanos." (p. 31) De forma a ser possível realizar este tipo de estudo, as questões foram colocadas a uma criança de cada vez, sem que os colegas pudessem ouvir as respostas dadas, para não haver risco de os resultados não serem fidedignos. Ainda neste sentido, optei por dispor de uma folha na qual estavam fotografias de todos os alunos da turma [Anexo S], para salvaguardar que nenhuma das crianças não escolhia algum colegas por esquecimento.

O tratamento de dados recolhidos a partir das entrevistas foi feito mediante gráficos construídos a partir do *software* Excel, pois este acaba por ser um método facilitador de compreensão de resultados por parte de quem observa. De acordo com Fernandes (1999) "Um gráfico de barras serve para comparar a frequência de ocorrência de certas observações" (p. 19), pelo que se torna benéfica a sua utilização pois permite fazer uma comparação mais imediata de dados. No que respeita aos dados recolhidos com base no estudo sociométrico, os sociogramas mostrando as escolhas dos alunos foram construídos com o *software* Word.

1.4. Apresentação e discussão dos resultados

Após a análise dos resultados obtidos mediante as entrevistas, tornou-se possível desmistificar algumas das questões por mim colocadas no início deste estudo.

No que se concerne à entrevista realizada ao EE, esta possibilitou a compreensão de vários dados relativos ao caso, tais como o desenvolvimento da doença, de que forma os pais lidaram com a situação, como tem sido o crescimento da criança em causa, qual o tipo de acompanhamento que tem tido e de que forma se processa o seu desenvolvimento enquanto aluna.

Mediante as respostas obtidas por parte do EE [Anexo T], tornou-se possível compreender que a criança não é filha única, mas que na família apenas ela tem estes problemas ao nível da visão. Ao nascer, todo o quadro apresentado por parte desta era dito 'normal'. Contudo, aos quinze dias de vida foi-lhe diagnosticado um tumor na

perna esquerda, pelo que houve necessidade de realizar diversos tratamentos, até que ao um ano de idade se detetou que estava incapacitada de ver. Julga-se que esta perda de visão esteja associada ao tratamento oncológico então realizado. Contudo, não se verificam outras limitações ao nível do crescimento da menina. Como era esperado, uma das referências feitas pelo EE foi que nunca se está preparado para uma situação destas e portanto não se lida bem com a mesma, apenas se vão habituando a essa nova realidade.

Relativamente ao acompanhamento dado por parte da escola, o EE considera que o colégio ajuda bastante a aluna até porque a sua aprendizagem tem corrido muito bem apesar de em algumas coisas ser mais complicado. Porém, sente que de alguma forma não é dada oportunidade a esta menina de poder escolher os colegas com quem quer trabalhar quando há atividades para desenvolver em grupos. É ela quem faz questão de se adaptar aos pais e à incapacidade que tem, sendo que opta muitas vezes por realizar os TPC de modo autónomo pedindo apenas ajuda quando necessário. Para que os pais possam auxiliar de alguma forma, foi necessário deterem alguns conhecimentos ao nível do Braille, mas, por norma, seguem o trabalho a desenvolver a partir das páginas impressas a negro. Em suma, e para grande felicidade do EE, considera que a sua filha, embora se aperceba da sua incapacidade, é ima crianças feliz.

Foi no sentido de perceber qual a ideia que a professora tinha sobre esta menina ao nível do seu empenho e aprendizagem que também aquela foi entrevistada [Anexo U]. Mediante a análise feita, pôde verificar-se que a PTT conhece a aluna há cerca de três anos e que não sentiu uma necessidade acrescida de se adaptar à situação pois devido à sua profissão já havia contactado com diversas crianças nesta condição. Ao nível da aprendizagem, é referido que esta criança apesar de utilizar materiais adaptados tais como os livros em Braille, aprende as mesmas matérias que os restantes colegas, empenhando-se a cem porcento uma vez que não gosta de falhar.

No que diz respeito à integração na turma, esta questão é vista pela PTT como bastante positiva dado que a aluna se sente totalmente integrada na turma uma vez que brinca com as restantes crianças, que por terem crescido juntos já a veem como normal, e a ajudam sempre que necessário.

No caso das respostas obtidas a partir das entrevistas realizadas aos restantes alunos da turma [Anexo V], estas permitem que o procedimento de análise de dados seja realizado de forma diferente. No caso da primeira questão, em que se pretendia descobrir há quantos anos os alunos da turma conheciam esta colega invisual, os resultados obtidos variaram entre quatro respostas diferentes segundo o que se pode verificar na figura 2.

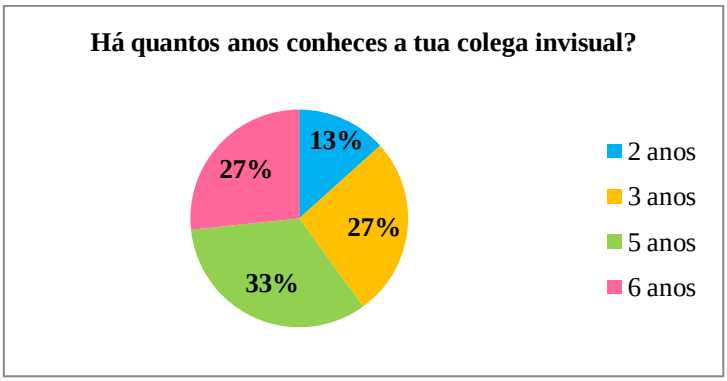


Figura 2 – Resposta dos alunos à primeira questão

A figura 3 é representativa das respostas dos alunos à segunda pergunta dos questionários

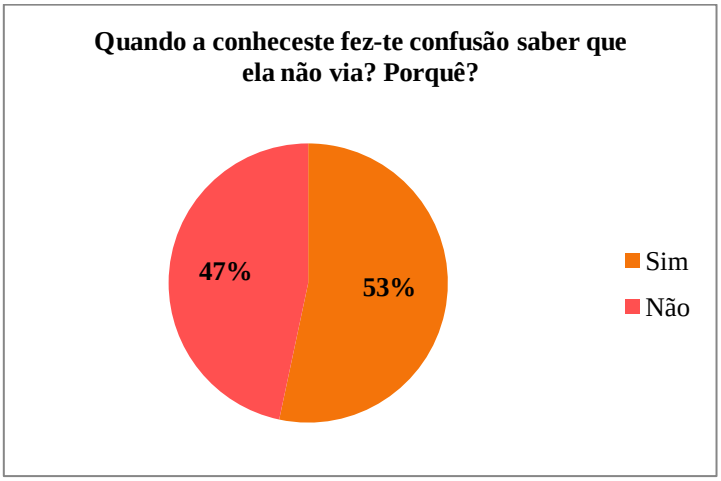


Figura 3 – Resposta dos alunos à segunda questão

Contudo, uma vez que se tratam de respostas abertas, não é possível apresentar todas as justificações dadas pelas crianças às respostas produzidas, pelo que se torna importante explicar que no caso dos que responderam afirmativamente, a grande maioria justificou dizendo que desconhecia que existissem pessoas invisuais. Já no caso

dos restantes, responderam dizendo que apesar da colega não ver, era normal e portanto igual aos outros.

As figuras 4 e 5 são representativas das respostas obtidas nas duas questões seguintes e de certa forma permitem compreender de que forma a criança em causa é integrada na turma pelos colegas.

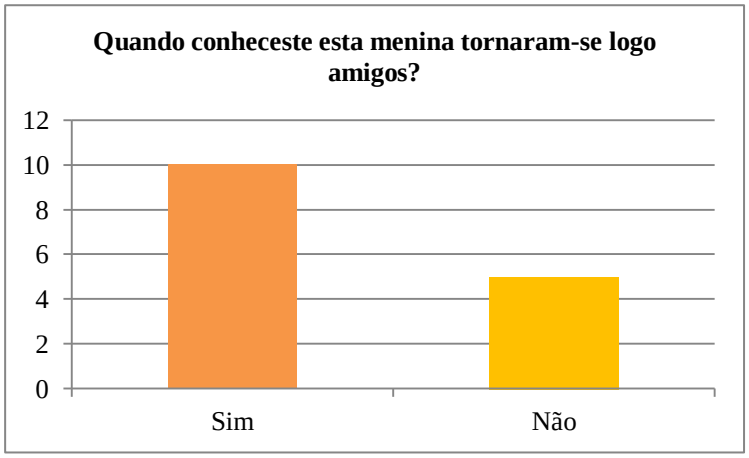


Figura 4 – Resposta dos alunos à terceira questão

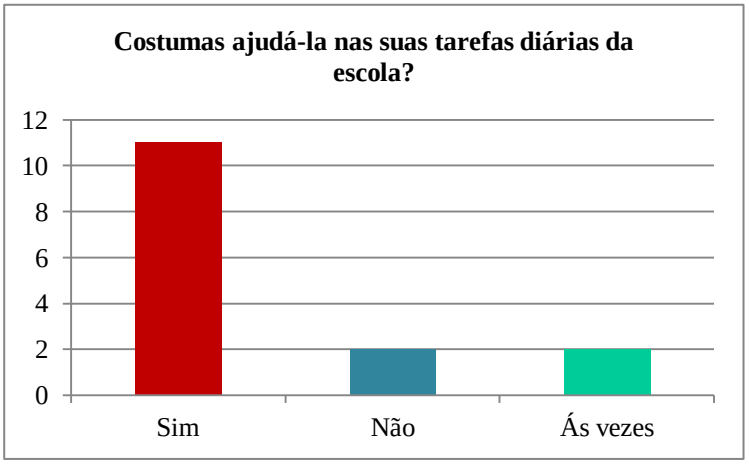


Figura 5 – Resposta dos alunos à quarta questão

A quinta pergunta, representada na figura 6, permite compreender se as crianças gostam da sua colega e por que motivo deram a resposta em causa.

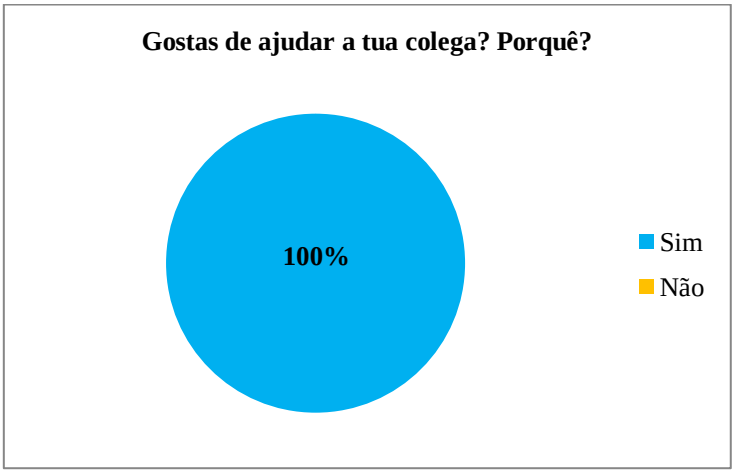


Figura 6 – Resposta dos alunos à quinta questão

A partir do gráfico apresentado, torna-se percetível que todos os alunos gostam de auxiliar a menina. As suas justificações oscilam entre gostarem de ajudar as pessoas portanto facilmente fazem o mesmo com esta colega e pelo facto de ela ser simpática.

No caso das duas questões seguintes, uma vez que são também elas respostas diretas permitem que os resultados estejam meramente representados por gráfico nas figuras 7 e 8 consecutivamente.

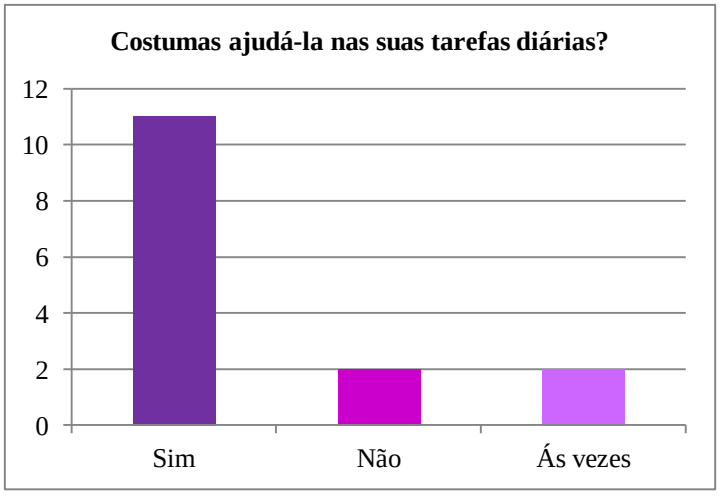


Figura 7 – Resposta dos alunos à sexta questão

Figura 8 – Resposta dos alunos à sétima questão

No caso da penúltima pergunta, as respostas à mesma foram representadas a partir do gráfico representado na figura 9, e pôde concluir-se na análise de dados que as justificações apresentadas pelos alunos que deram respostas afirmativas tiveram por base o facto de a menina em causa saber as coisas e ajudar, e no caso do colega que respondeu negativamente, esse não conseguiu apresentar uma justificação.

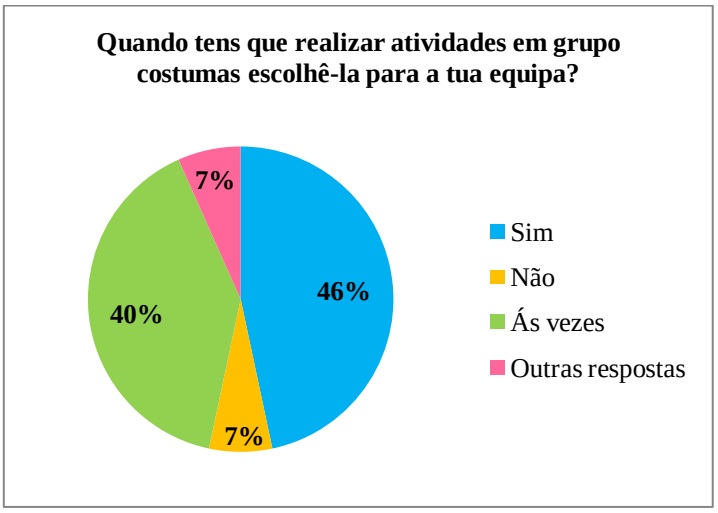


Figura 9 – Resposta dos alunos à oitava questão

Por fim, a última questão dizia respeito à opinião dos alunos sobre o facto de a colega ser ou não capaz de ajudar os restantes elementos da turma, onde se pôde verificar que existe um forte consenso entre as opiniões, tal como ser observado na figura 10, representada abaixo.

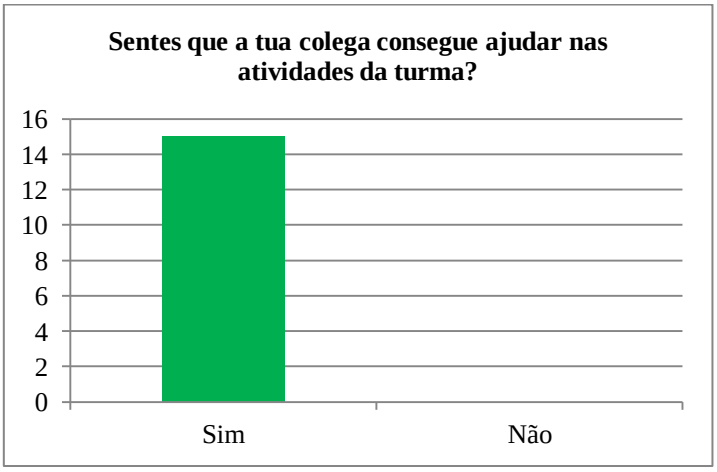


Figura 10 – Resposta dos alunos à nona questão

Tornou-se fundamental colocar questões à menina em causa, pelo que também esta foi entrevistada no sentido de perceber de que forma ela aceitava esta sua realidade e de que modo encarava a escola e os colegas.

Partindo então para a análise às respostas dadas pela aluna ao longo da entrevista [Anexos W], verificou-se que no que respeita à sua relação com os colegas e consequente integração na turma, esta é amiga de todos os colegas da sala e sente que estes a ajudam em todas as suas tarefas diárias. Relativamente à sua aprendizagem, esta criança diz gostar bastante de andar na escola e de aprender e sente que é um boa aluna pois tem boas notas e se esforça. Para que possa obter bons resultados, esta estuda em casa sendo que por vezes o faz de modo autónomo e outras vezes recorre ao apoio da sua mãe. Questionada acerca dos apoios dos quais dispõe na escola, ela diz gostar deles por no caso de ITIC ir pesquisar livros no computador, que mais tarde serão impressos para que ela possa ler, e em OM o que mais desperta o seu interesse é o facto de aprender a utilizar a bengala na rua. Por fim, e muito importante, quando questionada sobre ser ou não uma criança feliz, esta respondeu afirmativamente.

Ainda na tentativa de apurar resultados mais concretos, optei por realizar um estudo sociométrico, a partir do qual foram concretizados quatro sociogramas, sendo um para cada questão realizada no estudo figura 12 e [Anexos X, Y e Z]. Foi a partir desse instrumento que pude confirmar se os alunos auxiliavam e brincavam com a criança invisual por gostarem dela ou se eventualmente se tratava de um comportamento imposto, de alguma forma por um adulto. Para responderem às questões que lhes eram

colocadas os alunos olhavam para uma folha onde tinham a fotografia de todos os elementos da turma e deviam responder a todas as questões apresentando sempre o nome de três colegas.

Na figura 11 é possível verificar mediante um gráfico quais as preferências dos alunos e fazer uma breve comparação global dos resultados. É importante frisar que a menina invisual está representada com AA e que a numeração à esquerda do gráfico representa o número de crianças que a assinalaram nas diferentes questões.

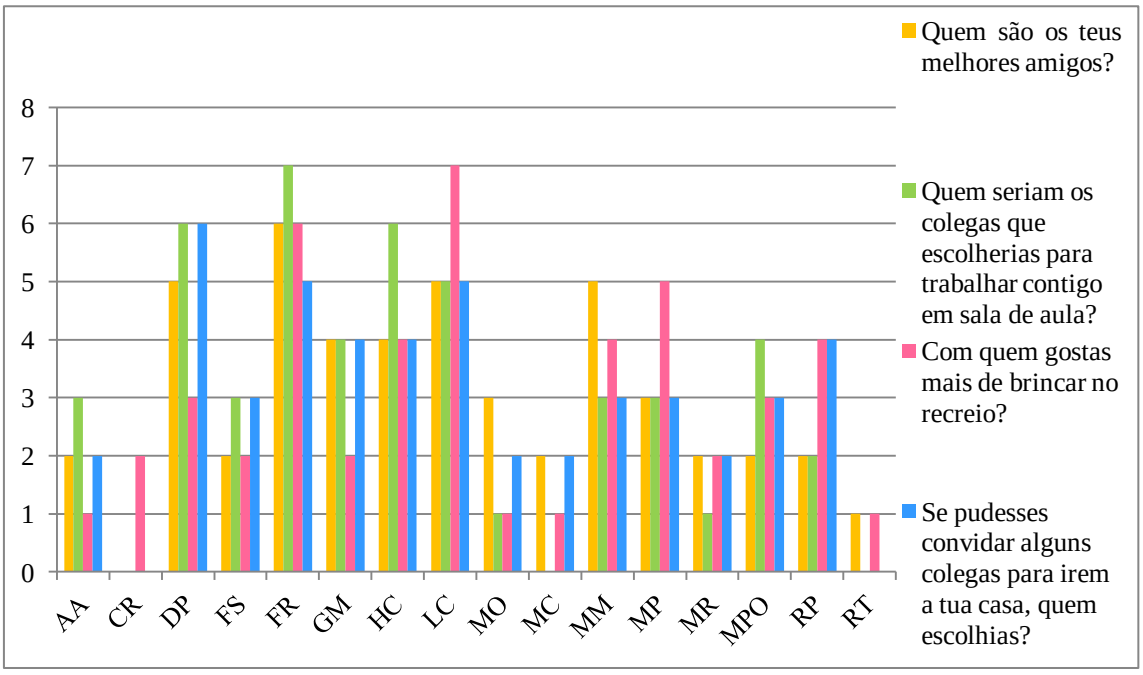


Figura 11 – Análise dos resultados do estudo sociométricos

A partir dos resultados obtidos, torna-se possível compreender que a aluna é identificada por duas crianças como sendo a sua melhor amiga, é escolhida por três colegas tanto para desenvolver trabalho em sala de aula como no recreio, e que dois colegas a convidariam para sua casa. Apesar de não ser a mais popular não apresenta um perfil muito diferente de outras cinco crianças da turma. A leitura dos sociogramas permite verificar as teias de relações, de uma forma mais dinâmica e específica. De acordo com Laranjeiro e Figueira (2007)

A possibilidade de ter uma representação gráfica da rede de interacções desenvolvidas num fórum de discussão parece fornecer um conjunto de elementos que evidenciam as particularidades do grupo que se está a analisar, os papeis que cada actor desempenha e como se processa a troca de informação entre o grupo e entre pares de actores, permitindo tanto uma analise global, do grupo, como individual (de cada um dos actores). (p. 150)

Mediante a figura 12, torna-se possível verificar as respostas obtidas por parte dos alunos e fazer uma análise mais detalhada das mesmas.

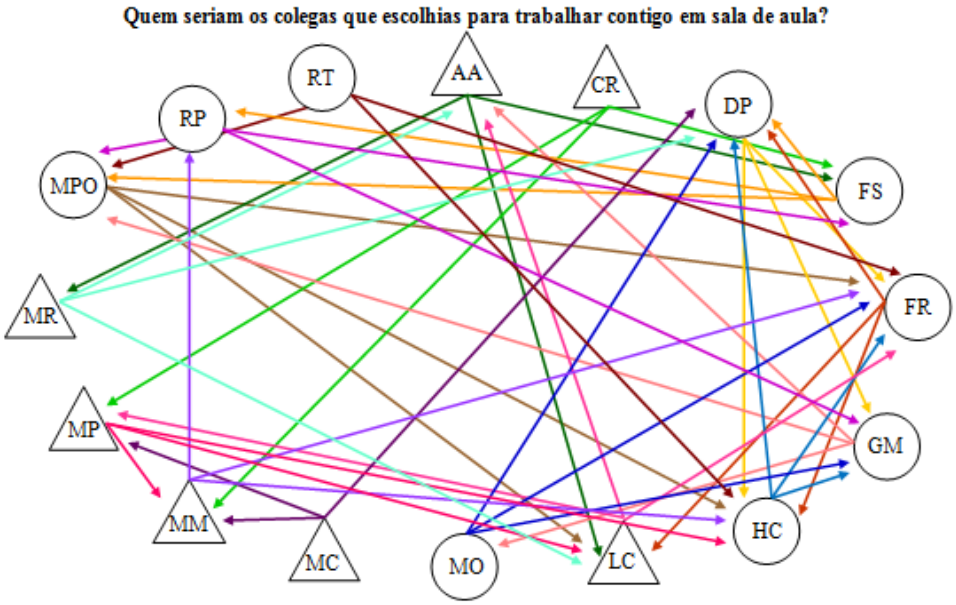


Figura 12 – Sociograma – Escolhas para trabalho em sala de aula

Relativamente à questão da escolha dos pares para a concretização de trabalhos em sala de aula, é possível constatar que as três crianças a optarem pela aluna invisual (AA), foram a GM, a LC e a MR. Neste campo, no que respeita à seleção feita pela menina com NEE, pode constatar-se que esta optou pelos colegas FS, LC e MR.

Assim, nesta questão, considera-se que existe uma relação positiva entre os dados obtidos, podendo concluir-se que tanto AA e LC gostam de trabalhar em

conjunto, independentemente da incapacidade visual da aluna AA, como também AA e MR se escolheriam mutuamente para desenvolver esse mesmo método de trabalho.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DOS ALUNOS

A avaliação tem um papel importante na educação, apesar de Estrela e Nóvoa (1993) defenderem que os agentes educativos a veem como sendo um ato de "ambivalência que todo e qualquer esforço de avaliação inevitavelmente desencadeia: por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas" (p. 10), algo verdadeiro uma vez que por vezes, quando os resultados obtidos pelos alunos não correspondem às espectativas, começam a levantar-se questões referentes ao desempenho do professor. É mediante isso que Diego (2000) afirma que a avaliação deve ser vista como sendo "uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interacção com o grupo e com cada aluno e aluna em particular." (p. 60)

No decorrer da PES foram utilizadas duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa. De acordo com Fernandes (2006) entende-se por avaliação formativa o

> processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades. (p. 32)

Por sua vez, a avaliação sumativa de acordo com o Ministério da Educação (2004) consiste "na formulação de um juízo globalizante, tem como objectivos a classificação e a certificação." (p. 5)

Na tentativa de compreender se as aprendizagens foram bem-sucedidas, foram aplicadas grelhas de registo [Anexos AA], realizadas em conjunto com as planificações e que iam sendo preenchidas após cada dia de aulas.

1.1. Competências Sociais

No que concerne à avaliação ao nível das competências sociais, primeiramente é importante referir que desde que ingressei nesta turma para efetuar o meu estágio não consegui evidenciar problemas de maior com estas crianças relativamente a este tema. Pelo contrário, senti que eram bastante íntegros, uma vez que tinham sempre atenção aos outros e tentavam não provocar sofrimento aos colegas.

Apesar disso, e uma vez que a turma era tão boa a nível social, achei que seria pertinente e benéfico para eles se expandissem comportamentos que permitissem desenvolver certas capacidades a este nível, tais como a aceitação de pontos de vista diferentes dos seus e não colocarem constantemente os seus interesses à frente do bem-estar geral.

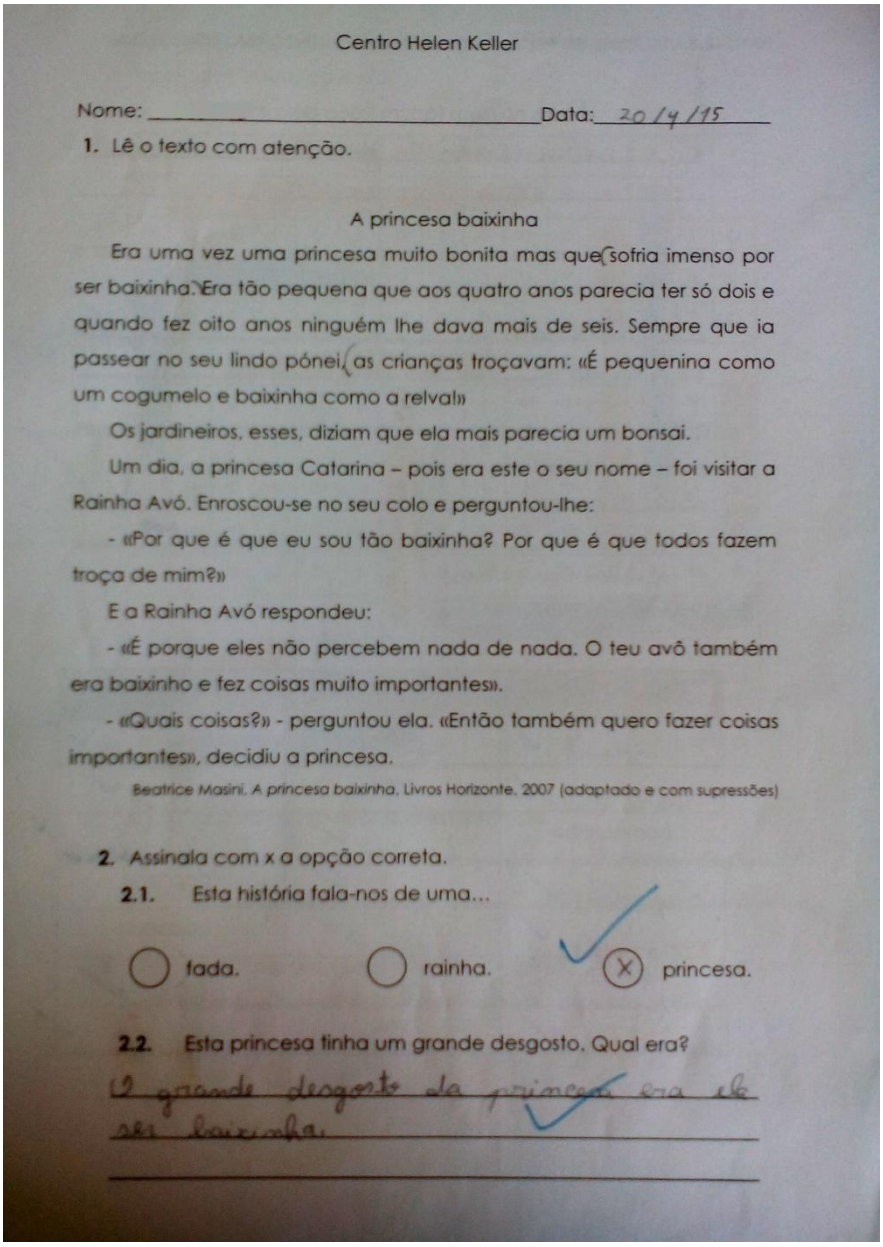
Findo o período de intervenção, constatou-se que embora este tema tenha sido trabalhado de um modo muito subtil, foi benéfico na medida em que permitiu passar aos alunos uma nova perspetiva de como devem reagir perante opiniões que não vão ao encontro das suas e de que modo devem ou não dirigir-se aos restantes colegas. Puderam evidenciar-se situações destas mediante o debate realizado relativamente ao tema do Jardim Zoológico e também nos diversos Conselhos de Turma que foram realizados.

1.2. Português

De acordo com a análise efetuada a partir das grelhas de avaliação para os vários dias de intervenção, pôde verificar-se que embora a turma tivesse muito bom aproveitamento, existiam conteúdos que podiam ser mais trabalhados de modo a serem aperfeiçoados e a não existirem alunos com dificuldades nos mesmos.

No caso da leitura e interpretação de texto, foi notório que grande parte dos alunos sentia dificuldade em responder acertadamente às questões que lhes eram colocadas. Por esse motivo tornou-se possível compreender que os alunos tinham alguma dificuldade em compreender o que lhe era solicitado em determinadas questões e selecionar as informações corretas e pertinentes.

No final, após a avaliação a esse nível, e segundo o exemplo representado nas figuras 13 e 14, foi possível constatar que, na globalidade, havia um menor número de participantes a apresentarem respostas incorretas, pelo que considero que o resultado foi positivo.



Centro Helen Keller

Nome: _____ Data: 20/4/15

1. Lê o texto com atenção.

A princesa baixinha

Era uma vez uma princesa muito bonita mas que sofria imenso por ser baixinha. Era tão pequena que aos quatro anos parecia ter só dois e quando fez oito anos ninguém lhe dava mais de seis. Sempre que ia passear no seu lindo pónei, as crianças troçavam: «É pequenina como um cogumelo e baixinha como a relva!»

Os jardineiros, esses, diziam que ela mais parecia um bonsai.

Um dia, a princesa Catarina – pois era este o seu nome – foi visitar a Rainha Avó. Enroscou-se no seu colo e perguntou-lhe:

- «Por que é que eu sou tão baixinha? Por que é que todos fazem troça de mim?»

E a Rainha Avó respondeu:

- «É porque eles não percebem nada de nada. O teu avô também era baixinho e fez coisas muito importantes».

- «Quais coisas?» - perguntou ela. «Então também quero fazer coisas importantes», decidiu a princesa.

Beatrice Masini, *A princesa baixinha*, Livros Horizonte, 2007 (adaptado e com supressões)

2. Assinala com x a opção correta.

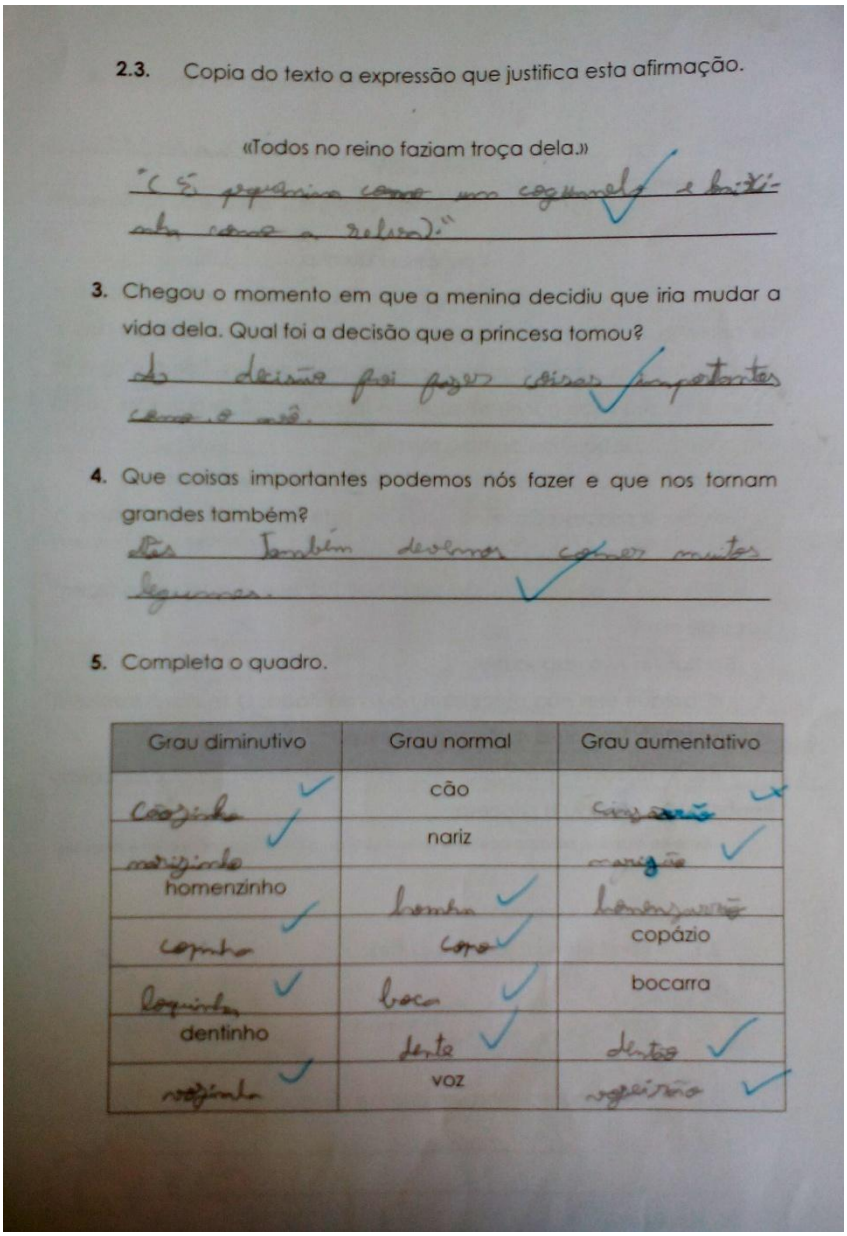
2.1. Esta história fala-nos de uma...

○ fada. ○ rainha. (X) princesa.

2.2. Esta princesa tinha um grande desgosto. Qual era?

O grande desgosto da princesa era ela ser baixinha.

Figura 13 - Exemplo de resolução de um dos alunos – folha 1



2.3. Copia do texto a expressão que justifica esta afirmação.

«Todos no reino faziam troça dela.»

"(É pequenina como um cogumelo e baixi-
nha como a relva)."

3. Chegou o momento em que a menina decidiu que iria mudar a vida dela. Qual foi a decisão que a princesa tomou?

A decisão foi fazer coisas importantes
como o avô.

4. Que coisas importantes podemos nós fazer e que nos tornam grandes também?

Não também devemos comer muitas
legumes.

5. Completa o quadro.

Grau diminutivo	Grau normal	Grau aumentativo
cãozinho	cão	cãozão
narizinho	nariz	narigão
homenzinho	homem	homenzarrão
copinho	copo	copázio
boquinha	boca	bocarra
dentinho	dente	dentão
vozinha	voz	vozeirão

Figura 14 – Exemplo de resolução de um aluno – folha 2

1.3. Estudo do Meio

O objetivo definido para Estudo do Meio passou por algo mais amplo sendo que dizia respeito ao desenvolvimento da consciência ambiental, algo que permitiu aos alunos terem uma visão mais generalista sobre esse mesmo tema.

Dado que os alunos frequentam uma escola na qual existe uma quinta pedagógica, seria de esperar que os alunos tivessem uma consciência diferente sobre o

assunto. Contudo, inicialmente, assim que o assunto foi abordado, verificou-se que as conceções dos alunos não correspondiam ao esperado. Após o desenvolvimento do projeto 'Os animais', mediante o debate desenvolvido em sala de aula sobre este assunto, foi possível verificar que o desenvolvimento deste tema foi bem-sucedido, tal como evidenciam as figuras 15, 16, 17 e 18.

Figura 15 – Apresentação de projetos – Os pinguins

Figura 16 - Apresentação de projetos – O falcão

Figura 17 – Debate sobre os prós e contras do Jardim Zoológico

Figura 18 – Resultado final do projeto 'Os Animais'

2. AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Neste ponto, será realizada uma avaliação do PI mais propriamente ao nível dos objetivos gerais definidos no mesmo, pois é a partir destes que toda a intervenção é delineada. Só é possível realizar este tipo de avaliação se, tal como salientado por Freire (2006), tivermos a perceção de que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (p. 39)

Deste modo, a partir da observação e dos registos, tornou-se possível constatar que os objetivos gerais foram adequados ao contexto, sendo todos eles cumpridos, tal como se pode verificar na tabela 10 [Anexos AB].

Assim, no sentido de cumprir o primeiro e segundo objetivos, *Desenvolver comportamentos de entreajuda* e *Desenvolver o espírito crítico*, foram determinados os seguintes indicadores de desempenho: ajuda os colegas, trabalha em grupo, sabe relacionar-se e aceita opiniões diferentes das suas.

Relativamente aos indicadores referidos, foi possível verificar que no caso do primeiro, não foram detetadas grandes evoluções pois este sempre foi um aspeto sob o qual a professora se debruçou no decorrer do tempo letivo, motivo pelo qual os alunos já estavam habituados a ele, embora houvesse casos de alunos que não se esforçavam por ir prestar auxílio, uma vez que preferiam ser ajudados.

Referindo-me agora ao segundo aspeto, os alunos encontravam-se habituados a desenvolver atividades em grupo, uma vez que no seu dia-a-dia as mesas da sala de aula se encontravam dispostas consoante esse tipo de trabalho. Contudo, nunca tinham realizado um trabalho em equipa com uma duração tão grande, e a partir daí e dos resultados obtidos considero que houve um empenho e uma evolução notórias.

Por fim, no que concerne a saber relacionar-se e a aceitar opiniões, considero que aí houve um grande progresso pois as crianças não estavam habituadas a trabalhar estes comportamentos, motivo pelo qual nem sempre se conseguiam entender. Assim, a partir do momento em que os alunos se consciencializaram que deviam apoiar-se mutuamente e compreenderam que podiam pensar de formas diferentes, que não era isso que ditava se podiam ou não ser amigos, passou a haver menos desentendimentos.

No caso do terceiro objetivo geral definido no plano de intervenção, *Desenvolver competências de seleção, recolha e tratamento de informação*, definiram-se indicadores como: pesquisa as informações solicitadas, sabe selecionar a informação relevante e compreende o que lhe é pedido.

A partir dos resultados obtidos através dos indicadores *sabe selecionar a informação relevante* e *compreende o que lhe é pedido*, pôde constatar-se que a grande maioria dos alunos tinha evoluído, demonstrando uma maior capacidade de compreensão do que lhes era solicitado nos exercícios a realizar, e consequentemente sabia onde deveriam ir pesquisar a informação necessária para que se tornasse exequível apresentarem as soluções corretas. Deste modo foi possível constatar que a percentagem de alunos a darem respostas incorretas reduziu substancialmente, continuando a haver duas crianças a exibir resultados que não correspondiam ao espectável. Contudo, uma destas apenas falha por falta de dedicação e empenho na resolução dos exercícios.

Por fim, o último objetivo definido passava pelo *Desenvolvimento da consciência ambiental*, cujos indicadores de desempenho eram mais vagos permitindo trabalhar aspetos mais globais. Deste modo, após todas as intervenções feitas nesse sentido, tornou-se possível verificar que houve um progresso da parte dos alunos a este nível.

Embora não constasse do PI, à medida que foi parecendo pertinente, foram-se implementando novas estratégias a desenvolver nas aulas, tais como a e realização de atividades práticas, com o objetivo de motivar os alunos no seu interesse pela aprendizagem e promover momentos de trabalho mais lúdicos pois o ensino pode ser realizado dessa forma. É de referir que os alunos responderam positivamente aos novos métodos de trabalho da sala de aula e mostraram bastante interesse em realizar esse tipo de atividades.

Em suma, ter conseguido realizar com sucesso os objetivos propostos teve um efeito potenciador nas competências sociais e nas aprendizagens dos alunos.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES FINAIS

> "A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional."
>
> (Alarcão & Tavares, 1987, p. 16)

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas considerações finais referentes à PES e para refletir em que medida contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto profissional em educação.

Foi através destes estágios que tive oportunidade de entrar em contacto com diferentes realidades educativas e compreender que nem todas as escolas funcionam da mesma forma ou dispõem do mesmo tipo de recursos, o que pode alterar bastante a forma como são preparadas as aulas a desenvolver. De acordo com Daresh, citado por Caires e Almeida (2000), o estágio é visto como

> a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático; o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; … ou, ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do Mundo Profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer. (pp. 221-222)

No decorrer dos estágios e à medida que fui adquirindo os conhecimentos, fui sentindo a necessidade de aperfeiçoar a minha técnica e estratégias para que estas estivessem sempre adaptadas aos conhecimentos, interesses e necessidades dos alunos com os quais desenvolvia trabalho, pois tal como afirma Sim-Sim (2005), "ninguém nasce a saber funcionar de forma adulta em sociedade." (p. 5)

Durante as várias fases de intervenção houve alguns constrangimentos. Uma das minhas maiores dificuldades foi na adaptação das entrevistas a realizar tanto à menina

invisual como ao encarregado de educação, por ser um assunto delicado e que podia trazer algum desconforto. Apesar disso, foi possível ultrapassar essa dificuldade, ouvindo ainda um agradecimento por parte da família da criança pela minha dedicação e apoio prestado.

Através do estudo realizado, tive oportunidade de compreender que as minhas próprias conceções em relação às crianças com NEE, mais especificamente as invisuais, não correspondiam de todo à realidade vivida, pelo menos por parte da criança alvo da minha investigação. É desse facto que provém o título deste documento, uma vez que julgo que haverá mais pessoas a pensar da mesma forma que eu pensava antes de me debruçar seriamente sobre este caso, motivo pelo qual poderá tornar-se benéfica a existência de um estudo destes na medida em que poderá auxiliar a desmistificar este tema.

Como conclusão do estudo, sobre esta criança pode afirmar-se que investe bastante no seu futuro, gostando bastante de trabalhar, aprender e até mesmo ensinar, obtendo resultados bastante bons, chegando até mesmo a ser melhor que outros colegas da turma. Chega a ter comportamentos que nunca julguei serem possíveis, tais como fazer o aquecimento das aulas de educação física da mesma forma que os restantes colegas de turma, correndo à volta do pavilhão de ginástica reconhecendo o espaço no qual está inserida e sem qualquer receio. Por todos estes motivos, é de frisar que este é um verdadeiro caso de sucesso e de aceitação de si própria.

Este trabalho contribuiu de todas as formas para o meu desenvolvimento profissional, transmitindo-me novos conhecimentos e paixões, dado este ser um assunto que me fascinou e me fez ter vontade de saber cada vez mais.

Por fim, posso afirmar que este não é o final do meu processo de aprendizagem enquanto professora, é sim, pelo contrário o início, o momento em que se dá uma transição na minha vida e finalmente alcanço um objetivo há tanto tempo esperado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed. rev. e desenvolvida).* Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina.

Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação, n.º 4* , 23-105.

Braga, M. I. (2009). *A Ciência da Informação criadora de conhecimento.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Brandão, M. (2007). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues, & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 77-106). Cruz Quebrada: FMH.

Bustos, D. M. (1979). *O teste sociométrico - Fundamentos técnicas e aplicações.* São Paulo: Brasiliense.

Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação* , 219-222.

Calixto, J. A. (2003). Homenagem ao Professor Doutor José Marques. *Secção de Ciências Documentais, Departamento de Ciências Técnicas do Património* (Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas), 39-48.

Cardima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. d. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico, Alguns Itinerários.* Instituto de Inovação Educacional.

Cavaliere, R. (2002). Duas observações sobre o vocabulário ortográfico da língua portuguesa. *Congresso internacional de lexicografia e literaturas no mundo lusofônico.* Rio de Janeiro.

Coll, C. (2001). Os professores e a a concepção construtivista, in C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé e A. Zabalza. *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica.*

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: ASA.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.* Porto:: Porto Editora.

Costa, B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In B. Costa, *Conselho Nacional de Educação (Ed.)* (pp. 22-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Coimbra: Edições Almedina.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.* (6. ed.). São Paulo: Cortez.

Diego, J. (2000). La evaluación en la escuela infantil (3-6 anos). Quién necessita, qué información y para qué? *n.º 4*, 57-64. (E. Graó, Ed.) Barcelona.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática.* Lisboa: Ministério da Educação.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação.* Porto: Porto Editora.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula.* Porto: Porto Editora.

Fernandes. (1999). *Estatística.* (U. d. Minho, Ed.) Obtido em 2015 de junho de 14, de http://www.norg.uminho.pt/aivaz/binaries/Aulas/hist%C3%B3ria.pdf

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19* , 21-50.

Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula.* Obtido em 10 de junho de 2015, de http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Newsbury Park: Sage.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (34.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na Sala de Aula.* Porto: Porto Editora.

Heck, S., & Williams, C. (1984). *The Complex roles of the teacher, an ecological perspective.* London: Teachers College.

Inácio, M. (dezembro de 2007). *O Processo de Aprendizagem - Manual do Formando.* (D. C. Perfil, Ed.) Obtido em 2015 de junho de 12, de Formação de Tutores de Formação em Contexto Real de Trabalho: http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=55606&img=324

Krieger, M. D. (2007). O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In M. A. Ieda, & N. I. Aparecida, *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* (p. 298). Campo Grande.

Laranjeiro, J., & Figueira, A. R. (2007). Análise de redes de interacção online utilizando Ucinet e NetDraw: exemplos com fóruns de discussão. In L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar, & A. Teixeira, *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior* (pp. 141-151). Santa Maria da Feira: Universidade Aberta.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática. Coleção Magistério. 2.º grau. Série formação do professor.* São Paulo: Cortez.

Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky: Muitas Semelhanças, Uma Diferença Crucial. (G. Miranda, & S. Bahia, Edits.) *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* , 52-71.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.* Obtido em 2015 de junho de 13, de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

Mesquita, R. M. (2011). *A literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental.* Obtido em 2015 de junho de 12, de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5982/1/Mestrado%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

Moreira, D. (2004). O Jogo e a Matemática. In D. Moreira, & I. Oliveira, *O Jogo na Matemática e na Educação* (pp. 58-87). Lisboa: Universidade Aberta.

Niza, S. (20 de março de 1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Vol.11, n.º1* . Lisboa: IIE.

Organização das Nações Unidas, & Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (7-10 de junho de 1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais.* Obtido em 8 de abril de 2015, de http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656

Organização das Nações Unidas, & Ministério da Educação e Ciência de Espanha, M. (7-10 de junho de 1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais.* Obtido em 8 de abril de 2015, de http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656

Pacheco, J., & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores.* Porto: Porto Editora.

Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma Prática Diária.* Lisboa: Editorial Presença.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança.* Lisboa: McGraw-Hill.

Piaget, J. (1967). *O Raciocínio na Criança.* (V. R. Chaves, Trad.) Rio de Janeiro: Record.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência.* Lisboa: Texto Editora.

Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores.* Coimbra: Livraria Almedina.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Reis, J. (1997). *A Cidadania nas Escolas: Perspectivas e Realidades.* Obtido em 11 de junho de 2015, de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14227/1/9_A%20Cidadania%20nas%20Escolas(Jo%C3%A3o%20Reis).pdf

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, n.º 71 .*

Roldão, M. D. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Prespectivas e Práticas em Análise.* Porto: Porto Editora.

Sampieiri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de La Investigación* (4.ª Edição ed.). Mexico: Mcgraw-Hill.

Saramago, J. (2008). *Ensaio Sobre a Cegueira* (11.ª ed.). Editorial Caminho.

Serralha, F. d. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB. Tese de Doutoramento.* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março. *Diário da República n.º 73/04 - I Série A.* Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/08 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho normativo n.º 24-A/2012. *Diário da República n.º 236/ 12 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 - I Série*. Assembleia da República, Lisboa.

ANEXOS

Anexo A. Imagens Ilustrativas da Organização da Sala de Aula.

Figura 19 – Disposição da sala de aula

Figura 20 – Parte traseira da sala de aula

Anexo B. Horário letivo da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:45 9:30	ING	PORT	ITIC	MAT	EEFM
9:30 10:15	AP_EST		PORT		ING
10:15 10:45					
10:45 11:30	PORT	EEFM	EM	MAT	PORT
11:30 12:15		EEM		EEM	
12:15 13:00					
13:00 14:00					
14:00 14:45	EM	MAT	MAT	PORT	MAT
14:45 15:30					
15:30 16:15		EA.		AP_EST	FC

Tabela 9 – Horário letivo do 3.º ano.

Nota: A mancha colorida representa as aulas lecionadas por mim

Anexo C. Tabela da distribuição das tarefas semanais e calendário

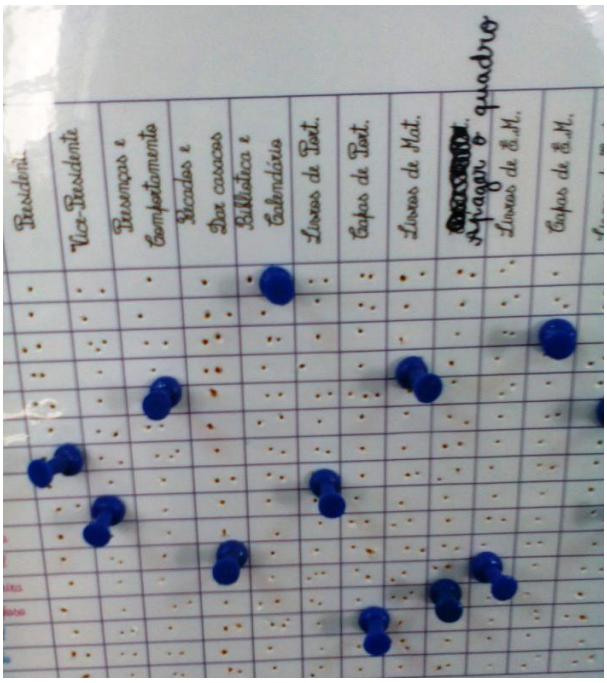


Figura 21 – Distribuição das tarefas semanais

Figura 22 – Calendário

Anexo D. Material didático para crianças invisuais - Cubaritmo

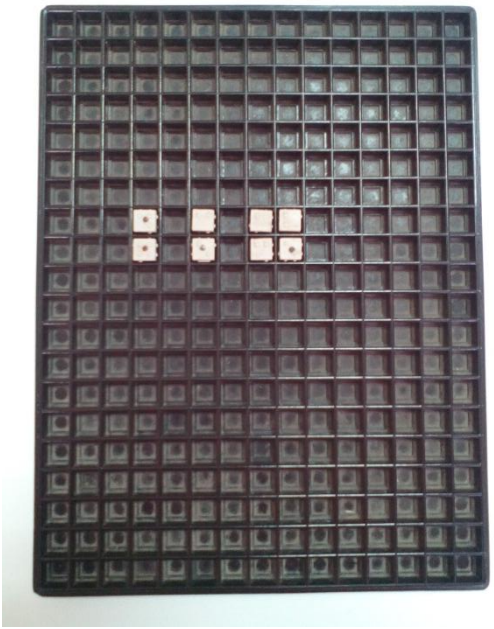


Figura 23 - Cubaritmo

Figura 24 – Maquina Braille

Anexo E. Dossiers de TTA

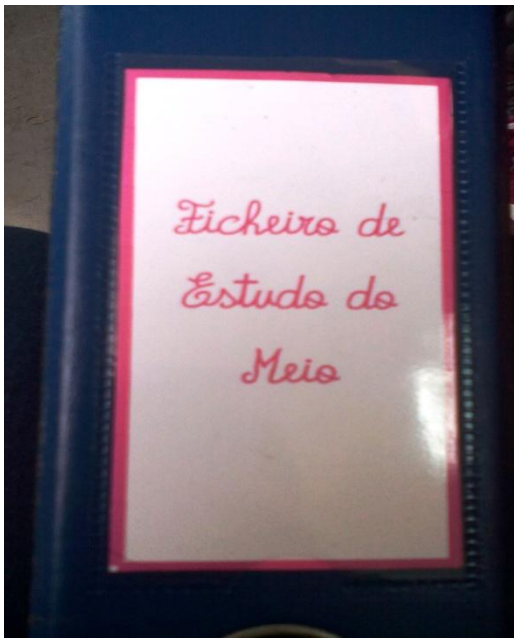


Figura 25 – Dossier de TTA (EM)

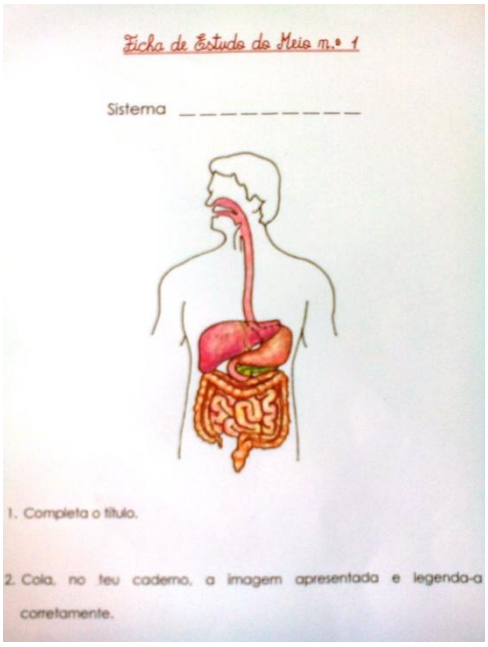


Figura 26 – Ficheiro de TTA (EM)

Figura 27 – Dossier de TTA (problemas)

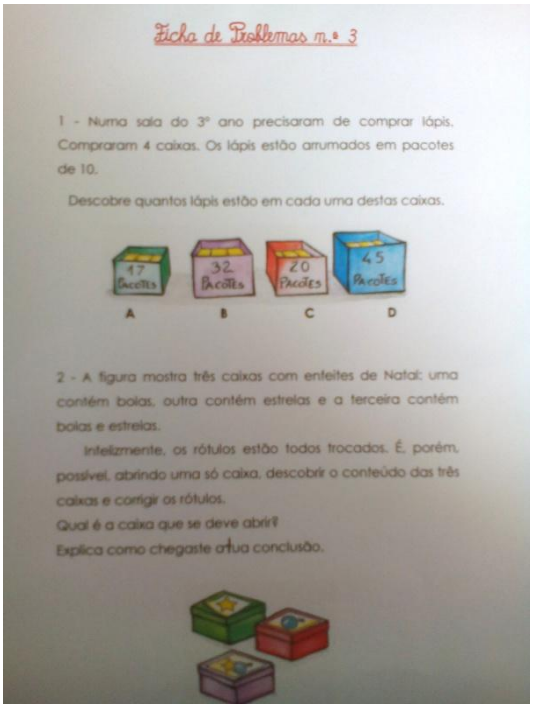


Figura 28 – Ficheiro de TTA (problemas)

Anexo F. Material didático - Caixa de histórias

Figura 29 – Caixa de histórias

Anexo G. Planificação da aula de dia 5 de maio de 2015

Terça-feira 5 de maio de 2015						
Horas	**Área Curricular**	**Estratégias**	**Atividades**	**Conteúdos**	**Objetivos**	**Avaliação**
8:45 **9:15**	PORTUGUÊS	- Escrever o plano do dia no quadro para os alunos passarem para os cadernos; - Colocar questões sobre as matérias dadas; - Atribuir pontos aos grupos consoantes as respostas corretas que dão.	- Escrever o plano do dia; - Fazer um jogo de perguntas sobre a matéria dada até então.	- Nomes comuns; - Nomes coletivos; - Adjetivos; - Verbos; - Determinantes.	- Saber respeitar os colegas; - Ser capaz de responder às questões; - Voluntariar-se para responder às perguntas.	**Grelha de Observação:** - Sabe respeitar os colegas; - É capaz de responder às questões; - Voluntaria-se para responder às perguntas.
9:15 **10:15**	TEATRO DE INGLÊS					
10:15 **10:45**	INTERVALO					
10:45 **11:30**	EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA					
11:30 **12:15**	EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL					
12:15 **14:00**	ALMOÇO					

14:00 **14:45**	MATEMÁTICA	- Pedir para que o responsável pelos manuais de matemática os distribua pela turma; - Perguntar quais as moedas e notas do euro que conhecem; - Demonstrar que existem várias combinações possíveis de moedas que deem a mesma quantia; - Realizar exercícios em conjunto com os alunos da turma de forma a ir explicando como se resolvem os exercícios; - Realizar trabalho autónomo.	- Questionar os alunos acerca das notas e moedas em euros que conhecem; - Mostrar que é possível pagar um determinado valor fazendo diferentes conjuntos de moedas e/ou notas; - Realizar exercícios em grande grupo(exercícios 1, 2 e 3 das páginas 166 e 167 do manual escolar); - Desenvolver trabalho autónomo.	- Contar dinheiro.	- Participar na aula; - Realizar as atividades pedidas; - Sugerir resoluções; - Demonstrar interesse e empenho.	**Grelha de Observação:** - Participa na aula; - Realiza as atividades pedidas; - Sugere resoluções para os exercícios; - Demonstra interesse e empenho.
14:45 **15:30**						
15:30 **16:15**	EXPRESSÃO ARTÍSTICA					

Anexo H. Grupos de trabalho definidos na intervenção

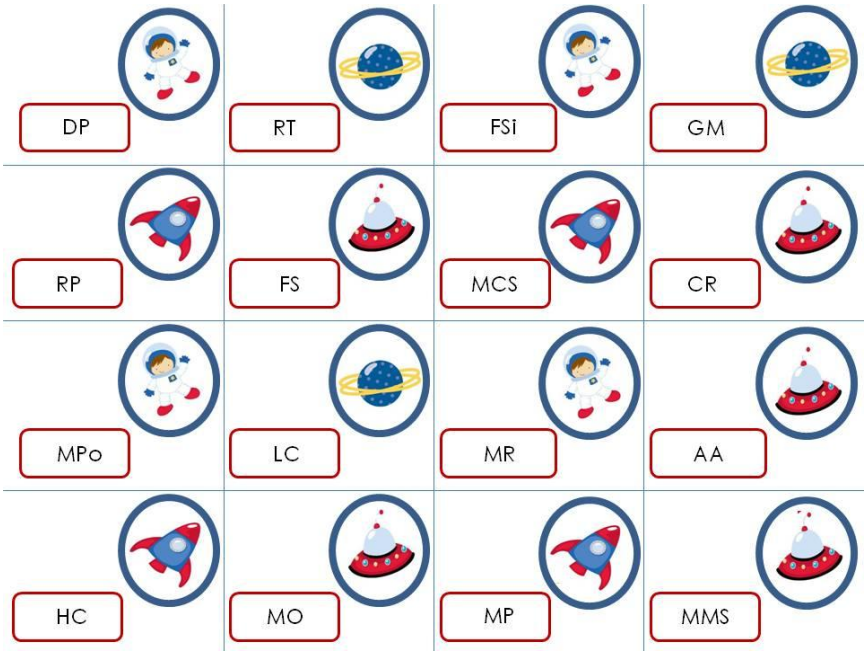
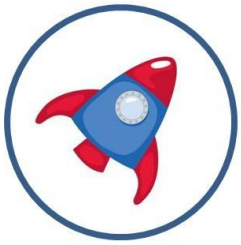


Figura 30 – Etiquetas para colar nos lugares dos elementos do grupo

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Comportamento					
Empenho no trabalho					
Total da pontuação do dia					
Pontuação da semana					

Figura 31 – Tabela para pontuação do grupo dos astronautas

Pontuação do grupo dos foguetões



	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Comportamento					
Empenho no trabalho					
Total da pontuação do dia					
Pontuação da semana					

Figura 32 - Tabela para pontuação do grupo dos foguetões

Pontuação do grupo dos planetas

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Comportamento					
Empenho no trabalho					
Total da pontuação do dia					
Pontuação da semana					

Figura 33 - Tabela para pontuação do grupo dos planetas

Pontuação do grupo das naves espaciais

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Comportamento					
Empenho no trabalho					
Total da pontuação do dia					
Pontuação da semana					

Figura 34 - Tabela para pontuação do grupo das naves espaciais

Anexo I. Aulas de matemática com materiais manipuláveis – Dinheiro

Figura 35 – Aula com material manipulável – grupo de trabalho 1

Figura 36 – Aula com material manipulável – grupo de trabalho 4

Anexo J. Aulas de matemática com materiais manipuláveis – A área

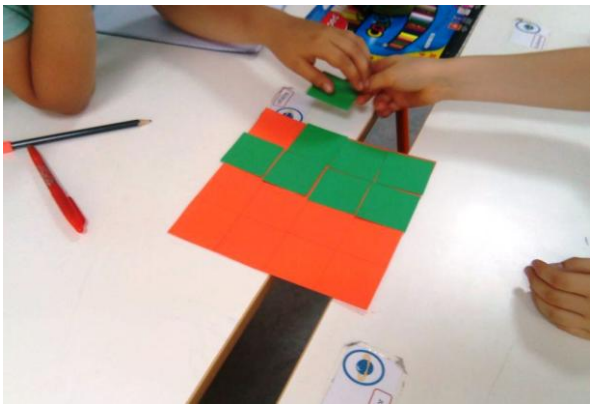


Figura 37 – Material manipulável aula sobre a Área

Figura 38 – Resoluções dos alunos

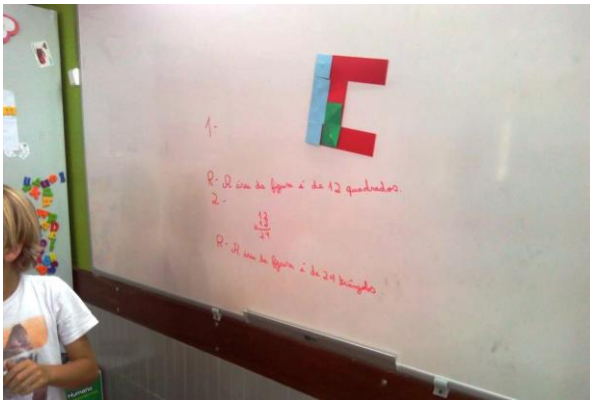


Figura 39 – Apresentação de resultados por parte dos alunos

Figura 40 – Resultados finais dos alunos

Anexo K. Aula de matemática com materiais didáticos - jogo

Figura 41 – Tapete e peões do jogo

Figura 42 – Grupos a resolver as questões do jogo

Anexo L. Visita de Estudo

Figura 43 – Aluna invisual a tocar no golfinho

Figura 44 – Turma no Zoo

Anexo M. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Ex^{mos}. Encarregados de Educação:

Sou aluna do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a realizar o meu último estágio no Centro Helen Keller, na turma do 3.ºB com a Professora Susana Palma. Venho através deste documento solicitar uma ajuda.

Para que possa concluir este ciclo de estudos, terei que realizar uma tese de mestrado, cujo tema foi escolhido por mim, mas que tem que ter por base a turma onde me encontro a realizar o presente estágio. Assim, e porque me tem fascinado bastante, a minha investigação irá basear-se num caso específico desta turma, relacionado com a aprendizagem e inclusão de uma aluna com necessidades educativas especiais (cega). Pretendo assim, compreender o processo de adaptação da aluna em causa à necessidade educativa especial que tem, como foi a sua evolução a nível de escolaridade e como os colegas a ajudam e por que motivo o fazem.

Deste modo, e no sentido de organizar as respostas da melhor forma possível, gostava de pedir que me fosse dada permissão por parte de V. Ex^{as} para que eu possa realizar uma pequena entrevista ao seu educando.

É de frisar que não serão colocadas questões que possam ferir suscetibilidades e que nunca haverá nenhum documento no qual surjam nomes, e que todos os dados são confidenciais.

Grata pela atenção,
Bárbara Ferreira

- - - -

Anexo N. Pedido de autorização à Direção da Escola

Ex.ma. Sr.a:

Sou aluna do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a realizar o meu último estágio no Centro Helen Keller, turma do 3.ºB com a Professora Susana Palma.

Para que possa concluir este ciclo de estudos, terei que realizar uma tese de mestrado, cujo tema foi escolhido por mim, mas que tem que ter por base a turma onde me encontro a realizar o presente estágio. Assim, e porque me tem fascinado bastante, a minha investigação irá basear-se num caso específico desta turma, relacionado com a aprendizagem e inclusão de uma aluna com necessidades educativas especiais (cega). Pretendo assim, compreender o processo de adaptação da aluna em causa à necessidade educativa especial que tem, como foi a sua evolução a nível de escolaridade e como os colegas a ajudam e por que motivo o fazem.

Deste modo, e no sentido de organizar as respostas da melhor forma possível, gostava de pedir que me fosse dada permissão por parte de V. Exª para que eu possa realizar uma pequena entrevista a alguns alunos da turma e a duas professoras.

É de frisar que não serão colocadas questões que possam ferir suscetibilidades e que nunca haverá nenhum documento no qual surjam nomes, e que todos os dados são confidenciais.

Grata pela atenção,
Bárbara Ferreira

A requerente: 10/04/15 Bárbara Ferreira

A Direção Pedagógica: _____/_____/_____ _____

Anexo O. Modelo de entrevista para a criança invisual

Entrevista

1. Há quantos anos conheces os teus colegas da turma?

2. És amigo/a de todos os teus colegas da sala?

3. Achas que eles te ajudam? Em quê?

4. Gostas de andar na escola?

5. Achas que és bom/boa aluno/a?

6. Em casa estudas sozinho/a ou acompanhado/a? Que materiais utilizas para estudar?

7. O que fazes no apoio de Braille de Informática?

8. Gostas de ter Orientação e Mobilidade? O que aprendes?

9. Gostas de aprender? Porquê?

10. És uma criança feliz?

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo P. Modelo de entrevista para os colegas da turma

Entrevista

1. Há quantos anos conheces a tua colega invisual?

_____

_____

_____

2. Quando a conheceste fez-te confusão saber que ela não via? Porquê?

_____

_____

_____

3. Quando conheceste esta menina tornaram-se logo amigos?

_____

_____

_____

4. Costumas ajudá-la nas suas tarefas diárias da escola?

_____

_____

_____

5. Gostas de ajudar esta tua colega? Porquê?

_____

_____

_____

6. Costumam brincar juntos?

_____

_____

_____

7. Gostas de brincar com ela?

_____

_____

_____

8. Quando tens que realizar atividades em grupo costumas escolhe-la para a tua equipa? Porquê?

_____

_____

_____

9. Sentes que a tua colega consegue ajudar nas atividades da turma?

_____

_____

_____

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo Q. Modelo de entrevista para o encarregado de educação

Entrevista

1. Tem mais filhos para além deste?

2. Algum deles tem também problemas ao nível da visão?

3. Esta criança já nasceu com este problema de visão?

4. Sabe-se a que é que se deveu esta incapacidade?

5. Como lidou com esta situação?

6. Como tem sido o crescimento desta criança?

7. Sente que o acompanhamento que lhe tem sido dado na escola é o mais adequado?

_____

_____

_____

8. Como se tem processado a aprendizagem dela?

_____

_____

_____

9. Quais foram as adequações/ adaptações que teve que fazer para lhe dar um acompanhamento mais personalizado?

_____

_____

_____

10. Como é que ela realiza os trabalhos de casa?

_____

_____

_____

11. Sente que esta criança é feliz?

_____

_____

_____

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo R. Modelo de entrevista para a professora titular de turma

Entrevista

1. Há quantos anos é professora desta criança?

_____

_____

_____

2. Sempre a conheceu com esta incapacidade?

_____

_____

_____

3. Como foi a sua adaptação a esta fragilidade da aluna?

_____

_____

_____

4. Ela aprende exatamente as mesmas matérias que os colegas? A sua aprendizagem é feita a partir dos mesmos materiais que os restantes colegas utilizam?

_____

_____

_____

5. Como é o/a aluno/a em causa, relativamente ao seu empenho escolar?

_____

_____

_____

6. A seu ver, como é que este/a aluno/a se sente fazendo parte de uma turma dita 'normal'?

_____

_____

_____

7. Acha que se trata de uma criança feliz como as restantes? Porquê?

_____

_____

_____

8. A seu ver, ele/a tem todo o acompanhamento necessário (tanto em Braille, como na informática ou qualquer outra atividade) para a sua integração na vida futura?

_____

_____

_____

9. Como é que os restantes colegas da turma lidam com o facto de este/a colega ser invisual?

_____

_____

_____

10. Eles entreajudam-se? Porquê?

_____

_____

_____

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo S. Folha auxiliar do estudo sociométrico

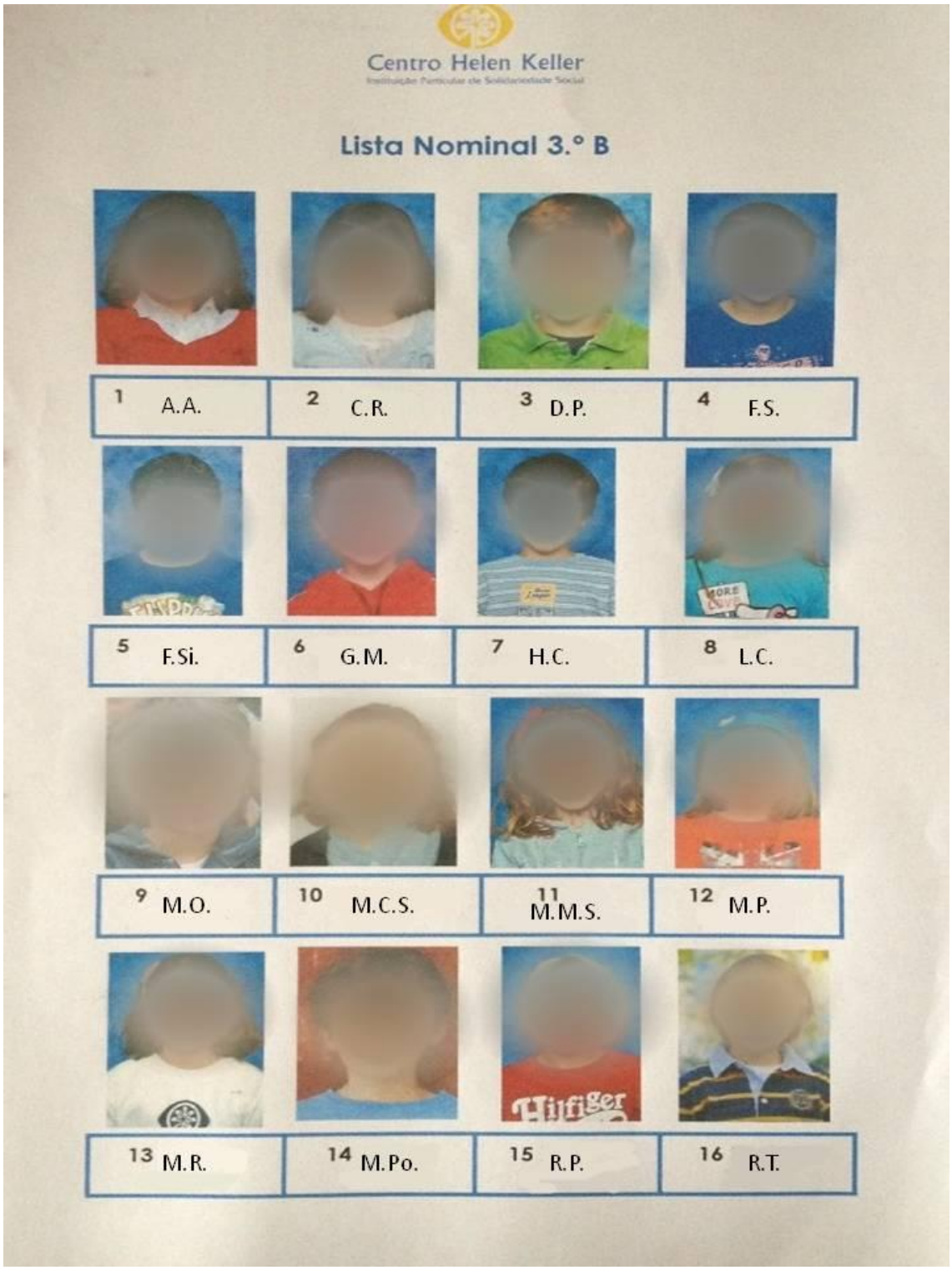
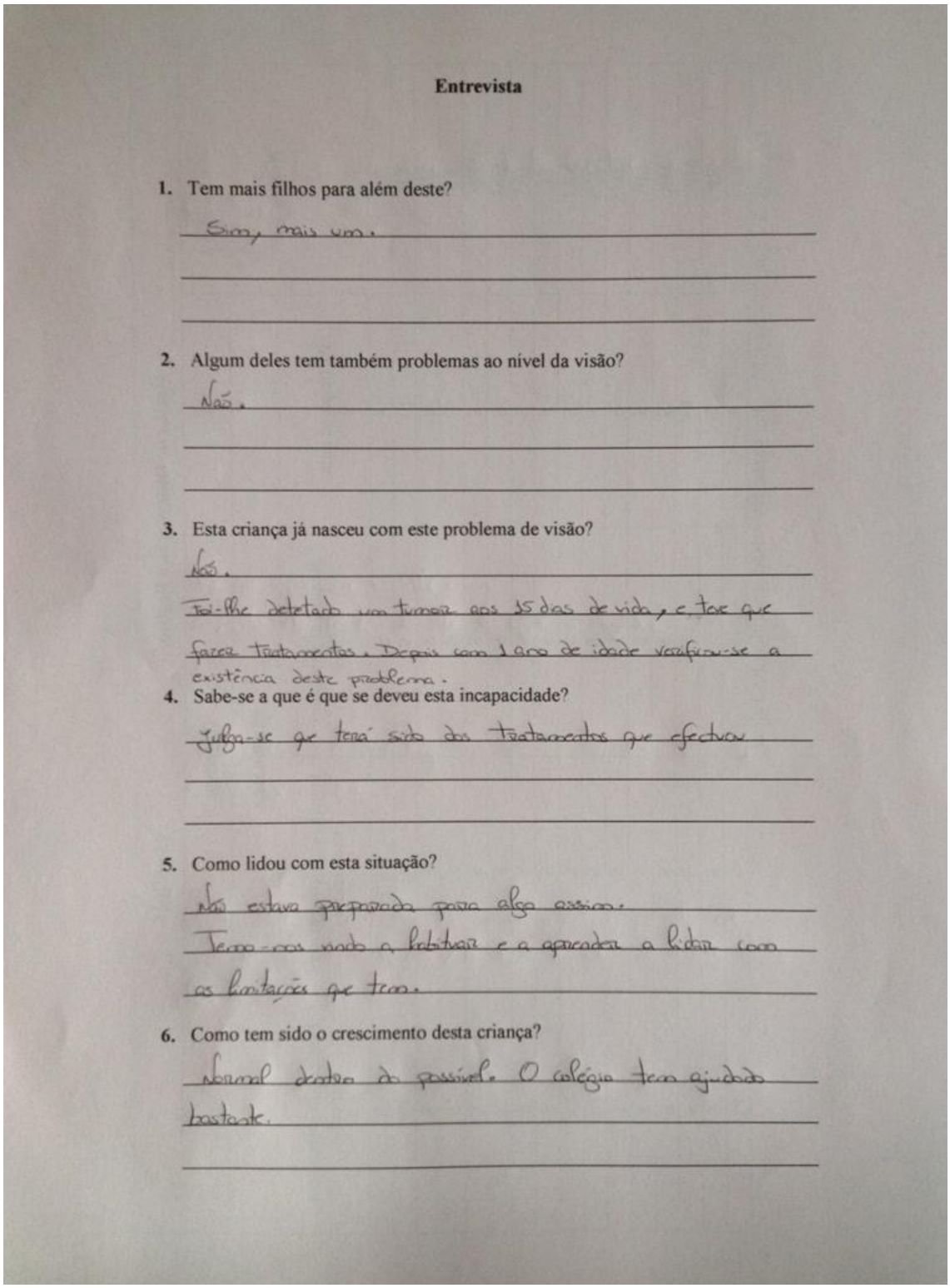


Figura 45 – Folha auxiliar ao estudo sociométrico

Anexo T. Respostas do encarregado de educação à entrevista



Entrevista

1. Tem mais filhos para além deste?

Sim, mais um.

2. Algum deles tem também problemas ao nível da visão?

Não.

3. Esta criança já nasceu com este problema de visão?

Não.

Foi-lhe detetado um tumor aos 35 dias de vida, e foi que fazer tratamentos. Depois com 1 ano de idade verificou-se a existência deste problema.

4. Sabe-se a que é que se deveu esta incapacidade?

Julga-se que terá sido dos tratamentos que efectuou

5. Como lidou com esta situação?

Não estava preparada para algo assim.

Tem-nos ajudado a habituar e a aprender a lidar com as limitações que tem.

6. Como tem sido o crescimento desta criança?

Normal dentro do possível. O colégio tem ajudado bastante.

Figura 46 – Resposta do EE à primeira parte da entrevista

7. Sente que o acompanhamento que lhe tem sido dado na escola é o mais adequado?

Sim, embora por vezes não tenha hipótese de escolha de trabalhar com os colegas.

8. Como se tem processado a aprendizagem dela?

Tem corrido muito bem, embora em algumas coisas seja mais complicado.

9. Quais foram as adequações/ adaptações que teve que fazer para lhe dar um acompanhamento mais personalizado?

Tive que aprender Braille.
Enquanto ela lê em Braille eu sigo a negra.

10. Como é que ela realiza os trabalhos de casa?

Por vezes fez sozinha, mas quando necessária pede ajuda. e nós ajudamos.

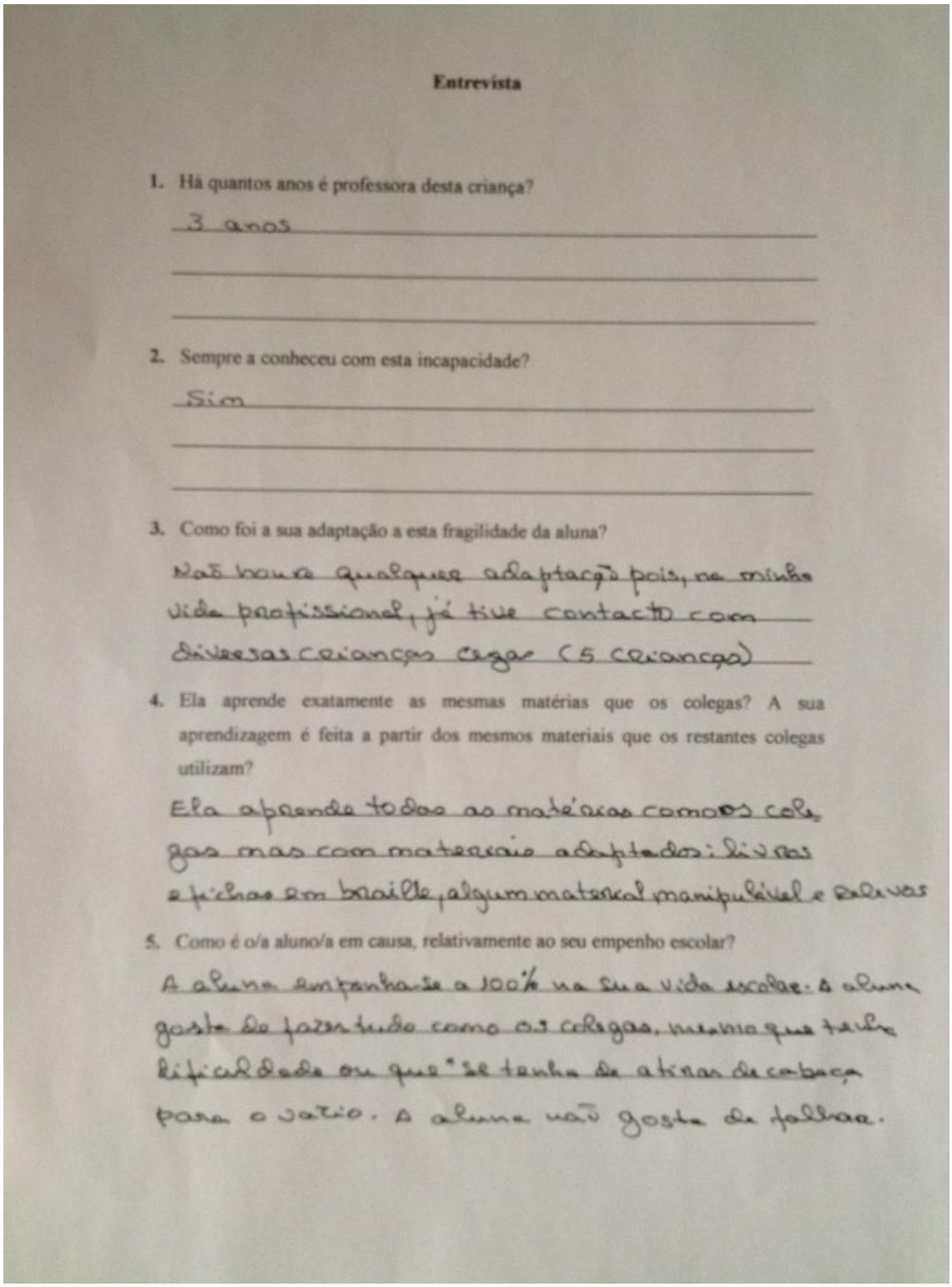
11. Sente que esta criança é feliz?

Sinto que sim, mas dá para perceber que ela está consciente da sua situação / limitação e que isso mexe com ela.

Obrigada pela sua colaboração.

Figura 47 – Respostas do EE à última parte da entrevista

Anexo U. Respostas da professora titular de turma à entrevista



Entrevista

1. Há quantos anos é professora desta criança?

3 anos

2. Sempre a conheceu com esta incapacidade?

Sim

3. Como foi a sua adaptação a esta fragilidade da aluna?

Não houve qualquer adaptação pois, na minha vida profissional, já tive contacto com diversas crianças cegas (5 crianças)

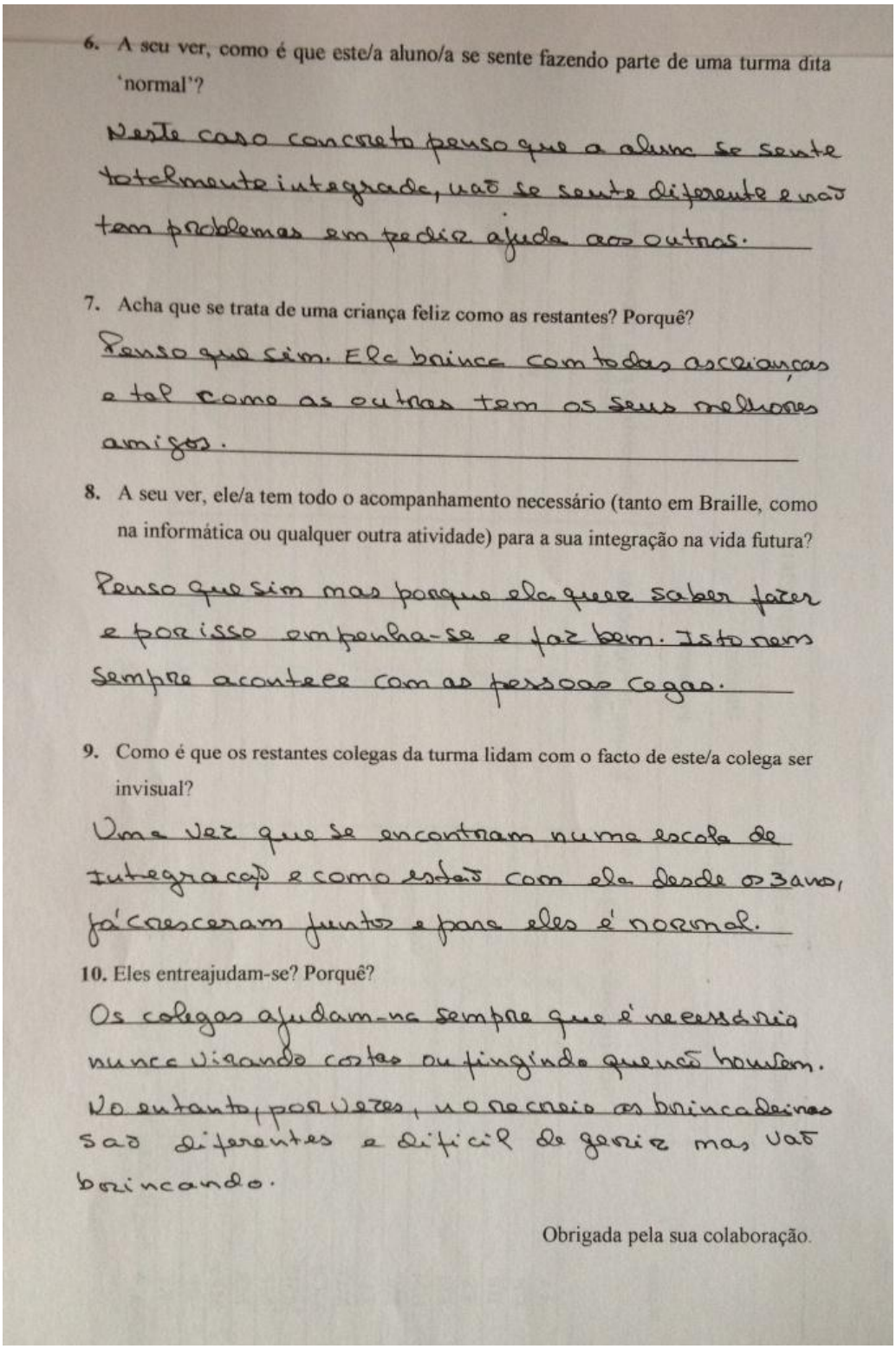
4. Ela aprende exatamente as mesmas matérias que os colegas? A sua aprendizagem é feita a partir dos mesmos materiais que os restantes colegas utilizam?

Ela aprende todas as matérias como os colegas mas com materiais adaptados: livros e fichas em braille, algum material manipulável e Relevos

5. Como é o/a aluno/a em causa, relativamente ao seu empenho escolar?

A aluna empenha-se a 100% na sua vida escolar. A aluna gosta de fazer tudo como os colegas, mesmo que tenha dificuldade ou que se tenha de atirar de cabeça para o vazio. A aluna não gosta de falhar.

Figura 48 – Respostas da PTT à primeira parte da entrevista



6. A seu ver, como é que este/a aluno/a se sente fazendo parte de uma turma dita 'normal'?

Neste caso concreto penso que a aluna se sente totalmente integrada, não se sente diferente e não tem problemas em pedir ajuda aos outros.

7. Acha que se trata de uma criança feliz como as restantes? Porquê?

Penso que sim. Ela brinca com todas as crianças e tal como as outras tem os seus melhores amigos.

8. A seu ver, ele/a tem todo o acompanhamento necessário (tanto em Braille, como na informática ou qualquer outra atividade) para a sua integração na vida futura?

Penso que sim mas porque ela quere saber fazer e por isso empenha-se e faz bem. Isto nem sempre acontece com as pessoas cegas.

9. Como é que os restantes colegas da turma lidam com o facto de este/a colega ser invisual?

Uma vez que se encontram numa escola de integração e como estão com ela desde o 3ano, já cresceram juntos e para eles é normal.

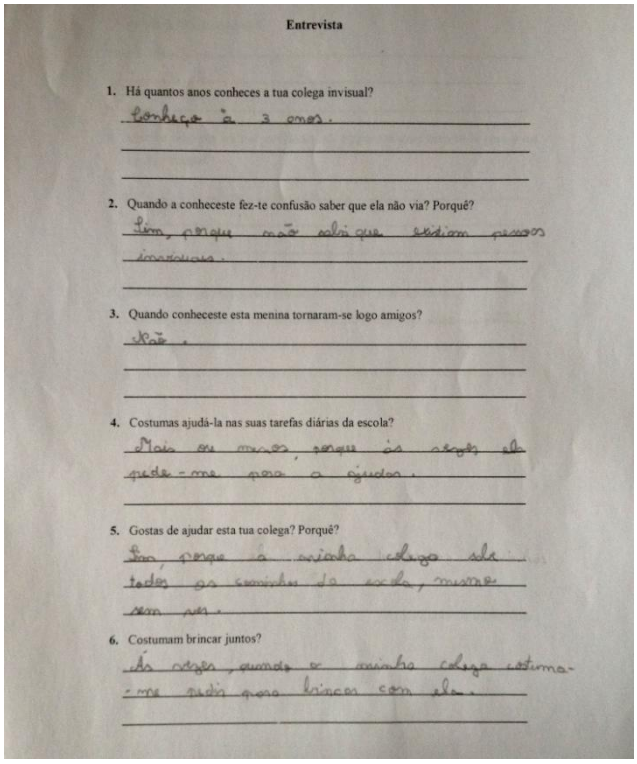
10. Eles entreajudam-se? Porquê?

Os colegas ajudam-na sempre que é necessária nunca virando costas ou fingindo que não houvem. No entanto, por vezes, não recreio as brincadeiras são diferentes e difícil de gerir mas vão brincando.

Obrigada pela sua colaboração.

Figura 49 - Respostas da PTT à segunda parte da entrevista

Anexo V. Respostas de alguns colegas à entrevista



Entrevista

1. Há quantos anos conheces a tua colega invisual?

Conheço-a 3 anos.

2. Quando a conheceste fez-te confusão saber que ela não via? Porquê?

Sim, porque não sabia que existiam pessoas invisuais.

3. Quando conheceste esta menina tornaram-se logo amigos?

Não.

4. Costumas ajudá-la nas suas tarefas diárias da escola?

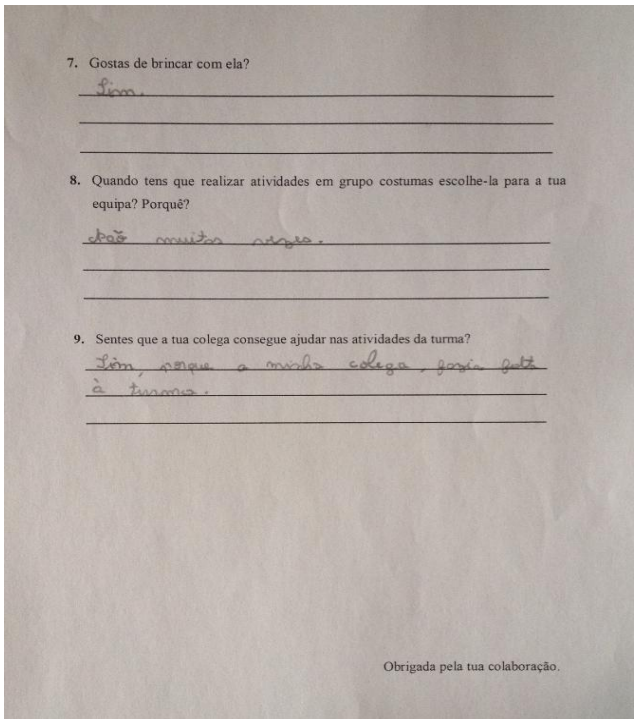
Mais ou menos, porque às vezes ela pede-me para a ajudar.

5. Gostas de ajudar esta tua colega? Porquê?

Sim, porque a minha colega sabe todos os caminhos da escola, mesmo sem ver.

6. Costumam brincar juntos?

Às vezes, quando a minha colega costuma-me pedir para brincar com ela.



7. Gostas de brincar com ela?

Sim.

8. Quando tens que realizar atividades em grupo costumas escolhe-la para a tua equipa? Porquê?

Sim muitas vezes.

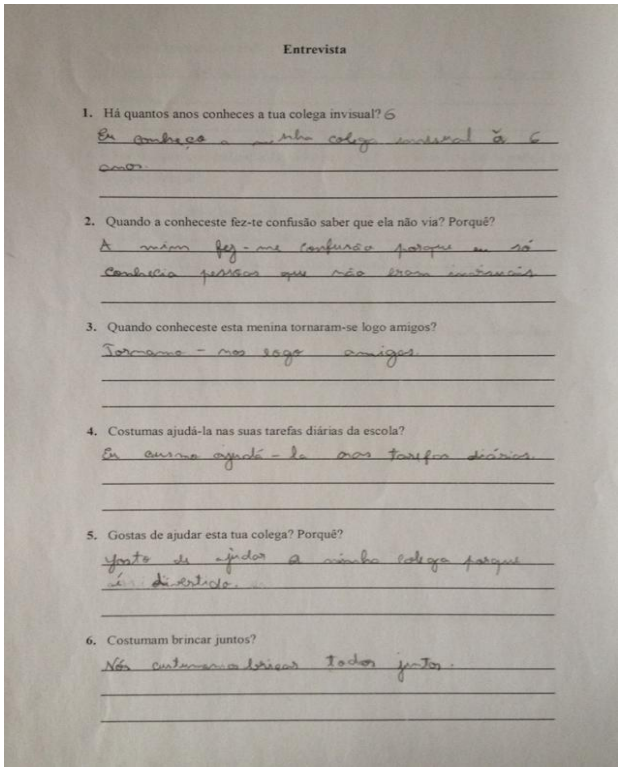
9. Sentes que a tua colega consegue ajudar nas atividades da turma?

Sim, porque a minha colega gosta à turma.

Obrigada pela tua colaboração.

Figura 50 – Respostas do aluno 1 à primeira parte da entrevista

Figura 51 – Respostas do aluno 1 à última parte da entrevista



Entrevista

1. Há quantos anos conheces a tua colega invisual? 6

Eu conheço a minha colega invisual à 6 anos.

2. Quando a conheceste fez-te confusão saber que ela não via? Porquê?

A mim fez-me confusão porque eu só conhecia pessoas que não eram invisuais

3. Quando conheceste esta menina tornaram-se logo amigos?

Tornamo-nos logo amigos.

4. Costumas ajudá-la nas suas tarefas diárias da escola?

Eu ajudo a ajudá-la nas tarefas diárias.

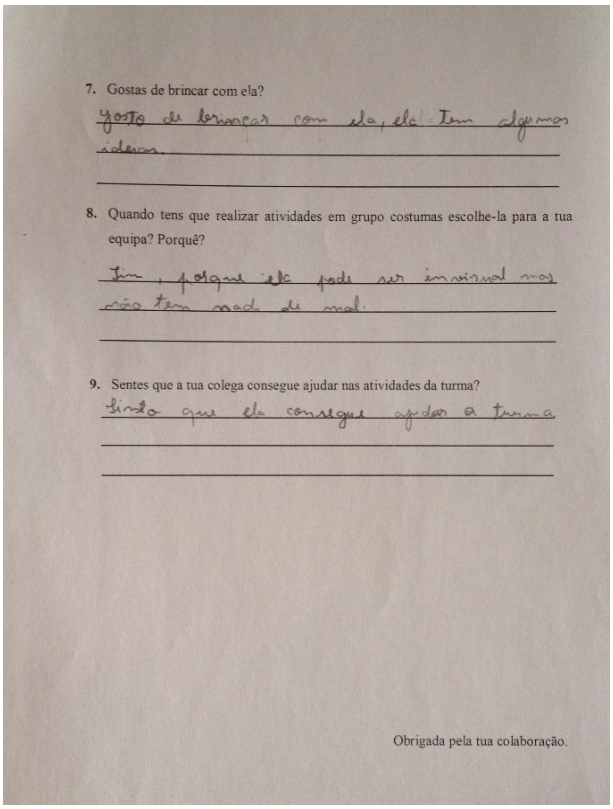
5. Gostas de ajudar esta tua colega? Porquê?

Gosto de ajudar a minha colega porque é divertido.

6. Costumam brincar juntos?

Nós costumamos brincar todos juntos.

Figura 52 – Respostas do aluno 2 à primeira parte da entrevista



7. Gostas de brincar com ela?

Gosto de brincar com ela, ela tem algumas ideias.

8. Quando tens que realizar atividades em grupo costumas escolhe-la para a tua equipa? Porquê?

Sim, porque ela pode ser invisual mas não tem nada de mal.

9. Sentes que a tua colega consegue ajudar nas atividades da turma?

Sinto que ela consegue ajudar a turma

Obrigada pela tua colaboração.

Figura 53 – Respostas do aluno 2 à última parte da entrevista

Anexo W. Respostas da criança invisual à entrevista

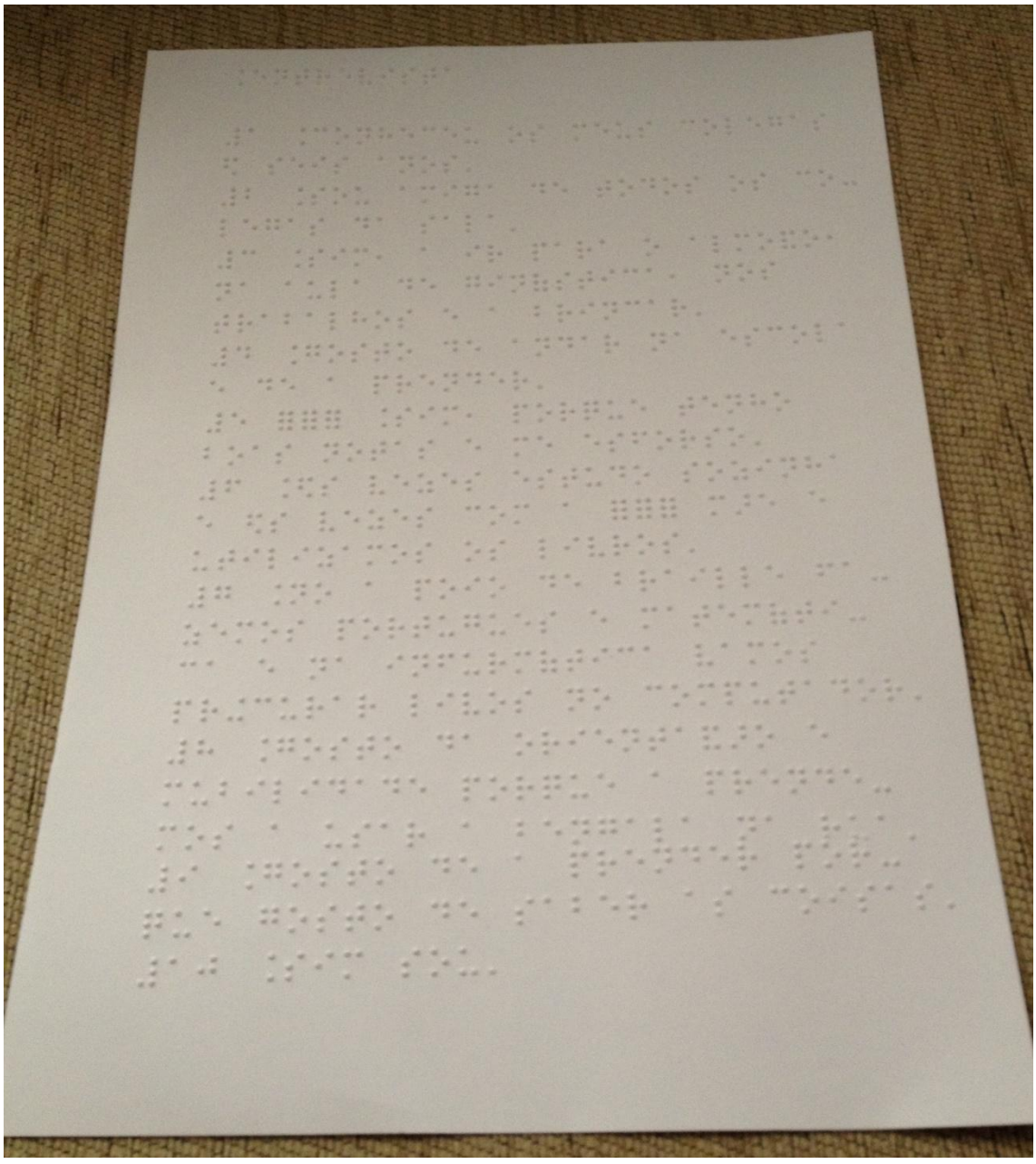


Figura 54 – Respostas da aluna invisual à entrevista

Entrevista

1. Conheceu os meus colegas à seis anos.
2. Sou amiga de todos os colegas da sala.
3. Sim, a ir para o almoço, na aula de ginástica, nos trabalhos e a brincar.
4. Gosto de andar na escola e de aprender.
5. Sim, porque tenho boas notas e me esforso.
6. Às vezes estudo sozinha e às vezes com a mãe e utilizamos os livros.
7. No apoio de braille fazemos portugues e matemática e na informática vamos procurar livos no computador.
8. Gosto da orientaçao e mobilidade porque aprendemos a usar a bengala na rua.
9. Gosto de aprender porque gosto de saber as coisas.
10. Sim sou.

Figura 55 – Transcrição da entrevista à aluna invisual

Nota: A transcrição em causa foi realizada na integra a partir do que a criança escreveu, pelo que os erros ortográficos apresentados constam da mesma.

Anexo X. Sociograma 1

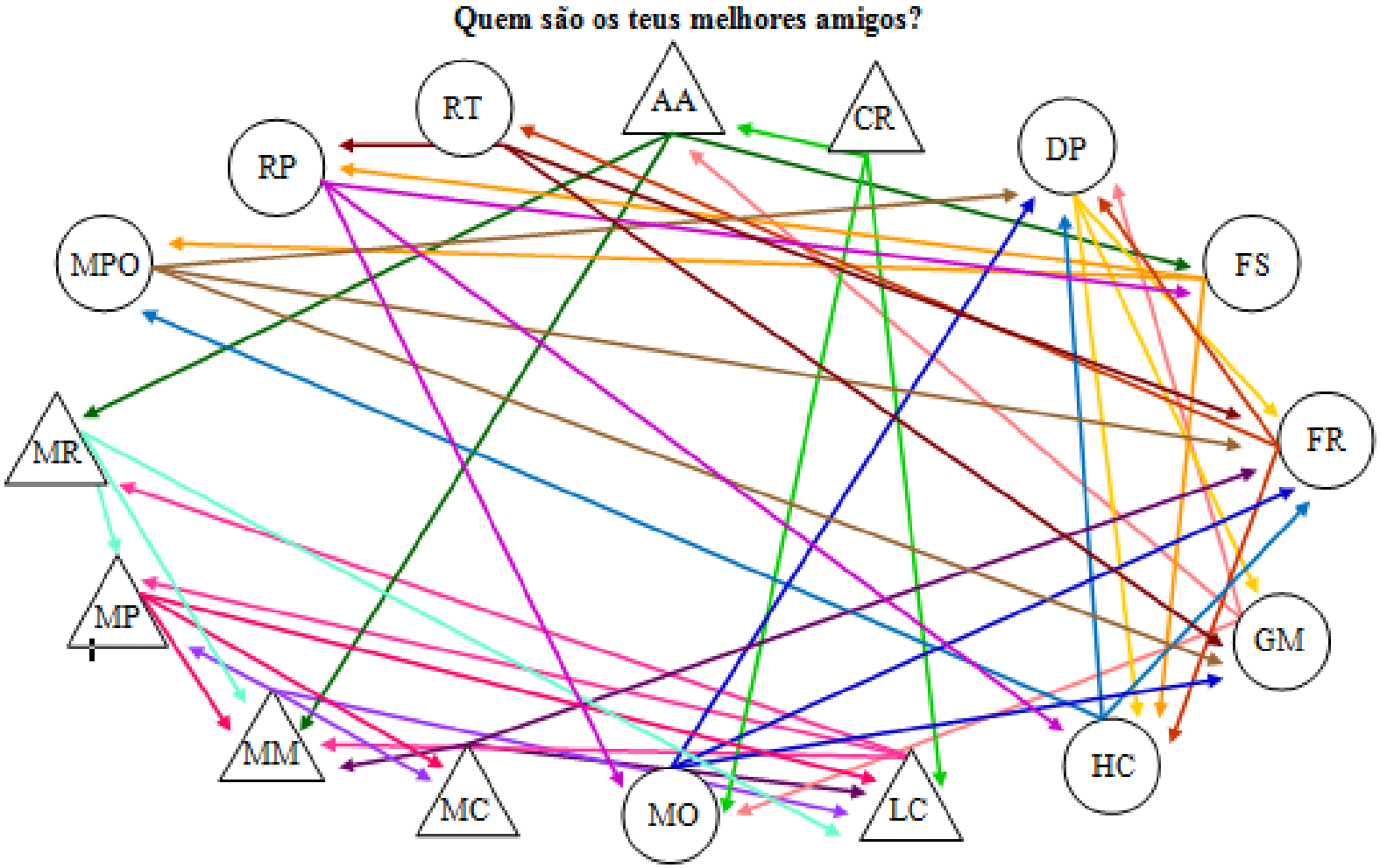


Figura 56 – Sociograma – Seleção dos melhores amigos

Anexo Y. Sociograma 2

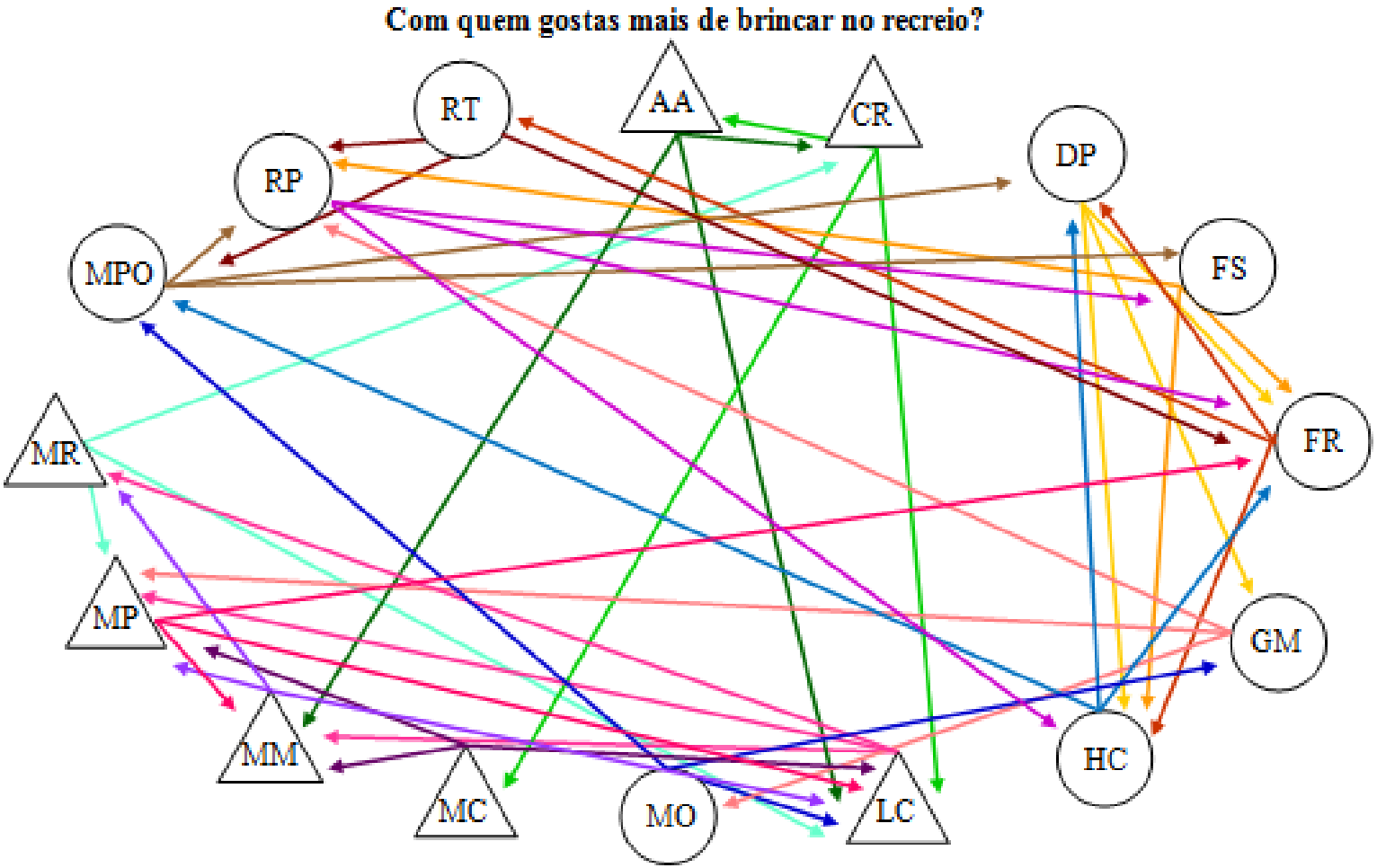


Figura 57 – Sociograma – Seleção das crianças com quem mais gostam de brincar

Anexo Z. Sociograma 3

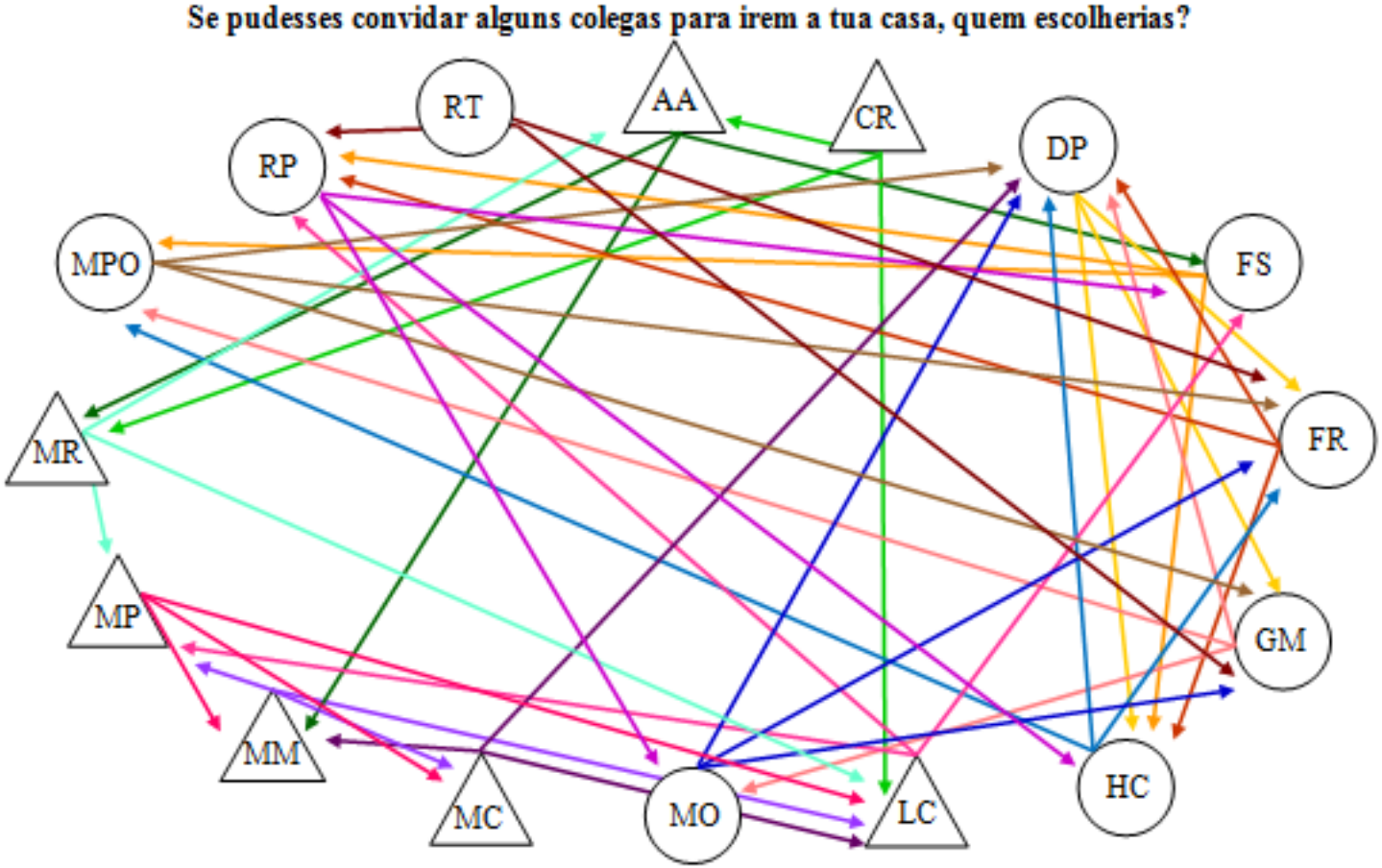


Figura 58 – Sociograma – Seleção dos colegas que convidariam para sua casa

Anexo AA. Exemplo de grelha de observação e registo

Grelha de Observação e Registo		05/04/2015	
Nomes	**Objetivos**		
	Português		
	Sabe respeitar os colegas.	**É capaz de responder às questões.**	**Voluntaria-se para responder às perguntas.**
AA	S	S	S
CR	S	N	PV
DP	S	S	S
FS	PV	S	S
FSi	S	S	S
GM	S	S	PV
HC	S	S	PV
LC	S	S	S
MO	PV	PV	PV
MCS	S	S	S
MMS	S	S	S
MP	S	S	S
MR	PV	S	S
MPo	S	S	PV
RP	S	S	S
RT	PV	S	S

Legenda: S – Sim; N – Não; PV – Por vezes; NV – Não se verifica; F – Faltou.

Figura 59 – Exemplo de grelha de observação

Anexo AB. Tabela representativa da avaliação do PI

Objetivos gerais do Plano de Intervenção	Indicadores de avaliação	Avaliação do Plano de Intervenção	
		Atingido	Não atingido
Desenvolver comportamentos de entreajuda	Ajuda os colegas	X	
	Trabalha em grupo	X	
	Sabe relacionar-se	X	
Desenvolve o espírito crítico	Aceita opiniões diferentes das suas	X	
Desenvolver competências de seleção, recolha e tratamento de informação	Pesquisa as informações solicitadas	X	
	Sabe selecionar a informação relevante	X	
	Compreende o que lhe é pedido	X	
Desenvolvimento da consciência ambiental		X	

Tabela 10 – Avaliação do PI