



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O USO DAS TIC EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS:  
ATITUDES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

**Lídia Maria Ferreira da Silva Xavier**

**2011**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O USO DAS TIC EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS:  
ATITUDES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

**Lídia Maria Ferreira da Silva Xavier**

**2011**

**Orientação: Professora Doutora Teresa Santos Leite**

*Numa escola para todos, o grande desafio, passa pela qualidade educativa, sendo necessária uma adaptação do ensino às características pessoais dos alunos, num ambiente o menos restritivo possível. Uma abordagem inclusiva do aluno com NEE assenta em soluções exequíveis, emergindo, entre outras a utilização de estratégias diversificadas e a rentabilização de recursos disponíveis, como práticas de diferenciação pedagógica positiva.*

*Neste sentido, o problema central deste estudo prende-se com o tipo de uso que fazem das TIC os professores e alunos de salas de aula do 1º CEB, quando nessas salas de aula existem alunos com NEE que necessitam das tecnologias para aprender e para comunicar.*

*Assim, o estudo visa conhecer as concepções e práticas dos professores do 1º CEB sobre o uso das TIC em salas de aula inclusivas, procurando saber: i) as percepções dos professores sobre as necessidades educativas especiais dos alunos em turmas inclusivas e as suas expectativas relativamente às aprendizagens destes alunos; ii) o papel atribuído pelos professores às TIC no processo de aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos NEE em particular; assim como identificar: iii) o uso das TIC que os professores planeiam e desenvolvem efectivamente em sala de aula com a turma e, em particular com os alunos com NEE.*

*O trabalho desenvolveu-se através de um estudo de caso de uma escola do 1º CEB, centrando-se em oito professores, responsáveis por turmas inclusivas.*

*Como processo de recolha de dados utilizámos as técnicas da entrevista e da observação directa naturalista em sala de aula.*

*Concluimos que os professores aceitam a inclusão, por razões diversas, mas sobretudo por a considerarem benéfica para o aluno com NEE. Consideram que os alunos com NEE têm necessidade de um bom clima sócio-emocional na sala de aula e assumem a necessidade de adequar actividades diferenciadas ao perfil de funcionalidade desses alunos, evidenciando a preocupação de fazer aprender estes alunos no sentido de os tornarem competentes. Quanto à abordagem curricular para os alunos com NEE, os professores revelam atenção à evolução dos alunos e diferenciam o currículo de forma a corresponder às suas necessidades. As inquietações dos professores vão, em parte, para factores de ordem estrutural e/ou ambiental, exteriores ao aluno, manifestando preocupações ligadas à falta de recursos humanos e materiais. A articulação com o professor de Educação Especial pressupõe uma díade cooperativa, que ao regular o percurso do aluno com NEE, promove também uma educação inclusiva.*

*Quanto ao papel atribuído às TIC os professores, recorrem ao seu uso quando sentem necessidade de motivar os alunos, pois as mesmas permitem a obtenção de resultados mais positivos na aprendizagem, adaptando-se às exigências dos alunos em geral, assim como à especificidade dos alunos com NEE. Quanto à prática no uso das TIC, em dinâmicas de ensino e de aprendizagem, foi possível observar, que o recurso a equipamentos e programas adequados às necessidades dos alunos com NEE, não apenas promove a motivação e a aprendizagem destes alunos, como ajuda o professor a assegurar um clima de estabilidade e trabalho na sala de aula inclusiva.*

**Palavras-Chave:** Escola Inclusiva; Diferenciação Pedagógica; TIC em Educação

## ABSTRACT

*In a “school for everyone” scenario, the greatest challenge lays on the quality of education, being therefore necessary to adapt teaching to each students’ individual characteristics, while maintaining a school environment that is as less restrictive as possible. An inclusive approach to the SEN (Special Education Needs) student is based on feasible solutions, including, among others, diversified strategies and cost-effective use of available resources, as a positive and pedagogic differentiation practise.*

*In this context, the main issue of this study focus on the different kinds of use of ITs, both by teachers and students in primary school classrooms, when these classrooms include SEN students who need those technologies in order to learn and communicate.*

*Therefore, it is this study’s aim to learn the conceptions and practises of primary teachers on the use of ITs within inclusive classrooms, inquiring into: i) the teachers’ perceptions on the special educational needs of students in inclusive classrooms and the expectations regarding these students’ learning; ii) the role assigned by teachers to ITs in the students’ learning process in general, and particularly in SEN students; as well as identifying: iii) the use of ITs, planned and effectively developed by the teacher with the class in general and particularly with SEN students.*

*The study was developed through a case study in one primary school, focusing on eight teachers who were responsible for inclusive classes.*

*For data collection, the study uses interview techniques and direct observation of natural classroom environment.*

*It was concluded that teachers accept inclusion for several different reasons, but mainly because they consider it beneficial for the SEN student. Teachers acknowledge that it is necessary for the SEN student to have a good social-emotional environment in the classroom. They also acknowledge the need to adjust differentiated activities to these students’ functioning profile, underlining the concern with these students’ effective learning, which will allow them to become competent. As to the curricular approach to SEN students, teachers pay special attention to the students’ development, differentiating the curriculum in order to meet these students’ needs. The concerns expressed by teachers focus mostly on environmental factors, alienated from the student, underlining fears related to lack of human and material resources. The link existing between the class teacher and the special education teacher presumes a cooperative dyad which, by adjusting the student’s learning course, also promotes an inclusive education.*

*As to the role assigned to ITs, teachers resort to these whenever they feel the need to motivate the students. These technologies allow more positive learning results, as they can adapt to the students’ general demanding, as well as to the specific needs of SEN students. As to the practical use of ITs in teaching and learning dynamics, it was possible to notice that resorting to both hardware and software that are suitable for the needs of SEN students will not only further these students’ motivation and learning, but it will also help the teacher to ensure a stable and working environment in the classroom.*

**Keywords:** *Inclusive School; Pedagogic Differentiation; ITs in Education*

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>                        | <b>3</b>  |
| <b>1 INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE</b>                              | <b>3</b>  |
| 1.1 Escola Inclusiva – Princípios e Marcos Históricos            | 3         |
| 1.2 Educação Especial em Portugal                                | 7         |
| <b>2 ABORDAGEM CURRICULAR DAS NEE</b>                            | <b>10</b> |
| 2.1 Construindo uma Escola para Todos                            | 10        |
| 2.2 Diferenciação Pedagógica e Aprendizagem                      | 12        |
| <b>3 AS TIC NA ESCOLA</b>  | <b>20</b> |
| 3.1 TIC na escola – Uma (re)visão histórica                      | 20        |
| 3.2 TIC em Educação  | 23        |
| 3.3 As Tic no ensino-aprendizagem dos alunos com NEE             | 27        |
| <b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO</b>                       | <b>32</b> |
| <b>1 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO</b>                 | <b>32</b> |
| <b>2 OBJECTIVOS, NATUREZA E DESENHO DO ESTUDO</b>                | <b>34</b> |
| <b>3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>                        | <b>36</b> |
| <b>4 PROCESSOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS</b>                 | <b>42</b> |
| 4.1 As Entrevistas   | 42        |
| 4.1.1 Análise de Conteúdo  | 46        |
| 4.2 Observações Naturalistas                                     | 50        |
| 4.2.1 Análise das Observações                                    | 51        |
| <b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>    | <b>53</b> |
| <b>1. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DO 1º CICLO</b> | <b>53</b> |
| 1.1 Características e Dinâmica da Turma                          | 54        |
| 1.2 Processos de Ensino  | 58        |
| 1.3 Inclusão do aluno com NEE                                    | 61        |
| 1.4 Abordagem Curricular das NEE                                 | 80        |
| 1.5 A Utilização das TIC no Ensino e na Aprendizagem             | 86        |
| <b>2 RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES AOS PROFESSORES DO 1º CICLO</b>  | <b>99</b> |

|                                   |  |            |
|-----------------------------------|--|------------|
| 2.1                               | RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NA SALA DA PROF. P1 ..... | 99         |
| 2.1.1.                            | Estrutura das Situações Pedagógicas Observadas     | 99         |
| 2.1.2.                            | A Professora P1 e a Turma em Situação de Aula      | 100        |
| 2.1.3.                            | O Aluno com NEE em Situação de Aula                | 104        |
| 2.1.4.                            | O Aluno sem NEE em Situação de Aula                | 108        |
| 2.2                               | RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NA SALA DA PROF. P2 ..... | 111        |
| 2.2.1.                            | Estrutura das Situações Pedagógicas Observadas     | 111        |
| 2.2.2.                            | A Professora P2 e a Turma em Situação de Aula      | 113        |
| 2.2.3.                            | O Aluno com NEE em Situação de Aula                | 116        |
| 2.2.4.                            | O Aluno sem NEE em Situação de Aula                | 120        |
| <b>CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES</b>   |  | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> |  | <b>131</b> |
| <b>REFERÊNCIA LEGISLATIVA</b>     |  | <b>140</b> |
| <b>OUTRAS REFERÊNCIAS</b>         |  | <b>141</b> |
| <b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>           |  | <b>I</b>   |

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1) Caracterização dos Professores   | 37  |
| Quadro 2) Caracterização genérica das turmas dos professores entrevistados                         | 40  |
| Quadro 3) Totais das Unidades de Registo das entrevistas por temas                                 | 53  |
| Quadro 4) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (I Tema)                            | 54  |
| Quadro 5) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (II Tema)                           | 58  |
| Quadro 6) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (III Tema)                          | 62  |
| Quadro 7) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (IV Tema)                           | 80  |
| Quadro 8) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (V Tema)                            | 87  |
| Quadro 9) Comportamentos verbais e não verbais da prof. P1 (1ª;2ª)                                 | 100 |
| Quadro 10) Comportamentos verbais da Professora P1 (1ª; 2ª)  | 101 |
| Quadro 11) Comportamentos não verbais da Professora P1 (1ª; 2ª)                                    | 103 |
| Quadro 12) Comportamentos verbais e não verbais do aluno c/NEE da sala da professora P1 (1ª; 2ª)   | 104 |
| Quadro 13) Comportamentos verbais do aluno c/NEE da sala da Professora P1 (1ª; 2ª)                 | 105 |
| Quadro 14) Comportamentos não verbais do aluno c/NEE da sala da Professora P1 (1ª; 2ª)             | 106 |
| Quadro 15) Comportamentos verbais e não verbais do aluno sem NEE da sala da professora P1 (1ª; 2ª) | 108 |
| Quadro 16) Comportamentos verbais dos alunos sem NEE sala da prof. P1 (1ª; 2ª)                     | 108 |
| Quadro 17) Comportamentos não verbais dos alunos sem NEE sala da professora P1(1ª; 2ª)             | 109 |
| Quadro 18) Comportamentos verbais e não verbais da Professora P2 (1ª; 2ª)                          | 113 |
| Quadro 19) Comportamentos verbais da Professora P2 (1ª; 2ª)  | 114 |
| Quadro 20) Comportamentos não verbais da Professora P2 (1ª; 2ª)                                    | 115 |
| Quadro 21) Comportamentos verbais e não verbais dos alunos c/NEE da sala da professora P2 (1ª; 2ª) | 116 |
| Quadro 22) Comportamentos verbais dos alunos c/NEE da sala da Professora P2 (1ª; 2ª)               | 116 |
| Quadro 23) Comportamentos não verbais dos alunos c/NEE da sala da Professora P2 (1ª; 2ª)           | 118 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 24) Comportamentos verbais e não verbais do aluno sem NEE da sala da professora P2 (1ª; 2ª) | 120 |
| Quadro 25) Comportamentos verbais dos alunos sem NEE sala da professora P2 (1ª;2ª)                 | 120 |
| Quadro 26) Comportamentos não verbais dos alunos sem NEE sala da professora P2 (1ª; 2ª)            | 121 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1) Antiguidade na Escola .....                     | 37 |
| Gráfico 2) Anos de Serviço Docente .....                   | 38 |
| Gráfico 3) Anos de Experiência com alunos com NEE's .....  | 38 |
| Gráfico 4) Formação Académica.....                         | 39 |
| Gráfico 5) Formação em TIC.....                            | 40 |
| Gráfico 6) Ano de Escolaridade das turmas inclusivas ..... | 41 |
| Gráfico 7) Problemática do(s) Aluno (s) com NEE.....       | 41 |

## ABREVIATURAS

---

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>AC</b>       | Análise de Conteúdo  |
| <b>Ac/NEE</b>   | Aluno com Necessidades Educativas Especiais                        |
| <b>As/NEE</b>   | Aluno sem Necessidades Educativas Especiais                        |
| <b>AO</b>       | Análise de Observação  |
| <b>CEB</b>      | Ciclo do Ensino Básico   |
| <b>CIF-cj</b>   | Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens |
| <b>Cf.</b>      | Confrontar com...  |
| <b>EE</b>       | Educação Especial  |
| <b>Enc. Ed.</b> | Encarregado de Educação  |
| <b>F.UR</b>     | Frequência de Unidades de Registo                                  |
| <b>F.UR/C</b>   | Frequência de Unidades de Registo por Categorias                   |
| <b>F.UR/I</b>   | Frequência de Unidades de Registo por Indicador                    |
| <b>F.UR/SC</b>  | Frequência de Unidades de Registo por Subcategoria                 |
| <b>N.º</b>      | Número   |
| <b>NEE</b>      | Necessidades Educativas Especiais                                  |
| <b>Obs.</b>     | Observações  |
| <b>P.</b>       | Página   |
| <b>PCT</b>      | Projecto Curricular de Turma                                       |
| <b>PEE</b>      | Professor(a) de Educação Especial                                  |
| <b>PEI</b>      | Programa Educativo Individual                                      |
| <b>PER</b>      | Professor(a) do Ensino Regular                                     |
| <b>Prof.</b>    | Professor(a)   |
| <b>UR</b>       | Unidade(s) de Registo  |
| <b>UR/Cat.</b>  | Unidades de Registo por Categorias                                 |
| <b>UR/SC</b>    | Unidades de Registo por subcategorias                              |
| <b>UR/T</b>     | Unidades de Registo por Tema                                       |
| <b>TIC</b>      | Tecnologias de Informação e Comunicação                            |
| <b>T.UR/SC</b>  | Total das unidades de Registo por subcategorias                    |

O grande desafio de uma Escola para Todos passa pela criação de contextos com dinâmicas de ensino consubstanciadas em oportunidades concretas para que a aprendizagem se realize, promovendo o desenvolvimento de competências em todos os alunos.

No 1º CEB, a monodocência permite uma gestão integrada do currículo e a interação entre diferentes áreas do saber, com vista ao desenvolvimento integral do indivíduo, possibilitando percursos de aprendizagem com itinerários específicos, nos quais a utilização de estratégias diversificadas e a rentabilização de recursos disponíveis, emergem como uma prática de diferenciação pedagógica positiva.

Assim, a alavanca para a mudança dos modos como se ensina e como se organiza e estimula a aprendizagem, pode, entre outros elementos e recursos curriculares, passar pelo uso das TIC na sala de aula inclusiva.

Com efeito, no processo de ensino, as TIC podem constituir uma abordagem inovadora que concilia finalidades de desenvolvimento pessoal e social com finalidades instrumentais que forneçam aos alunos meios mais operacionais para as exigências sociais e laborais. Neste sentido, o domínio das TIC constitui uma competência estruturante a desenvolver transversalmente no currículo do Ensino Básico.

Se o domínio das TIC constitui uma competência de literacia básica para todos os alunos, ele pode assumir um papel ainda mais importante para crianças com NEE.

O entendimento do uso das TIC, em salas de aula inclusivas, descentralizado de ideais positivistas do uso do computador, (Costa, 2007), aponta para variáveis contextuais inerentes à situação da aprendizagem, como o papel do professor e do aluno, na ecologia da sala de aula, (Amante, 2007).

Neste sentido, o problema central deste estudo prende-se com o tipo de uso que fazem das TIC os professores e os alunos de salas de aula do 1º CEB, quando nessas salas existem alunos com NEE que necessitam das tecnologias para aprender e para comunicar.

Pretendemos assim conhecer as concepções e práticas dos professores do 1º CEB sobre o uso das TIC por alunos com NEE, em salas de aula inclusivas.

O estudo encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo integra os pressupostos teóricos que serviram de base a este estudo, começando pela inclusão dos alunos com NEE, seguindo-se a abordagem curricular das NEE. Por último abordamos as TIC na escola.

No segundo capítulo, constituído por quatro subcapítulos (problemática e questões de investigação; objectivos, natureza e desenho do estudo; caracterização dos participantes e processos de recolha e análise de dados), é apresentada a justificação para a escolha do tema, são levantadas questões que desencadearam o estudo e definido o objectivo geral e os específicos. Aborda-se também a metodologia escolhida para a realização deste trabalho e apresenta-se o plano delineado. São ainda explicitados os procedimentos relativos à recolha e análise de dados, dando-se também a conhecer as técnicas e instrumentos utilizados.

No terceiro capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através de cada uma das técnicas.

No quarto capítulo, com as conclusões, procura-se articular a informação recolhida nas entrevistas e nas observações naturalistas, procurando-se dar resposta às questões anteriormente levantadas, e verificar em que medida os objectivos do estudo foram alcançados. Apresentam-se também algumas limitações ao estudo, assim como algumas recomendações, como linhas orientadoras de trabalho em salas de aula inclusivas, em que as TIC contribuam para a inovação curricular.

Por último constam do trabalho as referências bibliográficas, as referências legislativas e os anexos referentes à recolha de dados, assim como aos processos de sistematização e análise dos mesmos, em relação às entrevistas e às observações de aula.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1 INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

### 1.1 ESCOLA INCLUSIVA – PRINCÍPIOS E MARCOS HISTÓRICOS

Ao reconhecermos que, “ao longo da história da humanidade as atitudes e ideias predominantes face à diferença nos indivíduos, qualquer que seja a sua natureza têm sido, naturalmente objecto de mudança” e que “é ainda importante realçar que nesta mudança desempenham papel importante as evoluções registadas em diferentes domínios da ciência e do conhecimento designadamente medicina, psicologia, ciências da educação e, mais recentemente, na vasta área das chamadas novas tecnologias” (Morgado, 2003:35), consideramos adequado sintetizar os principais marcos históricos, os contributos mais pertinentes, promotores das alterações nas respostas educativas à pessoa com deficiência.

Desde uma segregação, por vezes violenta, e uma veneração da pessoa com deficiência, significativa também duma segregação, (Morgado, 2003), até aos dias de hoje, encontramos várias atitudes sociais face à diferença. Podemos assim referir uma primeira etapa que Jiménez (1997:21) denomina de “Pré-história da Educação Especial”, na qual não existia verdadeiramente um atendimento aos deficientes; numa segunda etapa, no final do século XVIII e princípio do século XIX, surgem as instituições para pessoas com deficiência numa perspectiva assistencial (Jiménez, 1997).

A terceira etapa corresponde à segunda metade do século XX e nela ocorreram alterações significativas, assentes em alterações sociais e políticas, nomeadamente a Declaração dos Direitos da criança (1921), a Declaração dos Direitos do Homem (1948), assim como a obrigatoriedade da escolaridade, as quais são consideradas como promotoras duma alteração do pensamento sobre a educação das crianças e jovens com deficiência. (Morgado, 2003).

A publicação no Reino Unido do Relatório Warnock Report, em 1978, apresenta-nos pela primeira vez o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”,

considerando-se que “ um aluno com necessidades educativas especiais será o que, ao longo do seu processo de escolarização, apresentará algum problema de aprendizagem solicitando alguma atenção mais específica e maiores recursos educacionais que os seus pares da mesma fase etária.”

Este relatório, ao introduzir o termo "*Necessidades Educativas Especiais*", aponta para uma atenção mais específica, por parte dos professores, assim como uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.

Na prática, este relatório produziu mudanças fundamentais na conceptualização do currículo, na formação dos professores, nos métodos de ensino e, também, nas actuações e responsabilidades das administrações educacionais. Com efeito, neste relatório afirmava-se que necessidades educativas especiais são aquelas que exigem: “(i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao curriculum; (ii) a elaboração de currículos especiais ou adaptados; (iii) a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação” (Warnok Report, 1978, cit. in Madureira e Leite, 2003: 28)

O direito de todas as crianças à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, foi reafirmado com veemência na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, em 1990, onde “se afirmou que “a educação básica deveria ser proporcionada a todas as crianças e que as crianças com necessidades especiais deveriam fazer parte integrante do sistema educativo”” (Costa, 1998:77), isto é “Todas as pessoas (...) devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas” (Declaração sobre a Educação para Todos, 1990, Artº 1º, ponto 1). Como afirma Sim-Sim (1995):

“No que respeita especificamente à Educação Especial, o grande vector de mudança assenta na aceitação do princípio do direito à diferença que em termos educativos, significa que qualquer criança, independentemente das características específicas que apresenta é, antes de mais, uma criança, carecendo muito menos de tipologias de caracterização do que de cuidados mais ou menos especializados que lhe permitam atingir o seu total desenvolvimento como pessoa” (1995:40)

A Declaração de Salamanca (1994), é um documento fundamental que define os princípios da escola inclusiva, assinada por noventa e dois Governos, incluindo Portugal, e vinte e cinco Organizações Internacionais.

O princípio fundamental da Escola Inclusiva é referido na Declaração de

Salamanca, (1994: 7), e consiste em:

“que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Unesco - Enquadramento da acção – Artº 7º).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a escola regular deve combater as atitudes discriminatórias, contribuindo para a criação de comunidades abertas e solidárias, tornando-se mais inclusiva ao proporcionar uma educação para todos. Esta Declaração apresenta-nos vários princípios orientadores que tentámos sistematizar de forma sucinta:

- Todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras; a frequência de escolas especiais, deve ser uma medida excepcional e não verificar-se a tempo inteiro
- A escola inclusiva abrange todas as crianças, deficientes, sobredotadas ou com dificuldades de aprendizagem;
- As dificuldades dos alunos devem ser encaradas como um estímulo para melhorar o ensino;
- Os professores devem centrar a sua intervenção pedagógica no aluno, de forma a desenvolver as suas capacidades, respeitando os ritmos de aprendizagem e recorrendo a currículos adequados, a estratégias diversificados e à cooperação com a comunidade;
- As potencialidades das crianças e jovens com deficiência severas ou múltiplas devem ser desenvolvidas, com o objectivo de alcançar a máxima autonomia possível;
- As escolas especiais devem constituir um recurso para a avaliação precoce, identificação de crianças com deficiência, formação e para aquelas crianças a que as escolas regulares não conseguem responder de forma tão eficaz;
- É necessário fortalecer a coordenação entre os diversos serviços, educativos, de saúde, emprego, acção social.
- Deve promover-se a inclusão de jovens e adultos nos cursos de formação profissional, pensando sempre na transição para a vida adulta.
- A formação de professores inicial e em serviço deve fomentar uma atitude positiva face à deficiência.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994 – Introdução – ponto 3) vem lançar o desafio da inclusão, afirmando a importância de incluir na escola todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem que contribuam para o seu sucesso educativo. Citando esta Declaração (1994, Introdução, ponto 3),

"O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas".

A este propósito, Benard da Costa (1996), defende que se queremos que uma escola seja inclusiva, na verdadeira acepção da palavra, não basta que os professores o desejem e se identifiquem com o conceito. É necessário que tenham acesso a conhecimentos que lhes facilitem o atendimento de alunos com diferentes capacidades. Temos ainda de ter em conta a gestão dos estabelecimentos de ensino e a articulação com os serviços centrais, regionais e locais, assim como a interacção com a comunidade. Sem a interacção entre gestão da escola, equipa pedagógica, alunos, pais e membros da comunidade, uma escola não pode ser verdadeiramente inclusiva, pois para que se atinja a maximização do potencial da criança, a educação deve ter em conta três níveis de desenvolvimento: o académico, o sócio-emocional e o pessoal. (Correia e Cabral, 1997)

Referindo Rosenholtz (1989), Ainscow (2000:22), afirma que a escola inclusiva "(...) torna-se uma escola "em movimento", que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra".

Na perspectiva de Porter (2000), a Escola Inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Como indicadores para a inclusão tomámos como um referencial válido que possibilita uma leitura da escola como comunidade inclusiva o Índice for Inclusion, (Booth & Ainscow, 2002: 94-97) do qual seleccionámos e adaptámos "Indicadores de Mudança e de Desenvolvimento" que consideramos mais pertinentes:

- Toda a comunidade educativa se sente bem acolhida
- Os alunos entre ajudam-se
- Professores e alunos relacionam-se com respeito
- Existe uma parceria entre o corpo docente e os pais/encarregados de educação
- Os professores e o director trabalham em equipa

- Todas as comunidades locais estão envolvidas na escola
- Verificam-se boas perspectivas relativamente a todos os alunos
- O pessoal docente, o director, os alunos, os pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão
- Os alunos são valorizados de igual modo
- Professores e alunos são tratados como seres humanos e ocupando uma função
- Os professores tentam remover todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola
- A escola luta pela minimização de práticas discriminatórias

Também Serrano (2003:106) considera que a inclusão “implica saber conviver na e com a diversidade, com tolerância e respeito recíproco pelas diferenças.”

Assim, as crianças e jovens só poderão compreender, respeitar e aceitar a inclusão se desde cedo forem educadas, alertadas, instruídas para tal. Para que isso aconteça, para que a escola promova mesmo uma educação inclusiva, terá de adoptar alguns princípios reguladores na sua prática:

“considerar a totalidade dos alunos, promover a cooperação entre professores, respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, considerar os estilos de aprendizagem, acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.” (Garcia, 1996 cit in Morgado, 2003:43)

Neste sentido, uma comunidade educativa só será considerada inclusiva se:

- os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- os alunos com progresso mais lento se aproximem das suas potencialidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades da sala de aula);
- os alunos com dificuldades mais específicas recebam apoios efectivos que maximizem o seu progresso educativo. (Skrtic, Sailor e Gee, 1996 cit in Morgado, 2003)

## **1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

Em termos nacionais, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, apresenta transformações significativas no atendimento à diferença, ao defender a integração de crianças deficientes nas escolas regulares (Correia e Cabral, 1997). No entanto, só cinco anos mais tarde surgiu o Decreto-lei nº 319/91, que organiza e regula a resposta educativa aos alunos com NEE no ensino não superior.

De acordo com Correia e Cabral, (1997) este diploma, difunde, em Portugal, conceitos “inovadores”, tais como: "Necessidades Educativas Especiais"; propondo que a criança deixe de ser rotulada em função da deficiência que apresenta, reconhecendo que os problemas dos alunos devem ser perspectivados do ponto de vista educativo (passagem do modelo médico para o modelo educativo) e defendendo a integração dos alunos com NEE, na escola regular, numa perspectiva de "*Escola para Todos*", cabendo à escola encontrar as respostas necessárias.

No entanto, a introdução do termo NEE no sistema educativo português não resultou numa imediata apropriação do conceito que lhe subjaz. De facto, é possível constatar que, “em muitas situações, a deturpação ou a incorrecta interpretação do conceito levou a identificá-lo exclusivamente com a noção de défice, esquecendo o essencial que o norteava, isto é o provimento de meios educativos que anulassem ou diminuíssem as barreiras colocadas à aprendizagem das crianças.” (Sim-Sim, 2005:6)

Para responder à dupla necessidade de desenvolvimento de escolas inclusivas e o apoio de qualidade aos alunos com graves deficiências e suas famílias foi publicado o Despacho Conjunto 105/97. Este despacho estabelece como princípios orientadores dos apoios educativos:

- Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;
- Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos;
- Perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

Este despacho foi um desafio à comunidade educativa, na medida em que defendia que todos os alunos devem alcançar o sucesso educativo, independentemente das suas diferenças. Para isso, são necessárias alterações a nível da organização da escola, dos currículos, nos processos de avaliação dos alunos, nas práticas, adoptando uma pedagogia diferenciada.

A formação de professores também deveria sofrer alterações, para responder a este desafio. O apoio educativo deixou de se centrar no aluno e passou a centrar-se na escola. O Despacho Conjunto 105/97 definia o professor de apoio educativo como: "o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo ensino/aprendizagem"

Em 2008 surgiu o Decreto-lei nº3/2008 que reorganiza os serviços de educação especial, delimitando o campo de atendimento desta. Assim, a educação especial deverá atender a alunos com:

“limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Dec-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, Cap.I, 1º artº, nº 1).

O referido diploma enfatiza também a utilização da CIF, Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, (Organização Mundial de Saúde), no processo de avaliação e programação às crianças e jovens com NEE.

A CIF é uma escala de classificação das características da funcionalidade das pessoas, dando ênfase aos aspectos positivos, designadamente às suas capacidades de intervenção e participação, caracterizando dificuldades e problemas que poderão ser minimizados por adequação do meio ambiente.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) já nos anos setenta iniciara um trabalho no sentido de obter informação útil sobre a prevalência e incidência de patologias e avaliar a sua repercussão na vida. Surgiram então classificações com base no modelo biomédico, contudo a influência de modelos transaccionais, como o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, (o qual privilegia o estudo dos contextos naturais e da participação da pessoa no maior número de ambientes e em contacto com diferentes pessoas, para a compreensão do desenvolvimento (Amaral, 2004) e modelo holístico de Magnusson, (o qual procura ver a criança como um todo), influenciaram os anteriores modelos e contribuíram para um novo olhar biopsicossocial, o qual aponta para um conceito de “Funcionalidade” associando o que cada um é capaz de fazer num determinado contexto, considerando-se que este novo referencial ao não pretender classificar as pessoas tenta interpretar as suas características.

Parece-nos adequado reposicionarmo-nos numa perspectiva mais abrangente no atendimento diferenciado, possivelmente não compaginável com o Decreto-lei em referência, sobretudo ao nível dos procedimentos e práticas, considerando-se que “franjas significativas da população escolar se constituem como um excelente indicador da necessidade de reformas e considerando-se que deve colocar-se a necessidade de mudança da escola no sentido de estender a todos os alunos a oportunidade para acederem ao sucesso” (Ainscow, 1991, cit in Morgado 2003:41)

Após a síntese acerca da evolução dos pilares estruturantes da educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, clarificámos alguns dos conceitos e práticas em que assenta uma Escola Inclusiva. No entanto levantam-se algumas

questões fundamentais que se colocam no dia-a-dia do professor: “Como organizar e gerir uma classe regular com grupos diferenciados de alunos, como facilitar o trabalho autónomo em grupo, como diversificar estratégias e métodos de ensino, como dar resposta a estilos diferentes de aprendizagem?” (Vieira, 1995:20). São estas as questões que abordaremos no ponto seguinte.

## **2 ABORDAGEM CURRICULAR DAS NEE**

### **2.1 CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS**

Na actualidade, talvez o maior desafio das comunidades educativas seja uma resposta educativa de qualidade perante a diversidade e heterogeneidade, em consequência da escolaridade obrigatória e da universalidade do ensino. (Morgado, 2003)

Para Porter, a reforma em educação especial,

“inclui todas as questões fundamentais que se colocam à reforma educativa” e disse ainda que “(...) as soluções para a inclusão não são atingidas facilmente. São complexas no que diz respeito quer à natureza quer ao grau de mudança que implicam para identificar e implementar soluções exequíveis” (2000: 46).

Para Tomlinson (2008:13) “uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.”

Assim, para Morgado (2003), um ensino diferenciado só acontecerá se se verificar:

“(...) a definição de princípios de acção através da cooperação entre professores, definição clara de objectivos e tarefas de aprendizagem, avaliação cuidada das competências dos alunos, organização flexível do trabalho dos alunos, promoção da autonomia e da possibilidade de escolha por parte dos alunos.” (2003:27)

Ao descentralizar-se a abordagem inclusiva do aluno e da sua deficiência, aponta-se para toda uma filosofia organizacional que “ (...) vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis” (Porter, 2000:36). Para tal, é necessária uma organização curricular flexível, que contribua para que todos os alunos se tornem competentes, procurando-se percursos alternativos para atingir as mesmas competências finais de ciclo (Roldão, 2001), já que “numa educação que se pretende para todos, há que possibilitar a cada criança o currículo escolar mais apropriado às circunstâncias e características particulares da situação” (Sim-Sim, 1995: 42). Com efeito,

“(…) a flexibilidade curricular constitui um desafio para os professores e para as escolas, que deve corresponder a um projecto de escola como um todo e de cada professor em particular, o que implica uma prática de trabalho colaborativo e de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem (...), assim o professor, em contexto real de trabalho, procura conhecer os seus alunos e identificar os objectivos curriculares que procurará desenvolver. A programação surgirá a partir da conjugação dos vectores *conhecimento dos alunos e objectivos a desenvolver*.” (Serrazina, 1999:41).

Na verdade, já em 1998, o Conjunto de Materiais para a Formação de Professores da UNESCO, apontava para a “perspectiva centrada no currículo”, acentuando as possibilidades de intervenção educativa centradas no “espaço educativo” entendido este como “a sala de aula” e o “contexto geral da escola”. Benard da Costa, (1998:63) comentando estes materiais refere alguns importantes factores favoráveis à aprendizagem:

- O currículo e a forma como este é flexibilizado, de modo a corresponder às diferenças individuais;
- A cooperação entre alunos e a possibilidade de entre ajuda que eles podem desenvolver;
- A relação do professor com o grupo e com cada aluno num clima propício à aprendizagem;
- A forma como se promove um sentido activo, em que se fomente a curiosidade e o gosto da descoberta;
- A participação dos alunos nos seus próprios planos de aprendizagem baseados no estabelecimento de contratos e compromissos;
- A organização da sala de aula, em que são valorizados aspectos tais como:
  - a organização do espaço,
  - as regras de funcionamento do grupo
  - a distribuição do tempo
- A ligação entre as classes e os professores numa mesma escola e da escola com a comunidade;
- A participação activa dos pais na acção educativa;

Estes aspectos podem ser encarados como desafios para o professor, inserindo-se nas preocupações do professor com a gestão curricular e isso só acontecerá se as escolas:

“se assumirem como instituições educativas autónomas, que desenvolvem um plano estratégico de actuação, com metas e saltos qualitativos a conseguir e linhas de intervenção próprias, que há que decidir, desenvolver, avaliar e reformular permanentemente. Trata-se de cada escola construir o seu projecto estratégico como instituição, respondendo a um contexto particular, e retomando essa lógica de projecto adequado às situações, ao nível da turma e ao nível dos alunos concretos. (Roldão, 2005,p.17)

A mesma ideia defende Tomlinson (2002:201) quando afirma: “sabemos que temos de ensinar indivíduos, e não massas, volumes ou embalagens.” O autor

acrescenta porém que “as salas de aula e as escolas raramente estão organizadas para responder eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos.” Tomlinson (2002:12).

Para Carvalho, (2007), a gestão flexível do currículo, é multifactorial pois deverá passar por adaptações curriculares, com o objectivo dos alunos dominarem conteúdos e, para tal, o professor deve recorrer aos equipamentos e materiais adequados, formas diferentes de abordar os conteúdos, objectivos intermédios que o autor identifica como “diferentes passos na aprendizagem” e ainda ter em conta que os alunos atingem níveis diferentes de realização.

Poderemos assim considerar que uma Escola Inclusiva só atinge este objectivo se existir um “Currículo Inclusivo”, isto é “(...) um currículo comum a todos os alunos que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe” (Porter, 2000:44).

## 2.2 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM

Um currículo equacionado de forma inclusiva, como defendeu Porter (2000), não pode ser planeado e implementado como se todos os alunos tivessem as mesmas condições de partida e aprendessem da mesma maneira. Como afirma Wang (2000: 54),

“Se todos os alunos devem completar com sucesso uma educação “básica”, a forma como as escolas respondem à diversidade das necessidades dos alunos tem de sofrer uma enorme mudança conceptual e estrutural. Alguns alunos, por exemplo, necessitam de mais tempo e de um nível elevado de apoio para conseguirem dominar o currículo comum e outros precisam de menos tempo e de menos ensino directo”

Na mesma linha de pensamento, Bernard da Costa (1998) diz-nos que:

“Há que tentar que cada aluno tenha o máximo acesso possível às aprendizagens básicas que são consideradas essenciais em cada país, mas para tal é fundamental que se *diversifiquem e flexibilizem* os conteúdos e as estratégias educativas” (Bernard, 1998:82).

Porter, (2000), recentra no professor e na sala de aula, o trabalho inerente ao ensino por níveis diversificados, passando em primeiro lugar pela identificação dos conceitos para uma lição, em seguida pela programação de diferentes formas dos alunos se exprimirem revelando a compreensão dos mesmos e ainda não descurando diferentes meios de avaliação.

As afirmações destes autores remetem-nos para o conceito de diferenciação. Podemos equacionar a diferenciação de forma abrangente, englobando todos os elementos do currículo (diferenciação curricular) ou de forma mais restrita, focando-

nos nas estratégias e actividades desenvolvidas para alcançar os objectivos do currículo comum (diferenciação pedagógica). Há a tendência para se pensar que a diferenciação curricular é definida apenas ao nível do sistema educativo e não se aplica às decisões tomadas para e em situação de aula. Na verdade, a diferenciação curricular pode ocorrer em qualquer dos níveis de decisão curricular (político-administrativo, organizacional e pedagógico (Roldão, 2003). No entanto, como refere Sousa (2010:21) os professores tendem a não atribuir “muito significado curricular às decisões tomadas ao nível da sala de aula – nível em relação ao qual por vezes se evita falar em diferenciação curricular, falando-se mais em instrução diferenciada ou diferenciação pedagógica”.

Podemos então definir diferenciação curricular como “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010: 10). Esta adaptação, contudo, não pode corresponder a uma redução curricular, o que restringiria fortemente a possibilidade de alguns alunos acederem às competências previstas para o final de cada ciclo, pondo em causa o princípio da equidade. Como afirma Leite (2005:13):

“a diferenciação curricular não tem (...) forçosamente que corresponder a uma limitação de competências definidas no currículo comum, mesmo no caso dos alunos com NEE; pelo contrário, tem como finalidade última garantir que as competências de saída do ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes.”

Para tal é necessário que a diferenciação curricular não seja perspectivada de forma estratificadora, mas de forma inclusiva (Roldão, 2003; Sousa 2010). Numa perspectiva estratificadora, a diferenciação curricular constitui-se como dispositivo segregador que agrava as diferenças entre os alunos, baixando as expectativas relativamente às suas aprendizagens; numa perspectiva inclusiva, a diferenciação curricular visa que todos os alunos possam alcançar as mesmas competências de saída ainda que as suas condições de partida fossem diferentes, criando, para tal, dispositivos de aprendizagem planeados e adequados às necessidades específicas de cada um (Roldão, 2003; Sousa, 2010).

Niza (1996:47), citando Visser (1993) define diferenciação pedagógica como “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo uma criança em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem”. Trata-se, portanto, de prestar “atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.” (Tomlinson, 2002:14).

Responder às características individuais do aluno e ao mesmo tempo evitar para os que têm maiores dificuldades programas educativos, demasiado individualizados e separados dos Projectos Curriculares das Turmas, e do Projecto Educativo da Escola, é um equilíbrio a atingir, daí que “(...) só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação.” (Niza,1996:147).

Os conceitos de diferenciação curricular e de diferenciação pedagógica atrás expostos são fundamentais para o processo de inclusão curricular dos alunos com NEE. Com efeito, como sugerem Sprinthall e Sprinthall, um dos entraves à integração de alunos com NEE é a falta de diversidade de métodos pedagógicos activos. Deve ser constituído um sistema de estratégias de ensino aprendizagem que contemple “(...) ensino preciso, aprendizagem cooperativa, acompanhamento individual ou tutoria, treino de competências sociais, ajustamento e desajustamento gradual”.(1993:578).

Para muitos dos alunos com NEE o caminho para o sucesso educativo passa:

“(...) pela procura de respostas adequadas às sua diferenças através dum ensino em que é dado lugar a diferentes níveis, a diferentes métodos, a diferentes prioridades, a diferentes materiais, a diferentes estratégias, a diferentes tempos de ensinos, a diferentes formas de relacionamento professor – aluno e aluno – aluno, a diferentes tipos de intervenção de nível familiar” (Bernard da Costa, 1998: 82),

No entanto para outros são de admitir “alterações substanciais a nível curricular” nos casos graves e complexo deficit de aprendizagem.

A este propósito, em Leite (2005: 23-24), encontramos a aceitação de que há alunos:

“(...) que não poderão alcançar as competências finais de determinado ciclo de escolaridade. Nesse caso, no entanto, já não estamos a falar em gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais. As competências de saída delineadas nesses currículos caracterizam-se, geralmente, pela funcionalidade, visando o desenvolvimento pessoal e social, a autonomia nas actividades de vida diária e a adaptação ocupacional.”

A maior parte dos autores, porém, considera que a diversificação e a flexibilização deverão estar enquadradas no Projecto Curricular de Turma e no Projecto Educativo de Escola, procurando-se que os currículos especiais ou específicos ocorram o menos frequentemente possível, optando-se de preferência por adequações curriculares para acesso ao currículo comum.

Em qualquer dos casos, quer sejam alunos com currículo específico individual, quer sejam alunos com adequações curriculares para acesso ao currículo comum, a adopção de uma perspectiva de diferenciação implica a consideração de várias vertentes de decisão e actuação curricular, entre as quais Roldão (2005:16) destaca:

- A articulação entre aprendizagens nucleares definidas no currículo nacional e um projecto curricular de cada escola, que necessariamente as incorpora mas não se limita nem se esgota nelas.
- A consideração dos modos de organização curricular e das estratégias de ensino que podem, em cada caso, contextualizar e tornar significativas as aprendizagens necessárias – e garantir a sua consecução por todos.
- A identificação das múltiplas dimensões da diversidade, que vão da cultura ou etnia de pertença, às situações sócio culturais e às diferenças de estilos de aprendizagem e tipos de inteligência.
- O balanço permanente entre o respeito por, e a incorporação no trabalho da escola, das diferenças em presença sem, todavia, deixar de garantir a todos o domínio dos instrumentos de acesso e uso da cultura dominante na sociedade em questão, sem o que a exclusão sairá reforçada.

Neste sentido, no planeamento do ensino para alunos com NEE, é importante ter em conta o tipo de elementos curriculares (Leite, 2005:14-24) que se adequa. Com efeito, a adequação de estratégias e actividades não altera de forma considerável o PCT, enquanto a opção por adequações ao nível de objectivos, leva a “ uma alteração profunda, com implicações em todos os outros elementos curriculares e, em certas situações, com repercussões na escolaridade futura do aluno.” (Leite, 2005:15).

Esta autora hierarquiza as adequações nos vários elementos curriculares, de acordo com o grau de afastamento que essas adequações criam relativamente ao currículo comum. Assim, as adequações a nível da organização do espaço e do equipamento, necessárias para alunos com determinado tipo de problemáticas, implicam um grau mínimo de afastamento face ao currículo comum (Leite, 2005). Também as adequações de estratégias e actividades podem ser consideradas adequações pouco significativas, uma vez que não alteram as competências e objectivos estabelecidos para o ciclo de escolaridade em causa. A este nível, a autora distingue entre estratégias centradas no professor e estratégias centradas no aluno, prevendo em ambas a necessidade de adequação aos alunos com NEE (Leite, 2005)

Assim, para Leite (2005), se as metodologias estiverem centradas no professor, a aposta terá de ser na abordagem diversificada de um mesmo tema, para que cada aluno consiga encontrar, numa ou em alguma das abordagens, a sua própria forma de aprendizagem e organizar-se cognitivamente face aos conhecimentos. Já em relação a metodologias centradas no aluno, encontramos referência à necessidade de criar estruturas e processos de diferenciação pedagógica, passando pela organização, negociação e monitorização tanto por parte do professor como do aluno. O professor ao optar pelo trabalho individualizado tem de preparar previamente os recursos educativos, a serem usados pelos alunos quando necessário. É também valorizado,

pela autora, o trabalho cooperativo, em grupos heterogéneos em que o aluno com NEE, poderá iniciar a sua inclusão no grupo realizando tarefas que já domina, mas progressivamente, terá de abandonar este tipo de funcionamento tanto para progredir na aprendizagem como para que todo o grupo vivencie a cooperação.

No entanto, para Leite (2005) seja qual for a metodologia usada, a atenção proactiva para a criação de um ambiente calmo e estruturante na sala de aula é fundamental da parte do professor, o que tem a ver com o clima emocional em que decorre a aprendizagem.

Em relação, ao terceiro ponto da hierarquização na adequação de elementos curriculares, Leite (2005) refere as modificações nos recursos educativos, distinguindo, no entanto, a adequação de materiais de carácter pedagógico (que pode ser realizada pelo professor da turma) da utilização de recursos especiais para alguns alunos com NEE, cuja selecção ou elaboração cabem ao professor de Educação Especial. Nesta última categoria incluem-se os “computadores pessoais ajustados a situações específicas” mas, para que resulte o seu uso na sala de aula “deve o professor da turma conhecer suficientemente bem os seus objectivos e funcionamento” (Leite, 2005:20), o que exige um processo de colaboração entre o professor de educação especial e o professor da turma.

Quanto à avaliação das aprendizagens durante e no final do ano, as modificações podem ser de âmbito mais restrito (contemplando modificações simples nos instrumentos de avaliação) ou de âmbito mais alargado, implicando também o Professor de Educação Especial. Na avaliação são ainda referidas as possibilidades de modificar o meio de expressão mais favorável ao aluno, o tempo de duração da avaliação, ou a conjugação das modificações enunciadas anteriormente, isto é nos: instrumentos, modalidades e tempo. (Leite, 2005)

Por último, Leite refere as modificações em objectivos e conteúdos que, segundo a hierarquia de adequações da autora, deverão ser as menos utilizadas, por se tornarem as mais penalizadoras para a vida futura do aluno, uma vez que podem condicionar o acesso às competências finais de ciclo. Para que as consequências não sejam tão penalizadoras, a autora sugere adequações que passam pela priorização de objectivos e conteúdos, por alterações na sua sequência, pela introdução de conteúdos intermédios e pela substituição de conteúdos e objectivos por outros com o mesmo nível, culminando na eliminação de objectivos e conteúdos, decisão que Leite aconselha a que seja tomada em equipa multidisciplinar envolvendo a família devido às repercussões no futuro, tanto ao nível escolar como até no profissional. (Leite, 2005).

Para uma compreensão mais abrangente dos procedimentos de diferenciação curricular, revisitámos também Morgado (2003, 77- 114). A partir da revisão de vários autores, Morgado refere que, para existir um ensino diferenciado é necessário ter em atenção seis dimensões fundamentais: planeamento, organização do trabalho dos alunos, clima social, avaliação, actividades/tarefas de aprendizagem, materiais e recursos.

Relativamente ao primeiro ponto, planeamento, se os alunos de uma turma são diferentes, se alguns deles apresentam características especiais, o professor terá de ter isso em atenção necessitando de estruturas curriculares alternativas. O currículo não pode ser visto somente como o conjunto de objectivos que os alunos têm de alcançar, mas sim como base de trabalho do professor que o terá de adaptar às exigências da sua turma. Assim sendo, o professor terá de planificar as suas aulas atendendo às necessidades dos seus alunos, reflectindo sobre as opções metodológicas a que recorre, os modelos de organização de sala de aula e os materiais e recursos que utiliza no processo ensino/aprendizagem. Para Leite, no que se refere a alunos com NEE,

“Seja qual for a metodologia utilizada na sala de aula, para a elaboração de adaptações curriculares, é necessário ter em conta, em primeiro lugar, tudo aquilo que o aluno com NEE pode realizar com os seus pares, uma vez que a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum e, portanto, a aquisição pelos alunos das competências finais do ciclo de escolaridade.” (2005, 14).

No que se refere à organização de trabalho com os alunos, de acordo com a revisão da literatura de Morgado (2003), se os alunos têm características diferentes o professor organizará o trabalho na sala de aula de forma diferenciada para que possa “acolher” essas diferenças, tendo como pressuposto que: “o aluno tende cada vez mais a ser considerado um sujeito activo do seu processo de desenvolvimento e formação.” (Morgado, 2003:84)

O autor em revisão, refere que há três eixos fundamentais em matéria de educação e formação de indivíduos (Marchesi & Martin, 1998, cit in Morgado, 2003:84-85): “A) O papel desempenhado pelos processos afectivos, emocionais e psicossociais nos contextos de ensino/aprendizagem; B) Os processos de auto-regulação; C) A concepção do processo de aprendizagem como inseparável do processo de ensino”

Em relação aos aspectos afectivos, emocionais e psicossociais o autor salienta a importância da linguagem, tanto para aceder à aprendizagem como para a estruturação do pensamento, sendo portanto fundamental a qualidade dos discursos em sala de aula, pelo que ao aluno devem ser dadas oportunidades significativas, tanto para realizar interacções verbais com colegas como com o professor, partindo

por exemplo de experiências anteriores do aluno, para exploração oral. (Morgado, 2003)

Morgado (2003) citando Dean, demonstra a importância que o trabalho a pares representa na aprendizagem dos alunos, realçando o facto de ser um aspecto muito importante no desenvolvimento social do aluno bem como no aumento da auto – estima dos alunos:

“(…) o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada aluno é consideravelmente facilitado através da interacção verbal com os outros, bem como através da confrontação do seu entendimento sobre as situações de aprendizagem como o entendimento dos seus pares.” (Dean, 2000, cit in Morgado, 2003:87).

Para Fernandes:

“O momento de estudo em equipas cooperativas é o coração da escola comunidade. É aqui que os alunos vão construir o seu próprio conhecimento, dando o seu melhor no trabalho individual e na partilha de recursos com os colegas. Vão investigar, discutir, resolver conflitos e chegar a consensos criativos”. (1999: 104).

Se o trabalho for organizado a pares, cada membro do grupo de pares deverá ser um líder, sendo a tarefa e a função atribuídas a cada membro. Esta liderança contribuí sobretudo para a inclusão daqueles alunos que com uma metodologia directiva e uniformizada por parte do professor continuariam em situação de “apagamento” social e na aprendizagem. (Fernandes, 1999)

Carvalho, também defende este mesmo aspecto, realçando a importância da realização de trabalho a pares, colocando a tónica na:

“(…) colaboração e nas metodologias de aprendizagem cooperativa como forma de utilização dos recursos, em ordem à resolução de problemas em contextos educativos, bem como no efeito multiplicador daí resultante.” (2007:221).

Considerando que “a organização da sala de aula converteu-se actualmente num aspecto nuclear no que respeita à resposta educativa de qualidade em contextos de referir a abordagem que o autor em referência propõe de alguns aspectos diversidade” (Marchesi & Martin, 1998, cit in Morgado 2003:87), este autor defende:

“(…) que a investigação tem demonstrado que em salas de aula em que os professores estruturam o trabalho recorrendo fundamentalmente ao trabalho individual, os resultados dos alunos tendem a ser inferiores. Sustentam ainda que, o agrupamento de alunos em sala de aula disponibiliza recursos para serem partilhados e estimula, através da interacção entre alunos e entre professor e alunos, o desenvolvimento social dos alunos, aspecto que as escolas primárias acreditam constituir uma área fundamental do seu trabalho.” (Morgado, 2003:87-88).

Para Morgado, aceitar a heterogeneidade poderá ser um factor positivo na promoção da qualidade dos processos de ensino, pois diz-nos que:

“(…) a heterogeneidade parece assumir implicações bastante mais positivas na qualidade dos processos educativos que a homogeneidade, pelo que as opções dos professores no que respeita à organização do trabalho dos seus alunos deverão considerar este aspecto.” (Morgado, 2003, p.95)

Na terceira dimensão referida por Morgado, o Clima Social de Sala de Aula, destacam-se as relações que são estabelecidas entre professores e alunos. Na sala de aula o aluno terá de se sentir bem, à vontade, e de sentir que as suas diferenças são aceites e respeitadas, só assim conseguirá obter resultados satisfatórios, assim “estabelecer na sala de aula um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um aspecto determinante na qualidade da acção educativa uma vez que o afecto, as motivações e a relação interpessoal são compostos nucleares nos processos educativos. (Dean, 1992; Marchesi & Martin, 1998, cit in Morgado, 2003:96), ou seja “na construção de um clima positivo na sala de aula assume particular importância a qualidade das interacções sociais entre professor e alunos e entre alunos.” (Wang e tal, 1993, cit in Morgado, 2003:97)

Na dimensão avaliação, o autor diz-nos que a mesma faz parte de todo o processo ensino/aprendizagem. Desta forma, tanto alunos como professores terão de ter uma atitude de permanente reflexão, analisando sucessos ou dificuldades resultantes do trabalho desenvolvido, para que todo o processo possa ter êxito.

A avaliação, como reguladora do trabalho educativo na sala de aula, deverá responder à diversidade, permitindo mais e melhores oportunidades para todos os alunos, (Weston,1992; Creemer, 1994; Wang, 1995; Dean, 2000, cit in Morgado, 2003:102-103), aceitando-se o pressuposto de que tanto os procedimentos como os dispositivos de avaliação, reflectem o sistema de valores do professor, a sua concepção de educação e ensino/aprendizagem. (Morgado, 2003).

Passando em revisão aspectos inerentes à dimensão Actividades/Tarefas de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica, propostas a uma turma terão de ser feitas com base nas características de cada um, não será um ensino diferenciado quando o professor propuser a mesma actividade para todos os alunos. Cada aluno tem as suas características e o professor procurará criar dinâmicas que vão ao encontro dessas capacidades e que as estimulem de forma a progredir. As propostas deverão ser sempre activas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras (Morgado, 2003), refere o autor com base nas disposições inscritas nas estruturas curriculares em vigor no sistema educativo português. Segundo o mesmo autor os professores eficazes “propõem tarefas realistas que funcionam como estímulo e desafio aos alunos, providenciam variedade nas experiências de aprendizagem que disponibilizam ao aluno, permitem que os alunos tenham oportunidades para escolher actividades/tarefas de aprendizagem.” (2003:108)

Por último, Morgado refere a dimensão “Materiais, Recursos e Diferenciação Pedagógica” (2003:111-114). Os materiais e recursos são aqui encarados como um importante contributo, para ajudar a responder à diversidade. Na mesma linha de

pensamento, Cadima explicita que “o desenvolvimento de um modelo de pedagogia diferenciada implica a produção e adaptação de materiais e instrumentos de suporte às aprendizagens” (Cadima, 1997, cit in Morgado 2003:111)

Tal como tudo o resto, os materiais terão de ser igualmente diferenciados, ou seja a utilização de uma gama diferenciada de recursos permite dispor de diferentes opções adequadas às necessidades individuais dos alunos e aos seus diferentes estilos de aprendizagem. (Morgado, 2003)

Quanto à organização e gestão dos recursos e materiais, devem ser tidos em conta alguns critérios, tais como o grau de evolução técnica-científica dos mesmos, o nível de motivação produzido nos alunos, se os mesmos estão ou não adequados aos objectivos a atingir, se possibilitam ou potenciam a interacção e ainda se facilitam uma utilização autónoma por parte dos alunos, (Morgado 2003).

Passamos em seguida à revisão do conceito das TIC no ensino e na aprendizagem, considerando adequado citar Amante, quando afirma: “As TIC não tomam, pois, o lugar da interacção humana, nem a substituem, podendo, antes, contribuir para a estimular.” (2007:105), então podemos colocar a seguinte questão: “ (...) de que forma as TIC podem constituir uma mais-valia para as experiências dos alunos com NEE?” (Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento, 2001: 16).

### **3 AS TIC NA ESCOLA**

#### **3.1 TIC NA ESCOLA – UMA (RE)VISÃO HISTÓRICA**

Numa sociedade em mudança constante, o desenvolvimento tecnológico sobressai e a educação terá de corresponder aos desafios desse desenvolvimento, sendo que aos professores cabe o papel de se envolverem nessa dinâmica de mudança.

No século XX surgiram múltiplas invenções nas áreas do cinema, rádio, televisão, sistemas de leitura, gravação áudio e vídeo que possibilitaram, ao professor, a inovação em algumas actividades a desenvolver com os seus alunos

Para Costa, “a utilização de tecnologias na escola tem uma longa história, embora, tal como em outras áreas científicas, só no decorrer do século passado, viria a constituir um novo campo de estudo e de investigação.” (2007:14)

Também Santos nos diz,

“se adoptarmos um ponto e vista histórico, o computador e as tecnologias a ele associadas são os exemplos mais recentes das tecnologias colocadas à disposição da escola e conseqüentemente do processo de ensino -aprendizagem, visto que o século

XX foi pródigo no aparecimento de múltiplas e contínuas inovações: cinema, rádio, televisão, sistemas de leitura, gravação áudio e vídeo, entre outros, que ajudaram a mudar o espaço aula enquanto, simultânea e progressivamente, o abriam ao exterior.” (Santos, 2006:109)

Nos últimos anos temos vindo a assistir a uma revolução informática que tem levado às escolas do país todo o tipo de material o qual pretende oferecer novas possibilidades ao sistema de ensino. No entanto salientamos que:

“Que ninguém pense as tecnologias de informação e comunicação apenas como mais uma ferramenta ao serviço do trabalho escolar. A analogia com outras técnicas ou recursos (...) é insuficiente para apreender os desafios que as tecnologias de informação e comunicação colocam à educação e à pedagogia” (Nóvoa, 2007, cit in Costa, F e al., 2007:11)

Se aos professores são colocados constantes desafios aos quais terão de dar resposta, atendendo à individualidade de cada um dos seus alunos assim como a todas as mudanças que vão afectando a sociedade e conseqüentemente a escola, sem dúvida que uma dessas mudanças se relaciona com as novas tecnologias que constantemente invadem a sociedade e que poderão ser utilizadas, pelos professores, na sua sala de aula, pois:

“(…) as novas tecnologias oferecem, como instrumentos de educação de crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis.” (Delors,1996:164)

A escola terá de estar preparada para responder a um conjunto de novos desafios de forma a acompanhar a evolução constante nesta área. O mundo das novas tecnologias apresenta-se como um importantíssimo recurso educativo, proporcionando o desenvolvimento da criança e tirando, a escola, partido de todas as vantagens que estes instrumentos lhe proporcionam, pelo que,

“Vários autores sugerem ser cada vez mais importante possibilitar o contacto dos alunos com o mundo das novas tecnologias, mais concretamente com o computador. Essa experiência com tecnologias permite, por um lado proporcionar um desenvolvimento das crianças, o mais de acordo possível com as exigências do meio onde estão inseridas e, por outro lado, tirar partido de todas as vantagens desta tecnologia que é um importantíssimo recurso educativo, com capacidades e potencialidades a diversos níveis.” (Santos, 2006:108)

A consciência da necessidade urgente de as escolas se abrirem ao mundo através das novas tecnologias, foi ganhando forma e concretizando-se em várias medidas. Em vários países são desenvolvidos programas com vista: ao equipamento das escolas; à formação inicial e contínua de professores e ao apoio do desenvolvimento de programas nesta área. Em Portugal, a introdução das novas tecnologias no ensino deu-se com o Projecto MINERVA (Meios Informáticos de Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização) que decorreu entre 1985 e 1994.

Tinha como objectivos: i) o apetrechamento informático das escolas, a formação de professores e de formadores de professores; ii) o desenvolvimento de software educativo; iii) a promoção da investigação na área da utilização das TIC no Ensino Básico e secundário. (Santos, 2006:9)

O projecto desenvolveu-se em algumas escolas do país servindo principalmente para sensibilizar professores e alunos para a questão das novas tecnologias. Foi alvo de algumas críticas, já que surgiu como uma imposição e não de um projecto que viesse responder às necessidades reais da escola e também por ter sido apenas um projecto experimental que só chegou a alguns estabelecimentos de ensino.

Na década de 90, continuaram as políticas educativas no sentido de informatizar as escolas, contudo, estudos realizados no final desta década, segundo Santos (2006), revelam que 90% das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico ainda não dispunham de Internet.

Posterior ao Projecto Minerva, (com a elaboração do *Livro Verde* para a Sociedade de Informação), em Portugal, surgem dois outros projectos: o Programa Nónio Século XXI (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação) e o Programa Internet na Escola. O Programa Nónio do Século XXI teve início em 1996 estando ainda presente nas escolas do país. Apresenta como objectivos principais a criação de centros de recursos de forma a aplicar e a desenvolver as TIC, a formação de professores nesta área e a criação de software educativo. O programa Internet na Escola surgiu com vista à instalação de computadores com ligação à Internet nas escolas portuguesas. Em 2000, já 35,6% das escolas do 1º ciclo dispunham deste recurso. Mais tarde surgem ainda outros dois projectos com estes mesmos objectivos.

Santos (2006:97) considera que Portugal está no caminho certo, “o caminho está a ser percorrido a uma velocidade crescente”, no que respeita ao uso das novas tecnologias de informação no ensino. Um caminho que tem de continuar a ser percorrido e que:

“(…) se as políticas governamentais considerarem as necessidades locais, os organismos competentes assumirem as suas responsabilidades e os agentes educativos ainda pouco ou nada sensibilizados, despertarem para os potenciais educativos das TIC seguiremos, certamente, por um caminho de sucesso no sentido de circular nas auto – estradas da informação.” (Santos, 2006:97)

Actualmente pretende-se colocar o país o mais perto possível dos restantes países europeus no que diz respeito à área das tecnologias, com o Plano Tecnológico da Educação. Desde 2006 que têm sido tomadas iniciativas com o objectivos de apetrechar as escolas, de todos os ciclos de ensino, com computadores e acesso à

Internet. Pretende-se, também, equipar todas as salas de aula do 2º ciclo com quadros interactivos e projectores de vídeo.

“O apetrechamento das escolas com computadores em número suficiente para todos os alunos, nas salas de aula, nas bibliotecas, nas salas TIC e nos centros de recursos, é um dos grandes objectivos do Plano Tecnológico da Educação, de modo a atingir, até 2010, a meta de um computador para cada dois alunos.” (Barros, 2008:31)

Também foi dada oportunidade a professores e estudantes de adquirirem um computador portátil e ligação à Internet, através das iniciativas “e.opportunidades”, “e.escolas” e “e.professores”. Por sua vez as escolas, na sua maioria, já criaram as plataformas moodle, às quais têm acesso professores e alunos de forma a trabalhar através na Internet.

Salientamos, no entanto, a opinião de Santos, entre muitos outros que poderiam ser referenciados, quando nos alerta dizendo que:

“No entanto, a introdução das TIC na Educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica, perspectiva assaz redutora e que pouco ou nada corresponderia à verdade. Tampouco pode ser encarada como uma panaceia universal para todos e quaisquer problemas da educação ou o único recurso verdadeiramente eficaz para a construção de uma escola deveras inclusiva onde todos os alunos devem dispor de todas as oportunidades para alcançarem o sucesso” (Santos, 2006:16)

Na verdade, a utilização das TIC em educação tem sofrido uma evolução decorrente das diferentes correntes de pensamento sobre o tema:

“Diferentes acepções do termo tecnologias podem ser encontradas ao longo dos últimos cem anos, não apenas em função do aparecimento, em cada momento, de novos meios tecnológicos colocados ao serviço do ensino (...), mas também, e sobretudo, devido às diferentes linhas e estádios do pensamento sobre a sua utilização para fins educativos”. (Costa, 2007:15-16).

Neste pressuposto parece-nos lícito propor que façamos em seguida uma revisão da literatura que nos possibilite enquadrar a compreensão das “Tecnologias em Educação”

### **3.2 TIC EM EDUCAÇÃO**

Não podendo considerar o uso do computador como uma “solução mágica” para a inovação na escola, referimos a pertinência da opinião de Nóvoa, quando afirma:

“As novas tecnologias constituem uma referência de primordial importância para a pedagogia contemporânea. E, no entanto, seria um erro considerá-las como mais uma “solução mágica”. E erro maior, seria apostar tudo na multiplicação de computadores nas escolas, como se isso, por si só, contribuísse para a tão apregoada “modernização” (Nóvoa, 2007, cit in Costa & all, 2007:11).

A utilização das TIC, nas escolas, apresenta-se como um desafio que pretende dar resposta à evolução constante da sociedade onde se encontra inserida e que cada vez mais exige à escola que desenvolva nos seus alunos outras competências que não só ligadas à aquisição de conhecimentos. Os alunos precisam de adquirir conhecimentos, naturalmente, mas também têm de se tornar autónomos e saber procurar o que pretendem, questionar o que encontram e formular opiniões baseadas nas informações que recolhem, para isso poderão utilizar o computador, que se apresenta como um importante instrumento de comunicação e aprendizagem. Mas teremos de recentrar este ideal positivista do uso do computador enquadrando-o na necessidade de repensar uma nova pedagogia em contexto de sala de aula, e para tal citamos Nóvoa (2007, cit in Costa & all, 2007:11):

“(...) antes de pensarmos as mudanças tecnológicas, na reestruturação das escolas ou mesmo na formação de professores, deveríamos ter um entendimento claro sobre a necessidade de uma *nova pedagogia* baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma para aprender e para pensar.”

Teodoro e Freitas (1992:28) afirmam que as TIC permitem:

“Disponibilizar ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Permitem a exploração de situações, que de outra forma seria muito difícil de realizar. Possibilitam ainda a professores e alunos a utilização de recursos poderosos, bem como a produção de materiais de qualidade superior aos convencionais.”

Muitos professores já introduzem as novas tecnologias nas suas aulas. Na verdade, há muito, que o medo e a desconfiança face a um simples computador ficou para trás. Cabe ao professor reflectir sobre a melhor forma de utilizar estes recursos atendendo às características dos seus alunos, integrando-os nas estratégias de ensino e nos objectivos de aprendizagem que pretende atingir.

A utilização das TIC na sala de aula, pode ser o abrir de portas para um contacto virtual com turmas de outras escolas, de outras cidades e até de outros países. Além de trabalhar um conjunto de competências associadas à área de língua portuguesa permite comunicar com o mundo. Ponte, referindo-se a esta questão, afirma que

“(...) a facilidade do envio de mensagens e ficheiros permitem novas formas de trabalho colaborativo entre utilizadores situados em pontos geograficamente muito distantes e altera por completo a situação de isolamento intelectual, característica das pequenas comunidades.” (1997:45-46).

Este tipo de comunicação tanto contribui para o sucesso de alunos como de professores pois desta forma podem trocar ideias, sugestões para as suas práticas, deixando de estar isolados nas suas salas e dinamizando projectos interescolares.

O computador apresenta-se, assim, como mais um recurso que poderá enriquecer toda a dinâmica de uma aula. Contudo, não basta colocar este e outros instrumentos, na sala de aula, à disposição dos alunos é necessária a intervenção do professor. Este deve, em primeiro lugar, conhecer as potencialidades dos recursos que tem à sua disposição e como poderá utilizá-los para o desenvolvimento dos seus alunos. Ponte (1992:5) sobre este assunto, afirma que

“(...) quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão desinserido na sociedade do futuro com um analfabeto o está na sociedade de hoje”

Num estudo realizado por Gonçalves, na perspectiva dos professores do 1º ciclo, muitas vezes, não utilizavam as novas tecnologias nas suas aulas por desconhecerem esta realidade.

“os professores necessitam de experimentar a tecnologia antes de poderem criar e conhecer modelos eficazes de utilização. As dificuldades que os sujeitos por nós entrevistados demonstraram na integração desta tecnologia na sua prática pedagógica são, na nossa perspectiva, resultado da falta de experiência, mais do que das suas concepções ou opiniões sobre o sistema experimentado, tecnologia ou processos pedagógicos. (2006:164)

Se a evolução das tecnologias de informação e comunicação tende a influenciar o ensino, será talvez possível que as mesmas possam funcionar, para o professor, como uma alavanca para a reflexão acerca da sua acção em sala de aula, pois “a tecnologia em contexto educativo surge associada, dependendo da mesma, às teorias que os professores constroem em torno da sua prática.” (Gonçalves, 2006:12), trilhando um percurso em que o uso das tecnologias em educação, em sala de aula, não seja “uma questão que dependa dos meios utilizados mas da forma como se entende o papel do aluno na aprendizagem (passivo vs. activo, reproduzidor vs. produtor (...)) e do correspondente papel da escola e do professor na organização e criação de condições e oportunidades concretas para que essa mesma aprendizagem se realize.” (Costa, 2007:16).

Encontramos em Costa (2007), quando revê as Tecnologias em Educação numa perspectiva diacrónica, a indicação de que nas últimas décadas a investigação sobre o ensino e a aprendizagem tem vindo a evoluir para uma perspectiva construtivista. Muitos são os argumentos a favor desta perspectiva cujas decisões e práticas parecem conectar-se com o uso das novas tecnologias, mas este parece ser o grande desafio da escola actual, considerando-se que as tecnologias tiveram o privilégio de contribuir para evidenciar esta necessidade.

Tentando ainda uma abordagem um pouco mais robusta que permita a leitura dos fenómenos educativos à luz das abordagens mais actuais, encontramos em

Amante (2007:104), a conexão entre a adequação das TIC ao desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas (educação pré-escolar). A autora diz-nos, com base em investigações empíricas (Douglas Clements, 1999; Clements e Nastasi, 2002; cit in Amante, 2007:104), que as crianças pequenas revelam conforto, confiança e competências na utilização do computador, não mostrando dificuldade em operar com a sua linguagem simbólica, sendo que o computador, possibilita o estabelecimento de relações entre o concreto e a sua representação.

A partir de palavras, símbolos ou imagens as crianças, reflectem mentalmente sobre objectos, pessoas e acontecimentos. As referidas autoras também convidam a uma reflexão com o referencial de Bruner, e as referências ao Estado Icónico, (3-9/10 anos), no qual as crianças despertam para um sistema de representação visual do mundo, a imagem assume uma particular relevância, com forte sensibilidade à cor, movimento, som, luminosidade. Estes “ingredientes” e a sensação de controlo sobre as coisas leva as crianças a interessarem-se pelo computador, pois a “actuação determina acontecimentos”, o que é especialmente gratificante para as crianças desta faixa etária. (Amante, 2007). Assim, reforçando esta ideia, Ponte (1989) diz-nos que são as questões ligadas à sua interactividade, à sua animação e às possibilidades de lidar com questões de controlo e de domínio, que intervêm realmente tanto no desenvolvimento cognitivo como no emocional e na aprendizagem da autonomia.

Por sua vez, Amante (2007) relembra a importância do papel do professor, sobretudo ao nível dos alunos mais novos, que não prescindem duma atenção diferenciada e sistemática. A referida autora, sintetizando vários autores, valoriza o papel do professor, tanto ao nível da orientação, como da criação dos contextos adequados, do desenvolvimento de modelos estratégicos com o objectivo de uma aprendizagem significativa.

Para que a aprendizagem se torne realmente significativa, Amante (2007) relembra a Teoria de Vigotsky (1978). Assim, por exemplo, na actividade de escrita, a criança opera naquilo a que o autor chamou de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, considerando-se que está perante uma actividade emergente. O “salto desenvolvimental” para atingir a aprendizagem, necessita do adulto, da sua atenção e que este adopte comportamentos designados de *scaffolding*. (Wood, Bruner e Ross, 1976, cit in Amante, 2007:116).

O aluno perante um computador deve ter uma atitude de explorador e construtor do seu próprio conhecimento. Através daquele instrumento, e com a orientação do professor, ele tem a possibilidade de visualizar, simular, analisar, sintetizar e organizar as suas aprendizagens, recorrendo ao tal “andaime”, que

permanece durante a construção da aprendizagem por parte do aluno e é “retirado” deixando revelar a estrutura do pensamento

O computador começa por ser visto, pelas crianças, como um instrumento que pode divertir, que pode usar para brincar. Aos poucos começa a ter outras utilidades, utilidades essas que podem ser aproveitadas pela escola, mas não como um continuum das aulas expositivas, repetitivas, centradas no professor, mas sim como uma forma de mudança.

“A tecnologia na educação, pode efectivamente, ser uma mais valia, mas tudo depende do modo como a utilizamos. Com a inserção do computador na escola não se pretendem mudanças curriculares, nem a camuflagem de processos de aprendizagem mais antigos, baseados no ensino verbal. Pretende-se um ensino mais experimental, um ensino que leve os alunos a empenharem-se sobre os temas que mais os motivem, podendo aprofundar os assuntos sobre os temas tanto quanto desejem.” (Santos, B. A, 2006:101)

O professor tem, actualmente, todo um conjunto de software que poderá disponibilizar aos seus alunos. Acerca da importância do software, Amante, referindo autores, diz-nos que:

“se o programa de computador for adequado e apresentar à criança uma representação concreta do mundo real que ela possa experimentar e explorar de forma significativa, então o computador está proporcionar-lhe uma experiência concreta de aprendizagem (...)” (Haugland & Wright, 1997, cit. in Amante, 2007:104)

Se valorizamos o uso das TIC em sala de aula, como um recurso com potencial ao serviço do professor e da sua prática de ensino e de aprendizagem, para os alunos com NEE, as novas tecnologias criaram grandes expectativas, pois permitem à pessoa com deficiência desempenhar com maior eficácia algumas tarefas aumentando as suas possibilidades nas áreas em que ela se encontra afectada, podendo o computador ser considerado como a única forma possível para algumas crianças realizarem determinadas actividades que de outra forma não seriam possíveis (por exemplo, crianças com défice funcional a nível motor).

### **3.3 AS TIC NO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE**

Analisado o papel das TIC na aprendizagem dos alunos em geral, podemos, pois, colocar a questão: de que forma as TIC podem ser utilizadas para apoiar uma filosofia pedagógica específica para a qual estamos despertos, isto é “uma escola para todos”?

Muitos são os autores que, em relação a pessoas com determinado *handicap*, ao nível físico ou mental, reconhecem no uso das TIC perspectivas positivas, contribuindo para uma certa normalização das suas vidas, facilitando “o acesso ao

conhecimento, à aprendizagem, à ocupação dos tempos livres, ao lazer, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, ao contacto com grupos de interesse comuns; evitarão a exclusão e contribuirão para uma integração plena.” (Santos, J. 2006:119)

Do relatório síntese sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, nas Necessidades Educativas Especiais, com dados fornecidos por 17 Países Europeus, podemos ainda referir outros aspectos que julgamos pertinentes:

As TIC nas NEE são utilizadas para colmatar uma série de funções:

1. uma ferramenta para os alunos e professores fazendo parte do ambiente educativo em geral
2. um apoio à comunicação para alunos e professores
3. uma tecnologia adaptável e de apoio para fazer face a necessidades específicas (Cf, European Agency for Development in Special Needs Education, 2001:15)

Neste relatório internacional é ainda recomendado que, em países de pequena dimensão, a implementação das TIC nas NEE possa ser levada a cabo por iniciativas a nível de escola, ou mesmo a nível do professor, (2001:14), sendo a ênfase colocada nos fins e nos objectivos da utilização das TIC e não apenas nos meios dessa utilização (2001: 39).

Em relação à vivência escolar dos alunos com NEE e ao uso das TIC, encontramos também em Correia e Martins (2002:71) dois objectivos pertinentes: a) “Aumentar a eficiência e desvantagem destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social; b) Desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização”.

É pois importante que se encontre uma forma de ensino/aprendizagem adequada a cada criança e que se procurem todas as formas que lhes facilitem as aprendizagens.

Encarando a versatilidade no uso do computador em contexto de sala de aula inclusiva podemos salientar alguns aspectos dessa utilização, citando Machado (1992:82) quando nos diz que alguns dos programas de computador “serão de extrema utilidade para a recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem” e complementamos com Amante que alia a motivação e interesse tanto das crianças em geral como nas crianças com NEE a software educativo de qualidade, desenvolvido a partir das necessidades educativas dos alunos. (Amante, 1993, cit in Santos, J, 2006:120). Ainda em relação à adequação no software podemos referir a opinião de Santos, J (2006: 111), quando sintetiza afirmando:

“A correcta utilização do computador e a conseqüente exploração do diversificado *software* educativo podem ser instrumentos muito eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (...). O computador pode proporcionar um ensino individualizado, facilitador da aprendizagem, sobretudo em situações de alunos com Necessidades Educativas Especiais (...).”

Consideramos importante realçar ainda que;

“Outros factores, para além da natureza do *software*, têm contudo, vindo a revelar-se como influentes no estabelecimento destas interacções e na sua qualidade, fazendo emergir a importância de variáveis contextuais inerentes à situação da aprendizagem. Em grande parte, estes aspectos recaem na actuação do educador, vindo assim, mais uma vez, sublinhar a necessidade de tomar em consideração a ecologia da sala de aula e a importância que esta assume como potencializadora da utilização integrada da tecnologia.” (Amante, 2007:105-106)

À escola compete desenvolver de forma global e equilibrada os alunos que a frequentam a todos os níveis: intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural para que estes se tornem os adultos de amanhã e que se integrem, da melhor forma possível, na comunidade. Assim o Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais, alerta-nos para todos os factores que devem envolver o desenvolvimento tecnológico:

“relativamente ao desenvolvimento do *hardware* e do *software* (...) deve atender-se não apenas ao desenvolvimento tecnológico, mas também ao contexto educativo - cultural, étnico, filosófico e psicológico.” (Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais, 2001: 21).

Consideramos, pois, importante salientar que;

“Outros factores, para além da natureza do *software*, têm contudo, vindo a revelar-se como influentes no estabelecimento destas interacções e na sua qualidade, fazendo emergir a importância de variáveis contextuais inerentes à situação da aprendizagem. Em grande parte, estes aspectos recaem na actuação do educador, vindo assim, mais uma vez, sublinhar a necessidade de tomar em consideração a ecologia da sala de aula e a importância que esta assume como potencializadora da utilização integrada da tecnologia.” (Amante, 2007:105-106)

Santos (2006:122), afirma que as TIC apresentam grande sucesso nas salas de aula uma vez que se assumem como:

“(...) um precioso e inestimável coadjuvante do professor no domínio da motivação dos alunos. Com efeito, elas conseguem transportar a realidade para dentro da sala de aula e, por isso, criar contextos de comunicação real.”

Se nos debruçarmos nas necessidades das crianças com défice funcional a nível motor, o computador pode ser considerado em alguns casos, como a única forma possível para estas crianças realizarem determinadas actividades que de outra forma não seriam possíveis.

De acordo com Escoval e Baptista (1994: 160), para trabalharmos a escrita com crianças afectadas do ponto de vista motor e da fala, devemos “utilizar novas

tecnologias (computador, máquina de calcular...), facilitam o trabalho e dão à criança a possibilidade de realizações que de outra forma nunca teriam acesso”.

Escoval e Baptista, referindo Robaye-Geelen, dizem-nos ainda que “uma só regra prevalecerá durante a aprendizagem da escrita: escolher o processo que permite à criança exprimir-se o mais facilmente, o mais rapidamente, o mais correctamente possível” (1994: 160).

Para Santos,

“A escrita é uma das áreas mais recentes e mais rápidas de crescimento da aplicação do computador, em especial o processador de texto. Este veio trazer outras formas de escrever, de capacitar o utilizador a fazer melhor e a criar coisas novas, bem como a orientar a escrita em diferentes direcções.” (2006:110).

Desta forma, estes alunos têm a possibilidade de melhorar o seu desempenho bem como, o uso destas novas tecnologias, o que lhes permitirá a integração escolar e social face à restante escola. Adequadamente utilizado, por parte do professor, os alunos com NEE poderão utilizar o computador autonomamente, e posteriormente serem eles próprios a apresentar os seus trabalhos à turma, interagindo, desta forma, com os colegas.

Ponte (1992:133) considera que quando da utilização dos computadores pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, os mesmos, podem obter resultados muito positivos:

“globalmente, a maioria das indicações aponta para a possibilidade de desenvolver novas estratégias cognitivas, para a criação de sentimentos de autoconfiança, maior responsabilização do aluno pelo seu próprio trabalho, novas relações professor-aluno e laços de cooperação e entreaajuda entre alunos”..

De referir ainda que o computador se torna um meio muito mais atractivo e inovador para as aprendizagens deste tipo de alunos. Ao fazerem algo que lhes interessa, que lhes dá gosto, mais facilmente estarão dispostos a trabalhar e a conseguir ultrapassar as suas dificuldades. A relação que vão estabelecendo com o professor e com colegas juntamente com a alegria e bem-estar alcançados com o seu sucesso irá melhorar a sua auto-estima e a forma como encaram a escola e o seu papel a desempenhar nela.

Salientamos a opinião de Nóvoa (2007:11-12) quando recentrando o papel do professor nas dinâmicas de mudança com o uso das TIC em educação nos diz:

“ Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da sala de aula, a polimorfia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino.”

Encaramos, pois as TIC não “como a tábua de salvação” para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas como mais um recurso à disposição dos professores no seu processo de ensino e de aprendizagem, assim:

“ A utilização das Novas Tecnologias na Educação Especial é acima de tudo mais um conjunto de estratégias, cuja avaliação terá de ser validada em função do contexto específico de aplicação e não por si mesmas.” (Rodrigues e al. 1991:115)

Salientamos, pois, que “uma verdadeira inclusão das TIC no currículo dos alunos com NEE apenas ocorrerá quando for entendido todo o potencial das TIC como instrumento de aprendizagem” (Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais, 2001: 27).

Se, tal como nos diz Sim-Sim (2005:7), “uma escola para todos significa antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida”, consideramos que é esse “espaço físico e temporal” com a dinâmica dos seus actores que espera o nosso “olhar”...

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO

### 1 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Como vimos antes, numa escola para todos, o grande desafio passa pela qualidade educativa, sendo necessária uma adaptação do ensino às características pessoais, num ambiente o menos restritivo possível (Sim-Sim, 2005). Uma abordagem inclusiva dos alunos com NEE, assenta em soluções exequíveis, considerando-se o aluno como agente activo na construção das suas aprendizagens (Leite, 2005).

Estas estratégias e recursos passam, em muitos alunos com NEE, pelo uso das TIC como forma de aprendizagem e como forma de comunicação.

No processo de ensino, as TIC podem constituir uma abordagem inovadora que concilia finalidades de desenvolvimento pessoal e social com finalidades instrumentais que forneçam aos alunos meios mais operacionais para as exigências sociais e laborais. Neste sentido, o domínio das TIC constitui uma competência estruturante a desenvolver transversalmente no currículo do Ensino Básico, entendido este como:

“o corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar. Consubstancia o que socialmente, em cada época, se considera que deve ser ensinado e aprendido na escola” (Alonso, Peralta e Roldão, 2006: 25).

Com efeito, é no Ensino Básico que se estruturam as bases culturais, científicas e tecnológicas que são essenciais para a compreensão do mundo e a inserção na sociedade. Dessas bases faz parte o domínio das TIC, não apenas numa lógica de desenvolvimento de capacidades de operar com tecnologias digitais, mas também de as saber usar como estratégia de aprendizagem, quer em termos de procura, selecção e tratamento de informação, quer como forma de comunicação e interacção, respeitando, em simultâneo, as normas de segurança essenciais ao uso destes meios.

Com efeito, como refere Costa, (2007:9) “o uso das tecnologias educativas nas práticas quotidianas dos professores e alunos não tem tido estudos sistemáticos e em profundidade.”

A introdução das TIC, em ambiente educativo, é condicionada por múltiplos factores; no entanto, consideraremos o pressuposto de que, se o professor da turma conhecer os objectivos do seu uso e o seu funcionamento, orientará com mais

facilidade a planificação das dinâmicas de aprendizagem, envolvendo o recurso às TIC, em salas inclusivas.

Se o domínio das TIC constitui uma competência de literacia básica para todos os alunos, ele pode assumir um papel ainda mais importante para as crianças e jovens com NEE. Com efeito, para algumas destas crianças, as TIC constituem-se como tecnologias de apoio à comunicação, englobando equipamentos que vão desde as tecnologias mais simples (como os ponteiros de ecrã) às mais complexas (fala artificial) (Von Tetzchner e Martinsen, 2000).

Como recurso para a aprendizagem e/ou como meio de comunicação, o uso das TIC em sala de aula é fundamental actualmente para os alunos em geral e para os alunos com NEE, em particular. No entanto, este equipamento, nas escolas em que existe, nem sempre é utilizado ou não é suficientemente utilizado; noutras, nem mesmo existe ou encontra-se danificado e fora de uso. Assim, entramos em muitas salas de aula do 1º CEB em que existe um computador arrumado ao canto da sala, sem qualquer tipo de utilização pelos alunos ou pelos professores. No caso dos alunos com NEE que necessitam realmente destes equipamentos para comunicar e aprender, o seu uso efectivo é mais frequente, mas nem sempre é maximizado, em grande parte porque os professores desconhecem o seu potencial.

Neste sentido, o problema central deste estudo prende-se com o tipo de uso que fazem das TIC os professores e os alunos de salas de aula do 1º CEB, quando nessas salas existem alunos com NEE que necessitam das tecnologias para aprender e para comunicar.

Assim, as questões orientadoras do estudo podem ser equacionadas do seguinte modo:

- Quais as percepções dos professores do 1º CEB sobre as necessidades educativas especiais dos alunos?
- Quais as expectativas dos professores do 1º CEB sobre as aprendizagens dos alunos com NEE?
- Quais as percepções dos professores do 1º CEB sobre o papel que atribuem às TIC no processo de aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos com NEE, em salas de aula inclusivas?
- Que uso fazem das TIC os professores do 1º CEB na sua prática pedagógica em salas de aula inclusivas?

## 2 OBJECTIVOS, NATUREZA E DESENHO DO ESTUDO

A partir das questões orientadoras anteriormente traçadas, definimos como objectivo geral deste estudo:

- Conhecer as concepções e práticas dos professores do 1º CEB sobre o uso das TIC em salas de aula inclusivas.

Deste objectivo geral decorrem objectivos mais específicos:

- conhecer as percepções dos professores sobre as necessidades educativas especiais dos alunos em turmas inclusivas e as suas expectativas relativamente às aprendizagens destes alunos;
- conhecer o papel atribuído pelos professores às TIC no processo de aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos com NEE em particular;
- identificar o tipo de uso das TIC que os professores planeiam e desenvolvem efectivamente em sala de aula com a turma e, em particular, com os alunos com NEE.

Face a estes objectivos, o estudo que pretendemos efectuar insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que visamos conhecer o ponto de vista dos sujeitos sobre as situações em que se inserem e as acções que desenvolvem, estabelecendo uma relação entre a acção e o significado que esta assume para os actores (Erickson, 1986, cit. in Lessard-Hébert e outros, 1994). Como este autor afirma, “a investigação interpretativa expõe a organização particular do ensino e da aprendizagem numa sala de aula e, em simultâneo, as pressões que se exercem sobre essa organização” (Erickson, 1986, cit. in Lessard-Hébert e outros, 1994: 44).

Com efeito, “na fase actual da investigação (...) merece referência o desenvolvimento de modelos que centram a abordagem da eficácia e qualidade ao nível já não da escola considerada no seu todo, mas fundamentalmente ao nível da sala de aula, considerando o papel e o desempenho do professor e recorrendo de forma muito nítida a metodologias qualitativas.” (Teddlie & Reynolds, 2001 cit in Morgado, 2003:55). Com este pressuposto, aponta-se para investigações de objectos estudados no seu contexto quotidiano, contexto histórico ou temporal, casos concretos que recorrendo a estratégias indutivas, têm presente “conceitos sensibilizadores”, influenciados pelo conhecimento teórico e que permitem abordagens do real consubstanciadas em “narrativas limitadas no tempo, no espaço e na situação.” (Flick, 2005: 2). Deste modo, “para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (Bogdan, & Biklen, 1994:48).

Neste sentido, a abordagem a realizar terá um cariz essencialmente qualitativo, incidindo sobre o discurso dos sujeitos e a sua acção em situações concretas. O trabalho desenvolve-se sob a forma de um estudo de caso, incidindo sobre o uso das TIC numa escola do 1º CEB, visando “uma descrição descritiva e holística, uma análise de uma única situação, fenómeno ou unidade social” (Merriam, 1990, p. 21).

Neste sentido, o estudo de caso incide sobre um acontecimento, um grupo social, uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade utilizando entrevistas, observações naturalistas, documentos e/ou questionários (Yin, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as principais características do estudo de caso são: i) *particular* (incidência num determinado contexto social); ii) *descritiva* (descrição aprofundada dos fenómenos em análise); iii) *heurística* (ênfase na compreensão e interpretação de significados); iv) *indutiva* (plano do estudo aberto, podendo os resultados de uma fase reorientar a recolha de dados da fase seguinte); v) *naturalista* (a fonte de dados são as situações naturais); vi) holística (considera as várias dimensões desse contexto).

O desenho geral do estudo envolve, numa fase inicial, entrevistas efectuadas a oito Professores do 1º ciclo, numa escola no centro da cidade de Lisboa. Numa segunda fase, realizar-se-ão observações naturalistas a dois destes professores, que mostrem disponibilidade para participar num processo desse tipo.

Em última instância, pretendemos, munidos de tais técnicas e instrumentos, aceder ao sentido que os agentes/actores educativos conferem às suas práticas, identificando e analisando as suas preocupações e necessidades tentando um “olhar” investigativo, por “isolamento” quase artificial do recurso às TIC, na realidade caleidoscópica da Educação, tendo no entanto presente, conforme nos diz Flick, que “(...) a maior parte dos fenómenos não pode de facto ser explicada isoladamente, é um resultado da complexidade do real e dos próprios fenómenos(...).” (2005: 4-5).

Assim, a recolha de dados será realizada à luz do quadro teórico estabelecido no capítulo anterior, procurando estabelecer relação entre as concepções dos actores e as suas práticas. Como afirmam Quivy & Campenhoud, 1992:83):

“Um investigador não é um jornalista de escândalos, não procura pequenos mexericos e as bisbilhotices picantes. Tenta apreender as dinâmicas sociais. Em si mesmos, os indicadores com os quais alimenta a sua reflexão são frequentemente banais e conhecidos por toda a gente. É antes a sua forma de os dispor e de os “compreender,” “tomar em conjunto” que caracteriza o seu trabalho e lhe dá o seu interesse. A compreensão que faculta não provém dos novos factos que revela, mas sim das novas relações que estabelece entre os factos e que dão aos factos conhecidos um significado mais esclarecedor”.

Na investigação em ciências sociais, o sucesso depende dos procedimentos, isto é, do método de trabalho seguido pelo investigador, visando uma maior elucidação do real. (Quivy & Campenhoudt, 1992: 13).

No final de um trabalho de investigação social pretende-se:

(...) compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações. (Quivy & Campenhoudt, 1992:17).

### **3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Participam neste estudo 8 professores de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico situada no centro da cidade de Lisboa, os quais trabalham ou trabalharam em turmas inclusivas. Este grupo de professores permitiu, com a sua total disponibilidade para este trabalho de investigação, o “Estudo de Caso” de uma escola, tendo como objectivo compreender o uso das tecnologias educativas nas práticas quotidianas dos professores e alunos, em salas de aula inclusivas.

Optámos por um método de amostragem intencional, amostragem por conveniência e não probabilística. A garantia de informação aprofundada, múltipla e válida é dada pelas características dos elementos do grupo envolvidos no estudo.

Neste sentido, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma vez que se trata de um estudo de caso, a amostra não é representativa de uma população mais vasta, logo não podemos generalizar os dados e as conclusões obtidas a outras situações, para além do contexto onde a investigação se concretiza. Como refere Flick, “(...) o que determina o modo de selecção das pessoas para o estudo é mais a sua importância para o tema do estudo que a sua representatividade.” (2005: 42)

Para a selecção dos entrevistados, tivemos como critérios: serem professores do 1º Ciclo, exercendo na mesma escola, que leccionassem ou tivessem leccionado turmas inclusivas, com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e que usassem ou tivessem usado tecnologias de informação e comunicação em contexto de sala de aula.

A escola alvo do estudo pertence a um Agrupamento vertical com cerca de 1500 alunos, com uma população escolar constituída por crianças/adolescentes, desde o pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade, dando ainda resposta diferenciada a alunos NEE cp com tipologias distintas, em todos os níveis de ensino.

Para a recolha de dados que permitissem caracterizar os participantes do estudo e a sua formação em TIC, aquando da realização das entrevistas foi pedido a

cada um dos professores que preenchesse uma ficha de caracterização sócio demográfica. (Anexo II – Ficha de Recolha de Dados). No quadro seguinte apresentamos os dados sócio demográficos dos professores, bem como os dados referentes à formação académica e profissional de cada um.

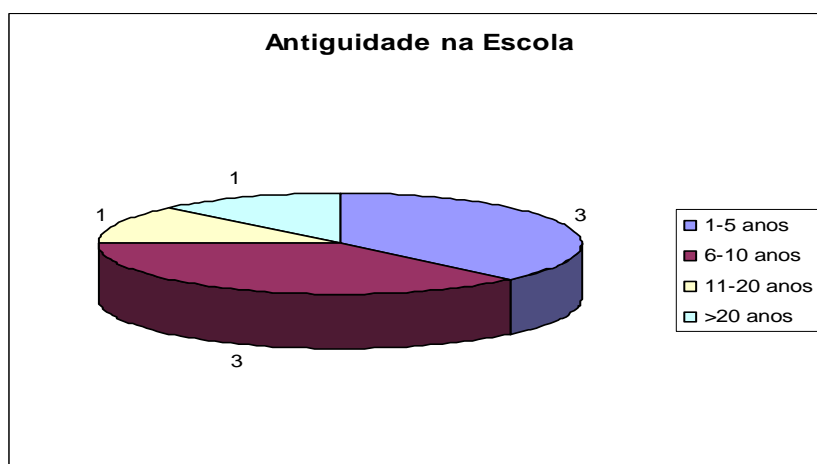
Quadro 1) Caracterização dos Professores

|    | Dados Sócioprofissionais |       |                       |                         |                        | Dados sobre a formação académica do professor incluindo as TIC |  |
|----|--------------------------|-------|-----------------------|-------------------------|------------------------|--|--|
|    | Género                   | Idade | Antiguidade na Escola | Anos de Serviço Docente | Anos de Exp. Com NEE's | Formação Académica   | Formação em TIC's                                    |
| P1 | F                        | 49    | 28                    | 32                      | 10                     | Lic. Adm e Gestão  | 1 Disciplina Licenciatura e Auto-formação            |
| P2 | F                        | 29    | 3                     | 8                       | 3                      | Freq. de Mestrado  | Disciplina na Form. Inicial e formação não creditada |
| P3 | F                        | 46    | 4                     | 26                      | 1                      | Mag. Primário  | Auto-formação  |
| P4 | M                        | 40    | 10                    | 18                      | 8                      | Lic. no 1º Ciclo   | Auto-formação  |
| P5 | F                        | 29    | 3                     | 8                       | 6                      | Freq. de Mestrado  | Formação Creditada                                   |
| P6 | F                        | 44    | 6                     | 20                      | 15                     | Mag. Primário  | Auto-formação  |
| P7 | F                        | 55    | 17                    | 28                      | 4                      | Mag. Primário  | Formação Creditada                                   |
| P8 | F                        | 52    | 6                     | 31                      | 3                      | Lic. no 1º Ciclo   | 1 Disciplina Licenciatura e Auto-formação            |

Tal como se pode verificar no Quadro 1, sete dos sujeitos são do sexo feminino e um é do sexo masculino e as suas idades variam entre os 29 e os 55 anos, sendo a média de 43 anos. Os dados constantes neste quadro surgem discriminados nos gráficos seguintes.

No Gráfico 1 apresentamos os dados relativos à antiguidade na escola.

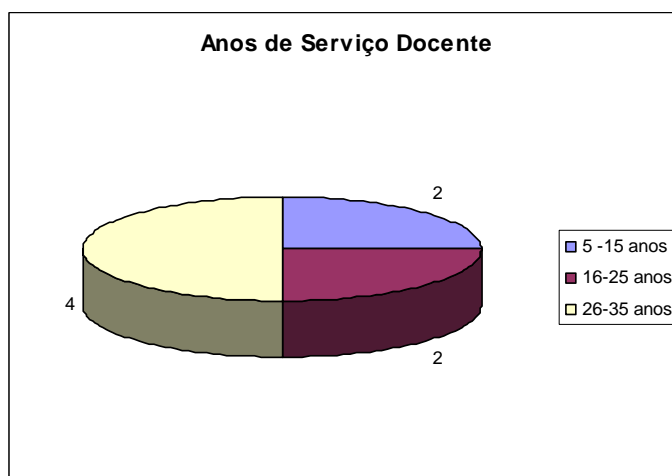
Gráfico 1) Antiguidade na Escola



Observando o Gráfico 1 verificamos que a maior parte dos professores entrevistados tem entre 1 e 10 anos de serviço na escola.

No Gráfico 2 apresentamos os dados relativos aos anos de serviço dos sujeitos.

Gráfico 2) Anos de Serviço Docente

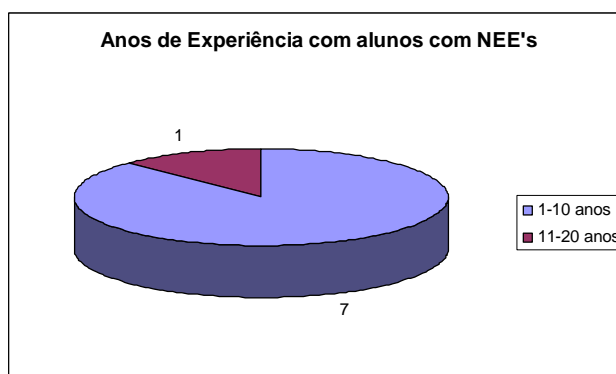


Observando o Gráfico 2, verificamos que os anos de serviço docente variam entre 5 e 35 anos. Analisando o gráfico, podemos colocar a hipótese de metade da amostra se aproximar da fase da carreira a que Huberman (1992) intitulou de *diversificação*, (7-25), a qual se caracteriza como uma etapa em que os docentes procuram diversificar as suas actividades a nível pedagógico. Para este autor, a maior parte dos professores nesta fase são profissionais motivados e empenhados que procuram novas responsabilidades e novos desafios.

Quanto à outra metade da amostra, a mesma poderá situar-se na fase em que Huberman (1992) caracterizou com uma certa *serenidade, distanciamento afectivo e conservadorismo* (25-35). O autor caracteriza esta fase tanto por uma descida na ambição pessoal como ao nível do investimento.

No gráfico seguinte apresentamos os dados relativos aos anos de experiência que cada um dos sujeitos tem com alunos com NEE.

Gráfico 3) Anos de Experiência com alunos com NEE's

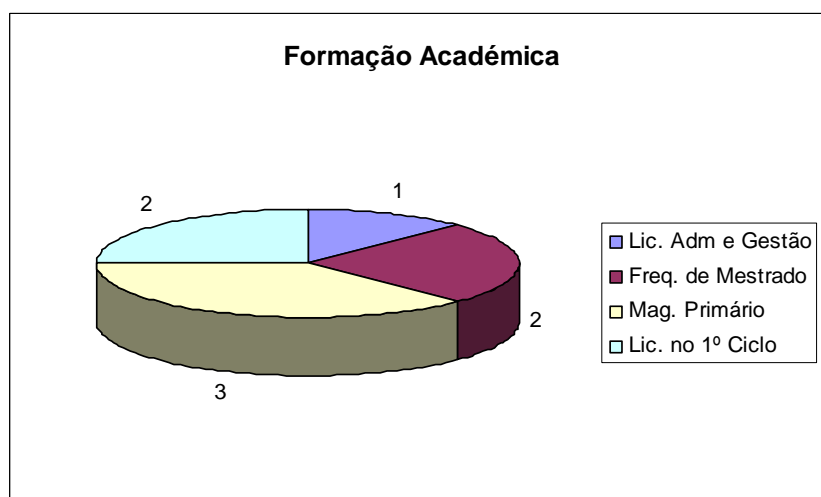


Observando o Gráfico 3, verificamos que todos os professores envolvidos já tiveram experiência docente com alunos com NEE, sendo esta uma das condições de participação no estudo. A referida experiência é variável, situando-se a maioria dos participantes no intervalo de 1-10 .

Se cruzarmos os dados, anos de serviço docente com anos de experiência com NEE, (ver Quadro 1) verificamos que não existe uma relação directa entre estas variáveis, pois o participante com mais tempo de experiência com alunos com NEE (15 anos) não é o que tem mais tempo de serviço (20 anos) e há também um participante com 26 anos de serviço que só indicou 1 ano de experiência com alunos com NEE.

No gráfico seguinte apresentamos os dados sobre a formação académica dos professores.

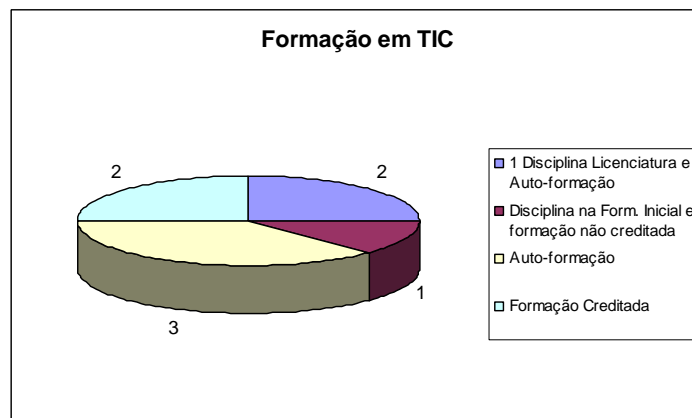
Gráfico 4) Formação Académica



Observando o quadro anterior, verificamos que a Formação Académica dos respondentes é diversificada, uma vez que há 3 professores com o Magistério Primário (equivalente a Bacharelato), 3 com licenciatura e 2 que frequentam um curso de Mestrado.

Cruzando dados recolhidos (ver Quadro 1), verificamos que apenas os professores com idades acima dos 40 anos têm o antigo curso do Magistério Primário, o que está de acordo com os dados sobre a idade, os anos de serviço e a formação de base que, à data da sua formação, era exigência para o cumprimento da sua função. Constatamos, no entanto, que três dos participantes com idades superiores a 40 anos, deverão ter prosseguido estudos e têm, aquando da entrevista, Licenciatura. Quanto aos participantes mais jovens, ambos com 29 anos de idade, continuam a investir na sua formação, estando a frequentar o Mestrado.

Gráfico 5) Formação em TIC



Observando o Gráfico 5, verificamos que também há no grupo de participantes uma heterogeneidade na formação em TIC. Assim, 2 dos participantes referiram que já tiveram formação aquando da Licenciatura e continuam em auto-formação, enquanto 1 dos respondentes refere que teve formação em TIC durante a formação inicial e procurou formação na área nos cursos de formação contínua creditada. Apenas com referência à formação creditada temos dois participantes. Dos inquiridos, três referem que se mantêm, em relação às TIC, com auto-formação.

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à caracterização das turmas inclusivas dos inquiridos.

Quadro 2) Caracterização genérica das turmas dos professores entrevistados

|    | Dados Sobre as Turmas Inclusivas dos Professores |                          |  |   |        |    |                       |                        |                    |
|----|--|--------------------------|--|---|--------|----|-----------------------|------------------------|--------------------|
|    | Ano de Escolaridade                              | NEE's Incluídos na Turma | Tipologia do(s) Aluno(s) com NEE                   | Idade - anos (Moda da idade dos alunos) | Género |    | Níveis de Assiduidade | Níveis de Pontualidade | Rendimento Escolar |
|    |  |                          |  |   | ♂      | ♀  |                       |                        |                    |
| P1 | 1  | 1                        | M-Síndrome de Down                                 | 6                                       | 12     | 11 | Assíduos              | Razoável               | Muito Bom          |
| P2 | 4  | 3                        | R-Perturbação Neuromotora<br>G-Surdo<br>M-Dislexia | 9                                       | 16     | 6  | Assíduos              | Razoável               | Bom                |
| P3 | 4  | 1                        | D-Déficé Cognitivo                                 | 9                                       | 13     | 11 | Assíduos              | Razoável               | Médio              |
| P4 | 2  | 2                        | R-PEA<br>M-PEA                                     | 7                                       | 7      | 15 | Assíduos              | Bom                    | Médio              |
| P5 | 4  | 2                        | R-Déficé Cognitivo<br>Z-Dislexia                   | 9                                       | 10     | 13 | Assíduos              | Bom                    | Bom                |
| P6 | 4  | 1                        | R-Déficé Cognitivo<br>a)                           | -                                       | -      | -  | Assíduos              | Bom                    | Bom                |
| P7 | 2  | 2                        | J-PEA<br>V-PEA                                     | 7                                       | 12     | 10 | Assíduos              | Bom                    | Bom                |
| P8 | 4  | 1                        | M-Perturbação Neuromotora a)                       | -                                       | -      | -  | Assíduos              | Bom                    | Bom                |

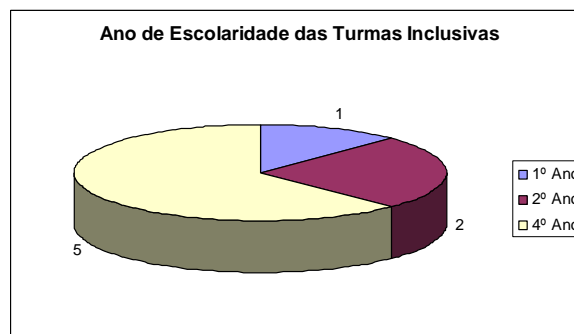
P6 e P8 – turmas inclusivas em anos anteriores

Tal como se pode verificar a partir da análise do Quadro 2, todos os inquiridos têm ou tiveram turmas inclusivas com alunos NEE de carácter permanente<sup>1</sup> integrados nas suas turmas, sendo de destacar que a turma da professora P2 inclui três alunos com NEE, cujas problemáticas são muito diferenciadas (um aluno com Perturbação Neuromotora, um aluno Surdo e um aluno com Dislexia).

Os dados constantes no Quadro 2 surgem discriminados nos gráficos seguintes.

No Gráfico 6 apresentamos os dados que caracterizam as turmas inclusivas em relação ao ano de escolaridade das mesmas.

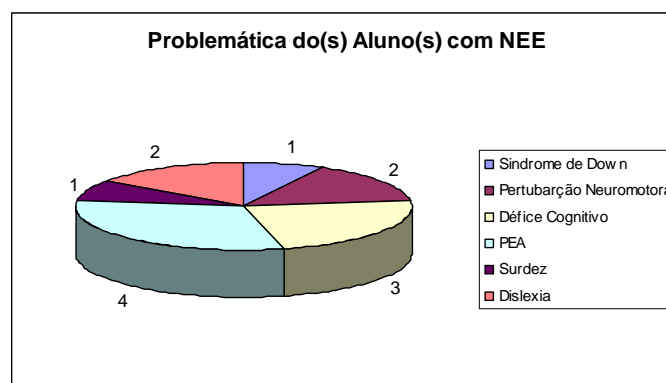
Gráfico 6) Ano de Escolaridade das turmas inclusivas



Observando o Gráfico 6 verificamos que as turmas inclusivas nas quais leccionavam os professores entrevistados, se distribuíam da seguinte forma: 1 do 1º ano, 2 do 2º ano e 5 do 4º ano, para que fosse possível uma comparação entre a utilização das TIC no início do 1º ciclo e no final do mesmo, antecedendo portanto a mudança para o 2º ciclo.

No Gráfico 7 apresentamos os dados que caracterizam a problemática dos alunos com NEE integrados nas turmas inclusivas

Gráfico 7) Problemática do(s) Aluno(s) com NEE



<sup>1</sup> Art.1º do DL nº3/2008

Observando o Gráfico 7, verificamos também a heterogeneidade nas problemáticas dos alunos com NEE das turmas inclusivas em estudo, o que poderá contribuir para uma apreciação diversificada, múltipla e aprofundada, como nos propusemos no início da caracterização da amostra.

No ponto que se segue, almejamos expor uma rota, focando as paragens e apeadeiros “essenciais para os olhos” e que procurámos trilhar...

## **4 PROCESSOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

Como técnicas de recolha de dados para dar resposta às questões de investigação, utilizámos a entrevista semi-directiva e as observações naturalistas.

Os dados recolhidos através das entrevistas foram tratados através de análise de conteúdo (Bardin, 2000) e para o tratamento dos dados resultantes das observações baseámo-nos no modelo de “observação de classes” (Estrela, 1994), visando uma interpretação simultaneamente aprofundada e holística do fenómeno objecto de estudo.

### **4.1 AS ENTREVISTAS**

Na investigação qualitativa, a entrevista, de entre as demais técnicas possíveis, é uma das formas mais utilizadas para a recolha de informação. Trata-se, na sua generalidade, de proporcionar um experiência viva, uma oportunidade singular de se dar a conhecer a outrem.

Aliás, a entrevista é particularmente fecunda e propícia conquanto se pretenda saber “(...) o sentido que os actores dão às suas práticas (...), os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, (...)”. (Quivy & Campenhout, 1992: 194-195)

Ao enveredarmos pela entrevista, no jogo biunívoco entre o entrevistador e o entrevistado, vivencia-se uma troca (inter)pessoal, susceptível de ter significado, de se dar a conhecer e de se tornar explícita. É também este o pressuposto definido por Patton (1987) quando afirma que a entrevista é um instrumento capaz de facultar o acesso à perspectiva de cada um dos entrevistados sobre o que se passa à sua volta, possibilitando o entendimento acerca do seu modo de pensar.

Nesta perspectiva, Ruivo (1990, cit. in Cunha, 2006:82) refere, em relação à entrevista que “é este o processo que melhor possibilita a cada indivíduo exprimir as

suas experiências e opiniões, satisfazendo, simultaneamente, os quadros de referência fixados pelo entrevistador”.

Bingham e Moore (1924, cit. In. Ghiglione & Matalon, 1997:64) concebem a Entrevista, no seu sentido mais amplo e abarcante, como uma *conversa tendo em conta um objectivo*. Ao frisar o carácter “premeditado” deste instrumento, tal definição coloca a tónica no trabalho prévio e de bastidores que antecede a entrevista e no que é executado no decurso da mesma, conquanto se coloque em acção um leque variado de estratégias subtis e engenhosas de extracção da informação proferida e/ou inferida.

As entrevistas variam quanto ao seu grau de estruturação. No âmbito deste estudo, optámos por entrevistas do tipo semi-estruturado (Bogdan & Biklen, 1994) ou semi-directivo (Quivy & Campenhoudt, 1992), o qual permite ao entrevistado, com uma margem de liberdade, desenvolver as situações, explorá-las de forma flexível, aprofundando os aspectos que considere mais pertinentes relativamente aos objectivos do estudo.

A entrevista semi-directiva é a mais utilizada em Ciências Sociais, não sendo nem inteiramente aberta, nem conduzida por um elevado número de perguntas. O investigador tem uma série de perguntas-guia, mas não tem de as colocar todas, nem de seguir a ordem prevista, tem antes de se preocupar em reencaminhar a entrevista para os objectivos pretendidos e colocar as questões que achar pertinentes de forma natural, (Quivy & Campenhoudt, 1992). Também Estrela (1994:342) refere uma “orientação semi-directiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação da entrevista, estruturação desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos” na condução da entrevista.

Reforçando as vantagens na utilização das entrevistas semi-estruturadas, referimos que as mesmas apresentam:

- “i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas);
- ii) a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos” (Vales, 1997:196)

No presente estudo, a entrevista foi elaborada a partir de um conjunto de objectivos organizados em blocos temáticos, dando origem à formulação de questões.

As entrevistas foram precedidas duma entrevista exploratória, pois de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992:67)

“as entrevistas exploratórias têm, portanto, por função revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por esta razão, é essencial que a

entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite pôr perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas”.

Para completar pistas de leitura e ajudar a fazer luz sobre os fenómenos em estudo, a entrevista exploratória contribui de forma significativa e economiza energias e tempo de leituras, permitindo encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Ao ouvir os outros, o espírito do investigador descobre novas formas de expor o problema.

Muitos trabalhos de investigação utilizam a entrevista exploratória, não prescindindo da mesma por a considerarem uma técnica surpreendente.

Para que a entrevista exploratória atinja o objectivo de contribuir de forma marcante para a “ruptura dos preconceitos”, deveremos responder, entre outras à pergunta: “Com quem é útil ter uma entrevista?” (Quivy & Campenhoudt, 1992:69).

Para dar uma resposta à questão, os autores aconselham que os interlocutores válidos sejam em primeiro lugar pessoas relacionadas com as questões em estudo. Assim sendo optámos por entrevistar uma professora que não faz parte do estudo, com características semelhantes aos docentes da amostra: uma professora do 1º ciclo que lecciona uma turma inclusiva, no centro da cidade de Lisboa e utiliza as TIC em contexto de sala de aula.

Tal como refere Fox (1987:629) a realização de uma entrevista exploratória “permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes”.

Após análise desta entrevista exploratória, foi possível elaborar de forma mais precisa um guião de entrevista (Anexo I – Guião da Entrevista), o qual é constituído por diferentes blocos temáticos (características e dinâmica da turma; processos de ensino; inclusão do aluno com NEE; abordagem curricular das NEE; a utilização das TIC no ensino e na aprendizagem), com os seguintes objectivos:

- **Bloco temático A)** Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
- **Bloco temático B)** Recolher dados sobre o relacionamento entre os diferentes actores do contexto educativo
- **Bloco temático C)** Caracterizar estratégias exequíveis de ensino e de aprendizagem
- **Bloco temático D)** Recolher elementos sobre a reacção pessoal à integração do aluno com NEE e à sua problemática; recolher elementos acerca da inserção do aluno com NEE nas actividades da turma inclusiva; recolher informações acerca do perfil de funcionalidade do aluno com NEE; conhecer as percepções do professor acerca das suas perspectivas sobre a evolução escolar do aluno com NEE; conhecer

a opinião do professor do 1º ciclo acerca da articulação do seu trabalho com o do professor de apoio

- **Bloco temático E)** Recolher dados acerca das concepções do Professor do 1º ciclo utilizador de TIC em salas inclusivas acerca do Currículo do 1º ciclo

- **Bloco temático F)** Recolher a opinião sobre a utilização das TIC em sala de aula; recolher a opinião sobre a adequação das TIC para os alunos com NEE; obter dados acerca da proficiência no uso das TIC por parte do professor do 1º ciclo

A recolha de dados através da entrevista semi-estruturada decorreu durante os meses de Outubro a Março de 2009. As entrevistas foram individuais e realizaram-se na escola em estudo, na qual os professores exerciam a sua actividade lectiva, em data e hora acordada com os mesmos e de acordo com a sua disponibilidade.

Tivemos como preocupação “proteger a identidade dos investigados” e “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” (Lima, 2006:145), tendo sido necessário codificar as entrevistas do seguinte modo: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7 e P8. No início de cada entrevista, houve o cuidado de: 1) informar o entrevistado sobre o trabalho da investigação; 2) asseverar da importância da sua participação para a concretização deste estudo; 3) assegurar a absoluta confidencialidade das informações prestadas; 4) garantir que, após a transcrição, lhe seria enviada uma cópia da entrevista para analisar a conformidade das suas respostas e 4) recolher dados pessoais e profissionais para a caracterização do docente.

Do ponto de vista técnico, o gravador é aconselhável, desde que devidamente autorizado o seu uso por parte do interlocutor, tal como aconteceu com todos os participantes, evitando-se assim estar permanentemente a tomar notas durante a entrevista.

Após a gravação digital áudio, seguiu-se a transcrição do conteúdo gravado de cada entrevista, imediatamente a seguir à recolha de dados, pois de acordo com o que defende Patton (1987:251) “o período seguinte à entrevista é aquele que permite garantir a qualidade do material escolhido” A transcrição de cada uma das entrevistas tem o formato de protocolo (Anexos III; IV; V; VI; VII; VIII; IX e X – Ficha de recolha de dados e Protocolo das Entrevistas P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7e P8) e aparece com a designação de P1 a P8, conforme já indicámos aquando da codificação.

Depois de transcritas, as entrevistas foram dadas a ler aos respectivos entrevistados para verificar a sua precisão ou rectificar o que considerassem pertinente. Esta técnica é designada por Kyvale (1996) por “re-interview”. Deste modo, todas as entrevistas puderam ser validadas pelos respectivos entrevistados. Com efeito, a confirmação dos dados pelos inquiridos contribui para a validade da investigação de natureza qualitativa.

Elementos de reflexão “ricos e matizados”(Quivy & Campenhoudt, 1992:193) poderão vir a ser retirados das entrevistas, a partir da análise de conteúdo sistemática, procedimento seguidamente descrito.

#### 4.1.1 Análise de Conteúdo

Os dados recolhidos através das entrevistas foram tratados através de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas.

De acordo com Vala (1986:104) trata-se da:

“desmontagem de um discurso e na produção de um novo discurso através de um processo de localização - atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”

A análise de conteúdo poderá ser considerada como uma técnica de tratamento de informação e não como um método. A este propósito, parafraseando Bardin, (2000) a análise de conteúdo consiste num “leque de apetrechos” ou num “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2000:31), Cabe ao “analista”, metaforicamente, o vestir a pele de “(...) agente duplo, detective, espião.” (Bardin, 2000:9). Assim, consideramos que os dados e as associações ao emergir, se relacionam, possibilitando a elaboração de sínteses e inferências que poderão ser consideradas como hipóteses provisórias. Na linha de pensamento de Bardin (2000), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido à mensagem dos sujeitos entrevistados

Espera-se, pois, encontrar o sentido do discurso do(a) entrevistado(a). Resultarão desta acção constructos interpretativos, referentes aos objectivos e temas do estudo, enquadrados pela fundamentação teórica. O trabalho do entrevistador e/ou analista deverá ser imbuído da sua intuição, cautela e bom senso.

O trabalho de investigação em curso, constituirá, pois, uma tentativa de avistar algo específico no lato campo da Educação, mediante o esforço da interpretação, sujeita a uma “hermenêutica controlada” (Bardin, 2000:9), cuja análise “(...) oscila entre os dois pólos: do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.” (Bardin, 2000: 9).

Para realizar a análise de conteúdo, é necessário definir três tipos de unidade: a unidade de registo, a unidade de contexto e a unidade de enumeração.

A unidade de registo é a unidade significativa a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo mínimo considerado pela análise como unidade base, com o

propósito de fazer a sua categorização e contagem frequencial, (Bardin, 2000; Ghilione & Matalon, 1997).

No mesmo sentido, Vala, (1986:14), diz-nos que “uma unidade de registo é o segmento de determinado conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” e é importante para a validação e fidelização do trabalho de qualquer investigador. O tipo de unidades a utilizar é orientado pelos objectivos e problemática teórica da pesquisa.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo. “A unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (Vala, 1986: 114).

Vala (1986:115) refere que a escolha de um sistema de enumeração deve ser explicitada “justificando-se os critérios que permitem estabelecer uma equivalência entre as medidas utilizadas e a inferência sobre a atenção relativa que a fonte confere aos diferentes objectos”.

A categorização pode ser realizada através de procedimentos dedutivos e de procedimentos indutivos (Bardin, 2000), processos que alguns autores designam como fechados e abertos (Esteves, 2006). Os primeiros requerem a criação prévia de uma grelha de categorias resultante do quadro teórico e tendo em conta os objectivos do estudo. Os segundos implicam a criação de categorias que emergem dos próprios dados, considerando também o referencial teórico e a pertinência para os objectivos do estudo. Deste modo, “a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos” (Vala, 1986:111).

No estudo em curso, procedemos à análise de conteúdo, tendo sido utilizados procedimentos abertos (Esteves, 2006), pelo que, apesar dos temas encontrados terem partido do guião da entrevista, baseámo-nos sobretudo numa categorização emergente dos dados (Bardin, 2000), uma vez que as categorias e subcategorias foram delineadas, ajustadas e reformulada a partir do discurso dos entrevistados (Anexo XI – Análise de Conteúdo da Entrevista à prof.P8).

Assim, após uma *leitura flutuante* (Bardin, 2000) de todo o *corpus de análise*, isto é, de todos os protocolos das entrevistas, procedemos a uma análise categorial definida por Bardin (2000:37) como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Neste processo de categorização, considerámos unidades de registo as proposições, no sentido que lhe dá D’Unrug (1974, cit. in Estrela, 1994:455), entendendo-as como:

“uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a ela própria”

Na escolha da unidade de contexto, apoiamo-nos em Bardin (2000), a qual defende que a orientação para objectivos previamente definidos, como é o caso das entrevistas semi-estruturadas não permite que a unidade de contexto se limite a cada uma das respostas. Optámos, por isso, por escolher como unidade de contexto o conjunto de respostas do entrevistado.

Como unidades de enumeração, utilizámos as unidades de registo (Bardin, 2000).

Inicialmente, neste processo de categorização, procedemos a uma análise vertical (Miles & Heberman, 1994), onde cada uma das entrevistas dos diferentes intervenientes foi analisada separadamente, passando “em revista os diferentes temas que abordou” (Ghiglione & Matalon, 1997:223); e posteriormente passámos para uma análise horizontal ou comparativa, seguindo o método de “comparação constante” (Glasser & Strauss, 1967, cit. in Lemos, 1993:461), procurando semelhanças e diferenças nos discursos dos diferentes participantes.

Desta forma, foi possível reunir as percepções dos professores acerca das características e da dinâmica relacional da turma inclusiva, assim como dos processos de ensino que dinamiza. Foi ainda possível identificar vários aspectos da inclusão do aluno ou alunos com NEE incluídos na turma, da abordagem curricular para os alunos com NEE e por último abordar a utilização das TIC no ensino e na aprendizagem. Apoiando-nos na organização da informação descrita, organizámo-la em 5 temas.

O primeiro tema – **características e dinâmica relacional na turma** - decorreu do **Bloco Temático B** do guião da entrevista. Definimos como características e dinâmica relacional na turma, todos os indicadores relacionados com a percepção geral sobre a turma, assim como sobre a relação do professor com os alunos e ainda a percepção sobre a relação entre os alunos.

O segundo tema – **processos de ensino** – decorreu do **Bloco Temático C** do guião da entrevista. Definimos como processos de ensino, todos os indicadores relacionados com a orientação metodológica por parte do professor em relação à turma, as formas de organização da mesma assim como a organização dos espaços e dos recursos.

O terceiro tema – **inclusão do aluno com NEE** – decorreu do **Bloco Temático D** do guião da entrevista. Definimos como inclusão do aluno com NEE os indicadores relacionados com as reacções pessoais por parte do professor em relação à inclusão de alunos com NEE, assim como aspectos relacionados com o desenvolvimento

curricular em turmas inclusivas, a inserção do aluno com NEE nas actividades em sala de aula, o perfil de funcionalidade do aluno com NEE o perfil sócio-emocional do aluno com NEE, as expectativas do professor acerca da evolução escolar do aluno com NEE e a articulação do trabalho entre o professor do ensino regular e o da educação especial.

O quarto tema – **abordagem curricular das NEE** – decorreu do **Bloco Temático E** do guião da entrevista. Definimos como abordagem curricular para o aluno com NEE os indicadores relacionados com as concepções gerais sobre adequações curriculares por parte do professor assim como a prática das adequações curriculares.

O quinto e último tema – **a utilização das TIC no ensino e na aprendizagem** – decorreu do **Bloco Temático F** do guião da entrevista. Definimos como a utilização das TIC no ensino e na aprendizagem, os indicadores relacionados com a atitude do professor perante o uso das TIC em sala de aula e a atitude do professor quanto ao uso das TIC para alunos com NEE assim como a proficiência do professor em relação ao uso das TIC para alunos com NEE e o estado da arte do professor face às TIC e à sua actividade profissional.

Face ao exposto, consideramos que esta fase de categorização por temas foi decisiva, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos.

Assim, para assegurar a **fidelidade** da análise de conteúdo, a categorização de duas das entrevistas foram revistas por outro observador - fidelidade inter-observadores (Ghiglione & Matalon, 1997). Neste processo, o índice de concordância foi superior a 75%, encontrando-se, desta forma, dentro dos níveis aceitáveis definidos por estes autores.

Para assegurar a **validade** de todo o processo de categorização das entrevistas, preocupámo-nos também em obedecer a determinados princípios, enunciados por Bardin (2000): exclusão mútua; homogeneidade; exaustividade, pertinência e objectividade. Deste modo, também nossa preocupação que cada um dos indicadores só pudesse fazer parte de uma categoria ou subcategoria, **(exclusividade)**, utilizando uma coerência de critérios para que a categorização fosse legível como um todo (homogeneidade) e se fosse criando um conjunto de categorias que fizesse sentido em relação às questões de investigação, aos seus objectivos e quadro teórico de partida (pertinência).

## 4.2 OBSERVAÇÕES NATURALISTAS

Para Flick, “além das competências de falar e ouvir, utilizadas na entrevista, observar é outra competência comum, metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa” (2005: 138).

Para Rodrigues (2001:66), “qualquer que seja o caminho seleccionado pelo investigador, a observação é um procedimento de base”. Na mesma linha de pensamento, Vales (1997) defende que a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com o que faz.

Segundo Estrela (1994:128), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”, deste modo, podem ser identificadas as variáveis presentes e as interacções, dispondo o material para uma análise objectiva da situação e para a construção de uma consciência crítica da situação em questão.

Para este autor (1994:46), a observação naturalista pode definir-se segundo quatro grandes linhas: 1ª) não é uma observação selectiva, pois o observador acumula um conjunto de dados, pouco selectivos, mas passíveis de uma análise rigorosa; 2ª) preocupa-se essencialmente com a *precisão da situação*, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude incluídos na situação em que se produziram, com o objectivo de se reduzirem ao mínimo as dúvidas respeitantes à sua interpretação; 3ª) pretende constituir relatos compostos por um *grande número de unidades de comportamento*, que se fundem uns nos outros; e 4ª) a *continuidade* é um dos princípios de base porque permite uma observação correcta, na medida em que o processo é caracterizado por ininterrupção.

A recolha de dados através desta técnica decorreu durante os meses de Abril a Julho de 2009, em duas salas de aula distintas. Participaram nas observações duas turmas, leccionadas pelas professoras P1 e P2. As professoras em questão, no primeiro contacto (entrevistas), manifestaram de imediato disponibilidade para participar nas observações, tal como já tínhamos referido.

As observações naturalistas tiveram a duração de 30 minutos cada uma e foram realizadas durante o período da manhã, em dias previamente acordados com as professoras, tendo sido realizadas duas observações em cada sala de aula. Com esta técnica de recolha de dados pretendíamos complementar os dados obtidos através da técnica da entrevista, visando observar o uso das TIC em contexto de sala de aula inclusiva. Para o efeito, procurámos que as duas primeiras observações em cada

turma, bem como as últimas incidissem sobre actividades semelhantes, de modo a ser possível analisar os dados de forma semelhante, apesar de termos presente que não poderemos comparar totalmente as situações, pois são turmas diferentes e de diferentes anos de escolaridade para fazer uma comparação.

Nas salas das professoras P1 e P2, antes de iniciar o período de observação propriamente dito, realizámos visitas prévias, a fim de conhecer a turma e verificarmos as repercussões da presença da observadora nos observados (alunos e professora). É de referir que, à medida que o tempo foi passando, a presença da observadora foi sendo esquecida pelos alunos e professora, pelo que a sua presença aquando da realização das observações não parece ter influenciado o comportamento dos alunos e das professoras.

Para a concretização das observações, a observadora foi munida de um instrumento para registo de dados - protocolo de observação (Anexos XIII; XIV; XV e XVI – Grelha de registo de Observação Naturalista P1 (1ª, 2ª) e P2 (1ª, 2ª), bastante simples, baseado em instrumentos semelhantes publicados por Estrela (1994). A preocupação da observadora, incidiu sobre o preenchimento do respectivo protocolo de observação, procurando relatar o maior número possível de comportamentos, com o maior rigor possível, à medida que estes iam ocorrendo.

As observações naturalistas, passaram pelas seguintes fases: 1ª) observação naturalista durante 30 minutos de aula, registando-se o comportamento da professora/alunos, relativamente ao desenvolvimento de actividades numa sala de aula inclusiva; 2ª) imediatamente após a observação, a observadora releu o texto, completando-o e separando as inferências e as notas complementares; 3ª) no mesmo dia, a observadora passou a computador o protocolo da observação

#### **4.2.1 Análise das Observações**

Partindo dos protocolos de todas as observações naturalistas procedeu-se ao tratamento e análise dos dados, passando-se posteriormente à sua interpretação (Anexos XVII; XVIII; XIX e XX – Grelha de Análise de Observações Naturalistas P1(1ª;2ª) e P2(1ª; 2ª).

Feita a análise das estruturas das situações pedagógicas observadas, partindo dos protocolos, passámos à elaboração de grades de categorias para o registo dos diferentes comportamentos ocorridos. Foram observados dois tipos de comportamentos: comportamentos verbais e comportamentos não verbais. Partimos da definição de (Estrela, 1994:402), para quem os comportamentos verbais incluem “todos os sinais aos quais se possa atribuir significado ou um conteúdo” e os

comportamentos não verbais abrangem “todos os tipos de comportamentos não verbais susceptíveis de complementarem os dados recolhidos sobre os comportamentos verbais”.

Posteriormente estes comportamentos foram agrupados e quantificados, de acordo com as áreas de intervenção com que ocorreram. Os comportamentos verbais e não verbais das professoras foram agrupados em duas categorias distintas: gestão de actividades; gestão de comportamentos dos alunos. Quanto aos comportamentos dos alunos (verbais e não verbais) foram agrupados, ora no âmbito da actividade de aprendizagem, ora sem relação com a actividade, por nos parecer que esta distinção poderia ajudar a compreender a forma como os alunos aderiam e desenvolviam as actividades propostas. Estas categorias foram também usadas para organizar os comportamentos dos alunos com N.E.E., embora tenham sido referenciados de forma diferenciada em relação aos restantes elementos da turma.

O tratamento dos dados obtidos a partir das observações naturalistas permitiu-nos assim obter grandes categorias que operacionalizam o acto e a relação pedagógica.

Por sua vez, a quantificação dos comportamentos permitiu uma compreensão mais precisa e objectiva das trocas verbais e não verbais processadas na aula, entre todos os intervenientes.

Para assegurar a **validade interna** da análise dos dados resultantes das observações, recorreremos a um juiz externo para analisar os comportamentos verbais e não verbais dos alunos, numa das quatro observações realizadas. Pretendíamos, deste modo que um outro profissional fora do contexto, mas com conhecimento geral da problemática e do processo de pesquisa, analisasse os dados, codificasse os comportamentos e escutasse as ideias e preocupações da investigadora. (Erlandson; Harris; Skipper & Allen, 1993, p.140).

No que respeita à **fiabilidade**, a presença de um quadro teórico orientador da investigação contribuiu para que as observações fossem conduzidas de forma consistente relativamente aos aspectos teóricos seleccionados como importantes para a investigação.

No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas e da análise das observações naturalistas.

## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados do estudo realizado e procura interpretá-los sustentando-se no enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo. Numa primeira fase, apresentam-se as concepções dos professores sobre o uso das TIC em salas de aula inclusivas expressas nas entrevistas e numa segunda fase, apresentam-se as práticas de uso das TIC resultantes das observações naturalistas efectuadas.

### 1. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DO 1º CICLO

Do guião decorreram 5 temas: características e dinâmica da turma; processos de ensino; inclusão do aluno com NEE; abordagem curricular para as NEE e a utilização das TIC no ensino e na aprendizagem.

No quadro seguinte apresentamos os resultados quantitativos de todos os temas, em todas as entrevistas.

Quadro 3) Totais das Unidades de Registo das entrevistas por temas

| TEMAS   | Total de U.R/Tema | % das UR/Temas |
|---|-------------------|----------------|
| I- Características e dinâmica da turma              | 83                | 5,53%          |
| II- Processos de ensino                             | 101               | 6,73%          |
| III- Inclusão do aluno com NEE                      | 625               | 41,67%         |
| IV- Abordagem curricular das NEE                    | 212               | 14,13%         |
| V- A utilização das TIC no ensino e na aprendizagem | 479               | 31,93%         |
| Total das U/R das entrevistas                       | 1500              | 100,00%        |

Analisando o **Quadro 3**, podemos verificar que, da análise de todas as entrevistas, resultaram 1500 unidades de registo. A Inclusão do aluno com NEE é o tema mais focado pelos professores nas entrevistas, com cerca de 41,67% de

frequência de unidades de registo, seguindo-se o tema – A utilização das TIC no ensino e na aprendizagem, cerca de 31,93%. O tema – Abordagem curricular das NEE apresenta uma frequência de unidades de registo com cerca de 14,13%. Os temas – Processos de ensino, apresentando 6,73% e o tema – Características e dinâmica da turma, com 5,53% são os menos evidenciados pelos professores.

Esta quantificação de unidades de registo por tema tem a vantagem de nos mostrar os assuntos sobre os quais os professores se expressaram mais e aqueles sobre os quais se debruçaram menos; no entanto, destes resultados não é possível inferir o grau de importância dada pelos entrevistados a cada um dos temas, uma vez que é possível que o próprio guião tenha induzido os professores a referirem mais uns assuntos em detrimento de outros.

### 1.1 CARACTERÍSTICAS E DINÂMICA DA TURMA

Tal como se pode verificar no **Quadro 3**, este tema apresenta 83 unidades de registo, e foi organizado em três categorias: percepção geral sobre a turma; percepção sobre a relação professor/aluno e percepção sobre a relação entre os alunos.

Quadro 4) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (I Tema)

| ITEMA   | CATEGORIAS                                 | SUBCATEGORIAS                 | INDICADORES  | T.UR/SC                     | %.UR/SC |
|---|--|-------------------------------|--|-----------------------------|---------|
| Características e dinâmica da turma               | Percepção geral sobre a turma              | Percepção positiva            | Turma dinâmica   | 18                          | 21,69%  |
|   |  |                               | Turma com pais colaboradores   |                             |         |
|   |  | Percepção negativa            | Turma irrequieta   | 5                           | 6,02%   |
|   |  |                               | Turma competitiva  |                             |         |
|   |  |                               | Turma com pais desatentos  |                             |         |
|   |  | Percepção sobre a relação P/A | Percepção positiva   | Boa relação com o professor | 24      |
|   | Relação de respeito face ao professor      |                               |  |                             |         |
|   | Relação aberta e confiante com o professor |                               |  |                             |         |
|   | Percepção sobre a relação entre os alunos  | Percepção positiva            | Boa relação entre os alunos  | 28                          | 33,73%  |
|   |  |                               | Grupo muito solidário  |                             |         |
|   |  |                               | Grupo que se conhece muito bem   |                             |         |
|   |  |                               | Boa relação entre os alunos, porque o aluno com NEE não interfere na aprendizagem da turma |                             |         |
|   |  | Percepção negativa            | Alguns conflitos entre os alunos   | 8                           | 9,64%   |
| Problemas com as atitudes da mãe do aluno com NEE |  |                               |  |                             |         |
| Totais  |  |                               |  | 83                          | 100,00% |

Observando o **Quadro 4**, verifica-se que, tendo como base comparativa o número total de unidades de registo do I Tema (83) – “Características e dinâmica da turma”, a maior parte dos professores tem uma perspectiva positiva sobre a sua turma e considera ter uma boa relação com os alunos. Considera ainda que a relação entre os alunos é também muito positiva.

A categoria Percepção geral sobre a turma inclui expressões dos professores relativas às percepções face à sua turma inclusiva e encontra-se organizada em 2 subcategorias: **percepção positiva** e **percepção negativa**.

A **percepção positiva sobre a turma inclusiva** apresenta uma frequência de 21,69%, sendo de referir que “turma com pais colaboradores” é o indicador que recolhe maior número de unidades de registo. Três dos professores referem, por exemplo:

*“Em relação aos pais... é uma turma que há... há duas faixas: uma faixa de pais que contribui muito para o desenvolvimento curricular”(P4)*

*“(...) e decidimos fazer uma festa de aniversário, na escola, em que os pais partilharam” “(...) nunca houve problema... perante os pais das outras crianças por ter uma criança, com estes problemas dentro da sala(...)”(P6)*

*“(...) era muito giro porque havia entre, entre a escola, portanto, e a família uma grande ligação(...)” (P8)*

A percepção dos professores da sua turma como uma “turma dinâmica”, constitui o segundo indicador nesta subcategoria com apenas 3 UR.

Quanto à **percepção negativa** sobre as características e dinâmica da turma inclusiva, a mesma surge com a menor frequência de unidades de registo, cerca de 6,02%, em relação ao tema, pelo que podemos inferir que os professores têm, como já dissemos, uma percepção maioritariamente positiva das turmas que orientam. Com efeito, a maior parte das UR desta subcategoria provêm do mesmo professor, o qual considera que a sua turma “é uma turma muito irrequieta” (P2) e “é competitiva”(P2). Por outro lado, apenas um professor refere que a sua turma tem “pais desatentos (P4).

A categoria Percepção sobre a relação professor/aluno, inclui expressões dos professores sobre a sua relação com os alunos da turma, nomeadamente se percebem uma boa relação, uma relação de respeito face ao professor e/ou uma relação aberta e confiante. De salientar que, nesta categoria, os professores não exprimem percepções de carácter negativo. Como o quadro anterior mostra, os professores referem a importância da abertura e confiança do aluno com o professor, indiciando com esta relação uma “vantagem” para o processo de ensino e aprendizagem. Acerca da boa relação professor/aluno, referida pela maioria dos inquiridos, os docentes afirmam, por exemplo: *“Temos uma relação bastante boa”* (P2)

e “*Em relação ao relacionamento professor/aluno, eu tento sempre que ele seja o mais ligado possível*” (P4)

Sendo a “relação aberta e confiante dos alunos com o professor” o segundo indicador nesta subcategoria com maior número de unidades de registo, os inquiridos afirmam, por exemplo: “*(...) eles quando têm algum problema... alguma questão ... alguma dúvida... eles colocam-na*” (P2) e “*(...) dou oportunidade a que todos esclareçam as suas dúvidas*” (P7)

A categoria Percepção sobre a relação entre os alunos, inclui expressões dos professores relativas à relação entre os alunos da turma, nomeadamente a boa relação entre os alunos, a solidariedade do grupo, o conhecimento do grupo por estarem juntos há tempo e ainda a especificidade do contributo para uma boa relação pelo facto do aluno com NEE não interferir na aprendizagem da turma. Também aqui a informação analisada foi organizada em duas subcategorias: **percepção positiva e percepção negativa**.

A percepção positiva dos professores acerca da relação entre os alunos passa, em primeiro lugar, pela solidariedade no grupo, entre alunos sem NEE e alunos com NEE, utilizando expressões como: “*(...) tenho miúdos muito solidários(...)*” (P2); “*(...) que gostavam muito de o ajudar (...)*” (P6); “*(...) os outros, os outros alunos até lhes dão uma certa protecção (...)*” (P7).

Apesar de os professores manifestarem uma percepção positiva acerca da relação entre os alunos da turma inclusiva, também têm em conta algumas dificuldades iniciais na dinâmica das suas turmas, referindo alguns conflitos entre os alunos e a dificuldade em gerir as atitudes da mãe de um dos alunos com NEE. Esta questão é referida várias vezes por um único professor, o qual também é o único docente que refere “boa relação entre os alunos porque o aluno com NEE não interfere na aprendizagem dos restantes alunos”. Desta afirmação podemos inferir que a inclusão do aluno é aceite na medida em que não cria problemas na turma, o que parece uma perspectiva muito redutora.

Quanto à referência a conflitos entre os alunos, há apenas 3 unidades de registo, todas referidas pelo mesmo docente (P2), sendo também o mesmo inquirido que em relação à percepção geral sobre a turma faz referência a “turma irrequieta” e “turma competitiva”, afirmando: “*ah... eles são um bocadinho conflituosos*” (P2)

Sintetizando, em relação ao I Tema – Características e dinâmica da turma inclusiva – é de referir que a maioria dos professores teceram considerações positivas acerca da importância da relação entre os alunos da turma, com e sem NEE.

É interessante notar que, dos professores inquiridos, nenhum manifesta uma percepção negativa acerca da sua relação com os alunos, podendo inferir-se que

todos os professores da amostra têm presente a importância do clima social na sala de aula, destacando-se as relações que são estabelecidas entre professores e alunos. Como vimos no Capítulo I, “na construção de um clima positivo na sala de aula assume particular importância a qualidade das interações sociais entre professor e alunos e entre alunos.” (Wang e tal, 1993, cit in Morgado, 2003:97). Reforça-se pois a ideia de que:

“estabelecer na sala de aula um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um aspecto determinante na qualidade da acção educativa uma vez que o afecto, as motivações e a relação interpessoal são compostos nucleares nos processos educativos. (Dean, 1992; Marchesi & Martin, 1998, cit in Morgado, 2003:96

Na verdade, apenas um dos professores entrevistados refere que a turma inclusiva é irrequieta e competitiva. Conectando a informação com o Quadro 1 – Caracterização dos docentes – verificamos que se trata de um dos docentes mais novos de idade e com menos tempo de serviço e ainda nos parece oportuno referir para a compreensão destes indicadores que, de todos os respondentes da turma inclusiva, é o professor com maior número de alunos com NEE incluídos, todos com tipologias diferenciadas<sup>2</sup>.

Neste sentido, é possível inferir que um dos professores mais novos, com menos experiência e com muitos alunos com NEE na turma inclusiva tem maiores dificuldades numa dinâmica positiva para a sua turma. Acresce a esta condição o facto de a turma que orienta ter 3 alunos com NEE, o que dificulta uma gestão equilibrada. Com efeito,

“Como indica Renau (1984), as classes muito numerosas não favorecem a integração porque: a) dificultam o aparecimento e manutenção do sentimento de pertença a um grupo e a formação de vínculos dentro deste; b) a atitude do professor em grupos muito numerosos tende a exigir comportamentos facilmente controláveis e, como tal homogéneos. (Bautista, R , 1997: 32).

É também interessante notar que o professor (P8) que referiu mais vezes a ideia de “grupo muito solidário”, é o mesmo que sublinha que a turma tem pais colaboradores.

Com efeito, como condições positivas para a integração dos alunos com NEE, em turmas que se poderão desenvolver dinâmicas inclusivas, parece-nos adequado valorizar a importância da participação dos pais, a qual passa pela informação, tanto

---

<sup>2</sup> Cf. Quadro 2 – alunos com NEE: 1 com Perturbação Neuromotora, 1 com Deficiência Auditiva e 1 com Dislexia

aos pais das crianças com deficiência como aos pais das outras crianças, preparando-os para uma colaboração positiva. (Medrano, 1986, in Bautista, R, 1997:32)

## 1.2 PROCESSOS DE ENSINO

Tal como se pode verificar no **Quadro 5**, este tema apresenta 101 unidades de registo, cerca de 6,73% da frequência total das unidades de registo de todas as entrevistas e foi organizado em três categorias: orientação metodológica; formas de organização da turma e organização do espaço e dos recursos.

Quadro 5) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (II Tema)

| II TEMA                              | CATEGORIAS                     | SUBCATEGORIAS   | INDICADORES  | T.UR/SC    | % UR/SC        |
|--------------------------------------|--------------------------------|---|--|------------|----------------|
| Processos de ensino                  | Orientação metodológica        | Estratégias centradas nos processos de aprendizagem                                   | Estratégias facilitadoras da construção do conhecimento pelos alunos | 14         | 13,86%         |
|                                      |                                |   | Estratégias que desenvolvam a autonomia                              |            |                |
|                                      |                                | Estratégias centradas nos processos de ensino   | Aulas expositivas  | 4          | 3,96%          |
|                                      |                                |   | Aulas mistas   |            |                |
|                                      |                                | Diversificação de estratégias   | Estratégias diversificadas de acordo com os conteúdos                | 7          | 6,93%          |
|                                      |                                |   | Estratégias diversificadas de acordo com dificuldades dos alunos     |            |                |
|                                      | Formas de organização da turma | Uniformes   | Trabalho individual  | 4          | 3,96%          |
|                                      |                                | Diversificadas  | Trabalho individual e trabalho de grupo                              | 60         | 59,41%         |
|                                      |                                |   | Trabalho individual, a pares e em grupo                              |            |                |
|                                      |                                |   | Trabalho a pares e em grupo  |            |                |
| Organização do espaço e dos recursos | Estruturação espacial flexível | Mudança na organização do equipamento de acordo com as formas de organização do grupo | 7  | 6,93%      |                |
|                                      | Diversificação dos recursos    | Utilização do computador  | 5  | 4,95%      |                |
| <b>Totais</b>                        |                                |   |  | <b>101</b> | <b>100,00%</b> |

Em relação à primeira categoria (orientação metodológica), identificaram-se 3 subcategorias: estratégias centradas no ensino, estratégias centradas na aprendizagem e diversificação de estratégias. Considerámos estratégias centradas na aprendizagem, aquelas que implicam a construção do conhecimento pelo próprio aluno e que pressupõem autonomia na realização das actividades; por estratégias centradas no ensino, entendemos aquelas que têm por base a exposição pelo professor e/ou o trabalho individual do aluno orientado totalmente pelo professor. Na subcategoria estratégias diversificadas, incluímos todas as unidades de registo em que os inquiridos se limitavam a dizer que diversificavam as formas de ensino e as formas de organização da aprendizagem, sem explicitar os processos que utilizavam.

De referir que o maior número de referências dos inquiridos, se situa na subcategoria **estratégias centradas nos processos de aprendizagem**, facilitadoras da construção do conhecimento pelos alunos. Os docentes afirmam, por exemplo: “(...) e eles próprios constroem a sua aprendizagem...” (P2); “(...) utilizamos esta modalidade de trabalho de projecto” (P5); “(...) fazia muitos trabalhos a nível de, de investigação,(...) de pesquisa” (P8).

Dois dos professores inquiridos também referiram a importância de desenvolver a autonomia do aluno, exemplificando processos de estímulo à resolução de problemas.

Quanto à subcategoria **diversificação de estratégias**, 3 dos inquiridos referem “estratégias diversificadas de acordo com as dificuldades dos alunos”, como os excertos seguintes ilustram.

*“(...) para o resto da turma, há alunos que têm algum... alguma dificuldade na aprendizagem e é necessário estipular metodologias específicas para esses alunos” (P4)*

*“Em relação ao aluno Z, tenho por hábito, ( ...) e tento sempre que, que o aluno desenvolva as tarefas após a minha leitura” (P5).*

A categoria Formas de organização da turma inclui expressões dos professores relativas às suas atitudes face a formas de organização das actividades na turma inclusiva. Encontra-se organizada em 2 subcategorias: **uniformes e diversificadas**.

Nesta última subcategoria, é de referir que o “trabalho individual, a pares e em grupo” tem a preferência dos professores. A título de exemplo, citamos:

*“Em todas as turmas tem que haver uma parte de trabalho individualizado (...) Trabalhavam muito a pares (...) e muito em grupo” (P6)*

*“Duma maneira geral, trabalho individualmente com os alunos, (...) por vezes, também tenho momentos que já trabalhei com eles a pares (...) e, de vez em quando, esporadicamente, faço trabalhos de grupo, em que eles aderem também muito bem” (P7)*

Outros professores privilegiam apenas o “trabalho a pares e em grupo”, não referindo o trabalho individual. A título de exemplo, citamos:

*“(...) a pares (...) eu tenho este ano estado a adoptar muito pelo trabalho em grupo (...) tem sido a principal aposta”(P3)*

*“(...) incentivo que ele se faça acompanhar, por parte de alguns elementos da turma(...)os alunos gostam imenso do trabalho ... cooperativo (...) de trabalho de grupo para serem abordados os vários conteúdos” (P5)*

Poderemos, talvez inferir que os professores inquiridos, não prescindem do trabalho a pares, como uma das estratégias de inclusão do aluno NEE, nas turmas inclusivas. A perspectiva de que, na sala de aula inclusiva, o trabalho a pares é um

aspecto muito positivo é defendida por vários autores, como Morgado (2003:87) citando Dean (2000), quando refere “o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada aluno é consideravelmente facilitado através da interacção verbal com os outros, bem como através da confrontação do seu entendimento sobre as situações de aprendizagem como o entendimento dos seus pares.”

No que se refere a modos uniformes de organização da turma, existe apenas um indicador que se refere ao “trabalho individual”. O referido professor justifica a forma de organização individual do trabalho na turma, através das dificuldades de trabalhar em grupo, pelo facto de na turma existir um elevado número de rapazes<sup>3</sup>.

Este professor afirma:

*“Fazendo trabalho de grupo com esta turma é um bocado complicado por ter dezasseis rapazes (...) dá muito problema (...) não consigo fazer exactamente o que eu gostava, mais trabalho de grupo... pronto...por aí...! (P2).*

A categoria organização do espaço e dos recursos inclui expressões dos professores relativas às suas atitudes face à organização do equipamento no espaço da sala de aula e dos recursos, onde se inclui, entre outras a utilização do computador, nas actividades. Encontra-se organizada em 2 subcategorias: **estruturação espacial flexível** e **diversificação dos recursos**.

Quanto à subcategoria **estruturação espacial flexível**, 2 dos entrevistados referem que modificam a organização do equipamento consoante as formas de organização da turma.

Já no que concerne à subcategoria **diversificação de recursos**, 2 dos entrevistados, referem a utilização do computador afirmando um deles, por exemplo: *“(...) recorria muitas vezes ao computador, para a prática da escrita” (P8).*

Sintetizando o II tema – Processos de Ensino – é de referir que a maioria dos Professores teceu considerações acerca das formas de organização da turma. Cruzando estes dados com aqueles que constam no Quadro 1 e no Gráfico 2, é possível perceber que os professores (P6, P7 e P8) que referem formas de organização diversificadas (como o trabalho individual, a pares e em grupo) pertencem ao grupo de docentes com mais tempo de serviço docente.

É também interessante de verificar que o professor P8, apesar de só ter 3 anos de experiência com alunos com NEE é o que se refere mais à diversificação nas

---

<sup>3</sup> Cf. Quadro 2 - Caracterização genérica das turmas dos professores entrevistados.

formas de organização, salientando que organiza o trabalho dos alunos de forma individual, em grupo e em pares.

Também é de realçar que existe um único professor (P2) que refere o trabalho individual como forma única de organização da turma. Este docente é o mesmo que, no I Tema – Características e dinâmica da turma – afirma que se trata duma turma irrequieta e competitiva. Como vimos antes, é um dos professores mais novos da nossa amostra, com menos experiência anterior com alunos com NEE, mas é também aquele que tem o maior número de alunos incluídos, com tipologias diferenciadas e cuja turma é formada maioritariamente por rapazes. Tendo presente que se trata de um dos inquiridos mais novos, com menos experiência, factores como o número de rapazes e de raparigas, quando da formação de turmas, deverão ser tidos em conta; por outro lado, 3 alunos com NEE e com problemáticas muito diferenciadas constituem também um número excessivo para um professor inexperiente. Com efeito, a criação de dispositivos de trabalho em grupo pode tornar-se complicada para docentes em início de carreira, sobretudo se as turmas forem muito grandes. No entanto, estes dispositivos são essenciais para fomentar a inclusão dos alunos com NEE (Morgado, 2003).

### 1.3 INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE

Tal como se pode verificar no **Quadro 3**, este tema apresenta 625 unidades de registo, cerca de 41,67% da frequência total das UR de todas as entrevistas, sendo o mais referido no global das entrevistas. A informação analisada foi organizada em sete categorias, como o quadro da página seguinte mostra.

Observando o **Quadro 6** verifica-se que a categoria Reacções pessoais à inclusão do aluno com NEE, inclui expressões dos professores relativas às suas reacções face à inclusão, invocando a utilidade da mesma para o aluno com NEE, ter tido experiências de inclusão anteriores bem sucedidas, considerar a inclusão como um desafio pessoal, ter recolhido informações positivas por parte dos professores que já tinham trabalhado com o aluno com NEE e ainda o apoio prestado pelo professor de educação especial. Esta categoria ainda inclui reacções pessoais de preocupação em relação à inclusão de alunos com NEE na turma regular, enunciando dificuldades em compreender a problemática do aluno e devido ao desfasamento etário do aluno com NEE em relação aos pares.

Quadro 6) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (III Tema)

| III TEMA                               | CATEGORIAS   | SUBCATEGORIAS   | INDICADORES   | T. UR/SC   | % UR/SC        |
|--|--|---|---|------------|----------------|
| Inclusão do aluno com NEE              | Reacções pessoais à inclusão de aluno com NEE  | Aceitação da inclusão   | Por ser benéfica para o aluno com NEE                                   | 39         | 6,24%          |
|  |  |   | Por já ter experiências anteriores bem sucedidas                        |            |                |
|  |  |   | Por constituir um desafio pessoal                                       |            |                |
|  |  |   | Por informação positiva dos prof.s que acompanharam o aluno             |            |                |
|  |  |   | Pelo apoio do professor de EE   |            |                |
|  | Preocupação com a inclusão   | Devido à dificuldade em compreender a problemática do aluno         | 14  | 2,24%      |                |
|  |  | Devido ao desfasamento etário do aluno com NEE em relação aos pares |   |            |                |
|  | Desenvolvimento curricular em turmas inclusivas  | Dificuldades no planeamento   | Planeamento para turmas heterogéneas                                    | 3          | 0,48%          |
|  |  |   | Planeamento para o aluno com NEE  |            |                |
|  |  | Dificuldades na gestão do grupo                                     | Existência de ritmos diferentes   | 23         | 3,68%          |
|  | Falta de recursos humanos de apoio   |   |   |            |                |
|  | Inserção do aluno com NEE nas actividades  | Acompanhamento do grupo/turma                                       | Inclusão nas actividades de grupo                                       | 4          | 0,0064         |
|  |  |   | Inclusão parcial nas actividades do grupo turma                         |            |                |
|  |  | Processos de diferenciação em sala de aula                          | Necessidade de acompanhamento do adulto em actividades individualizadas | 61         | 9,76%          |
|  | Necessidade de lugar específico na sala devido à funcionalidade do aluno em actividade |   |   |            |                |
|  | Necessidade de tarefas diferenciadas   |   |   |            |                |
|  | Perfil de funcionalidade do aluno com NEE  | Aprendizagens específicas a realizar                                | Actividades para aquisição de conceitos básicos                         | 69         | 11,04%         |
|  |  |   | Actividades para aquisição de competências funcionais                   |            |                |
|  |  | Participação nas actividades da turma                               | Revela vontade de participar  | 31         | 4,96%          |
|  |  |   | Participa e acompanha as actividades com colegas                        |            |                |
|  |  |   | Desenvolve competências nas actividades que realiza                     |            |                |
|  |  |   | Desmotiva e cansa-se rapidamente  |            |                |
|  |  | Utilização de recursos especiais                                    | Para uma maior participação na aula                                     | 68         | 10,88%         |
|  |  |   | Para desenvolvimento da autonomia                                       |            |                |
|  |  |   | Para maior concentração   |            |                |
|  |  |   | Para aquisição de competências  |            |                |
|  | Para motivação e interesse   |   |   |            |                |
|  | Perfil sócio-emocional do aluno com NEE  | Na relação pedagógica (sala de aula)                                | Boa relação P/A   | 97         | 15,52%         |
|  |  |   | Boa relação com os colegas  |            |                |
|  |  |   | Dificuldades na relação com a Professora                                |            |                |
| Dificuldades na relação com os colegas |  |   |   |            |                |
| Na inserção escolar                    |  | Boa relação com os colegas  | 20  | 3,20%      |                |
|  |  | Conflitos em situações externas à sala de aula                      |   |            |                |
|  |  | Boa relação com outros agentes educativos                           |   |            |                |
| Expectativas sobre a evolução escolar  | Perspectivas positivas   | Baseadas nas capacidades do aluno                                   | 27  | 4,32%      |                |
|  |  | Baseadas nas estratégias de trabalho propostas ao aluno             |   |            |                |
|  |  | Baseadas na rentabilização de competências funcionais               |   |            |                |
|  |  | Baseadas em propostas a implementar pela tutela                     |   |            |                |
|  | Perspectivas negativas   | Baseadas em características pessoais do aluno                       | 63  | 10,08%     |                |
|  |  | Baseadas nas limitações em áreas curriculares específicas           |   |            |                |
| Articulação do PER/PEE                 | Nos processos de avaliação   | Articulação nas formas e instrumentos de avaliação                  | 13  | 2,08%      |                |
|  |  | Dificuldade de articulação na avaliação                             |   |            |                |
|  | Na planificação  | Articulação de conteúdos e/ou estratégias e/ou actividades          | 57  | 9,12%      |                |
|  |  | Dificuldades na articulação da planificação                         |   |            |                |
|  | No acompanhamento e apoio  | Percepção positiva do PER acerca do apoio directo por parte do PEE  | 36  | 5,76%      |                |
|  |  | Cepticismo do PER acerca do apoio directo do PEE                    |   |            |                |
| <b>Totais</b>                          |  |   |   | <b>625</b> | <b>100,00%</b> |

Para organização da informação analisada surgiram 2 subcategorias: **aceitação da inclusão e preocupação com a inclusão.**

Na subcategoria **aceitação da inclusão**, como o quadro mostra, os professores aceitam a inclusão por factores diversos. Alguns têm como referente o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com NEE e aceitam-na porque a consideram “benéfica para o aluno”. Os professores referem, por exemplo:

*“Eu acho que é bom ... especialmente para eles...” (P2)*

*“É assim... em parte, eu penso que é benéfico para eles (...) A nível de socialização”(P3)*

*“Eu sou a favor! (...) Há aspectos positivos. (...) Porque é assim, o eles estarem em contacto com outras crianças, ditas normais, eles vão copiar os exemplos dos outros ...” (P6)*

Mas os professores têm também em conta as dificuldades que a inclusão gera na prática pedagógica e, nessa medida, o apoio da Educação Especial é outra das razões de aceitação da inclusão, uma vez que lhes fornece segurança e, eventualmente, um interlocutor com quem analisar as situações de sala de aula. Citamos como exemplo:

*“Pronto... acho que, aqui pelo menos na escola, e acho que não ... eu consigo a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro da turma, desde que haja uma ligação muito estreita entre os colegas do Ensino Especial e os colegas professores da turma. (...) E pronto, ... felizmente aqui na escola, tem sempre havido uma ligação muito forte (P4).*

Por outro lado, os entrevistados parecem aceitar com naturalidade a inclusão quando já tiveram experiências anteriores bem sucedidas, o que nos remete para a necessidade de planear cuidadosamente os processos de inclusão, de modo a que não ocorram experiências mal sucedidas, as quais podem condicionar negativamente a aceitação de situações inclusivas futuras. Por exemplo, um dos professores afirma:

*“Eu já, já trabalhei com um aluno que, embora não tivesse sido definido como autista, ... a ... estava no espectro do autismo (...) e pronto ... foi, foi uma experiência muito positiva” (P4)*

Há também professores que consideram a inclusão um desafio pessoal, perspectiva que é apontada por autores que realizaram estudos neste âmbito como fazendo parte das características dos professores experientes e motivados (Madureira e Leite, 1999; 2003; Rodrigues, 2001).

Das entrevistas, é possível perceber ainda que os inquiridos dão importância às informações dos professores que anteriormente acompanharam o aluno com NEE, aceitando melhor a situação de inclusão quando essas informações são positivas. Esta constatação afigura-se-nos preocupante, uma vez que pode condicionar aprioristicamente as expectativas dos professores em relação aos alunos com NEE.

Ainda na categoria Reações pessoais à inclusão de alunos com NEE, surge-nos a subcategoria preocupação com a inclusão, a qual regista relativamente poucos indicadores. De destacar o indicador que se refere à dificuldade em compreender o aluno com NEE, a qual surge expressa de várias formas, como os extractos de entrevista seguintes podem ilustrar:

*“(...) é a primeira vez que tenho um menino com estas características... (P1)*

*“Em relação à criança com Paralisia, nunca tinha tido é a primeira vez e fui apanhada de surpresa, não tinha formação (...)”(P2)*

*“Não, nunca tinha trabalhado! É a primeira vez, confesso que, a princípio, tive algum receio”(P7)*

De notar que os três inquiridos que manifestam a sua preocupação acerca das “dificuldades em compreender a problemática do aluno com NEE” são docentes que, anteriormente, consideraram que a inclusão é “benéfica para o aluno com NEE”, pelo que podemos inferir que os professores que consideram a inclusão benéfica para o aluno com NEE são os mesmos que se preocupam com a sua problemática, para saberem como contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A categoria Desenvolvimento curricular em turmas inclusivas, inclui expressões dos professores relativas às suas dificuldades no planeamento. Estas dificuldades referem-se quer ao planeamento para turmas heterogéneas, quer ao planeamento para o aluno com NEE. Esta categoria ainda inclui expressões pessoais dos professores relativas às suas dificuldades na gestão do grupo, invocando a existência de ritmos diferentes e a falta de recursos humanos na escola.

No entanto, a subcategoria **dificuldades no planeamento**, tanto no que concerne a turmas heterogéneas, como ao aluno com NEE, recolhe apenas três evidências, não parecendo inscrever-se nas preocupações por parte dos inquiridos. Com efeito, o “planeamento para turmas heterogéneas”, é referido apenas por um dos inquiridos, do qual citamos: *“ele não trabalha sozinho, não consegue”* (P2). De notar que se trata do mesmo professor que refere que a turma é “irrequieta”, “competitiva” e que organiza as actividades de forma uniforme, com “trabalho individual”, invocando o facto de ter um elevado número de rapazes na turma, sendo também o docente cuja turma inclui mais elevado número de alunos com NEE, todos com tipologias diferenciadas (dados já apresentados anteriormente). Também o indicador “planeamento para o aluno com NEE”, na subcategoria **dificuldades no planeamento**, é referido por um só dos inquiridos, do qual citamos: *“Este aluno dá um trabalho diferente...”* (P1).

Quanto à subcategoria **dificuldades na gestão do grupo**, o indicador “falta de recursos humanos de apoio”, é referido por dois dos inquiridos, dos quais citamos a título de exemplo:

*“Sobretudo humanos! As turmas são grandes e um professor só dentro da turma...por vezes não sei...equivale a três ou quatro alunos...”* (P1)

*“No início com esta turma tinha uma auxiliar, tinha uma Professora do Especial com mais tempo para o aluno com Paralisia, neste momento não tenho a auxiliar para ele (...) a Professora do Especial dá-lhe poucas horas por semana (...) pronto ao fim e ao cabo agora a prática que se faz actualmente é vamos meter as crianças (...) depois não têm apoios”*(P2).

Poderemos talvez inferir que a falta de recursos humanos adequados para apoio aos alunos NEE, em turmas inclusivas condiciona de forma significativa o processo de inclusão, pois os professores que referem esta dificuldade são os mesmos que também referem dificuldades de planeamento em turmas heterogéneas e de planeamento para o aluno com NEE

A categoria *Inserção do aluno com NEE nas actividades*, inclui expressões dos professores relativas às suas atitudes ao nível do acompanhamento do grupo turma, por parte do aluno com NEE, invocando a inclusão do aluno com NEE nas actividades de grupos de trabalho, assim como a inclusão parcial nas actividades do grupo turma mais alargado. Esta categoria ainda inclui expressões dos professores relativas à sua prática profissional na implementação de processos de diferenciação em sala de aula, em relação ao aluno com NEE, enunciando várias necessidades, nomeadamente do aluno com NEE ser acompanhado pelo adulto em actividades individualizadas, de lhe ser atribuído lugar específico na sala devido ao perfil de funcionalidade do aluno, assim como da necessidade de tarefas diferenciadas. Para organização da informação analisada surgiram 2 subcategorias: **acompanhamento do grupo turma e processos de diferenciação em sala de aula**.

Nesta última subcategoria, a larga maioria dos professores refere a necessidade de tarefas diferenciadas, assim como a vantagem de um lugar específico na sala para que o aluno com NEE e também a necessidade de um outro adulto em actividades individualizadas.

Destes resultados, é possível concluir que os professores inquiridos dão especial relevância, portanto, à adequação de elementos curriculares com um menor grau de afastamento do currículo, como sejam as estratégias, as actividades, os recursos e o espaço (Leite, 2005).

De facto, 7 dos entrevistados fazem referência à “necessidade de tarefas diferenciadas”, como os excertos seguintes ilustram:

*“(...) mas o trabalho individual é feito diferente (...)mas de uma forma diferente...”* (P1).

*“Em relação ao R... pronto lá está... em relação ao trabalho que faço com ele é diferente (...) o facto de com ele o trabalho ter de ser feito com o computador, (...) ele tem uma mesa de trabalho inclinada, onde trabalha com folhas A3 (...) e trabalho também muito com ele ao nível oral (...)” (P2).*

*“São dois alunos com autismo... a ... que podemos chamar o R e o N, a ... e eles... em relação a estes alunos é necessário uma metodologia muito específica, portanto, um trabalho muito bem estruturado.” (P4).*

Também o indicador “necessidade de lugar específico na sala devido à funcionalidade do aluno em actividade” é referido por 7 dos entrevistados. A título de exemplo, citamos:

*“Portanto ele está sentado num lugar específico “ (P1).*

*“Mas... em relação a estes alunos... pronto... com as condições que tenho... sento-os em sítios específicos da sala de aula (...) de maneira a estarem mais concentrados (...) (P2).*

*“(...) embora haja alterações na sala ... que possam haver, portanto o espaço dele nunca muda.” (P3)*

*“Já têm mecanizado qual é o lugar e então, sentam-se logo (...)” (P7).*

Quanto ao indicador “necessidade de acompanhamento do adulto em actividades individualizadas” é o que recolhe menor número de unidades de registo, sendo enunciado por 3 dos inquiridos. A título de exemplo, transcrevemos:

*“(...) tem de ser sempre com um adulto ao pé dele (...)” (P1)*

*“(...) e depois o facto de ele estar ali sozinho (...) não tenho ninguém(...)” (P2)*

*“(...) com o aluno R, pronto... também é sempre... dou-lhe sempre um apoio bastante individualizado e directo de forma a que o aluno consiga alcançar os objectivos” (P5).*

De notar que os 3 inquiridos que se pronunciaram acerca da necessidade de o aluno com NEE ser “acompanhado por um adulto em actividades individualizadas”, se referiam a alunos com diferentes perfis de funcionalidade. Assim, P1 referia-se a um aluno com Síndrome de Down, P2 a um aluno com Perturbação Neuromotora e P5 a um aluno com Défice Cognitivo<sup>4</sup>.

Atendendo a que as entrevistas foram realizadas a professores do 1º ciclo, podemos inferir que o acompanhamento de um adulto, aos alunos com NEE, em sala de aula é imprescindível, dado que para além das problemáticas e perfis de funcionalidade, a faixa etária das crianças indicia essa necessidade. Neste sentido, o rácio professor/aluno assim como os apoios mobilizados, em relação às turmas

---

<sup>4</sup> Cf. Quadro 2- Caracterização genérica das turmas dos professores entrevistados.

inclusivas, pode ser determinante para a promoção de competências nos alunos com NEE. O papel do professor, como adulto que orienta a aprendizagem, encontra-se bem referenciado na literatura. Salientamos aqui as funções docentes no âmbito da criação de experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da criança:

“Com efeito, um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.” (Fino, C. N. 2001:280).

Enquadrado na perspectiva de Vygotsky o professor “assiste” ao aluno, com apoio e recursos, para que este adquira um nível de conhecimentos mais elevado do que se não tivesse ajuda, pois para o investigador referido, “a aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído.” (Fino, C. N. 2001:282).

Na categoria acompanhamento do grupo-turma, o indicador “inclusão nas actividades de grupo”, é referenciado por 2 dos inquiridos. De notar que os 2 inquiridos que se pronunciaram acerca da inserção dos alunos com NEE em trabalhos de grupo, também referiram a “necessidade de lugar específico” e de “actividades diferenciadas”, mas não referiram a “necessidade de acompanhamento do adulto em actividades individualizadas”, indicadores já apresentados anteriormente, inscritos na subcategoria **processos de diferenciação na sala de aula**. No caso do P3, trata-se de uma turma do 4º ano de escolaridade e de um aluno com Défice Cognitivo, e no caso do P4, trata-se de uma turma do 1º ano de escolaridade, e de dois alunos com PEA (Perturbação do Espectro do Autismo).

Poderemos inferir que estes professores conseguem gerir a inclusão do aluno com NEE nas actividades da turma pela planificação adequada das actividades e pela forma de organização dos lugares na sala. De referir também, como veremos mais adiante, na categoria articulação do PER/PEE que estes professores evidenciam uma articulação positiva ao nível da planificação de conteúdos e/ou estratégias e/ou actividades com o Professor de Educação Especial, o que reforça o posicionamento confiante dos docentes na inclusão do aluno com NEE nas actividades do grupo turma, sem manifestarem a necessidade de acompanhamento de outro adulto.

Quanto ao indicador “inclusão parcial nas actividades do grupo/turma”, inserido também na subcategoria **acompanhamento do grupo turma**, o mesmo é referenciado apenas por 1 dos inquiridos, do qual citamos:

*“uma vez que, estamos a leccionar o 4º ano, por exemplo a nível de ... de Estudo do Meio, o aluno R faz os mesmos exercícios que os restantes colegas,(...)”(P5).*

A categoria Perfil de funcionalidade do aluno com NEE, (168 UR), inclui expressões dos professores relativas às suas atitudes acerca das aprendizagens específicas a propor ao aluno com NEE, tendo sido enunciado pelos professores duas categorias de actividade a propor, actividades para aquisição de conceitos básicos e actividades para a aquisição de competências funcionais. Esta categoria inclui também as percepções que os inquiridos têm acerca da participação do aluno com NEE nas actividades da turma, tendo sido evocados referências acerca do aluno ter vontade em participar, participar e acompanhar as actividades dos colegas, conseguir desenvolver competências nas actividades que realiza e/ou desmotivar-se e cansar-se rapidamente da actividade. A categoria abrange ainda as expressões dos respondentes acerca dos objectivos na utilização de recursos especiais, onde se inclui o uso das TIC, tendo sido referenciados objectivos ligados a uma maior participação na aula, para desenvolvimento da autonomia, para maior concentração, para a aquisição de competências e ainda para motivação e interesse.

Para organização da informação analisada surgiram 3 subcategorias: **aprendizagens específicas a realizar, participação nas actividades da turma e a utilização de recursos especiais.**

Quanto à subcategoria **aprendizagens específicas a realizar**, o indicador “actividades para aquisição de competências funcionais”, e é enunciado pela maioria dos inquiridos, 6 professores. A título de exemplo, citamos:

*“(...)não vou entrar na aprendizagem dos mesmos conceitos que os outros(...)estamos a tentar desenvolver os aspectos da autonomia, do saber estar(...) aprender regras(...) estar sentado(...) aprender a concentrar-se...(P1)*

*“(...) um trabalho a nível do conseguir dar um recado(...) do transmitir uma mensagem(...)neste 1º Período, praticamente o que eu tentei com ele foi dar-lhe estímulos, portanto procurar estímulo(...) para que ele goste de vir para a escola”(P3)*

*“(...) e estamos a tentar que os alunos estejam o mais tempo possível sentados. Pronto, isso é o grande objectivo! O segundo objectivo que estamos a trabalhar é a autonomia”(P4).*

De notar a tendência da maioria dos inquiridos para adequarem as propostas de actividades ao perfil de funcionalidade dos alunos com NEE, propondo actividades funcionais necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, a referir entre outras: autonomia, as regras de saber estar na sala de aula, a concentração, aprender a estar mais tempo sentado, aprender a transmitir um recado, aprender a gostar de frequentar a escola. Podemos inferir que apesar de alguns destes professores terem manifestado preocupação com a compreensão da problemática do aluno, já ultrapassaram esta dificuldade e a mesma já não condiciona a planificação das actividades adequadas,

valorizando a aquisição de competências funcionais o que julgamos contribuirá de forma muito positiva para a inclusão do aluno com NEE.

O indicador “actividades para aquisição de conceitos básicos” é enunciado pela maioria dos inquiridos, 5 professores. A título de exemplo, citamos:

*“(...) e a aprendizagem daqueles conceitos básicos (...) os mesmos conceitos que os outros” (P1)*

*“(...)e mais da leitura e da escrita porque achei sempre que era o que lhe iria fazer mais falta, durante a sua vida”(P6).*

De notar que a larga maioria dos inquiridos que dizem promover “actividades para desenvolver conceitos básicos”, também dizem promover “actividades para aquisição de competências funcionais”, do que se poderá inferir há uma segurança no desenvolvimento curricular para os alunos com NEE integrados nestas turmas inclusivas. Com efeito, se conectarmos estes resultados com aqueles que surgem na categoria desenvolvimento curricular em turmas inclusivas, é possível verificar que não foram enunciadas dificuldades significativas tanto no **planeamento para turmas heterogéneas**, como no **planeamento para o aluno com NEE**. Consideramos também como muito relevante a preocupação de atender à necessidade do desenvolvimento das competências funcionais, não descurando a aquisição dos conceitos básicos. Na mesma linha de pensamento, Bernard da Costa diz-nos que:

*“Há que tentar que cada aluno tenha o máximo acesso possível às aprendizagens básicas que são consideradas essenciais em cada país, mas para tal é fundamental que se diversifiquem e flexibilizem os conteúdos e as estratégias educativas” (Bernard, 1998:82).*

A subcategoria **participação nas actividades da turma**, está organizada em 4 indicadores. O indicador “ desmotiva e cansa-se facilmente”, é o que recolhe maior número de unidades de registo nesta subcategoria, sendo enunciado por metade dos inquiridos, 4 professores. Um dos professores que refere esta situação, acrescenta:

*“(...)e ... o aluno R ... tem sempre um papel muito passivo. É sempre o companheiro que faz tudo (...) não se interessa minimamente”.(P5)*

Ainda nesta subcategoria, o indicador “participa e acompanha as actividades dos colegas”, é referido também por metade dos inquiridos, os quais afirmam, por exemplo: *“(...) mas... vai tentando acompanhar os colegas(...)”(P1)*; *“(...) vão acompanhando já algumas palavritas(...)” (P7)*. Por outro lado, há alunos que revelam vontade de participar mas nem sempre o conseguem fazer adequadamente, como refere P1: *“(...) e como tem uma vontade muito grande...ao pé dos colegas... ele quer sempre participar...”*

A subcategoria **utilização de recursos especiais** está organizada em 5 indicadores. O indicador “para aquisição de competências” recolhe quase metade das

UR desta subcategoria e inclui expressões de metade dos inquiridos, ou seja de 4 professores, A título de exemplo, citamos:

*“(...) usa o computador na sala (...) ele desenvolve-se assim” (P1)*

*“(...) em relação ao R... ele trabalha realmente no computador (...) O R usava o Programa Discovery, com um Switch, a que nós chamamos “Bolacha”... em que trabalhava com a mão esquerda (...)” (P2)*

*“(...) ele conseguia ir à internet buscar o que queria(...)” (P6)*

*“(...)e ele aprendeu muito com o recurso das TIC.” (P8)*

De notar que este indicador sistematiza informação que se prende com competências instrumentais e habilitativas no uso das TIC. Em relação a P1, a pouca explicitação da única UR, em contexto transversal da entrevista, leva-nos a colocar a hipótese de o mesmo apontar para os dois tipos de competências. De salientar que P2 é o professor que mais se debruça sobre este assunto (17 UR), pronunciando-se acerca de competências instrumentais desenvolvidas pelo aluno com NEE, o qual tem uma Perturbação Neuromotora. Quanto a P6, as referências vão no sentido do desenvolvimento de competências habilitativas, assim como P8, que se pronuncia no âmbito da aquisição de competências habilitativas de um aluno com Perturbação Neuromotora.

Ainda na subcategoria **utilização de recursos especiais**, segue-se o indicador “para motivação e interesse”, o qual é referenciado por 3 dos inquiridos. A título de exemplo, citamos:

*“(...) porque eu quando o ponho no computador e ele gosta imenso desse tipo de trabalho(...)” (P1)*

*“(...) e ele revelava sempre muito interesse, sempre que sabia que ia recorrer, ao computador(...)estava sempre muito mais motivado do que ... se lhe desse papel e lápis(...)” (P8)*

Quanto ao indicador “para maior concentração”, inscrito na subcategoria em apresentação, **utilização de recursos especiais**, o mesmo é referenciado por 2 dos inquiridos.

A categoria Perfil sócio-emocional do aluno com NEE, (117 UR), inclui expressões dos professores relativas à relação pedagógica em contexto de sala de aula, incluindo aspectos positivos e também dificuldades na relação professor/aluno e na relação aluno/aluno. Esta categoria recolhe ainda evidências quanto à inclusão do aluno na vida escolar, fora da sala de aula, tendo sido referidos aspectos que evidenciam neste contexto uma boa relação com os colegas e com outros agentes educativos, mas também conflitos em situações externas à sala de aula.

A subcategoria **na relação pedagógica (sala de aula)**, é a que recolhe o maior número de evidências, sendo o indicador “boa relação com os colegas”, o que é enunciado por larga maioria dos inquiridos, 7 professores. A título de exemplo, citamos:

*“É um aluno com uma capacidade de adaptação fora de série, está muito bem integrado é muito bem aceite pelos elementos da turma (...)” (P1)*

*“(...) mas com estes miúdos não sei se é por estarem desde o início...penso que sim que é por estarem desde o início... aceitam-nos super-bem..., com o R, então com a cadeira de rodas eles estão sempre dispostos a ajudar(...)” (P2)*

*“De momento, não há conflitos dentro da sala de aula uma vez que o menino se está a adaptar bem à turma” (P3)*

*“Pronto foi, foi um trabalho que foi começado no ano passado A ... progressivamente fomos aumentando este tempo e, e isso ... também contribuiu muito a relação que as outras crianças fizeram em relação a estes dois, a estes dois colegas. Começaram a aceitar, começaram a, a não valorizar determinado tipo de comportamentos que são habituais (...)” (P4)*

Dos inquiridos, cinco enunciam aspectos que sustentam uma “boa relação do aluno com NEE com os seus pares”, em sala de aula, mas também encontram, “dificuldades na relação com os colegas”, como os excertos ilustram:

*“(...)às vezes ainda fazem aqueles comentários: -Porque é que ele não faz como nós? É injusto, ele tem mais tempo do que nós para fazermos a Ficha!”, (P2)*

*“De início, o aluno não foi muito bem aceite pela turma (...) Há dois ou três elementos da turma que ele ainda entra um bocadinho em choque... os outros entram com ele, mas ele também provoca, provoca esses choques!” (P3)*

*“(...)o gritar, o colocar-se debaixo das mesas, que ao início era... algo que os outros alunos, outras crianças não aceitavam, ou ... riam(...)” (P4)*

*“É assim, ... a relação inicial quando ele entrou na turma não, não era boa, (...) nem com os colegas (...) era uma criança muito, muito agressiva ...muitas das vezes havia cadeiras pelo ar (...)” (P6)*

De notar nos enunciados dos inquiridos que os aspectos que reforçam a “boa relação com os colegas” são mais do dobro em relação aos que apontam para “dificuldades na relação”. Dos cinco inquiridos que cumulativamente abordam os dois aspectos relacionais em análise só um deles, P6, enuncia maior número de dificuldades na relação do que aspectos positivos da mesma. Por outro lado, nas unidades de registo enunciadas como “dificuldades na relação” parece haver indícios sustentáveis de que essas dificuldades estão, em parte, ultrapassadas. Na verdade, ao analisarmos as unidades de registo que apontam para uma “boa relação aluno NEE com os colegas”; verificamos haver inquiridos que só frisaram aspectos relacionados com “boa relação do aluno NEE com os colegas (P1 e P8).

Ainda na subcategoria **na relação pedagógica (na sala de aula)**, os professores valorizaram a “boa relação professor/aluno”, afirmando por exemplo:

*“(...)eu posso trabalhar com este aluno à vontade...”(P1)*

*“São crianças que requerem muito, muito cuidado. Cuidado pelo carinho, pela forma da linguagem que nós utilizamos, pela acalmia que temos de ter, em termos emocionais, para com eles (...)”(P4)*

*“(...)o aluno comigo é exactamente o contrário, é um aluno muito solícito”(P5)*

*“Aos poucos, a relação foi melhorando tanto com a professora (...) (P6)*

Dos inquiridos, o P6, que enunciou aspectos que sustentam uma “boa relação com a professora” também refere aspectos que apontam para “dificuldades na relação com a professora”, tornando-se, assim, aparentemente contraditório. Este docente refere, por exemplo: *“É assim, ... a relação inicial quando ele entrou na turma não, não era boa, nem comigo (...) (P6); “(...)tentativas de agressão à professora (...). (P6).* Porém, analisando os dados numa perspectiva diacrónica, ao longo da entrevista, o enunciado que aponta para “dificuldades na relação da professora com o aluno com NEE”, refere-se ao início da inclusão do aluno, ou seja a fase inicial da relação, situação em parte ultrapassada.

Quanto à subcategoria **na inserção escolar**, a mesma está organizada em 3 indicadores, sendo que os “conflitos em situações externas à sala de aula”, é enunciado apenas por dois dos inquiridos. A título de exemplo, citamos:

*“No entanto, ainda existem muitos conflitos com ele nas horas de intervalo, almoço, ... extra sala de aula.”(P3)*

*“Pois, muito pelo contrário, o aluno Z tem ... uma grande instabilidade emocional, pelo que, por vezes, causa grandes e graves e complicados desaccatos, entre os colegas em momentos de recreio (...) nas actividades de enriquecimento curricular.” (P5)*

Analisando os dados, dos dois inquiridos que referenciaram “conflitos em situações externas à sala de aula”, um deles, P5, enuncia também aspectos ligados a uma “boa relação com os colegas”, levando a crer que o tipo de relação estabelecido depende da situação em que os alunos se encontram. Este professor afirma: *“A nível de jogos, exacto! É um aluno que é muito apreciado pelo seu dom para o futebol. (P5)*

Por outro lado, os “conflitos em situações externas” referidos por P5 incidem no aluno Z, com Dislexia, enquanto a “boa relação com os colegas” em espaços escolares fora da sala de aula, referem-se também ao aluno R, com Défice Cognitivo.

Poderemos talvez conectar estes dados com o funcionamento do aluno com NEE, ligando-o ao seu perfil de funcionalidade, em contextos concretos, não valorizando de forma significativa as suas problemáticas. Desta constatação parece-nos que sai valorizada a necessidade da avaliação do aluno com NEE ser encarada

como um trabalho de observação e recolha de dados em diferentes espaços escolares, de forma a promover a prevenção de eventuais comportamentos desajustados, assim como a rentabilização de aptidões, pouco visíveis em sala de aula.

Estes dados apontam de novo para a necessidade de equacionar a inclusão do aluno em todo o contexto escolar, sendo que os espaços fora da sala de aula, poderão contribuir de forma muito significativa para a “imagem” que os alunos têm do colega com NEE, o qual, tendo problemas nas aprendizagens escolares, se poderá sentir um “par” noutros espaços e em actividades extra-curriculares. Na verdade, a observação de comportamentos no recreio, pode ser extremamente esclarecedora do tipo relação estabelecida entre os alunos com NEE e os outros, uma vez que:

“Os recreios são espaços (e tempos) para actividades livres, em que a intervenção dos adultos é naturalmente menor, e constituem oportunidades para o desenvolvimento de actividades dos alunos entre si. Isto é a oportunidades para interagir independentemente e construir relações, integrar-se em grupos sociais de pares e adquirir competências essenciais para a vida social.” (Vaz da Silva, 2005:95)

Ainda na subcategoria **inserção escolar**, há a referir o indicador “boa relação com outros agentes educativos”, referido apenas por P1 e em relação ao seu único aluno inserido em turma inclusiva, o M com Síndrome de Down.

A categoria Expectativas sobre a evolução escolar do aluno com NEE, com 90UR, inclui expressões dos professores relativas às suas perspectivas positivas acerca da evolução escolar do aluno com NEE, tendo sido invocados aspectos facilitadores que apontam para domínios da componente Actividades e Participação<sup>5</sup>, materializado pelos inquiridos por expressões que relevam para capacidades do aluno com NEE e os seus desempenhos na utilização de competências funcionais, outros aspectos facilitadores que apontam para domínios da componente Factores Ambientais<sup>6</sup>, nomeadamente o tipo de trabalho proposto ao aluno com NEE e propostas dos pais, (a implementar pela tutela), ou seja respostas formativas integradas em escolas do ensino regular, (ao nível do 2º ciclo, como continuidade de “boas práticas” em uso no 1º)

A categoria em apresentação inclui ainda as expressões relativas às perspectivas negativas dos professores em relação à evolução escolar do aluno com NEE, tendo sido invocados aspectos que apontam para dificuldades em domínios da

---

<sup>5</sup> Cf, Decreto-lei 3/2008 e CIF-CJ

<sup>6</sup> Cf. Decreto-lei 3/2008 e CIF- CJ

componente “Actividades e Participação”, materializado pelos inquiridos por expressões que relevam para limitações em áreas curriculares específicas, outros aspectos que apontam para dificuldades em domínios da componente “Factores Ambientais”, nomeadamente a insuficiência de recursos humanos e materiais e ainda aspectos que apontam para limitações nos domínios da componente “Funções do Corpo”<sup>7</sup>, materializado pelos inquiridos em expressões que relevam para características pessoais de funcionamento.

Para organização da informação analisada surgiram assim 2 subcategorias: **perspectivas positivas** e **perspectivas negativas** em relação à categoria.

A subcategoria **perspectivas negativas**, está organizada em 3 indicadores. O primeiro indicador refere-se a perspectivas negativas “baseadas em características pessoais do aluno” e é enunciado pela maioria dos inquiridos, 6 professores. De referir que estas perspectivas negativas surgem sobretudo como preocupações com o futuro dos alunos, como os excertos seguintes mostram:

*“(...) neste momento o problema dele é a falta de concentração! (...)tem um problema ao nível da linguagem que o está a travar um pouco.” (P1)*

*“(...) agora vai para o 5º ano... é uma criança com Paralisia Cerebral chateia-me porque não sei como vai ser o futuro dele, ele não é autónomo(...) porque ainda há o problema dele se queixar que não vê bem(....)” (P2)*

*“Porque ele é desorganizado portanto... vai ser outra vez diferente para ele... outra mudança portanto... tenho um bocado de receio em relação a ele para um 5º ano”. (P3)*

Dos professores inquiridos, 4 manifestaram a sua preocupação com a evolução escolar do aluno com NEE, por “falta de recursos humanos e materiais”, como se pode verificar nas transcrições seguintes:

*“O R preocupa-me imenso...preocupa-me imenso pelo facto de não ter condições... e não haver recursos para ele (...) de... o Ministério... não sei como é que isto funciona... de haver estes problemas que há...devia de ter mais apoio (...)” (P2)*

*“(...) é uma criança que precisa de muito apoio... não sei... ele indo para um 5º ano o que é que lhe irá acontecer Se ele terá o apoio de que necessita(...) porque ele precisa de ter uma pessoa sistematicamente a acompanhá-lo Portanto alguém que, quando lhe surge alguma coisa, alguém que esteja ali, que ele sinta que está perto e que lhe dá apoio “ (P3)*

*“Porque se, esses mecanismos não forem criados e não conseguirem arranjar professores que os acompanhem, vai tudo por água abaixo.” (P7)*

---

<sup>7</sup> Cf, Decreto-lei 3/2008 e CIF-CJ

Por último, nesta subcategoria surgem ainda preocupações “baseadas nas limitações em áreas curriculares específicas”, referidas por 4 dos inquiridos, que afirmam, por exemplo: “(...) *tem também o problema da motricidade... do grafismo.*” (P1) e “*eles vão sair daqui ... vamos ver se eles vão conseguir escrever alguma coisa, ler(...)*” (P7)

A subcategoria **perspectivas positivas**, está organizada em 4 indicadores. Os professores perspectivam de forma positiva a evolução escolar por factores diversos. Alguns têm como referência o contributo do tipo de trabalho proposto ao aluno e o desenvolvimento de competências funcionais. Outros confiam nas capacidades do aluno e um professor refere a importância da aceitação pela tutela das propostas dos pais quando da mudança de ciclo.

As perspectivas positivas com base no trabalho proposto e desenvolvido com o aluno são expressas desta forma:

*“Em relação às perspectivas, para mim são óptimas...e se ele for bem trabalhado ele vai...ele vai longe (...)*” (P1)

*“Eu creio que para o aluno Z se forem sendo adoptadas estas medidas que nós no 1º ciclo estamos a adoptar, (...) serem-lhe lidas as questões, auxiliarmos assim o aluno na interpretação, ... dando mais tempo para a concretização de certas tarefas, eu creio que o aluno vai conseguir desenvolver o seu percurso académico (...)*”(P5)

Tentando uma análise integrada dos dados da categoria expectativas sobre a evolução escolar e considerando por isso as **perspectivas positivas e negativas**, tomamos como referencial organizador da informação recolhida as componentes: Actividade e Participação; Factores Ambientais e Funções do Corpo, da CIF- CJ, que, neste caso cumpre uma das suas finalidades, “como uma ferramenta na investigação” (CIF: 4), que contribui para uma leitura da realidade.

Em relação à componente Actividade e Participação, que abrange domínios desde aprendizagens mais básicas até às mais complexas, como as tarefas sociais, (CIF-CJ:2-3), os inquiridos referiram maior número de facilitadores do que limitações. Quanto à componente Factores Ambientais, que abrange um leque variado de factores ambientais que constituem o ambiente físico, social e atitudinal, em que o aluno vive e conduz a sua vida (CIF CJ:61), os inquiridos produziram maior número de expressões que invocam limitações. Relativamente à componente Funções do Corpo, que abrange as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas (CIF:39), os inquiridos só produziram expressões que, invocando a tipologia das deficiências do aluno com NEE se consubstanciaram em características pessoais, ou seja “consequências” decorrentes em larga medida da tipologia do aluno com NEE.

Estes dados, organizados a partir dos enunciados dos inquiridos e lidos à luz das componentes referidas, poderão indiciar que os professores, ao perspectivarem a

evolução do aluno com NEE, valorizam as capacidades e o desempenho do aluno, como um facilitador da sua evolução, apesar de reconhecerem limitações em áreas curriculares específicas. As inquietações dos inquiridos vão, em parte para factores de ordem ambiental, exteriores ao aluno, apontando para os seus receios ligados à falta de recursos humanos e materiais, que no entanto consideram poder ser contornados se os professores continuarem a proporcionar as condições de trabalho que invocam como factores de sucesso, nomeadamente: leitura oral de questões, ajudar na interpretação de informação escrita.... Manifestam ainda confiança na implementação, por parte da tutela, de sala de ensino estruturado, ao nível do 2º e 3º ciclo, funcionando, ambos os aspectos, como um prolongamento das “boas práticas” que os inquiridos consideram que implementaram ao nível do 1º ciclo.

De notar que as características pessoais do aluno com NEE, decorrentes das suas deficiências, a título de exemplo, a falta de autonomia por o aluno ter Paralisia Cerebral, em parte intrínsecas às Funções do Corpo (fisiológicas ou psicológicas), parecem ser encaradas pelos professores quase como “permanentes” e “contínuas”, (CIF:11), em grande parte por falta de recursos humanos e materiais.

De referir ainda que, *per se* a “presença” de perspectivas negativas acerca da evolução escolar do aluno com NEE, poderá consubstanciar-se como um “obstáculo” (CIF-CJ:61) no processo de ensino e na aprendizagem, consumindo as sinergias positivas que os professores mobilizam diariamente para o trabalho com a turma, inferência que parece poder ser feita atendendo ao conjunto de limitações e dificuldades que os inquiridos enunciaram, superiores em larga medida, (mais do dobro), aos factores facilitadores duma evolução escolar positiva, em relação ao aluno com NEE.

A categoria Articulação do Professor do Ensino Regular com o Professor do Ensino Especial, com 106 UR, inclui expressões dos professores relativas à articulação do trabalho entre pares no processo de ensino e de aprendizagem do aluno com NEE, tendo sido invocados aspectos ligados ao processo de avaliação, assim como aspectos ligados à planificação. Esta categoria inclui ainda expressões dos inquiridos acerca do acompanhamento que é prestado pelo professor de educação especial ao aluno com NEE.

Esta articulação ocorre **nos processos de avaliação; na planificação; no acompanhamento e apoio**. Destas, **a planificação**, realizada pelos dois docentes em articulação é a que recolhe o maior número de referências e está organizada em 2 indicadores, sendo que os aspectos ligados à articulação de conteúdos, estratégias e actividades são valorizados pelos docentes, em comparação com os aspectos que

evocam as dificuldades em planificar de forma articulada, apenas com metade das evidências anteriormente referidas.

Relativamente ao indicador “articulação de conteúdos e/ou estratégias e/ou actividades”, este é enunciado por todos os inquiridos, 8 professores. A título de exemplo, citamos:

*“(...) as estratégias também é tudo combinado entre os dois(...)” (P1)*

*“ (...) em relação ao R é que há mais articulação(...)porque realmente é mais necessário porque é dentro da sala de aula tem mesmo que haver(...)” (P2)*

*“Portanto, tanto a nível de planificação (... ) portanto, fazemos sempre tudo em conjunto(...)” (P3)*

*“(...) com a colega do Ensino Especial, temos articulado... bem, os conteúdos que queremos abordar... tentando que haja uma continuidade do trabalho que se faz na sala de aula...” (P5)*

Quanto ao indicador “dificuldades na articulação da planificação”, é enunciado por 2 dos inquiridos. Um dos professores afirma, por exemplo: *“Não temos assim uma grande articulação (...)” (P2)*

Na subcategoria **no acompanhamento e apoio** por parte do professor de Educação Especial, a larga maioria dos inquiridos evocaram aspectos ligados à uma parceria positiva, enquanto apenas um dos inquiridos expressou alguma descrença.

Assim, os professores, referem, por exemplo:

*“Em parceria! É bom para mim, é bom para ele... e para o professor de ensino especial também!” (P1)*

*“(...) em relação ao R optámos por ele estar na sala de aula.” (P2)*

*“E... as actividades que ele vai desenvolver, dentro da sala, tentamos... ser do mesmo género que ele desenvolve no apoio. E há actividades que ele depois faz no apoio... transporta para a sala de aula.” (P3)*

*“No entanto, a professora do... do Ensino Especial tem batalhado por trabalhar esta questão com o aluno (...).(uso do computador).” (P5)*

*“(... )e houve sempre por parte da professora que acompanhava, portanto o aluno, sempre um bom acompanhamento e, penso que esse aspecto também foi muito positivo para o aluno, porque havia uma articulação perfeita entre, entre a sala de aula e a professora de apoio.” (P8)*

Quanto à articulação nos **processos de avaliação** foi possível organizar a informação em 2 indicadores. O indicador “articulação nas formas e instrumentos de avaliação”, é enunciado por metade dos inquiridos, os quais afirmam, por exemplo: *“(...) e avaliação do aluno, nós temos feito em conjunto(...)” (P3); “(...) É assim, nós fizemos sempre um trabalho integrado (... )quer da avaliação(...)” (P6)*

Um dos inquiridos, porém, referindo as dificuldades na articulação entre o PEE/PER para apoio ao uso das TIC do aluno NEE, afirmando “(...) *portanto acho que para esses casos a pessoa precisava de ter um ... alguém a acompanhar (...)*”(P3)

Tratando-se de apenas uma referência, consideramos pertinente a sua citação pois refere-se especificamente ao uso das TIC, reforçando a ideia da importância de um trabalho conjunto para implementação do uso das TIC nos alunos com NEE. Se relacionarmos esta observação com a Caracterização dos Professores, Quadro 1, verificamos que se trata de um docente com formação ao nível do Magistério Primário que quanto às TIC, apenas indica auto-formação, logo o acompanhamento funcional do professor de Educação Especial, parece ser fundamental nestes casos.

Sintetizando os dados referentes à categoria Articulação entre o PER/PEE, é de salientar que todos os professores dão importância à planificação elaborada em conjunto e apenas dois desses inquiridos afirmaram sentir dificuldades na articulação da planificação. Apesar de nenhum dos inquiridos se ter referido de forma explícita à sua função de coordenador do PEI<sup>8</sup>, parece estar implícita esta preocupação, pois todos os professores se manifestaram acerca da importância da planificação conjunta. De notar também que 6 dos professores têm uma percepção positiva acerca do acompanhamento prestado pelo PEE, apesar de 1 dos inquiridos ter referido, de forma significativa, a ausência de articulação com o PEE, afirmando que não participou na organização do horário de atendimento e que os tempos de 45m atribuídos a um dos seus alunos, não são adequados para o desenvolvimento do trabalho.

Por último, os professores referem a articulação nas formas e instrumentos de avaliação, sendo de salientar que metade dos inquiridos refere uma articulação positiva a este nível.

Interpretando estes dados à luz da revisão da literatura, verifica-se que a percepção dos professores acerca da articulação com o professor de educação especial, como uma díade cooperativa, com partilha de responsabilidades se coadunam com o que é defendido na literatura, como um princípio regulador, para a promoção de uma educação inclusiva. (Garcia, 1996, Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman, 1994 cit in Morgado, 2003)

É talvez esta cooperação entre os PEE e os PER, manifesta pelos inquiridos, que explica o facto de, nos temas e categorias anteriores, serem escassas as referências a dificuldades no processo de inclusão dos alunos em sala de aula, uma

---

<sup>8</sup> Decreto – Lei n° 3/2008, art.º 11

vez que outros estudos, levados a efeito noutros contextos, têm mostrado que os professores têm dificuldades a este nível (Madureira e Leite, 2000; Silva, 2003; Cunha, 2010; Silva, 2011).

Interpretando os dados relativos ao III Tema – Inclusão do aluno com NEE, verificamos que os professores dão visivelmente mais importância a aspectos ligados ao perfil sócio-emocional do aluno com NEE e, dentro deste, à relação pedagógica, nomeadamente a relação do aluno NEE com os seus pares e a relação entre o professor e o aluno com NEE.

A valorização da relação entre professores e alunos, encontra-se, entre outras, como um dos indicadores para a leitura de uma escola como uma “Comunidade Inclusiva” (Booth & Ainscow, 2002), ou seja como um “indicador de mudança e de desenvolvimento” das instituições, com vista a uma plena inclusão.

Os professores entrevistados consideram também que, para promoverem a inclusão, é importante adequar as propostas de actividades ao perfil de funcionalidade dos alunos com NEE, propondo actividades funcionais necessárias ao desenvolvimento integral do aluno. Como vimos antes, todos os inquiridos que dizem promover “actividades para desenvolver conceitos básicos”, também dizem promover “actividades para aquisição de competências funcionais, específicas de cada um dos alunos com NEE. Consideramos que a promoção de actividades funcionais e outras que pretendem promover conceitos básicos, ajustadas ao perfil de funcionalidade do aluno com NEE, evidenciando-se a preocupação de fazer aprender todos os alunos.

De salientar também como significativa para a inclusão do aluno com NEE, a importância que os professores dão à utilização de recursos especiais, nomeadamente o uso das TIC na aquisição de competências instrumentais e habilitativas. A análise dos dados aponta para uma divisão equilibrada entre os dois tipos de competências referidas, o que poderá indiciar que o recurso especial TIC, é usado com ambos os objectivos.

Embora os professores tenham enunciado de forma relevante aspectos promotores da inclusão do aluno com NEE na sala de aula inclusiva, também referem expectativas negativas ao nível da evolução escolar do aluno com NEE, em parte decorrentes das suas problemáticas, mas sobretudo na falta de recursos humanos e materiais. De notar que as características pessoais do aluno com NEE, decorrentes das suas deficiências, parecem ser encaradas pelos professores quase como “permanentes” e “contínuas”, (CIF:11).

De referir ainda que *per se* a presença de expectativas negativas acerca da evolução escolar do aluno com NEE, pode consubstanciar-se como um “obstáculo (CIF-CJ:61) no processo de ensino e de aprendizagem. De facto, os processos de

diferenciação em sala de aula, a planificação em articulação com o professor de educação especial, a aceitação da inclusão referidos também com alguma frequência pelos docentes, poderão ser postos em causa face ao conjunto de limitações e dificuldades que os inquiridos enunciaram. Estas expectativas negativas, porém, são enunciadas em relação aos ciclos de escolaridade seguintes e não àquele em que estes docentes leccionam.

#### 1.4 ABORDAGEM CURRICULAR DAS NEE

Tal como se pode verificar no **Quadro 7**, este tema apresenta 212 unidades de registo, cerca de 14,13% da frequência total das UR de todas as entrevistas.

A informação analisada foi organizada em duas categorias, como o quadro seguinte mostra:

Quadro 7) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (IV Tema)

| IV TEMA  | CATEGORIA                                      | SUBCATEGORIA                                     | INDICADORES  | T. UR/SC | % UR/SC |
|--|--|--|--|----------|---------|
| Abordagem curricular para as NEE   | Concepção geral sobre adequações curriculares. | Adequações centradas no processo de aprendizagem | Adequação curricular a partir das necessidades do aluno  | 25       | 11,79%  |
|  |  |  | Adequação curricular a partir das características do aluno   |          |         |
|  |  | Adequações centradas no processo de ensino       | Adequação curricular a partir dos conteúdos  | 4        | 1,89%   |
|  | Práticas de adequação curricular               | Adequação na organização e utilização do espaço  | Rentabilização de vários espaços na sala de aula (lugar específico, tapete, canto da informática, ...) | 17       | 8,02%   |
|  |  |  | Utilização de outros espaços de aprendizagem externos à sala de aula (Biblioteca, Sala de Apoio, ...)  |          |         |
|  |  | Adequação das experiências de aprendizagem       | Substituição da actividade por outra adequada à funcionalidade do aluno                                | 34       | 16,04%  |
|  |  |  | Dispensa de actividade de difícil execução em função da funcionalidade do aluno                        |          |         |
|  |  | Adequação dos recursos e/ou equipamentos         | Adequação dos manuais  | 71       | 33,49%  |
|  |  |  | Adequação dos materiais (jogos, fichas, recortes,...)  |          |         |
|  |  |  | Utilização do computador   |          |         |
|  |  |  | Utilização de equipamentos ergonómicos   |          |         |
|  |  | Adequação na estrutura temporal                  | Mais tempo para a realização de actividades  | 13       | 6,13%   |
|  |  | Adequação na avaliação                           | Alteração dos instrumentos de avaliação  | 16       | 7,55%   |
|  |  |  | Valorização da forma e meio de comunicação mais favorável ao aluno                                     |          |         |
|  |  | Adequação de conteúdos e objectivos              | Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função do nível de funcionalidade do aluno         | 32       | 15,09%  |
| Substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno |  |  |  |          |         |
| Totais   |  |  |  | 212      | 100,00% |

A categoria Concepção geral sobre adequações curriculares, (29 UR), inclui expressões dos professores relativas às suas concepções acerca das adequações a realizar no processo de ensino e de aprendizagem.

Na subcategoria **adequações centradas no processo de aprendizagem**, os inquiridos referem que adequam o currículo a partir necessidades do aluno com NEE e também das suas características. Os professores afirmam, por exemplo:

*“Como eu disse ... neste momento não estamos propriamente a trabalhar um currículo com este aluno...”* (P1)

*“(...) não há paralelo entre o trabalho que ele está a desenvolver e... o trabalho dum 4º ano.”* (P3)

Em relação à subcategoria **adequações centradas no processo de ensino**, a mesma foi organizada com um indicador “adequação curricular a partir dos conteúdos”, o qual é referido por dois dos inquiridos.

Como se pode verificar, os docentes pronunciam-se muito pouco sobre este aspecto, dando preferência à explicitação de *Práticas de adequação curricular*, categoria com (183 UR). Para organização da informação analisada surgiram 6 subcategorias: **adequação na organização e utilização do espaço**, **adequação das experiências de aprendizagem**, **adequação dos recursos e/ou equipamentos**, **adequação na estrutura temporal**, **adequação na avaliação** e ainda **adequação de conteúdos e objectivos**, sendo de salientar que é a adequação dos recursos e/ou equipamentos que recolhe o maior número de evidências, por parte dos inquiridos.

Quanto à subcategoria **adequação na organização e utilização do espaço**, a maioria dos inquiridos refere a necessidade da “rentabilização de vários espaços na sala de aula (lugar específico, tapete, canto de informática)”, afirmando: “(...) *Ah... em relação à situação do espaço... utilizo também uma parte no tapete...*” (P1); “(...) *Portanto eles, eles necessitam mesmo daqueles lugares, daquela estruturação...*” (P4); e “(...) *a maioria do tempo estava mesmo perto de mim*” (P6).

Do grupo de inquiridos, dois dos que referiram a rentabilização de vários espaços na sala de aula para o aluno com NEE, também referiram a necessidade de “utilizarem outros espaços externos à sala de aula, como a biblioteca, a sala de apoio”. Estes professores afirmam: “(...) *às vezes na Biblioteca... como se cansa muito vai lá um bocadinho...*” (P1); “(...) *mas, temos uma sala de informática na escola que era utilizada, bastantes vezes*” (P6)

Na subcategoria **adequação das experiências de aprendizagem**, a maioria dos professores (6) refere que substitui a actividade proposta a toda a turma por outra, mais adequada à funcionalidade do aluno, afirmando, por exemplo:

“(...) *quando os outros estão a fazer uma ficha, quando é na parte da exposição oral... ele ouve... ah... e depois quando vamos fazer o trabalho... a concretização do trabalho... ele trabalha dentro do trabalho que eu lhe distribuo...*” (P1)

“(...) *porque eles vão ouvindo ...embora não pareça mas, eles estão com atenção...*” (P7)

Em relação ao indicador “dispensa de actividade de difícil execução em função da funcionalidade do aluno”, o mesmo é referido apenas por um dos inquiridos, P7, o qual afirma: “(...) *Não, escrever não! Escrever não, porque eles ainda estão agora a aprender algum, algumas... letras e, são sempre letras maiúsculas de imprensa...*” (P7)

Relativamente à subcategoria, **adequação dos recursos e/ou equipamentos**, de salientar que é a que recolhe o maior número de UR neste tema, tendo sido organizada em três indicadores. A “adequação dos materiais (jogos; fichas; recortes...)” é referido pela maioria dos entrevistados. Transcrevemos um excerto de uma das entrevistas:

*“(...)porque... até porque temos que organizar materiais diários para estes miúdos e, portanto, é planificado sempre de acordo... tentando integrar alguns aspectos da turma no geral, por exemplo, se vamos ler um texto, amanhã aquele texto ... nós fotocopiámos, cortámos, adaptámos às crianças... muitas vezes temos que ser nós a passá-lo à mão porque, pronto, eles estão habituados a trabalhar só com letras maiúsculas e, portanto, temos que adaptá-lo(...)” (P7)*

De realçar que o indicador “utilização do computador é referido pela maioria dos inquiridos, 7 professores, os quais afirmam, por exemplo:

*“(...) usa o computador na sala ...(...)” (P1);*

*“(...) o facto de com ele o trabalho ter de ser feito com o computador...(...)” (P2);*

*“(...) também já tentámos fazer um trabalho a nível de computador, com CD-ROM apropriados para os conteúdos que temos de abordar...(...)” (P5);*

*“(...) o R aprendeu a trabalhar com o computador, com muita facilidade, ...era uma criança que conseguia ligar logo o computador(...)” (P6)*

Relativamente à subcategoria **adequação na estrutura temporal**, de salientar que a mesma é escassamente referida. Nesta subcategoria, o indicador “mais tempo para a realização de actividades é referido pela maioria dos entrevistados, 5 professores, que explicitam, por exemplo:

*“-Bem... já agora completando esta resposta... esta pergunta, ... a minha resposta, pronto... também em termos de tempo, estes alunos também necessitam duma estruturação temporal diferente. E porque... pronto, têm os seus tempos de execução.” (P4)*

*“A nível da duração temporal das aprendizagens, claro que ele demorava muito a aprender os conteúdos, trabalhava ao ritmo dele, muito calmamente (...)”(P6)*

A subcategoria **adequação na avaliação** é também escassamente referida pelos entrevistados. Esta subcategoria foi organizada em dois indicadores, os quais incidem sobre a modificação de instrumentos e a modificação da forma de comunicação, durante o processo avaliativo.

Assim, o indicador “alteração dos instrumentos de avaliação” é referido por 3 dos professores, os quais se explicam nas formas seguintes: “Os instrumentos... a avaliação em si... é completamente diferente (...)” (P3); “Sim e a avaliação era sempre feita com instrumentos muito diferenciados do resto da turma, claro (...)” (P6)

Metade dos professores indica ainda que, na avaliação, valoriza “a forma e meio de comunicação mais favorável ao aluno”, salientando:

*“(...) no entanto ele oralmente ... ele vai adquirindo algumas aprendizagens...”(P1)*

*“(...) o R, ao nível de conteúdos oralmente acho que está ao nível do resto da turma...oralmente...!”(P2)*

*“Eu creio que... eu tento valorizar de tudo um pouco, mas realmente é notório em relação ao aluno Z que ... eu tento influenciar e valorizar muito a sua expressão oral (...)”(P5)*

*“O trabalho que eles fazem comigo é mais a nível oral...”(P7)*

De realçar que os professores que enunciaram adequações nos instrumentos de avaliação (P3, P6 e P8) não referiram a incidência da avaliação na comunicação oral do aluno com NEE. Assim, parece possível inferir que os professores que avaliam essencialmente através da forma oral não adequam os instrumentos de avaliação (geralmente escritos) e vice-versa.

Parece-nos adequado admitir que, em parte, poderão ser as características de funcionamento de cada aluno com NEE e não a tipologia da sua problemática que contribuem para as referidas práticas de adequação curricular. Com efeito, os professores que realçam o primeiro indicador têm na sua turma alunos com diferentes tipologias de deficiência (défice cognitivo, paralisia cerebral e dislexia). Os professores que referem o segundo indicador leccionam em turmas que incluem alunos com défice cognitivo, paralisia cerebral, dislexia e ainda com síndrome de Down e perturbação do espectro do autismo. (Cf. Quadro 2)

Relativamente à subcategoria, **adequação de conteúdos e objectivos**, esta foi organizada em dois indicadores. O indicador “substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno” é referido por 3 dos inquiridos, que se expressam da forma como exemplificamos a seguir:

*“Portanto é completamente diferente porque ele está a fazer... tem uns objectivos e uns conteúdos completamente diferentes dum grupo de 4º ano.”(P3)*

*“(...)a nossa grande batalha tem sido com o aluno R, adquirir um ...algum mecanismo de aprendizagem da leitura e da escrita, o qual tem sido uma batalha bastante dura ... pois há ali um bloqueio que ainda não conseguimos perceber qual, mas o aluno não, não tem conseguido... ultrapassar essa questão. Para além disso, ... também tentámos dentro da, da... da área da Matemática, oferecer-lhe algumas ferramentas para que ele crie ... tenha alguma destreza na ... na contagem, no cálculo, na organização do seu dia-a-dia em termos de horário, de agenda, ... os dias da semana, os dias, os meses do ano, ... isto para que o aluno consiga fazer, ou ter um dia-a-dia mais autónomo (...)”(P5)*

De realçar que os três inquiridos que substituem ou eliminam objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade, se referem a alunos com défice cognitivo, os quais se encontram a frequentar turmas de 4º ano, mas com conteúdos e objectivos que se enquadram no 1º ano desse ciclo. (Cf. Quadro 2)

Segue-se o indicador “introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função do nível de funcionalidade do aluno”, um dos quais explicita: *“As regras... o saber estar... o tentar desenvolver a parte da linguagem...”* (P1)

Comparando os dados dos dois indicadores, talvez se possa inferir que os docentes inquiridos, nos primeiros anos de escolaridade, vão introduzindo objectivos intermédios em função da funcionalidade do aluno. Os docentes mantêm a preocupação de adequar os objectivos e conteúdos mesmo que os alunos estejam a frequentar o ano terminal de ciclo mas, neste caso, já optam preferencialmente por substituições, pois o distanciamento do nível de aprendizagem dos alunos em relação ao que é esperado num 4º ano torna-se muito evidente.

Sintetizando o IV Tema – Abordagem Curricular para NEE, podemos referir que os enunciados ligados às práticas de adequação curricular para alunos com NEE recolhem a larguíssima maioria das unidades de registo, sendo que a adequação dos recursos e/ou equipamentos (TIC e materiais pedagógicos) é das mais referidas. Talvez seja curioso reflectir acerca do inquirido P4. Este professor é aquele que mais se pronuncia sobre a adequação dos materiais, mas é o único que não refere a necessidade de utilizar o computador. Cruzando dados (Cf Quadro 6 - III Tema – Inclusão do aluno com NEE - Aceitação da Inclusão), também é o mesmo docente que afirma aceitar a inclusão pelo apoio prestado pelo Professor de Educação Especial. Podemos questionar até que ponto o suporte técnico na adequação dos materiais, por parte do Professor de Educação Especial poderá contribuir de forma significativa para a adequação curricular para o aluno com NEE em sala inclusiva, e seguindo a mesma linha de reflexão, quando este suporte técnico não exista de forma tão evidente, será que o uso do computador poderá contribuir de forma positiva para a adequação curricular para os alunos com NEE?

Também verificamos que neste grupo de inquiridos existe a preocupação em adequação as experiências de aprendizagem para os alunos com NEE, por substituição de actividades por outras adequadas à funcionalidade do aluno.

Com um peso semelhante nas evidências enunciadas, constatamos ainda que os inquiridos se preocupam em adequar os conteúdos e os objectivos para os alunos com NEE incluídos nas suas turmas.

Recolhemos também indícios da necessidade da rentabilização de vários espaços na sala de aula, onde se inclui o lugar específico, o tapete e o “canto da informática”, também enunciado pela maioria dos inquiridos.

De acordo com Leite, quando inicia a hierarquização dos elementos curriculares que possibilitam diferenciar formas de intervenção para alunos com NEE, em sala de aula, encontramos a pertinência da estruturação do espaço: “organização da sala de aula em espaços para actividades específicas (...) recorrendo também, se possível, a outros espaços fora da sala” (Leite, 2005:15) assim como na “alteração na disposição do equipamento escolar, conforme as estratégias e as actividades” (Leite, 2005:15)

Quanto à avaliação das aprendizagens durante e no final do ano, na literatura encontramos as “modificações” de âmbito alargado, tal como nos enunciaram os professores inquiridos, podendo contemplar quer modificações simples nos instrumentos, quer outras mais complexas, (Leite, 2005). Na avaliação, são ainda referidas as possibilidades de modificar o meio de expressão mais favorável ao aluno, o tempo de duração da avaliação ou a conjugação das modificações enunciadas anteriormente, isto é nos: instrumentos, modalidades e tempo. Leite, (2005), aponta ainda a necessidade de uma “avaliação coerente e consistente”, que não tenha como referencial “tipologias e categorizações” que não contribuem para uma diferenciação adequada às necessidades do aluno com NEE.

Poderemos inferir que o grupo de inquiridos revela alguma maturidade na abordagem curricular para os NEE, aplicando na sua prática pedagógica, num dado contexto educativo, adequações em diferentes elementos curriculares, a referir entre outros: a adequação dos recursos, das experiências de aprendizagem que proporcionam, a flexibilização dos conteúdos e dos objectivos de forma gradativa desde a introdução de objectivos intermédios em fase precoce do 1º ciclo (1º e 2ª anos) até à substituição e eliminação, em fase terminal do ciclo (4º ano), não descurando a adequação e utilização do espaço nem a adequação na avaliação.

Consideramos, portanto, após esta reflexão, que o grupo dos inquiridos ao “olhar” o aluno com NEE, pelo seu perfil de funcionalidade poderá contribuir de forma positiva tanto para a sua inclusão como para a aquisição de competências pois as suas práticas de adequação curricular parecem ajustar-se às características e necessidades do aluno com NEE ou, no mínimo, ao que estes docentes consideram ser essas necessidades.

## 1.5 A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Tal como se pode verificar no **Quadro 8**, na página seguinte, este tema foi organizado em seis categorias.

A categoria *Atitude favorável ao uso das TIC em sala de aula*, (115 UR), inclui expressões favoráveis dos professores relativamente ao uso das TIC em sala de aula inclusiva, invocando a possibilidade das mesmas contribuírem como reforço positivo, como motivação para conteúdos menos apelativos e ainda como forma de obter resultados positivos na aprendizagem. Esta categoria inclui também enunciados que apontam para o uso das TIC na sala de aula como facilitadoras do ensino e aprendizagem a outros níveis: como uma necessidade do mundo actual, como promotor do trabalho de grupo e a pares, como recurso facilitador da escrita, como forma de adquirir competências transversais, como forma de promover o desenvolvimento emocional e ainda como forma de aumentar a concentração dos alunos. Inclui enunciados que evocam as TIC como recurso útil no processo de ensino, como forma de respeitar o ritmo de trabalho, como forma de diferenciar pela positiva na sala de aula, como forma de poder repetir a proposta de actividade e ainda como forma de diversificar a apresentação do suporte da informação.

Quadro 8) Totais das Unidades de Registo e % por Subcategorias (V Tema)

| TEMA   | CATEGORIA  | SUBCATEGORIA   | INDICADORES   | T. UR/SC   | %. UR/SC       |
|--|--|--|---|------------|----------------|
| A utilização das TIC no ensino e na aprendizagem                                   | Atitude favorável ao uso das TIC em sala de aula                   | Motivação  | Como reforço positivo   | 45         | 9,39%          |
|  |  |  | Como motivação para conteúdos menos apelativos                    |            |                |
|  |  |  | Como forma de obter resultados positivos na aprendizagem          |            |                |
|  |  | Facilitação do desenvolvimento e aprendizagem                    | Como uma necessidade no mundo actual                              | 45         | 9,39%          |
|  |  |  | Como promotor do trabalho de grupo/pares                          |            |                |
|  |  |  | Como recurso facilitador da escrita                               |            |                |
|  |  |  | Como forma de adquirir competências transversais                  |            |                |
|  |  |  | Como forma de promover o desenvolvimento emocional                |            |                |
|  |  |  | Como forma de aumentar a concentração dos alunos                  |            |                |
|  |  | Recurso útil no processo de ensino                               | Como forma de respeitar o ritmo de trabalho                       | 25         | 5,22%          |
|  |  |  | Como forma de diferenciar pela positiva na sala de aula           |            |                |
|  |  |  | Como forma de poder repetir a proposta de actividade              |            |                |
|  | Como forma de diversificar a apresentação do suporte da informação |  |   |            |                |
|  | Atitude céptica quanto ao uso das TIC em sala de aula              | Ausência de condições estruturais                                | Devido à falta de actualização do equipamento                     | 50         | 10,44%         |
|  |  |  | Devido ao rácio computadores/aluno                                |            |                |
|  |  |  | Devido à inexistência de computadores em rede                     |            |                |
|  |  |  | Devido à falta de recursos humanos                                |            |                |
|  |  | Inadequação pedagógica   | Devido à especificidade de conteúdos de disciplinas               | 10         | 2,09%          |
|  |  |  | Devido à funcionalidade de cada aluno em contexto de sala de aula |            |                |
|  | Características das TIC  | Devido ao receio que o computador suprima a utilização do papel  | 8   | 1,67%      |                |
|  |  | Devido à necessidade de controlar os sites quando navegam na NET |   |            |                |
|  | Atitude favorável à adequação do uso das TIC aos alunos com NEE    | Motivação  | Como forma de obter resultados positivos na aprendizagem          | 45         | 9,39%          |
|  |  |  | Como reforço positivo   |            |                |
|  |  | Facilitação do desenvolvimento e aprendizagem                    | Como forma de aumentar a concentração dos alunos                  | 16         | 3,34%          |
|  |  |  | Como forma de adquirir competências transversais                  |            |                |
|  | Atitude céptica quanto ao uso das TIC com alunos com NEE           | Ausência de condições estruturais                                | Falta de hardware adequado  | 63         | 13,15%         |
|  |  |  | Falta de software adequado  |            |                |
| Falta de equipamento para posicionamento adequado no acesso do aluno ao computador |  |  |   |            |                |
| Falta de recursos humanos  |  |  |   |            |                |
| Dificuldades do aluno com NEE  |  | Dificuldades de manuseamento do aluno                            | 46  | 9,60%      |                |
|  |  | Falta de estruturação básica do aluno...                         |   |            |                |
|  | Falta de prática noutros contextos de vida                         |  |   |            |                |
| Características das TIC  | Devido a atitude passiva do aluno NEE quando do trabalho de grupo  | 3  | 0,63%   |            |                |
|  | Devido ao receio que o computador suprima a utilização do papel    |  |   |            |                |
| Proficiência no uso das TIC para aluno com NEE                                     | Utilização de Hardware   | Com segurança  | 12  | 2,51%      |                |
|  |  | Com pouca segurança  |   |            |                |
|  | Utilização de Software comum                                       | Com segurança  | 13  | 2,71%      |                |
|  |  | Com pouca segurança  |   |            |                |
|  | Utilização de Software específico                                  | Com segurança  | 17  | 3,55%      |                |
|  |  | Com pouca segurança  |   |            |                |
| "Estado da arte" do professor face às TIC e à sua actividade profissional          | Utilização das TIC pelo Professor                                  | Uso eficaz de Software comum na preparação de aulas              | 20  | 4,18%      |                |
|  |  | Uso eficaz de Software comum na preparação de materiais          |   |            |                |
|  |  | Uso de Software comum para apresentação de conteúdos             |   |            |                |
|  | Formação em TIC's  | Necessidade de formação em TIC's                                 | 61  | 12,73%     |                |
| Auto Formação em TIC's   |  |  |   |            |                |
| <b>Totais</b>  |  |  |   | <b>479</b> | <b>100,00%</b> |

Para organização da informação analisada criaram-se 3 subcategorias: **motivação, facilitação do desenvolvimento e aprendizagem** e ainda **recurso útil no processo de ensino**.

Na subcategoria **motivação**, os professores afirmam utilizar as TIC, tanto como forma de obter resultados positivos na aprendizagem como para motivação de conteúdos menos apelativos. Os professores afirmam, por exemplo:

*“(...) desenvolver desta forma a cultura geral da, de ... dos miúdos, facilitar a aprendizagem de actividades também permite, de alguma forma, dar asas à, à imaginação e abre portas ...” (P5)*

*“(...) Pronto... no geral com a turma toda acho que o mais adequado para usar é mesmo nas disciplinas de matérias mais maçudas e acho que isto, o facto de ser mesmo uma coisa diferente chama-lhes mais a atenção...” (P2)*

*“(...) São, são ... são CD-ROM apropriados para, para a faixa etária e para os conteúdos que abordamos e todos eles, no 1º ciclo, são bastante coloridos...vivem através do jogo...” (P 5)*

Quanto ao indicador “como reforço positivo”, é referido apenas por dois dos inquiridos, (os mesmos que se disponibilizaram para as observações naturalistas em sala de aula, P1 e P2), dos quais referimos a título de exemplo:

*“(...) mas os alunos de hoje estão muito despertos para esse tipo de trabalho... é fácil qualquer um deles... trabalhar no computador de uma forma agradável...fazer a sua aprendizagem através do computador...” (P1)*

*“(...) Ainda encaram um bocado como uma brincadeira... Dizem; “- Então agora como é, como é?” É a descoberta...acabam por achar muita graça... quebram a rotina...” (P5)*

A subcategoria **facilitação do desenvolvimento e da aprendizagem**, está organizada em 6 indicadores, sendo que dois deles (necessidade do mundo actual; recurso facilitador da escrita) se destacam dos restantes pelo número de enunciados recolhidos. O recurso às TIC como necessidade do mundo actual é o que mais referências obtém.

O uso das TIC “como recurso facilitador da escrita”, é referido por dois dos inquiridos (P4 e P7, ambos com alunos integrados com PEA – Perturbação do Espectro do Autismo, um dos quais explicita: “ (...) Desde o 1º ano. Sim, depois começar a escrever letras, palavras, frases, tudo por aí... através dos computadores.”(P4)

Os docentes valorizam as TIC também “como promotoras de trabalho de grupo/pares”, afirmando:

*“(...) é... era interessante ter na sala de aula computadores com o recurso à Internet para eles pesquisarem e não fazerem trabalhos de grupo em casa(...” (P2)*

*“(...) e em momentos de trabalho de grupo... promover ... a inter-ajuda entre pares, ...” (P5)*

A subcategoria **recurso útil no processo de ensino** está organizada em 4 indicadores, sendo que um deles se destaca dos restantes pelo número de enunciados recolhidos: “como forma de diferenciar pela positiva na sala de aula” Referimos, a título de exemplo:

*“Enquanto uns fazem uma pesquisa em livros, outros podem passar textos a computador, enquanto uns fazem pesquisas de imagens ou de uma, de uma biografia na Internet, os outros podem ir compondo um cartaz ou escrevendo eles um texto no caderno ...” (P5)*

Os professores inquiridos, apesar dos enunciados organizados e descritos na categoria anterior que indiciam uma atitude favorável no uso das TIC em sala de aula inclusiva, também apresentam uma Atitude céptica quanto ao uso das TIC em sala de aula, por ausência de condições estruturais: devido à inexistência de computadores em rede, ao rácio computador aluno, à falta de actualização do equipamento e ainda à falta de recursos humanos. Esta categoria inclui também enunciados que apontam para a inadequação pedagógica no uso das TIC em sala de aula devido quer ao nível de funcionalidade de cada aluno, quer à especificidade do conteúdo das áreas disciplinares. Nesta categoria, ainda são referidas, com poucas evidências, dificuldades devido às características das TIC, em parte pelo receio que o computador suprima a utilização do papel e em parte pelas dificuldades em controlar os sites quando os alunos navegam na Internet.

Para organização da informação analisada foram criadas 3 subcategorias: **ausência de condições estruturais, inadequação pedagógica** e ainda devido às **características das TIC**.

Na subcategoria **ausência de condições estruturais**, os professores manifestam a sua preocupação em relação ao uso das TIC em sala de aula, em primeiro lugar devido à inexistência de computadores em rede, à insuficiência do rácio computador-aluno e ainda à falta de actualização dos equipamentos em uso. Para além dos défices apontados ao nível dos equipamentos, ainda referem a falta de recursos humanos para apoio ao uso das TIC em sala de aula. Os professores salientam:

*“(...) Portanto o objectivo que acho que se deveria criar nas escolas, era salas, ou dentro de salas de aula, ou numa sala de informática, em que todos os computadores trabalhassem em rede num programa...” (P4)*

*“Teria que ter um computador, pelo menos, para cada dois, para cada duas... duas crianças que, não existe...” (P7)*

*“Os nossos computadores não são muito avançados...” (P1)*

*“Não a Internet... o sinal não chega a todas as salas do edifício...” (P2)*

*“Com os poucos recursos humanos que nós temos na escola controlar 22 alunos, numa sala. Porque temos muito PC mas depois não temos recursos humanos para trabalhar nesses PC’s. Porque depois era necessário, por exemplo, ter muitos professores... muitos não, mas alguns professores a trabalhar dentro da sala de aula para ajudar ou contribuir para o desenvolvimento daquele trabalho específico, com os computadores.” (P4)*

Quanto à subcategoria **inadequação pedagógica**, a mesma está organizada em 2 indicadores. Relativamente ao indicador, “devido à funcionalidade de cada aluno em contexto de sala de aula”, um dos professores afirma, por exemplo: “ (...) acho que isso tem muito a ver com a circunstância e com o aluno...(...) Depende do aluno!” (P6)

A subcategoria **características das TIC** está organizada em 2 indicadores. O indicador “devido ao receio que o computador suprima o uso do papel”, é referido apenas por 1 dos inquiridos assim como o indicador “devido à necessidade de controlar os sites quando navegam na NET”, referido também só por 1 dos inquiridos. Estes resultados parecem demonstrar que as características das TIC não serão *per se* cerceadoras da adaptação das mesmas às exigências dos sujeitos individuais.

Revisitando a literatura, referimos a opinião de Amante (2007:103) quando nos diz:

*“Com efeito, ainda que a chegada dos computadores a uma sala de actividades (como qualquer outro material) desencadeia uma onda de entusiasmo, devido ao “efeito novidade”, o que é um facto é que as experiências de integração têm vindo a demonstrar que o uso dos computadores não diminui o uso dos materiais tradicionais, nem a procura de outras actividades (...)”*

Podemos referir, como síntese dos dados anteriormente apresentados, que as subcategorias que apontam para uma atitude favorável ao uso das TIC em sala de aula, para a generalidade dos alunos, recolhem na sua totalidade cerca de **24%**, em relação ao Tema. Por outro lado, as subcategorias que apontam para uma atitude céptica quanto ao uso das TIC em sala de aula para a generalidade dos alunos, recolhem na totalidade **14,20%** dos enunciados.

Em seguida apresentamos e discutimos os resultados referentes à utilização das TIC no ensino e na aprendizagem para alunos com NEE, em sala inclusiva.

A categoria *Atitude favorável à adequação do uso das TIC aos alunos com NEE*, inclui expressões favoráveis dos professores acerca da adequação do uso das TIC em sala de aula inclusivas, enunciando ao nível da motivação para o aluno com NEE a possibilidade das mesmas contribuírem como forma de obter resultados positivos na aprendizagem e ainda como reforço positivo. Esta categoria inclui também enunciados que apontam para o uso das TIC na sala de aula como facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem a vários níveis: como forma de aumentar a

concentração dos alunos com NEE e ainda como forma de adquirir competências transversais.

Para organização da informação analisada surgiram 2 subcategorias: **motivação e facilitação do desenvolvimento e aprendizagem.**

A subcategoria **motivação** apresenta a mesma expressividade numérica para os alunos com NEE que, na categoria anterior, tinha apresentado para os alunos em geral, sendo que para os alunos com NEE a maioria dos professores sublinha que com o uso das TIC, também obtêm resultados positivos na aprendizagem e as TIC, também podem também constituir-se como um reforço positivo.

Relativamente ao uso das TIC “como forma de obter resultados positivos na aprendizagem”, referimos, a título de exemplo:

*“Sem dúvida! (atingir objectivos com o uso das TIC). A aprendizagem em si...até da própria leitura... porque ele tem alguma dificuldade em termos de motricidade... do grafismo...eu penso que este aluno vai ser trabalhado numa forma mais global... porque ele visualiza e fixa com facilidade...Mais imagens.” (P1)*

*“(...) o R tem mesmo que ser... não há outra hipótese...em relação a estes alunos, nomeadamente em relação ao aluno R... as novas tecnologias têm de servir para tudo!”(P2)*

*“Desde o 1º ano. Sim, depois começar a escrever letras, palavras, frases, tudo por aí... através dos computadores. Mas ... pronto, utilizar também o computador para isso, desde o 1º ano.” (P7)*

Quanto ao indicador “como reforço positivo” o mesmo referido por 2 inquiridos, um dos quais refere: *“É assim, para este aluno, as TIC serviam mais como reforço, de todo o trabalho feito na sala, era o prémio que ele tinha.” (P6)*

A subcategoria **facilitação do desenvolvimento e aprendizagem**, está organizada em 2 indicadores.

Relativamente ao indicador “como forma de aumentar a concentração dos alunos”, dos dois inquiridos que produziram enunciados, extraímos os excertos seguintes:

*“Basicamente quando ele está mais desatento... e portanto é mais nessas alturas que eu o coloco lá no computador...” (P1)*

*“Sim, sim... está mais concentrado, o nível de concentração é maior! É... talvez o computador porque é uma coisa que ele gosta muito e é onde ele se consegue centrar mais tempo e estar mais atento.” (P3)*

Quanto ao indicador “ como forma de adquirir competências transversais”, referido por dois professores, citamos a título de exemplo:

*“Pronto... vou falar principalmente do aluno R porque para ele serve também para todos... lá está este ano e pensando nos anos vindouros... mas tento o mais possível fazer no computador porque ao fim e ao cabo, o futuro dele, quando crescer vai ser no computador e ele tem de se adaptar, de se acostumar a tornar-se autónomo com a máquina.” (P2)*

*“Estes... estes alunos precisam sempre... de estruturas para que, na vida prática possam ser integrados na sociedade e o computador, sem dúvida que, será facilitador dessa integração.” (P4)*

Apesar dos professores terem revelado uma atitude favorável ao uso das TIC para alunos com NEE em sala de aula inclusiva, também enunciaram alguns aspectos que caracterizámos como uma atitude céptica quanto ao uso das mesmas. Nesta categoria, *Atitude céptica quanto ao uso das TIC com alunos com NEE*, incluímos expressões desfavoráveis dos professores acerca do uso das TIC com alunos com NEE, em salas de aula inclusivas, as quais decorrem da ausência de condições estruturais: insuficiência de recursos humanos, falta de hardware adequado, falta de software e, no caso específico de um aluno com Perturbação Neuromotora, a falta de equipamento para posicionamento adequado no acesso ao computador. Esta categoria inclui também, por ordem decrescente, enunciados que apontam para dificuldades inerentes ao aluno com NEE, ao nível do manuseamento do computador, por atitude passiva do aluno com NEE quando do trabalho em grupo, por falta de prática noutros contextos de vida e por falta de estruturação básica. Nesta categoria estão ainda incluídas expressões dos professores que apontam para dificuldades no uso das TIC para alunos com NEE devido a características das próprias TIC, por recearem que o uso das mesmas poderá suprimir a utilização do suporte em papel, apenas enunciado por um dos professores.

Para organização da informação analisada surgiram 3 subcategorias: **ausência de condições estruturais, dificuldades do aluno com NEE e características das TIC.**

A subcategoria **ausência de condições estruturais** é a que tem maior expressividade numérica em relação a todas as subcategorias inscritas na categoria anteriormente descrita. Relativamente ao indicador “falta de hardware adequado”, referido por 2 dos inquiridos, com especial expressividade numérica de enunciados num dos inquiridos, P2, citamos, a título de exemplo:

*“Em relação ao Hardware... é assim... o Hardware do aluno R é como costumamos dizer “Do tempo dos Afonsinhos!”, ...ah... aquilo é ... É muito básico... não sei dizer de onde o computador veio, mas é um computador... que não tem o CD ROM, não tem muita lógica... não dá para instalar nada...pronto é uma coisa muito básica, por tudo e por nada bloqueia, por tudo e por nada se desliga.” (P2)*

Quanto ao indicador “falta de software adequado”, referido por 3 dos inquiridos, transcrevemos o excerto seguinte:

*“O R usava o Programa Discovery, portanto conseguimos através da boa vontade da Associação de Pais adquirir o Grid,... e estamos à espera que chegue o Grid, o Programa Grid, tudo muito bonito na teoria mas na prática não funciona muito bem, tão bem como deveriam correr, isto daqui a uns anos pode ser que as coisas funcionem como deveriam correr!...” (P2).*

O indicador “falta de equipamento para posicionamento adequado no acesso do aluno ao computador” é referido apenas por um dos inquiridos, sendo de salientar que se trata de uma turma que inclui, entre outros alunos com NEE, um aluno com Paralisia Cerebral, sendo que todos os enunciados se referem a esse aluno. Este docente salienta:

*“(...) temos andado a pedir através de rifas e por isso temos adquirido os materiais, - neste momento tem uma boa cadeira, em Outubro, em que ele está bem posicionado, mas... digamos... dentro dos recursos que ele deveria ter tem os mínimos...”* (P2)

Quanto ao indicador “falta de recursos humanos”, referido também pelo professor P2 e em relação ao mesmo aluno com NEE, citamos:

*“(...) e depois o facto de ele estar ali sozinho, não tenho ninguém... acaba por vezes em vez de ser uma coisa a favor, acaba até por ser uma coisa contra...”* (P2).

A subcategoria **dificuldades do aluno com NEE**, está organizada em 4 indicadores. Relativamente ao indicador “dificuldades de manuseamento do aluno”, um dos inquiridos explica:

*“(...) em que trabalhava com a mão esquerda... (em relação ao Switch) e então não está a conseguir controlar a mão de modo a ser autónomo, porque ele na mão pronto... devido à particularidade da família de não se movimentar bem dentro do sistema não fez Fisioterapia... vamos começar com a cabeça... ah...ah... Ele, este Verão deve ter estado muito tempo deitado, em casa, sem fazer Fisioterapia, veio muito pior e ele neste momento não está a conseguir ter essa autonomia porque não controla...pronto a Paralisia dele... ele não controla os membros...”* (P2)

O indicador “devido a atitude passiva do aluno NEE quando do trabalho de grupo”, é referido apenas por um dos inquiridos, que sugere:

*“E é preciso haver uma boa gestão, desse tempo e ... dessa ferramenta para que, e isto já me aconteceu, haver sempre um aluno que é mais usurpador nesse sentido, não é, há sempre aquele que, que quer fazer e é ele que sabe e que quer dominar e há sempre o outro que, por algum motivo, ou não se faz notar, (...)”* (P5)

Já o indicador “falta de prática noutros contextos de vida”, foi referido apenas por um dos inquiridos, sendo de salientar que se trata do mesmo que produziu enunciados no indicador anterior, do qual citamos:

*“E como só tem contacto com este aparelho, na escola, e ... e ... ao contrário dos outros, (...) o aluno R sente aquela lacuna, e... e sente-se inferiorizado em relação aos outros.”* (P5)

Podemos referir, como síntese dos dados anteriormente apresentados, que as subcategorias que apontam para uma atitude favorável ao uso das TIC em sala de aula, para os alunos com NEE, recolhem na sua totalidade cerca de **12,73%**, em relação ao Tema. Por outro lado, as subcategorias que apontam para uma atitude céptica quanto ao uso das TIC em sala de aula para os alunos com NEE, recolhem na totalidade **23,38%** dos enunciados.

Da síntese das duas categorias de atitudes perante o uso das TIC em salas de aula inclusivas, para os alunos em geral e para os alunos com NEE, poderemos inferir que todos os que foram enunciados para os alunos em geral podem ser extrapolados para os alunos c/NEE, pois não foram enunciados para estes alunos quaisquer enunciados específicos. Para além disso, o uso das TIC como forma de obter resultados positivos na aprendizagem é bastante mais referido no caso dos alunos com NEE (P1; P2; P3; P4; P7; P8). Exceptua-se aqui a rentabilização das TIC como promotora do trabalho de grupo/pares, a qual só recolhe enunciados favoráveis para os alunos em geral (P2; P5).

Quanto à atitude céptica no uso das TIC em salas inclusivas, dos enunciados comuns aos alunos em geral e aos alunos c/NEE, saem reforçadas as preocupações para os últimos, preocupações que têm por base a desadequação dos equipamentos, Hardware e Software, (P1; P2) e das dificuldades de manuseamento das TIC (P2; P5).

Verificamos também a existência de enunciados que apenas se referem aos alunos em geral, tais como ao nível da ausência de condições estruturais, a inexistência de computadores em rede (P4; P7; P8) e ainda ao rácio computador/aluno (P3; P5; P7). Nestes dois indicadores referidos para os alunos em geral os professores P1 e P2, na sala inclusiva dos quais realizámos as observações naturalistas, não foram identificados enunciados.

Do mesmo modo, perante a atitude céptica ao uso das TIC também categorizámos indicadores que apenas se referem a alunos c/NEE, os quais são reveladores de preocupações muito específicas e muito ajustadas a determinados alunos c/NEE, a referir a falta de equipamento ergonómico para o posicionamento do aluno no uso das TIC (P2) e a já referida eventual possibilidade do aluno c/NEE manifestar uma atitude passiva, quando em grupo/pares usa as TIC (P5).

Verificamos portanto em relação aos indicadores pouco favoráveis ao uso das TIC para os alunos c/NEE que são professores individualmente que promovem estes enunciados, em relação a práticas de ensino aprendizagem em contexto de sala de aula inclusiva, para alunos com especificidades no seu perfil de funcionalidade, sobretudo o aluno R da sala do Professor P2, numa das quais realizámos as observações naturalistas.

Concluindo a apresentação do V Tema – A utilização das TIC no ensino e na aprendizagem – temos duas categorias que se referem às TIC para o professor.

A categoria Proficiência no uso das TIC para aluno com NEE inclui, por ordem decrescente, expressões dos professores relativas à **utilização do Software específico, do Software comum e do Hardware.**

Na subcategoria **utilização de hardware**, organizada em 2 indicadores, o indicador “com pouca segurança”, recolhe cerca de 10 UR, é referido por 2 dos inquiridos, seguindo-se o indicador “ com segurança”, referido por 2 dos inquiridos. Em relação ao primeiro, os docentes afirmam, por exemplo: “ *Pronto, nesse... eu nesse aspecto sinto-me mesmo à vontade, quer em relação à parte do hardware...*” (P4); em relação ao segundo sugerem: “*Mais ou menos... não me sinto muito à vontade...mas tento... mas tento... tento ...*” (P1)

Relativamente à **utilização de software comum**, organizada em 2 indicadores, o indicador “com pouca segurança”, é referido por 3 dos inquiridos seguindo-se o indicador “ com segurança”e é referido por 2 dos inquiridos.

No que concerne à **utilização de software específico**, está organizada em 2 indicadores. Salienta-se que o indicador “com pouca segurança”, é referido por ½ dos inquiridos. Citamos, título de exemplo:

*“(...) usarmos estas tecnologias e nós não termos formação para ...não sabemos como... como... fazer...pronto ao fim e ao cabo acaba por ser assim um pouco... lá está... se de repente aparecesse um vírus e apagasse tudo o programa do varrimento com as letras eu não o sabia por de novo no computador...”* (P2)

Concluimos a apresentação do V Tema com a categoria “Estado da arte” do professor face às TIC e à sua actividade profissional, a qual inclui expressões dos professores sobre a utilização das TIC pelo professor, relativamente ao uso do software comum para a preparação de aulas, para a preparação de materiais e para a apresentação de conteúdos. Nesta categoria incluem-se ainda as referências à necessidade de formação em TIC e aos processos de auto-formação em TIC

Assim, para organização da informação analisada surgiram 2 subcategorias: **utilização das TIC pelo professor e formação em TIC´s.**

Na subcategoria **utilização das TIC pelo Professor**, o “uso eficaz de software comum na preparação de aulas” é referido por 3 inquiridos, um dos quais afirma: “*(...) eu não tenho muita dificuldade... estou bem, mais ou menos... bem uso as TIC ...e até mesmo para elaborar as aulas...*” (P2). Metade dos inquiridos salienta o “uso eficaz de software comum na preparação de materiais”, afirmando, por exemplo: “ *(...) para fazer as fichas para os miúdos, a nível do R, no ano passado, trazia muitas coisas na Pen, textos, fichas para ele só completar com as palavrinhas...*” (P2). O “uso de software comum para apresentação de conteúdos” é enunciado por 3 dos inquiridos, um dos quais explicita: “*(...) até o Power Point para apresentação em Estudo do Meio...*” (P2)

Por último a subcategoria **formação em TIC´s**, está organizada em 2 indicadores. Relativamente ao indicador “necessidade de formação em TIC`s”, enunciado por 6 dos inquiridos, citamos a título de exemplo:

*“(...) embora reconheça que preciso de aprofundar alguns conhecimentos... isso sem dúvida... Conhecimentos mais de manuseamento... De manuseamento... Programas específicos para alunos, sim .” (P1)*

*“(...) por isso logo aí está a falta de formação que nos dão nesta área... (P2)*

Quanto ao indicador “auto-formação” em TIC”, é também referido por 6 dos inquiridos, um dos quais explica:

*“(...) o aluno R tem a tecnologia mas depois... o que usar dessa tecnologia acaba por ser um pouco do que observo e do que vou descobrindo e vou estudando..., nada que alguém me tenha vindo dizer como é...Só através da experimentação e da prática... aprende-se! (P2)*

Relativamente a esta última subcategoria, é de salientar que a maioria dos inquiridos enuncia necessidade de formação em TIC, mas também a maioria dos mesmos faz auto-formação.

Como síntese do V Tema – A Utilização das TIC no Ensino e na Aprendizagem, constatamos que, para os alunos em geral, em sala inclusiva, há uma atitude favorável ao seu uso por parte dos respondentes, que salientam as potencialidades das TIC ao nível da motivação para obtenção de resultados positivos na aprendizagem, motivação para conteúdos menos apelativos e ainda como reforço positivo. É ainda referido o uso das TIC como facilitador do desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que estas são consideradas como uma necessidade no mundo actual, como um recurso facilitador da escrita e como promotor do trabalho de grupo e a pares, entre outros aspectos. Encontramos ainda uma atitude favorável ao uso das TIC por ser considerado o seu uso como um recurso útil no processo de ensino, sobressaindo o seu contributo como forma de diferenciar pela positiva na sala de aula.

Poderemos assim considerar que os inquiridos apontaram para aspectos que se conectam com as duas perspectivas assumidas pela Equipa de Trabalho das Metas de Aprendizagem – TIC, referindo uma “perspectiva instrumental/operacional (indivíduos mais bem equipados para as exigências do mundo do trabalho e da vida em sociedade)” e a “perspectiva de desenvolvimento pessoal e social (indivíduos intelectualmente mais fortes e mais activos, participativos e integrados socialmente) (Costa, 2010).

Ao verificarmos que, na Organização Curricular do Ensino Básico, (Dec-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, Capítulo II, art. 6º) as TIC são encaradas como uma “formação transdisciplinar”, parece possível considerar que é neste sentido que os professores inquiridos as utilizam.

Apesar das evidências muito significativas duma atitude favorável ao uso das TIC em sala inclusiva, também foram referidos enunciados que se enquadram numa atitude mais céptica, como vimos anteriormente.

No caso do uso das TIC com alunos com NEE, esta atitude decorre da falta de condições estruturais, nas quais se incluem a falta de hardware, software e equipamento de posicionamento adequados e ainda a falta recursos humanos, assim como dificuldades que parecem poder caracterizar-se como inerentes à funcionalidade do aluno com NEE, nomeadamente de manuseamento e uma atitude passiva do aluno com NEE quando trabalha em grupo. Dos diferentes aspectos enunciados pelos professores, como possíveis “barreiras” ao uso do computador para alunos com NEE, a nossa preocupação e consequente reflexão assenta sobretudo nas dificuldades encontradas quando do trabalho em grupo, pois consideramos que o mesmo se constitui como uma mais-valia para todos os alunos da turma e esta “barreira” é possível de ser ultrapassada pelo professor como um organizador e criador de condições e oportunidades para que a aprendizagem se realize, em dinâmicas inclusivas. Encontramos na literatura a referência a estudos de investigação que confirmam a oportunidade acrescida para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas com o uso do computador, por se tratar de um catalisador da interacção e do trabalho colaborativo. Amante (2007: 105), refere que:

“(...) constitui, provavelmente, um dos aspectos em que mais claramente a investigação tem evidenciado ampla concordância de resultados. Com efeito os computadores têm demonstrado não só não isolar as crianças, como parecem constituir-se como catalisadores de interacção e de trabalho colaborativo, criando portanto, oportunidades acrescidas para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.”

Em relação aos alunos com NEE, os inquiridos também revelaram nas entrevistas concepções e valores que conectam directamente com o conhecimento de objectivos favoráveis ao uso das TIC para estes alunos, uma vez que consideram este recurso como um facilitador do desenvolvimento da aprendizagem, já que as mesmas contribuem, conforme referiram, para o aumento da concentração do aluno com NEE nas actividades.

De referir ainda, dos dados apresentados, relativamente ao “Estado da Arte” do professor face às TIC e à sua actividade profissional, que a maioria dos inquiridos enunciou a sua necessidade de formação em TIC e procura auto-formação. Quanto à proficiência no uso das TIC para os alunos com NEE, podemos salientar que metade da amostra referiu pouca segurança na utilização de software específico.

Consideramos que os resultados destas entrevistas são reveladores de conhecimentos dos professores acerca dos objectivos para o uso das TIC para a

generalidade dos alunos e para os alunos com NEE e da sua importância nas dinâmicas de aprendizagem. No entanto, os docentes terão que superar os múltiplos factores condicionantes destas práticas, nomeadamente a nível das condições estruturais, assim como pelas suas necessidades de formação.

Poderemos pois colocar a hipótese: será que os professores apesar das limitações que enunciaram acerca da sua proficiência no uso das TIC, conseguem ultrapassá-la e rentabilizam na sua prática profissional em contexto de sala de aula inclusiva, este recurso educativo?

Registámos e analisámos as dificuldades enunciadas pelos professores mas consideramos importante realçar que consideramos adequado “olhar” para o uso das TIC em contexto de sala de aula, em dinâmicas de aprendizagem que rentabilizem este recurso, quando adequado aos objectivos programados, pelo que salientamos a perspectiva de Amante quando nos diz:

“Outros factores, para além da natureza do software, têm contudo, vindo a revelar-se como influentes no estabelecimento destas interacções e na sua qualidade, fazendo emergir a importância de variáveis contextuais inerentes à situação da aprendizagem. Em grande parte, estes aspectos recaem na actuação do educador, vindo assim, mais uma vez, sublinhar a necessidade de tomar em consideração a ecologia da sala de aula e a importância que esta assume como potencializadora da utilização integrada da tecnologia.” (2007:105 - 106).

Após a síntese destes resultados partimos, pois, para um “olhar naturalista”, para a observação de duas dinâmicas de aprendizagem, com o objectivo de compreender o uso das tecnologias educativas nas práticas quotidianas dos professores e alunos, em salas de aula inclusivas.

## **2 RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES AOS PROFESSORES DO 1º CICLO**

Neste ponto são apresentados os resultados da análise das quatro observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula de duas professoras entrevistadas anteriormente (prof.P1 e prof. P2), procurando compreender, qual a utilização das TIC em salas de aula inclusivas.

Foram realizadas duas observações, com a duração de 30 minutos, na sala de aula de cada uma das professoras do 1º CEB.

### **2.1 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NA SALA DA PROF. P1**

#### **2.1.1. Estrutura das Situações Pedagógicas Observadas**

A turma da prof. P1 é constituída por 23 alunos do 1º ano de escolaridade. Existe um aluno com NEE, com Síndrome de Down, que passaremos a identificar como o aluno M.

De acordo com as estruturas das situações pedagógicas observadas (Anexo XIII – Grelha de registo da 1ª Observação Naturalista na turma da prof.P1), podemos verificar na primeira observação que os alunos estão sentados de frente para a professora, em mesas individuais, ou a pares. O aluno com NEE, aluno M, está sentado numa mesa individual, junto da secretária da professora.

Nesta observação, a prof. P1 trabalhou directamente com o grande grupo, tentando incluir o aluno com NEE na actividade do reconto oral da história que tinha acabado de ser dramatizada, por dois actores, pais de um dos alunos da sala, actividade que antecedeu a 1ª observação.

Durante esta observação, a prof.P1 teve de resolver um problema com o material fotocopiado, por insuficiência no número de exemplares de que dispunha para os alunos registarem, por escrito, a história. Durante este tempo, morto, um dos alunos foi para a frente do quadro, tentando dramatizar parte da história e o aluno com NEE, também se levantou, dirigiu-se ao quadro, brincou com o interruptor e imitou gestos da prof. P1, chamando a atenção de todos e provocando o riso dos colegas. Para retomar a actividade, a prof. P1 teve de ajudar o M a voltar ao seu lugar, na mesa junto da sua secretária. A actividade foi retomada, a professora P1 pede ao M que distribua as folhas de trabalho aos colegas. Um colega oferece-se para lhe dar apoio, acompanhando-o, durante a distribuição do material. No final da observação a prof.P1 dirige-se para o “Canto da Informática”. O aluno M levanta-se e segue-a.

Tal como se pode verificar na estrutura das situações pedagógicas observadas (Anexo XIV - Grelha de registo da 2ª Observação Naturalista na turma da prof.P1), durante a segunda observação, os alunos do grande grupo, estão sentados de frente para a professora, em mesas individuais, ou a pares. O aluno com NEE, aluno M, está sentado, com a professora, frente a um computador, no Canto da Informática.

De acordo com a observação, a prof.P1, desenvolveu duas actividades: uma para o grande grupo, apenas os orientando, mas com uma certa margem de autonomia; e outra para o aluno com NEE, com acompanhamento directo por parte da prof. P1. Diversificou também a estrutura do espaço os recursos, pois, para a consolidação da exploração da História “O Pinto Pintão”, utilizou para o grande grupo o quadro (com informação a que os alunos podiam recorrer na construção do seu reconto) e o suporte de papel para registo, privilegiando, nesta fase do trabalho, a escrita dos alunos. Para o aluno com NEE, recorreu ao uso do computador, com Software adequado à funcionalidade, através de imagens e vocabulário visual.

Comparando as estruturas das duas observações (Anexos XIII e XIV) podemos constatar que na primeira observação a professora trabalhou com o grande grupo directamente. Na última parte da 1ª observação, diferenciou a actividade para o aluno M propondo-lhe uma tarefa funcional, com a colaboração de um par. Na 2ª observação, tanto o grande grupo como o aluno com NEE trabalharam na mesma área curricular, mas com actividades diversificadas.

### 2.1.2. A Professora P1 e a Turma em Situação de Aula

Durante o período de observação, foram registados comportamentos verbais e não verbais da prof. P1, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 9) Comportamentos verbais e não verbais da prof. P1 (1ª;2ª)

| Comportamentos                    | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|-----------------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos <b>verbais</b>     | 38      | 39      | 77     |
| Comportamentos <b>não verbais</b> | 5       | 22      | 27     |

No **Quadro 9**, podemos verificar que, no decorrer das duas observações, o número de comportamentos verbais da prof. P1 é muito superior aos comportamentos não verbais.

Agupámos os comportamentos verbais e não verbais da prof. P1, em duas áreas de intervenção distintas, de acordo com finalidades desses comportamentos:

gestão das actividades e gestão dos comportamentos. Para cada uma dessas áreas de intervenção, identificámos as intencionalidades dos referidos comportamentos.

De seguida, apresentamos um quadro relativo ao tipo de comportamentos verbais apresentados pela prof. P1, assim como a frequência, de acordo com a intencionalidade, no decorrer das duas observações.

Quadro 10) Comportamentos verbais da Professora P1 (1ª; 2ª)

| Áreas de Intervenção     | Comportamentos Verbais       | Intencionalidade   | P/Grupo |      | P/A c/ NEE |      |
|--------------------------|------------------------------|--|---------|------|------------|------|
|                          |                              |  | 1ª O    | 2ª O | 1ª O       | 2ª O |
| Gestão das Actividades   | Incentiva                    | Para participação na actividade  | 1       |      | 5          | 12   |
|                          |                              | Para concluírem a actividade   |         | 3    |            |      |
|                          | Orienta                      | Para a realização adequada da actividade                                 | 6       | 4    |            |      |
|                          | Narra história               | Para que o reconto oral sequenciado seja uma base de trabalho para todos | 2       |      |            |      |
|                          | Modera o diálogo             | Para dar oportunidade a todos de se envolverem no reconto oral           | 1       |      |            |      |
|                          | Questiona                    | Para exploração da história  | 1       |      |            |      |
|                          | Informa                      | Para que o grande grupo realize a actividade com autonomia               |         | 1    |            |      |
|                          | Lê oralmente                 | Para correcção da composição com suporte na oralidade                    |         | 1    |            |      |
|                          |                              | Para esclarecer dúvidas ortográficas                                     |         | 1    |            |      |
|                          | Ordena                       | Para usar o computador   |         |      |            | 2    |
|                          | Identifica imagens oralmente | Para desenvolver a linguagem oral do aluno c/NEE                         |         |      |            | 1    |
|                          | Aceita proposta do aluno     | Para aluno c/NEE realizar a actividade que escolheu no computador        |         |      |            | 1    |
|                          |                              | Totais   | 11      | 10   | 5          | 16   |
|                          |                              | Totais 1ª observação   | 16      |      |            |      |
|                          | Totais da 2ª observação      | 26   |         |      |            |      |
| Gestão de comportamentos | Reforça                      | Para exemplo positivo à turma  |         | 2    |            |      |
|                          | Repõe a ordem                | Para não participarem todos ao mesmo tempo                               | 1       |      |            |      |
|                          | Agradece                     | Por a aluna ter colaborado com o colega c/NEE                            |         | 1    |            |      |
|                          | Ordena                       | Para esperar   |         |      | 3          | 1    |
|                          |                              | Para se preparar para o intervalo  |         |      |            | 4    |
|                          |                              | Para se sentar   |         |      | 3          |      |
|                          | Ordena com contacto físico   | Para se sentar no seu lugar  |         |      | 2          |      |
|                          |                              | Para esperar   |         |      |            | 2    |
|                          | Admoesta                     | Para parar com comportamentos desadequados                               |         |      | 2          | 3    |
|                          |                              | Totais   | 1       | 3    | 10         | 10   |
|                          | Totais da 1ª observação      | 11   |         |      |            |      |
|                          | Totais da 2ª observação      | 13   |         |      |            |      |

Analisando o **Quadro 10**, verifica-se que, ao nível da **gestão das actividades**, na 1ª observação a professora apresenta um número superior de comportamentos verbais para com o grupo turma, comparativamente com os comportamentos verbais em relação ao aluno com NEE.

Em relação à 2ª observação, verifica-se, ao nível da **gestão das actividades**, que a professora apresenta um número de comportamentos verbais inferior para com

o grupo/turma, comparativamente com o número de locuções que apresenta para o aluno com NEE.

Podemos inferir, assim, que a professora interage com os alunos verbalmente, consoante a actividade e a forma de organização da turma e também consoante o funcionamento de cada aluno. Para o grupo/turma, a prof. P1, na 1ª observação, incentiva à participação, orienta, narra a história, modera o diálogo e questiona. Na 2ª observação, a prof. P1, incentiva à conclusão do trabalho, orienta, dá informações visando um funcionamento autónomo e lê oralmente tanto para a correcção de composição como para esclarecer dúvidas. Em relação ao aluno com NEE, na 1ª observação as interacções verbais são apenas para o incentivar a participar no reconto oral da história, enquanto na 2ª observação sobressaem também outras intenções, nomeadamente referentes ao uso do computador, ao desenvolvimento da oralidade do aluno e ainda indicando verbalmente que compreendeu e aceitou a actividade proposta pelo M.

Neste sentido, podemos inferir que, quando a prof. P1 está a trabalhar com o grande grupo, a maioria dos comportamentos verbais são de orientação para a realização adequada da actividade. Em relação à interacção com o aluno com NEE, verificamos que entre a 1ª e a 2ª observação há um aumento significativo na frequência das interacções verbais e uma diversificação de intenções, que podemos inferir, como positiva para o aluno com NEE, pois se na 1ª observação apenas registámos por parte da prof. P1, incentivos à participação na actividade com resultados pouco significativos, já na 2ª observação, o incentivo à participação na actividade aumenta significativamente e observa-se uma diversificação das intenções das interacções verbais. Nesta situação, o envolvimento do aluno M foi muito mais significativo, como seria de prever.

Durante as duas observações, a professora também usou interacções verbais para **gerir comportamentos, embora** em número menos significativo do que para a gestão das actividades. Em relação ao grande grupo, na 1ª observação, a prof. P1, apenas repõe a ordem, para não participarem todos ao mesmo tempo e na 2ª observação faz o reforço de um comportamento e ainda agradece a uma aluna por ter ajudado o colega M.

Quanto a este aluno, nas duas observações a professora diversifica as interacções verbais relativas à **gestão dos comportamentos**. Assim, dá ordens para esperar e para se sentar e conjuga algumas dessas ordens com o contacto físico de proximidade. Para além disso, admoesta o aluno M para parar com os comportamentos desadequados, nas duas observações e em relação à 2ª, para se preparar para o intervalo. Apesar de se ter verificado o mesmo número de interacções,

comparando as duas observações no que respeita ao aluno com NEE, verifica-se que existem intenções diferenciadas, pois a necessidade de chamar a atenção do aluno M para se sentar no lugar destinado à actividade, não existe na 2ª observação o que poderá indiciar uma maior motivação pela actividade. Já a necessidade de pedir ao aluno para esperar ou para parar com os comportamentos desadequados, relaciona-se com o nível de funcionalidade do M no uso do computador, revelando uma autonomia que a prof. P1 tem de ajustar à actividade programada.

Pelo número de comportamentos verbais observados, comparando as interacções da prof. P1 com o grupo/turma e a prof. P1 com o aluno com NEE, constatamos que o aluno com NEE causa mais problemas de comportamento do que os restantes alunos da turma, sendo necessária a interacção verbal mais frequente, para que modifique os comportamentos ou para se adequar à dinâmica da turma, por exemplo esperando a sua vez ou preparando-se para o intervalo.

Quanto aos **comportamentos não verbais** da professora, agrupámo-los nas mesmas áreas que os comportamentos verbais, como o quadro seguinte mostra.

Quadro 11) Comportamentos não verbais da Professora P1 (1ª; 2ª)

| Áreas de Intervenção     | Comportamento Não Verbais          | Intencionalidade   | P/Grupo |      | P/A c/ NEE |      |
|--------------------------|------------------------------------|--|---------|------|------------|------|
|                          |                                    |  | 1ª O    | 2ª O | 1ª O       | 2ª O |
| Gestão das Actividades   | Interrompe a actividade            | Para resolver incidente com aluno c/NEE                            | 1       |      |            |      |
|                          | Observa                            | Para confirmar se o grande grupo está a realizar a actividade      |         | 2    |            |      |
|                          | Escreve palavras no quadro         | Para apoio visual  | 1       | 1    |            |      |
|                          | Levanta-se                         | Para dar lugar a aluna que ajuda colega c/NEE na actividade        |         | 1    |            |      |
|                          | Desloca-se na sala                 | Para ajudar o grupo turma a concluir a actividade                  |         | 1    |            |      |
|                          | Desloca-se ao canto de informática | Para utilizar o recurso TIC com o aluno c/NEE                      |         |      | 1          | 1    |
|                          | Senta-se na cadeira junto ao aluno | Para acompanhar o aluno c/NEE de forma directa e presencial        |         |      |            | 1    |
|                          | Permanece de pé                    | Para acompanhar o aluno c/NEE de forma directa e presencial        |         |      |            | 1    |
|                          | Usa o computador                   | Para ajudar aluno c/NEE com o Hardware                             |         |      |            | 4    |
|                          |                                    | Para orientar o aluno c/NEE com o uso do Software                  |         |      |            | 8    |
|                          | Observa                            | Para confirmar se o aluno c/NEE realiza a actividade no computador |         |      |            | 1    |
|                          | Orientação com contacto físico     | Para reorientar a actividade no computador para aluno c/NEE        |         |      |            | 1    |
|                          |                                    | Totais   | 2       | 5    | 1          | 17   |
|                          |                                    | Totais 1ª observação   | 3       |      |            |      |
|                          | Totais da 2ª observação            | 22   |         |      |            |      |
| Gestão de comportamentos | Arruma o material                  | Para reorganizar o que o aluno c/NEE desarrumou                    |         |      | 1          |      |
|                          | Orientação com contacto físico     | Para que o aluno c/NEE volte ao seu lugar                          |         |      | 1          |      |
|                          |                                    | Totais   | 0       | 0    | 2          | 0    |
|                          |                                    | Totais da 1ª observação  | 2       |      |            |      |
|                          |                                    | Totais da 2ª observação  | 0       |      |            |      |

Tal como se pode verificar no **Quadro 11**, no decorrer das duas observações, a professora utiliza mais comportamentos não verbais para **gerir as actividades** do que para **gerir os comportamentos**. A prof. P1 na 1ª observação e sobretudo na 2ª, utilizou um número considerável de comportamentos não verbais para gerir a actividade em relação ao aluno com NEE, sendo que a maioria dos mesmos se devem à utilização do computador, em contacto de proximidade com o aluno com NEE. Quanto à gestão dos comportamentos, a prof. P1, em relação ao grupo/turma, tanto na 1ª como na 2ª observação não utilizou comportamentos não verbais nem para a gestão das actividades, nem para a gestão dos comportamentos e mesmo em relação ao aluno com NEE, apenas utilizou 2 comportamentos observáveis, não verbais, na 1ª observação (para reorganizar material que o aluno com NEE tinha desarrumado e para orientar o retorno do aluno ao seu lugar, na sala de aula). Em relação à 2ª observação, também não necessitou de utilizar comportamentos não verbais para gerir comportamentos em relação ao aluno com NEE.

Durante as duas observações, tendo como finalidade a gestão dos comportamentos, a prof. P1, interage de forma não verbal, de forma mais significativa com o aluno com NEE, do que com o grupo/turma, sobretudo quando este usa o computador.

### 2.1.3. O Aluno com NEE em Situação de Aula

No Quadro 12, apresentamos o número o número de comportamentos verbais e não verbais do aluno com NEE, observados no decorrer da primeira e da segunda observações naturalistas, na sala da prof. P1.

Quadro 12) Comportamentos verbais e não verbais do aluno c/NEE da sala da professora P1 (1ª; 2ª)

| Comportamentos                    | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|-----------------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos <b>verbais</b>     | 7       | 2       | 9      |
| Comportamentos <b>não verbais</b> | 44      | 74      | 118    |

Analisando o **Quadro 12**, podemos verificar que no decorrer das duas observações, o número de comportamentos não verbais do aluno com NEE é muito superior ao número de comportamentos verbais. Dos 127 comportamentos observados 9 são comportamentos verbais e 118 são comportamentos não verbais.

Os comportamentos verbais e não verbais do aluno com NEE foram organizados em duas áreas distintas, no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade de aprendizagem.

No quadro seguinte apresentamos a síntese dos comportamentos verbais do aluno M.

Quadro 13) Comportamentos verbais do aluno c/NEE da sala da Professora P1  
(1ª; 2ª)

| Áreas de intervenção                    | Comportamento Verbais | Intenção   | Ac/NEE P |      | Ac/NEE As/NEE |      |
|---|-----------------------|--|----------|------|---------------|------|
|   |                       |  | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Emite sons            | Para comunicar com colega  |          |      | 1             |      |
|   |                       | Para participar na actividade do grupo turma                             | 2        |      |               |      |
|   |                       | Para indicar a actividade que deseja                                     | 1        | 1    |               |      |
|   | Diz palavras          | Para responder a questão da professora com suporte em Jogo no computador |          | 1    |               |      |
|   |                       | Totais   | 3        | 2    | 1             | 0    |
|   |                       | Totais 1ª observação   | 4        |      |               |      |
|   |                       | Totais da 2ª observação  | 2        |      |               |      |
| Sem relação com a actividade            | Emite sons            | Para fazer comentários acerca do material                                | 1        |      |               |      |
|   |                       | Para comunicar com colega  |          |      | 2             |      |
|   |                       | Totais   | 1        | 0    | 2             | 0    |
|   |                       | Totais da 1ª observação  | 3        |      |               |      |
|   |                       | Totais da 2ª observação  | 0        |      |               |      |

A partir da análise do **Quadro 13**, podemos verificar que o aluno com NEE não domina a linguagem oral. Na 1ª observação, fez sons para participar na actividade do grupo, para indicar à professora a actividade que deseja e para comunicar com um colega do grupo/turma, enquanto fora do âmbito da actividade apenas fez um som para comentar o material. Na 2ª observação, emitiu um som de novo para indicar a actividade que deseja e disse a única palavra audível nas duas observações realizadas, (Mãe), respondendo à prof.P1, com o suporte do software, que estava a utilizar. Nesta 2ª observação não foram observados quaisquer comportamentos verbais sem relação com a actividade que o aluno com NEE estava a desenvolver, nem em relação à prof.P1, nem em relação aos colegas.

No quadro da página seguinte incluímos os dados referentes aos seus comportamentos não verbais, cuja quantidade e diversidade contrasta fortemente com os do quadro anterior.

Quadro 14) Comportamentos não verbais do aluno c/NEE da sala da Professora

P1 (1ª; 2ª)

| Áreas de intervenção                    | Comportamentos Não verbais                      | Intencionalidade  | Ac/NEE P |      | Ac/NEE As/NEE |      | Outros |      |
|---|---|---|----------|------|---------------|------|--------|------|
|   |   |   | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O   | 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Expressão facial e mímica                       | Para participar na actividade da turma  | 3        |      | 4             | 1    |        |      |
|   |   | Para indicar a actividade que deseja  | 2        |      |               |      |        |      |
|   |   | Para observar a actividade do grupo turma   |          |      | 1             |      |        |      |
|   |   | Para realizar a actividade no computador  |          | 5    |               |      |        |      |
|   |   | Para pedir aprovação da professora e do colega  |          | 1    |               | 1    |        |      |
|   |   | Para indicar que o computador está ligado   |          | 1    |               |      |        |      |
|   |   | Para responder à pergunta da professora   |          | 2    |               |      |        |      |
|   | Expressão corporal                              | Para responder à pergunta da professora   |          | 1    |               |      |        |      |
|   |   | Para comunicar à professora as respostas à tarefa que realizava com o suporte do computador |          | 2    |               |      |        |      |
|   |   | Para envolver a professora/colega na actividade do computador                               |          | 1    |               | 2    |        |      |
|   | Fixa o olhar                                    | Para indicar a actividade que deseja  |          | 3    |               |      |        |      |
|   |   | Para realizar a actividade no computador  |          | 1    |               |      |        |      |
|   | Ouve com atenção                                | Para realizar a actividade no computador  |          |      |               |      |        | 5    |
|   |   | Para confirmar se acertou na resposta na actividade com o computador                        |          |      |               |      |        | 1    |
|   |   | Para seguir a composição da colega lida pela professora                                     |          | 1    |               |      |        |      |
|   | Desloca-se                                      | Para participar na actividade   | 1        |      |               |      |        |      |
|   |   | Para usar o computador  | 1        |      |               |      |        |      |
|   | Senta-se na cadeira                             | Para usar o computador  |          | 2    |               |      |        |      |
|   | Selecciona a informação com sucesso             | Para realizar aprendizagens com o computador  |          |      |               |      |        | 19   |
|   | Selecciona informação com insucesso             | Para realizar actividades no computador   |          |      |               |      |        | 5    |
|   | Mexe na mão da professora                       | Para evitar que a professora utilize o computador   |          | 2    |               |      |        |      |
|   | Observa   | Para realizar a actividade no computador  |          | 3    |               |      |        |      |
|   | Mexe a boca                                     | Para tentar reproduzir o vocábulo dito pela professora                                      |          | 1    |               |      |        |      |
|   | Usa autonomamente o equipamento                 | Para usar o Hardware  |          |      |               |      |        | 3    |
|   |   | Para usar o Software  |          |      |               |      |        | 2    |
|   | Não cumpre ordem da professora                  | Para prosseguir actividade que escolheu no computador                                       |          | 1    |               |      |        |      |
| Puxa uma colega                         | Para que ela esteja junto dele no computador    |   |          |      | 1             |      |        |      |
|   | Totais  | 7   | 27       | 5    | 5             |      | 35     |      |
|   | Totais 1ª observação                            | 12  |          |      |               |      |        |      |
|   | Totais da 2ª observação                         | 67  |          |      |               |      |        |      |
| Sem relação com a actividade            | Expressão facial e mímica                       | Sem intenção aparente/chamada de atenção  | 3        |      | 6             |      |        |      |
|   |   | Para imitar a professora  |          |      | 1             |      |        |      |
|   |   | Para comunicar que quer comer e beber   |          | 2    |               |      |        |      |
|   |   | Para se despedir da professora e dos colegas  |          | 1    |               | 1    |        |      |
|   | Expressão corporal                              | Sem intenção aparente/chamada de atenção  |          |      | 2             |      |        |      |
|   |   | Para imitar a professora  |          |      | 3             |      |        |      |
|   | Agita-se na cadeira                             | Sem intenção aparente/chamada de atenção  |          |      |               |      | 6      |      |
|   |   | Com intenção  | 2        |      |               | 1    |        | 2    |
|   | Desarruma os materiais da professora            | Sem intenção aparente/ chamada de atenção   | 2        |      |               |      |        |      |
|   |   | Sem intenção aparente/chamada de atenção  |          |      | 1             |      |        |      |
|   | Desloca-se                                      | Para se sentar na cadeira do colega que se levantou   |          |      | 1             |      |        |      |
|   |   | Sem intenção aparente/chamada de atenção  |          |      | 1             |      |        |      |
|   | Faz uso indevido de equipamento da sala         | Para chamar a atenção   |          |      | 1             |      |        |      |
| Cumpre ordem                            | Para se sentar                                  | 1   |          |      |               |      |        |      |
|   | Para estar junto do colega                      | 1   |          |      |               |      |        |      |
| Não cumpre ordem                        | Por a professora não ter acedido ao pedido dele | 2   |          |      |               |      |        |      |
|   | Sem intenção aparente/chamada de atenção        |   |          |      |               |      |        |      |
|   | Totais  | 11  | 3        | 15   | 2             | 6    | 2      |      |
|   | Totais da 1ª observação                         | 32  |          |      |               |      |        |      |
|   | Totais da 2ª observação                         | 7   |          |      |               |      |        |      |

Analisando o **Quadro 14**, verifica-se que a maioria dos comportamentos não verbais do aluno com NEE, nas duas observações, ocorre no âmbito da actividade de

aprendizagem, (79 comportamentos observados), dos quais destacamos na 1ª observação, a expressão facial e a mímica para interacção comunicativa do aluno NEE com a prof.P1 e do aluno NEE com os colegas do grupo/turma. Na 2ª observação, em relação aos comportamentos não verbais no âmbito da actividade destacamos também a expressão facial e a mímica exprimindo desejo de realizar a actividade no computador; a expressão corporal com a finalidade de envolver a professora e o colega na actividade do computador e ainda, pelo número de ocorrências registadas, as expressões com que assinalava o seu sucesso nas tarefas realizadas no computador.

Em síntese, verificamos que o número de comportamentos não verbais observados, com a finalidade da realização das aprendizagens, é muito mais evidente na 2ª observação que na 1ª, podendo inferir-se que o aluno estava mais motivado na 2ª observação, podendo eventualmente ter realizado maior número de aprendizagens, durante o decorrer da 2ª observação.

Quanto aos comportamentos não verbais sem relação com a actividade, numericamente inferiores aos anteriormente analisados, verificamos que a maioria se registou durante a 1ª observação, salientando-se a expressão facial e a mímica (sem intenção aparente, talvez como chamada de atenção, em relação à prof.P1 e aos colegas da turma), não cumprimento de ordens por a prof.P1 não ter acedido ao seu pedido e ainda a expressão corporal, para imitar a prof.P1, quando esta se ausentou. Verifica-se que, na 2ª observação nenhum dos comportamentos anteriormente descritos foi observado e que os comportamentos não verbais sem relação com a actividade, além de numericamente muito inferiores, estão relacionados com a preparação do intervalo, que se seguiu a esta observação, ou seja utilizou a expressão facial e a mímica para comunicar que tinha fome, sede e para se despedir da professora e dos colegas.

Assim, é possível constatar que, atendendo ao perfil de funcionalidade do aluno com NEE, incluído na turma da prof.P1, com Síndrome de Dawn, o número de comportamentos não verbais, sem relação com a actividade, muito superiores numericamente na 1ª observação em relação com a 2ª poderá indicar que esta última se adaptava melhor ao seu perfil. Com efeito, o tipo de trabalho possibilitou que o aluno, ao estar mais motivado, diminuísse os comportamentos não verbais sem relação com a actividade, realizasse aprendizagens com alguma autonomia e ainda que emitisse a única palavra que registámos nas duas observações, podendo reforçar-se a ideia de que o uso do computador, com o apoio directo, por parte do adulto, com o software adequado à actividade e aos objectivos programados, poderá constituir uma resposta às necessidades, características e motivações do aluno com NEE.

## 2.1.4. O Aluno sem NEE em Situação de Aula

Durante as observações naturalistas, na sala da prof.P1, foram ainda observados os comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem NEE, os quais foram agrupados de forma idêntica aos anteriores.

Quadro 15) Comportamentos verbais e não verbais do aluno sem NEE da sala da professora P1 (1ª; 2ª)

| Comportamentos                    | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|-----------------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos <b>verbais</b>     | 11      | 6       | 17     |
| Comportamentos <b>não verbais</b> | 11      | 8       | 19     |

A partir da análise do Quadro anterior, podemos verificar que há um equilíbrio entre os comportamentos verbais e os não verbais, dos alunos sem NEE, nas duas observações realizadas.

Para melhor compreendermos os comportamentos verbais dos alunos sem NEE, apresentamos, de seguida, um quadro referente à tipologia desses mesmos comportamentos, tendo em conta as suas finalidades e número de vezes em que ocorrem.

Quadro 16) Comportamentos verbais dos alunos sem NEE sala da prof. P1 (1ª; 2ª)

| Áreas de Observação                     | Comportamentos verbais     | Intencionalidade  | As/NEE P |      | As/NEE As/NEE |      | As/NEE Ac/NEE |      |
|---|----------------------------|---|----------|------|---------------|------|---------------|------|
|   |                            |   | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O          | 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Sobreposição               | Das participações orais no reconto                                      | 1        |      |               |      |               |      |
|   | Participação oral          | Para a continuação da história  | 1        |      |               |      |               |      |
|   | Questões                   | Para indicar a actividade que deseja                                    | 1        |      |               |      |               |      |
|   |                            | Para esclarecer dúvida na actividade                                    |          | 2    |               |      |               |      |
|   | Colaboração                | Para que o colega c/NEE se envolva na actividade                        |          |      |               |      | 2             | 3    |
|   |                            | Pede à prof. para ajudar colega c/NEE                                   | 1        |      |               |      |               |      |
|   | Elogio                     | Por o colega c/NEE ter concluído a actividade no computador com sucesso |          |      |               |      |               | 1    |
|   |                            | Totais  | 4        | 2    | 0             | 0    | 2             | 4    |
|   | Totais da 1ª observação    | 6   |          |      |               |      |               |      |
|   | Totais da 2ª observação    | 6   |          |      |               |      |               |      |
| Sem relação com a actividade            | Comentário marginal        | Para chamar a atenção   |          |      | 1             |      |               |      |
|   | Queixa                     | Do comportamento do colega c/NEE  |          |      |               |      | 1             |      |
|   | Pedido                     | Para que o colega c/NEE saia da cadeira indevidamente ocupada           |          |      |               |      | 1             |      |
|   | Pedido com contacto físico | Para que o colega c/NEE saia da cadeira indevidamente ocupada           |          |      |               |      | 1             |      |
|   | Divertimento               | Com as atitudes inadequadas do colega c/NEE                             |          |      |               |      | 1             |      |
|   |                            | Totais  | 0        | 0    | 1             | 0    | 4             | 0    |
|   |                            | Totais da 1ª observação   | 5        |      |               |      |               |      |
|   | Totais da 2ª observação    | 0   |          |      |               |      |               |      |

Tal como se pode verificar no **Quadro 16**, os comportamentos verbais dos alunos sem NEE, no âmbito da actividade, são numericamente superiores aos observados sem relação com a actividade, sendo que, em relação a estes últimos, a maioria está relacionada com problemas de comportamento do colega com NEE, por exemplo para que ele saia da cadeira indevidamente ocupada.

Pudemos verificar ainda que, na 1ª observação, em que os alunos em grupo/turma, realizaram o reconto oral da história, os comportamentos verbais no âmbito da actividade são numericamente superiores aos verificados 2ª observação. É de salientar que estes últimos provêm da colega que colaborou com o M, no computador e têm uma atenção comunicativa de colaboração e elogio para com o colega com NEE.

Vejamos de seguida os comportamentos não verbais dos alunos sem NEE.

Quadro 17) Comportamentos não verbais dos alunos sem NEE sala da professora P1(1ª; 2ª)

| Áreas de Observação                     | Comportamentos não verbais         | Intencionalidade   | As/NEE P |      | As/NEE Ac/NEE |      | Outro |      |
|---|------------------------------------|--|----------|------|---------------|------|-------|------|
|   |                                    |  | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O  | 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Pedido de participação             | Responder às questões                                      | 1        |      |               |      |       |      |
|   | Ouvir as orientações da professora | Para a realização da actividade                            | 1        |      |               |      |       |      |
|   | Deslocação de um aluno             | Para afiar o lápis   |          |      |               |      | 1     |      |
|   |                                    | Para se aproximar da professora                            |          | 2    |               |      |       |      |
|   |                                    | Para mostrar o trabalho efectuado                          |          | 1    |               |      |       |      |
|   | Escrever                           | Para realizar a actividade proposta pela professora        |          | 1    |               |      |       |      |
|   | Desenhar                           | Para realizar a actividade proposta pela professora        |          | 1    |               |      |       |      |
|   | Fazer pouco barulho                | Para realizar a actividade proposta pela professora        |          | 1    |               |      |       |      |
|   | Permanecer sentados                | Para realizar a actividade proposta pela professora        |          | 1    |               |      |       |      |
|   | Voltarem-se para a frente          | Para realizar a actividade proposta pela professora        |          | 1    |               |      |       |      |
|   | Aceitar a tarefa do colega c/NEE   | Por o colega c/NEE estar a cumprir as ordens da professora |          |      | 1             |      |       |      |
|   | Colaborar                          | Para o colega c/NEE voltar ao lugar dele                   |          |      | 1             |      |       |      |
|   |                                    | Para ajudar o colega com NEE na actividade                 |          |      | 1             |      |       |      |
|   |                                    | Totais   | 2        | 8    | 3             | 0    | 1     | 0    |
|   | Totais da 1ª observação            | 6  |          |      |               |      |       |      |
|   | Totais da 2ª observação            | 8  |          |      |               |      |       |      |
| Sem relação com a actividade            | Divertir-se                        | Com as atitudes inadequadas do colega C/ NEE               |          |      | 5             |      |       |      |
|   |                                    | Totais   | 0        | 0    | 5             | 0    | 0     | 0    |
|   |                                    | Totais da 1ª observação                                    | 5        |      |               |      |       |      |
|   |                                    | Totais da 2ª observação                                    | 0        |      |               |      |       |      |

Pela análise do **Quadro 17**, verifica-se que os alunos sem NEE, utilizam mais comportamentos não verbais, no âmbito da actividade, do que fora do âmbito dessa

mesma actividade. À semelhança dos resultados obtidos aquando da análise dos comportamentos verbais, todos os comportamentos não verbais observados sem relação com a actividade estão relacionados com as atitudes inadequadas do colega com NEE e só ocorreram na 1ª observação, quando todo o grupo/turma se envolvia no reconto oral da história e a prof.P1 teve de resolver um problema por falta de material. Com efeito, na 2ª observação em que o grupo/turma elaborava, com relativa autonomia, o reconto escrito da história e o aluno com NEE trabalhava no computador, acompanhado pela prof.P1, não foram observados comportamentos não verbais fora do âmbito da actividade, o que nos parece muito significativo, pela positiva, em relação às actividades propostas e respectivos processos de ensino.

Em síntese, da análise das observações feitas na sala de aula da prof.P1, verificamos que não existem dificuldades, por parte da professora, em gerir os comportamentos do aluno com NEE, nem os comportamentos dos alunos em NEE, pois a maioria das interações verbais e não verbais da professora, são na gestão das actividades.

Em relação ao aluno com NEE, a maioria dos comportamentos verbais e não verbais também têm relação com a actividade de aprendizagem, sendo estes últimos numericamente relevantes, na 2ª observação, quando o aluno com NEE realiza aprendizagens com o computador e software adequado.

Também em relação aos alunos sem NEE, os comportamentos verbais e não verbais foram observados no âmbito das actividades de aprendizagem, nas quais conseguem também colaborar com o colega com NEE e, até elogiar esse colega (2ª observação), apesar de alguns comportamentos fora do âmbito da actividade, os quais se relacionavam maioritariamente com as atitudes do colega com NEE.

Consideramos que as duas observações realizadas permitem verificar que, quando a prof. P1 consegue descentralizar-se do grupo/turma, orientando-os para o trabalho autónomo e dando apoio directo ao aluno com NEE, no uso do computador, a motivação deste é mais evidente e os comportamentos mais ajustados, sendo que os colegas do grupo/turma se mantiveram também envolvidos na actividade proposta.

Poderemos inferir que a prof.P1 não tem dificuldade em gerir actividades diferenciadas de acordo com o nível dos alunos, que os alunos do grupo/turma estão habituados a realizarem actividades com um certo nível de autonomia, logo as aulas poderão ser mais centradas na professora (1ª observação) ou nos alunos (2ª observação), verificando-se também diversificação na forma de organização da turma em trabalho em grupo/turma com contributos individuais, (1ª observação) trabalho individual quando do reconto escrito da história, (2ª observação) e trabalho a pares,

envolvendo o aluno com NEE e outro colega da turma, sem NEE, nas duas observações.

## **2.2 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NA SALA DA PROF. P2**

### **2.2.1. Estrutura das Situações Pedagógicas Observadas**

A turma da prof.P2 é constituída por 22 alunos do 4º ano de escolaridade. Existem três alunos com NEE, um aluno com Paralisia Cerebral, tetraplégico com cadeira de rodas, e que passaremos a designar por R; um aluno Surdo, com próteses auditivas bilaterais, e que passaremos a designar por G e um aluno com Dislexia, e que passaremos a designar por M.

De acordo com as estrutura das situações pedagógicas observadas (Anexo XV – Grelha de registo da observação naturalista na turma da prof. P2 (1ª), podemos verificar que, na primeira observação, os alunos estão sentados em U, o quadro situa-se frente ao U e a secretária da professora P2, está posicionada do lado direito.

O aluno R está sentado em lugar específico, perto da janela, ao fundo da sala, junto dos equipamentos e recursos, em cadeira de rodas, com apoio de cabeça, colete de contenção, cintos abdutores nas pernas e cintos nos pés. Tem o computador e o monitor ligados com o programa GRID instalado.

O aluno G e o aluno M estão lado a lado, no meio da sala, frente ao quadro, muito perto deste e fora da estrutura em U.

Nesta observação, a prof. P2 trabalhou directamente com todo o grande grupo, tentando que os alunos com NEE participassem na actividade da reescrita de uma história no quadro da sala de aula com o contributo oral e escrito dos alunos. Esta actividade foi precedida da leitura oral da história por parte da prof.P2 (anterior à observação em descrição).

Durante esta observação, a prof.P2 teve de resolver algumas situações comportamentais envolvendo os alunos sem NEE e alunos com NEE.

Tal como se pode verificar nas estruturas das situações pedagógicas observadas (Anexo XVI - Grelha de registo da observação naturalista na turma da prof. P2 (2ª), durante a segunda observação, a prof. P2, desenvolveu duas actividades: uma para os alunos do grande grupo, incluindo os dois alunos com NEE, aluno G (aluno Surdo) e o aluno com NEE, aluno M (aluno com Dislexia) os quais estiveram a trabalhar de forma autónoma, reescrevendo a história, fazendo algum burburinho. Continuam sentados nos mesmos lugares e com a mesma disposição física já descrita na observação anterior, ou seja todos em U, excepto os alunos com NEE, G e M, juntos, frente ao quadro e o aluno R, ao fundo da sala, perto da janela e

rodeado dos equipamentos e recursos; e outra para o aluno com NEE, aluno R (aluno com Paralisia Cerebral), com acompanhamento directo por parte da prof.P2, a qual sentada ao lado do R, ambos frente ao computador o incentiva a verbalizar oralmente frases, sobre a história, incentivando-o em seguida escrever no computador. Trata-se de duas actividades diversificadas de acordo com a funcionalidade do grupo-turma, incluindo dois dos alunos com NEE e do aluno R com Paralisia Cerebral, o qual só consegue escrever usando o computador. Verificou-se também a diversificação dos recursos pois se para o grande grupo foi utilizado o quadro e o suporte em folha de papel A4, de linhas, para o aluno R, foi utilizado o computador com o Programa GRID, e o interface pressionado pela cabeça.

À data desta observação o R, usava o GRID há cerca de um mês e também tinha alterado o interface, passando a premi-lo com a cabeça, do lado esquerdo, pelo que inferimos que estava numa fase de treino instrumental, ainda a necessitar de muito tempo para adquirir as aquisições funcionais adequadas, pelo que foram registados vários comportamentos que revelavam alguma insegurança, visível em movimentos involuntários de todo o corpo. Apesar da maioria dos mesmos terem sido desencadeados no âmbito da actividade prejudicam o desenrolar da mesma.

Comparando as estruturas das duas observações (Anexos XV e XVI), podemos constatar que na primeira observação todos os alunos trabalharam a mesma área curricular. A prof.P2 trabalhou com todos os alunos do grupo-turma, tendo sido possível observar estratégias diversificadas para os alunos com NEE. Assim para o aluno M (com Dislexia), foi observada a preocupação com a orientação do espaço-folha; para o aluno G (aluno Surdo), foi registada a preocupação com a decodificação das orientações para a realização da actividade assim como o timing da mesma, pois o aluno esteve desinteressado da actividade e a própria dinâmica da sala de aula, reconduziu-o à tarefa e para o aluno R (aluno com Paralisia Cerebral), registou-se nesta observação a adequação de materiais (tiras de papel, marcadores, fita-cola) e de recursos (TIC), de equipamentos (ergonómicos e de posicionamento), na estruturação de espaço (o aluno ocupa um espaço próprio, local específico, com acesso autónomo aos recursos TIC), integrado na estrutura da sala de aula e frente ao quadro.

Na segunda observação, todos os alunos continuaram a trabalhar na mesma área curricular, mas com duas actividades diversificadas, tendo em conta o seu próprio nível, tendo sido possível observar que se manteve a forma uniforme de organização da turma entre as duas observações, ou seja o trabalho individual, mas com diversificação de recursos, mais notória na segunda observação em que o grupo-turma continuou a utilizar o suporte informativo do quadro da sala e o registo escrito

em folha A4 (incluindo o aluno G e o aluno M, com NEE) enquanto que o aluno R (Paralisia Cerebral) utilizou as TIC, com hardware e software adequado, ambos a necessitarem de muito treino. Também para este aluno, observou-se adequação no tempo programado para a actividade, pois estando o aluno a desenvolver competências instrumentais com o novo hardware – interface de cabeça e software - GRID, a prof.P2, não delimitou o tempo da actividade e deixou-o ir para o intervalo, antes dos colegas da turma, para que pudesse resolver necessidades básicas (mudança da fralda) e por inferência, ainda lhe restasse algum tempo de partilha com os colegas no recreio.

### 2.2.2. A Professora P2 e a Turma em Situação de Aula

Durante o período de observação, foram registados comportamentos verbais e não verbais da prof. P2, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 18) Comportamentos verbais e não verbais da Professora P2 (1ª; 2ª)

| Comportamentos                    | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|-----------------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos <b>verbais</b>     | 38      | 33      | 71     |
| Comportamentos <b>não verbais</b> | 11      | 8       | 19     |

Como podemos verificar no quadro anterior o número de comportamentos verbais da prof.P2 é muito superior aos comportamentos não verbais. Para facilitar a análise, quer os comportamentos verbais, quer os não verbais foram agrupados em duas áreas de intervenção, de acordo com as finalidades em que se inscreviam: gestão das actividades e gestão dos comportamentos. De seguida, apresentamos um quadro relativo ao tipo de comportamentos verbais apresentados pela prof. P2, assim como a frequência, de acordo com a intencionalidade, no decorrer das duas observações.

Quadro 19) Comportamentos verbais da Professora P2 (1ª; 2ª)

| Áreas de Observação      | Comportamento Verbais   | Intencionalidade   | P/Grupo |      | P/A c/ NEE |      |
|--------------------------|-------------------------|--|---------|------|------------|------|
|                          |                         |  | 1ª O    | 2ª O | 1ª O       | 2ª O |
| Gestão das Actividades   | Incentiva               | Para participação na actividade                            | 1       |      | 6          | 5    |
|                          |                         | Para concluírem a actividade                               | 3       | 2    |            |      |
|                          |                         | Para desenvolver a oralidade                               |         |      |            | 3    |
|                          | Orienta                 | Para a realização adequada da actividade                   | 8       | 1    | 3          | 2    |
|                          | Informa                 | Para que o grande grupo realize a actividade com autonomia | 2       |      |            |      |
|                          | Ordena                  | Para usar o computador                                     |         |      | 2          | 2    |
|                          |                         | Para que mostre a tarefa                                   |         | 1    |            |      |
|                          |                         | Para o ajudar no computador                                |         |      | 1          |      |
|                          |                         | Totais   | 14      | 4    | 12         | 12   |
|                          |                         | Totais 1ª observação                                       | 26      |      |            |      |
|                          | Totais da 2ª observação | 16   |         |      |            |      |
| Gestão de comportamentos | Reforça                 | Para exemplo positivo à turma                              |         | 2    | 1          | 1    |
|                          | Repõe a ordem           | Para não participarem todos ao mesmo tempo                 | 1       |      |            |      |
|                          |                         | Para que retome a actividade de grupo                      | 1       | 1    |            |      |
|                          |                         | Para que o aluno cumpra o pedido do colega c/NEE           | 1       |      |            |      |
|                          |                         | Para que o aluno peça desculpa ao colega c/NEE             | 1       |      |            |      |
|                          | Pede colaboração        | Para uma colega ajudar o aluno c/NEE                       |         | 2    |            |      |
|                          | Ordena                  | Para esperar   |         |      | 1          |      |
|                          |                         | Para se preparar para o intervalo                          |         |      |            | 1    |
|                          | Admoesta                | Para parar com comportamentos desadequados                 |         | 1    | 3          | 7    |
|                          |                         | Para que retome a actividade do grupo turma                | 3       | 2    |            |      |
|                          | Totais                  | 7  | 8       | 5    | 9          |      |
|                          | Totais da 1ª observação | 12   |         |      |            |      |
|                          | Totais da 2ª observação | 17   |         |      |            |      |

Como o quadro mostra, ao nível da **gestão das actividades**, na 1ª observação, não existe grande diferença entre os comportamentos verbais da professora para o grupo turma, comparativamente com os comportamentos verbais para com os alunos com NEE. Já na 2ª observação, verifica-se que a professora apresenta um número de comportamentos verbais inferior para o grupo/turma, comparativamente com o número de locuções que apresenta para os alunos com NEE.

Podemos inferir, assim, que a professora interage com os alunos verbalmente, consoante a actividade e a forma de organização da turma e também consoante o funcionamento de cada aluno. Para o grupo/turma, a prof. P2, na 1ª observação, orienta para a realização adequada da actividade e incentiva para concluírem a actividade. Na 2ª observação a prof. P2, incentiva a que concluam a actividade. Em relação aos alunos com NEE, na 1ª observação, as interacções verbais são incentivos à participação na actividade, verificando-se também outras intenções, nomeadamente referentes ao uso do computador, especificamente para o aluno com NEE, com Paralisia Cerebral. Em relação à 2ª observação, das interacções verbais para os alunos com NEE, sobressai, de novo o incentivo à participação na actividade, ao

desenvolvimento da oralidade (aluno R), a orientação para a realização adequada do trabalho e ordens quanto ao uso do computador, (aluno R).

Neste sentido, podemos inferir que, quando a prof. P2 está a trabalhar com o grupo, a maioria dos comportamentos verbais são de orientação para a realização adequada da actividade, não descurando o incentivo à participação ou para a conclusão da mesma.

Em relação à interacção com os alunos com NEE, verificamos que há um equilíbrio entre a 1ª e a 2ª observação, incluindo-se, nesta última, um incentivo para desenvolver a oralidade do aluno R.

Durante as duas observações, a professora também usou interacções verbais para **gerir comportamentos**, globalmente em número menos significativo do que para a gestão das actividades. Em relação ao grupo - turma, na 1ª observação, a prof. P2 admoesta, visando o retomar da actividade, a reposição da ordem, o controle da participação e as interacções entre alunos com e sem NEE. Na 2ª observação salienta-se o reforço positivo e o pedido de colaboração para uma aluna sem NEE ajudar um dos alunos com NEE.

Quanto aos alunos com NEE, salienta-se a admoestação relativa a comportamentos desadequados.

Em seguida, apresentamos os comportamentos não verbais da prof. P2, agrupados pelas mesmas duas áreas de intervenção: gestão das actividades e gestão dos comportamentos.

Quadro 20) Comportamentos não verbais da Professora P2 (1ª; 2ª)

| Áreas de Observação    | Comportamento Não Verbais          | Intencionalidade   | P/Grupo |      | P/A c/ NEE |      |
|------------------------|------------------------------------|--|---------|------|------------|------|
|                        |                                    |  | 1ª O    | 2ª O | 1ª O       | 2ª O |
| Gestão das actividades | Observa                            | Para confirmar se o grande grupo está a realizar a actividade      |         | 2    |            |      |
|                        |                                    | Para confirmar se o aluno c/NEE realiza a actividade no computador |         |      |            | 1    |
|                        | Escreve palavras no quadro         | Para apoio visual  | 1       |      |            |      |
|                        | Desloca-se na sala                 | Para ajudar o grupo turma a concluir a actividade                  | 2       |      |            |      |
|                        | Desloca-se ao canto de informática | Para utilizar o recurso TIC com o aluno c/NEE                      |         |      | 1          |      |
|                        |                                    | Para preparar material para o aluno c/NEE                          |         |      | 4          |      |
|                        | Senta-se na cadeira junto ao aluno | Para acompanhar o aluno c/NEE de forma directa e presencial        |         |      | 2          | 1    |
|                        | Usa o computador                   | Para ajudar aluno c/NEE com o Hardware                             |         |      |            | 2    |
|                        |                                    | Para orientar o aluno c/NEE com o uso do Software                  |         |      |            | 2    |
|                        | Verifica o uso do material         | Para orientar a organização espacial da escrita                    |         |      | 1          |      |
|                        |                                    | Totais   | 3       | 2    | 8          | 6    |
|                        |                                    | Totais 1º observação   | 11      |      |            |      |
|                        |                                    | Totais da 2ª observação  | 8       |      |            |      |

Tal como se pode verificar no **Quadro 20**, no decorrer das duas observações, a prof. P2 apenas utilizou comportamentos não verbais para **gerir as actividades**, sendo que utilizou cerca de 70% dessas interações em relação aos alunos com NEE. Essas intervenções estão sobretudo relacionadas com a utilização do computador e ocorrem em contacto de proximidade com um dos alunos com NEE, o R (aluno com Paralisia Cerebral).

Em relação ao grupo - turma verificou-se um equilíbrio numérico de comportamentos não verbais entre a 1ª e a 2ª observação, o que poderá indiciar que os alunos em geral, incluindo dois dos alunos com NEE (o G e o M) trabalharam com um aceitável nível de autonomia quando a prof.P2 se dedicou ao acompanhamento directo do aluno R, no uso do computador.

Em seguida, no Quadro 21, apresentamos os comportamentos verbais e não verbais dos alunos com NEE, observados no decorrer das duas observações.

Quadro 21) Comportamentos verbais e não verbais dos alunos c/NEE da sala da professora P2 (1ª; 2ª)

| Comportamentos                    | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|-----------------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos <b>verbais</b>     | 8       | 8       | 16     |
| Comportamentos <b>não verbais</b> | 19      | 43      | 62     |

Analisando o **Quadro 21**, podemos verificar que, nas duas observações, o número de comportamentos não verbais dos alunos com NEE é muito superior ao número de comportamentos verbais. No quadro seguinte especificamos as intenções desses comportamentos.

### 2.2.3. O Aluno com NEE em Situação de Aula

Quadro 22) Comportamentos verbais dos alunos c/NEE da sala da Professora P2 (1ª; 2ª)

| Áreas de intervenção                    | Comportamentos Não verbais | Intencionalidade                             | Ac/NEE P |      | Ac/NEE As/NEE |      | Ac/ NEE Ac/NEE |      |
|---|----------------------------|--|----------|------|---------------|------|----------------|------|
|   |                            |  | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O           | 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Diz palavra                | Para responder a questões da professora      |          | 2    |               |      |                |      |
|   |                            | Para participar na actividade do grupo turma | 3        |      | 1             |      |                |      |
|   |                            | Para pedir ajuda no uso do software          |          | 1    |               |      |                |      |
|   |                            | Para chamar a atenção                        | 1        | 4    |               |      |                |      |
|   | Totais                     |  | 4        | 7    | 1             | 0    | 0              | 0    |
|   | Totais 1ª observação       |  | 5        |      |               |      |                |      |
| Totais da 2ª observação                 |                            | 7  |          |      |               |      |                |      |
| Sem relação com a actividade            | Diz palavra ou frase       | Para discutir com colega c/NEE               |          |      |               |      | 1              |      |
|   |                            | Para dar ordem a colega                      |          |      | 1             |      |                |      |
|   |                            | Para se queixar de um colega                 | 1        |      |               |      |                |      |
|   |                            | Para chamar a atenção                        |          | 1    |               |      |                |      |
|   | Totais                     |  | 1        | 1    | 1             | 0    | 1              | 0    |
| Totais da 1ª observação                 |                            | 3  |          |      |               |      |                |      |
| Totais da 2ª observação                 |                            | 1  |          |      |               |      |                |      |

A partir da análise do **Quadro 22**, podemos verificar que os alunos com NEE utilizaram um maior número de comportamentos verbais no âmbito da actividade do que fora dela.

Também foi possível registar que o maior número de interacções verbais, no âmbito da actividade, se dirigiu à prof. P2, sendo superior na 2ª observação, o que seria espectável pois uma parte do tempo a professora trabalhou directamente com um dos alunos com NEE, o R.

Quanto aos comportamentos verbais fora da actividade, na 1ª observação foram registados três que se distribuíram de igual modo entre os alunos com NEE para a prof. P2, para colega da sala sem NEE e para colega com NEE. Em relação à 2ª observação foi registado apenas um comportamento verbal, fora do âmbito da actividade, do que se poderá inferir que os alunos com NEE estavam mais envolvidos nas actividades.

No quadro seguinte especificamos os comportamentos não verbais observados.

Quadro 23) Comportamentos não verbais dos alunos c/NEE da sala da Professora P2 (1ª; 2ª)

| Áreas de intervenção                    | Comportamentos Não verbais          | Intencionalidade   | Ac/NEE P |      | Ac/NEE As/NEE |      | Ac/NEE Ac/NEE |      | Outros |      |  |
|---|-------------------------------------|--|----------|------|---------------|------|---------------|------|--------|------|--|
|   |                                     |  | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O   | 2ª O |  |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Expressão facial e mímica           | Para realizar a actividade no computador                 | 1        |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para responder à pergunta da professora                  | 1        | 2    |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para mostrar insatisfação com a atitude da professora    |          | 1    |               |      |               |      |        |      |  |
|   | Expressão corporal                  | Para responder à pergunta da professora                  | 2        | 4    |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para comunicar necessidades básicas                      |          |      |               |      |               |      |        | 6    |  |
|   |                                     | Para mostrar insatisfação com a atitude da professora    |          | 1    |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para realizar a actividade no computador                 |          |      |               |      |               |      |        | 2    |  |
|   |                                     | Para observar a professora                               | 2        |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para observar colega                                     |          |      | 2             |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para pedir ajuda ao colega                               |          |      |               |      | 1             |      |        |      |  |
|   | Selecciona a informação com sucesso | Para realizar aprendizagens no computador                |          |      |               |      |               |      |        | 1    |  |
|   | Selecciona informação com insucesso | Para realizar actividades no computador                  |          |      |               |      |               |      |        | 3    |  |
|   | Observa                             | Para realizar a actividade no computador                 |          |      |               |      |               |      |        | 2    |  |
|   | Agita-se na cadeira                 | Sem intenção aparente/chamada de atenção                 |          |      |               |      |               |      |        | 2    |  |
|   |                                     | Com intenção   |          |      | 1             |      |               |      | 2      | 2    |  |
|   | Uso indevido do equipamento da sala | Para chamar a atenção                                    |          |      |               |      |               |      |        | 1    |  |
|   | Usa autonomamente o equipamento     | Para usar o Hardware                                     |          |      |               |      |               |      |        | 5    |  |
|   |                                     | Para usar o Software                                     |          |      |               |      |               |      |        | 4    |  |
|   | Não cumpre ordem da professora      | Para prosseguir actividade que escolheu no computador    |          |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para a realização da actividade proposta pela professora |          | 2    |               |      |               |      |        | 1    |  |
|   |                                     | Totais   | 6        | 10   | 3             | 0    | 1             | 0    | 2      | 29   |  |
|   |                                     | Totais 1ª observação                                     | 12       |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Totais da 2ª observação                                  | 39       |      |               |      |               |      |        |      |  |
| Sem relação com a actividade            | Expressão facial e mímica           | Para se despedir da professora e dos colegas             |          |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   |                                     | Para ameaçar o colega                                    |          |      |               |      |               |      | 1      |      |  |
|   |                                     | Para não participar na actividade do grupo turma         |          |      |               |      |               |      | 1      |      |  |
|   |                                     | Para mostrar satisfação com a atitude da colega          |          |      | 1             |      |               |      |        |      |  |
|   | Expressão corporal                  | Para interagir com o mobiliário                          |          |      |               |      |               |      |        | 1    |  |
|   |                                     | Com intenção   |          |      |               |      |               |      |        | 2    |  |
|   | Desloca-se                          | Para se queixar à professora                             | 1        |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   | Cumprir ordem                       | Para se sentar   | 1        |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   | Não cumpre ordem                    | Para a realização da actividade proposta pela professora | 1        |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   | Empurra um colega                   | Para que o colega devolva o material                     |          |      |               |      | 1             |      |        |      |  |
|   | Observa                             | Para ir ao intervalo                                     |          |      |               |      |               |      |        | 1    |  |
|   | Totais                              | 3  | 0        | 1    | 0             | 1    | 0             | 2    | 4      |      |  |
|   | Totais da 1ª observação             | 7  |          |      |               |      |               |      |        |      |  |
|   | Totais da 2ª observação             | 4  |          |      |               |      |               |      |        |      |  |

Analisando o **Quadro 23**, verifica-se que a maioria dos comportamentos não verbais dos alunos com NEE, nas duas observações, ocorre no âmbito da actividade de aprendizagem, (51 comportamentos observados), sendo muito mais evidentes na 2ª observação. Nesta observação destacamos sobretudo os comportamentos no âmbito da aprendizagem do aluno R, que realizava a actividade no computador. Esses comportamentos ocorriam quando seleccionava informação com sucesso, e sobretudo quando conseguia usar autonomamente o hardware e o software (9 comportamentos não verbais observados). Estes comportamentos são relevantes, sobretudo se tivermos em conta que o aluno estava em fase de treino instrumental devido às alterações nas características destes recursos.

Em síntese, verificamos que entre as duas observações o número de comportamentos não verbais observados com a finalidade da realização das aprendizagens é muito mais evidente na 2ª observação que na 1ª, podendo inferir-se que o aluno R estaria mais motivado nessa situação.

Quanto aos comportamentos não verbais sem relação com a actividade, por parte dos alunos com NEE, numericamente muito inferiores aos anteriormente analisados, verificamos que são semelhantes nas duas observações, pelo que poderemos reforçar a ideia de que na 2ª observação, apesar da prof. P2 estar a trabalhar directamente com um dos alunos com NEE, (o aluno R), esta estratégia não desencadeou comportamentos não verbais paralelos à actividade, logo poderemos depreender também que os dois outros alunos com NEE (aluno G e aluno M) mantiveram o nível de autonomia adequado à actividade a desenvolver.

Tal como os comportamentos verbais, também os comportamentos não verbais ocorrem sobretudo no âmbito da actividade.

Por outro lado, salientamos que, atendendo ao perfil de funcionalidade do aluno com NEE, aluno R, com Paralisia Cerebral, o número de comportamentos não verbais, no âmbito da actividade, muito superiores numericamente na 2ª observação em relação com a 1ª, poderá indiciar que a actividade proposta na 2ª observação se adaptava melhor ao seu perfil. Com efeito, a situação de aprendizagem observada possibilitou que o aluno, ao estar mais motivado, usasse um maior número de comportamentos não verbais adequados à realização da actividade e realizasse aprendizagens com alguma autonomia (tanto no uso do novo hardware como do novo software), perspectivando-se a necessidade da continuidade sistemática destas oportunidades de trabalho para que este aluno possa vir a adquirir as competências instrumentais que poderão permitir-lhe não o ensino/uso da tecnologia, mas a aprendizagem com a tecnologia, indispensável às características de funcionalidade do aluno.

## 2.2.4. O Aluno sem NEE em Situação de Aula

Durante as observações naturalistas, na sala da prof.P2, foram ainda observados os comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem NEE, como o quadro seguinte mostra.

Quadro 24) Comportamentos verbais e não verbais do aluno sem NEE da sala da professora P2 (1ª; 2ª)

| Comportamentos                    | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|-----------------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos <b>verbais</b>     | 15      | 3       | 18     |
| Comportamentos <b>não verbais</b> | 23      | 11      | 34     |

A partir da análise do **Quadro 24**, podemos verificar que os comportamentos não verbais registados são quase o dobro em relação aos comportamentos verbais, nas duas observações realizadas.

Para melhor compreendermos os comportamentos verbais dos alunos sem NEE, apresentamos, de seguida, um quadro referente à tipologia desses mesmos comportamentos, tendo em conta as suas finalidades e número de vezes em que ocorrem.

Quadro 25) Comportamentos verbais dos alunos sem NEE sala da professora P2 (1ª;2ª)

| Áreas de Observação                     | Comportamentos verbais                | Intencionalidade                                  | As/NEE P |      | As/NEE As/NEE |      | As/NEE Ac/NEE |      |
|---|---------------------------------------|---|----------|------|---------------|------|---------------|------|
|   |                                       |   | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O          | 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Sobreposição                          | Das participações orais no reconto                | 4        |      |               |      |               |      |
|   | Participação oral                     | Para a continuação da história                    | 1        |      |               |      |               |      |
|   | Colaboração                           | Para que o colega c/NEE se envolva na actividade  |          |      |               |      |               | 1    |
|   |                                       | Para ajudar o colega c/NEE na actividade          |          | 2    |               |      | 1             |      |
|   | Pergunta                              | Para esclarecer dúvida na actividade              | 1        |      |               |      |               |      |
|   |                                       | Totais  | 6        | 2    | 0             | 0    | 1             | 1    |
|   |                                       | Totais da 1ª observação                           | 7        |      |               |      |               |      |
|   | Totais da 2ª observação               | 3   |          |      |               |      |               |      |
| Sem relação com a actividade            | Pedido de material                    | Para continuar a actividade                       |          |      | 1             |      |               |      |
|   | Resposta                              | Para responder que não pode emprestar o material  |          |      | 1             |      |               |      |
|   |                                       | Para esclarecer dúvida de colega                  |          |      | 1             |      |               |      |
|   | Protesto                              | Por não ter o material pretendido                 |          |      | 1             |      |               |      |
|   |                                       | Por ter sido empurrado                            |          |      | 1             |      |               |      |
|   | Ameaça                                | Para não continuar com o comportamento indesejado |          |      | 1             |      |               |      |
|   | Faz uma afirmação com contacto físico | Para motivar o colega com NEE                     |          |      |               |      | 1             |      |
|   | Ignora a ordem do colega com NEE      | Para não repor o material caído no chão           |          |      |               |      | 1             |      |
|   | Totais                                | 0   | 0        | 6    | 0             | 2    | 0             |      |
|   | Totais da 1ª observação               | 8   |          |      |               |      |               |      |
|   | Totais da 2ª observação               | 0   |          |      |               |      |               |      |

Tal como se pode verificar no **Quadro 25**, os comportamentos verbais dos alunos sem NEE, no âmbito da actividade, são numericamente superiores aos sem relação com a actividade, sendo que a maioria destes últimos foi desencadeada entre alunos sem NEE, não estando pois envolvidos os colegas com NEE.

De salientar que na 2ª observação não foram registados comportamentos verbais dos alunos sem NEE sem relação com a actividade, o que poderá indiciar, também, da parte destes alunos um nível de autonomia adequado à proposta de actividade e envolvimento na realização da mesma.

Pudemos verificar ainda que, os comportamentos verbais no âmbito da actividade de aprendizagem, na 1ª observação, (em que os alunos em grupo-turma, realizaram a reescrita da história no quadro da sala de aula), foram na maioria dirigidos à professora e são numericamente superiores em relação à 2ª observação, o que se revelou ajustado à dinâmica que se desenvolveu na turma, visto que os alunos tiveram algumas participações orais, por vezes com sobreposição de intervenções, enquanto que na 2ª observação reescreveram a história individualmente.

Vejamos de seguida os comportamentos não verbais dos alunos sem NEE.

Quadro 26) Comportamentos não verbais dos alunos sem NEE sala da professora P2 (1ª; 2ª)

| Áreas de Observação                     | Comportamentos não verbais         | Intenção  | As/NEE P |      | As/NEE Ac/NEE |      | Outro |      |
|---|------------------------------------|---|----------|------|---------------|------|-------|------|
|   |                                    |   | 1ª O     | 2ª O | 1ª O          | 2ª O | 1ª O  | 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Ouvir as orientações da professora | Para a realização da actividade                           | 1        |      |               |      |       |      |
|   | Deslocação de um aluno             | Para se aproximar/afastar da professora/quadro            |          |      |               |      | 5     |      |
|   | Escrever                           | Para realizar a actividade proposta pela professora       | 4        | 1    |               |      |       |      |
|   | Apagar                             | Para apagar trabalho escrito                              |          |      | 1             |      |       |      |
|   | Fazer barulho                      | Para realizar a actividade proposta pela professora       |          |      |               |      |       | 1    |
|   | Colaborar                          | Para ajudar o colega c/NEE na actividade                  |          |      |               | 3    | 1     |      |
|   | Expressão facial                   | Para mostrar satisfação com a atitude da professora       | 1        | 3    |               |      |       |      |
|   |                                    | Para mostrar confiança com o trabalho que realiza         | 1        |      | 1             |      |       |      |
|   | Observar                           | Para ajudar o colega c/NEE na actividade                  |          |      |               | 1    |       |      |
|   | Cumprir ordem da professora        | Para concluir a actividade e poder ajudar o colega c/NEE  |          | 1    |               |      |       |      |
|   | Totais                             | 7   | 5        | 2    | 4             | 6    | 1     |      |
|   | Totais da 1ª observação            | 15  |          |      |               |      |       |      |
|   | Totais da 2ª observação            | 10  |          |      |               |      |       |      |
| Sem relação com a actividade            | Colaboração                        | Para ajudar o colega c/NEE a deslocar-se                  |          |      |               | 1    |       |      |
|   | Deslocação de 1 aluno              | Para pedir material emprestado                            |          |      | 1             |      |       |      |
|   |                                    | Para informar colega c/NEE que virá ajudá-lo              |          |      |               |      | 1     |      |
|   | Cumprir ordem da professora        | Para repor o material do colega c/NEE caído no chão       |          |      |               |      | 1     |      |
|   | Expressão facial                   | Para mostrar descontentamento com a atitude da professora | 1        |      |               |      |       |      |
|   | Empurra 1 colega                   | Para mostrar descontentamento                             |          |      | 1             |      |       |      |
|   | Desarruma materiais da professora  | Sem intenção aparente/chamada de atenção                  | 2        |      |               |      |       |      |
|   | Desarruma materiais de colega      | Sem intenção aparente/chamada de atenção                  |          |      | 1             |      |       |      |
|   | Totais                             | 3   | 0        | 3    | 1             | 2    | 0     |      |
|   | Totais da 1ª observação            | 8   |          |      |               |      |       |      |
|   | Totais da 2ª observação            | 1   |          |      |               |      |       |      |

Pela análise do **Quadro 26**, verifica-se que os alunos sem NEE, utilizam muito mais comportamentos não verbais no âmbito da actividade, do que fora do âmbito dessa mesma actividade e que a maioria dos comportamentos não verbais registados se situaram na 1ª observação. De salientar que na 2ª observação, foram observados comportamentos não verbais no âmbito da aprendizagem que revelam colaboração do colega sem NEE para colega com NEE, assim como expressões faciais de satisfação pela atitude da professora.

No que concerne aos comportamentos não verbais sem relação com a actividade, verificou-se uma dispersão de intencionalidades, na 1ª observação e um decréscimo na 2ª, situação em que apenas se registou um comportamento e foi de colaboração para ajudar o colega R a deslocar-se com a cadeira de rodas que utiliza. A análise destes registos poderá também indiciar que quando todo o grupo-turma se envolveu na reescrita individual da história, na 2ª observação, os alunos trabalharam, não tendo sido observados comportamentos não verbais fora do âmbito da actividade penalizadores das aprendizagens, o que nos parece muito significativo, pela positiva, em relação às actividades propostas e respectivos processos de ensino, até porque nesta parte da aula a prof. P2 conseguiu tempo para acompanhamento directo ao aluno R, no uso do computador.

Em síntese, da análise das observações feitas na sala de aula da prof.P2, podemos inferir que não existem dificuldades, por parte da professora, em gerir os comportamentos dos alunos com NEE, nem os comportamentos dos alunos sem NEE, pois a maioria das interacções verbais da professora, vão no sentido de promover a gestão das actividades, sendo que a maioria das interacções se dirigiam aos alunos com NEE. Essas interacções estão sobretudo relacionadas com a utilização do computador e ocorrem através do contacto de proximidade com um dos alunos com NEE, o R, (aluno com Paralisia Cerebral).

Em termos não verbais, por parte da prof. P2, apenas registámos comportamentos no âmbito da gestão das actividades, o que nos parece que corrobora o pressuposto antes enunciado.

Em relação aos alunos com NEE, a maioria dos comportamentos verbais e não verbais também têm relação com a actividade de aprendizagem, sendo estes últimos numericamente relevantes na 2ª observação, quando o aluno R, com Paralisia Cerebral, realiza aprendizagens com o computador, (hardware e software adequados às necessidades específicas do aluno).

Também em relação aos alunos sem NEE, os comportamentos verbais e não verbais foram sobretudo observados no âmbito das actividades de aprendizagem.

Considerando que as duas observações realizadas, verifica-se que, quando a prof. P2 consegue descentralizar-se do grupo/turma, orientando-o com autonomia e dando apoio directo a um dos alunos com NEE, (aluno R), no uso do computador, a motivação deste é mais evidente ocorrendo um maior número de comportamentos, sobretudo não verbais, ajustados ao treino instrumental do recurso em uso, sendo que os colegas do grupo- turma se mantiveram também envolvidos na actividade proposta, incluindo dois dos alunos com NEE, (aluno G e aluno M).

Poderemos também inferir que a prof.P2 não tem dificuldade em gerir situações que exijam diversificação de recursos, decorrentes das características de funcionalidade e necessidades específicas dos alunos. Também os alunos do grupo-turma parecem estar habituados a realizarem actividades com um certo nível de autonomia, podendo as aulas ser mais centradas na professora, (1ª observação), ou menos expositivas, (2ª observação). Quanto à forma de organização da turma, verificou-se também diversificação, pois na 1ª observação registámos trabalho em grande grupo, com contributos individuais (orais e escritos no quadro da sala), enquanto que na 2ª observação, o trabalho decorreu individualmente, verificando-se apenas uma oportunidade de interacção a pares, entre um dos alunos com NEE, (aluno R) e uma colega sem NEE que se ofereceu (várias vezes) para o ajudar, sendo que a prof. P2 rentabilizou a disponibilidade manifestada pela aluna (no decorrer das duas observações), na parte final da 2ª observação, numa actividade funcional, como preparação da saída do aluno R, para o intervalo.

## CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES

---

O presente estudo teve como objectivo geral conhecer as concepções e práticas dos professores do 1º CEB sobre o uso das TIC em salas de aula inclusivas.

Tendo em conta as questões formuladas no II capítulo, definiram-se objectivos específicos para este trabalho.

Procuraremos agora relacionar os resultados obtidos com os objectivos do estudo, de modo a ser possível extrair algumas conclusões.

Relativamente ao **primeiro objectivo** (conhecer as percepções dos professores sobre as necessidades educativas especiais dos alunos em turmas inclusivas e as suas expectativas relativamente às aprendizagens destes alunos) consideramos que os professores, nas entrevistas, dão especial importância a aspectos ligados ao perfil sócio-emocional do aluno com NEE, na sala de aula, tanto na relação entre pares, como na relação do professor com o aluno com NEE. Este aspecto indicia a valorização da relação entre professores e alunos, o que tem sido considerado como um dos indicadores para a leitura de uma escola inclusiva e factor de desenvolvimento das instituições, com vista a uma plena inclusão.

Quanto a processos de diferenciação na sala de aula, os professores apontam, nas entrevistas, para a necessidade de adequarem actividades diferenciadas ao perfil de funcionalidade dos alunos com NEE, substituindo quando necessário, as actividades do grande grupo por outras que se adequem melhor à promoção de competências funcionais, específicas das necessidades e características do aluno com NEE. Consideramos que os professores evidenciam deste modo a preocupação de fazer aprender estes alunos no sentido de os tornarem competentes.

Os professores referiram ainda a importância, para o aluno com NEE, do acompanhamento por um adulto em actividades individualizadas, o que consideramos também como um indicador de uma diferenciação pela positiva, tendo em conta o tipo de problemáticas dos alunos incluídos nas salas destes professores. Assim se os alunos do 1º CEB não prescindem de uma atenção sistemática e diferenciada, para os alunos com NEE desta faixa etária e com este tipo de problemáticas, a presença do professor é imprescindível, para que uma “aprendizagem emergente” se possa tornar em “aprendizagem significativa”.

A abordagem curricular para o aluno com NEE é também referida por estes professores, os quais a consideram diferentemente consoante a fase em que os alunos com NEE se encontram. Assim, quando os alunos estão na fase inicial do 1º

CEB, os professores consideram necessário introduzir objectivos e conteúdos intermédios em função do nível de funcionalidade do aluno; quando os alunos se encontram numa fase final do 1º ciclo, os professores procedem à substituição de objectivos e conteúdos por outros. Parece-nos que este é um resultado interessante, uma vez que mostra atenção à evolução dos alunos e pragmatismo no processo de adequação curricular, procurando prepará-los para a entrada no ciclo seguinte. Mostra ainda que o acompanhamento dos alunos durante 4 anos em regime de monodocência permite um conhecimento aprofundado das características, necessidades e limitações/potencialidades dos mesmos.

Revedo os enunciados dos professores nas entrevistas acerca da avaliação do aluno com NEE, consideramos que os mesmos reforçam um “olhar” para o aluno pelo seu perfil de funcionalidade e não pelas tipologias e caracterizações redutoras muitas vezes de uma diferenciação adequada, pois alguns dos docentes dizem que nem necessitam de adaptações dos instrumentos de avaliação porque rentabilizam o meio mais favorável ao aluno para expressar os seus conhecimentos.

Mas a intervenção educativa, ao nível da sala de aula, para responder às necessidades do aluno com NEE, passa, também, pela necessidade de ajustar o tempo das actividades ao perfil funcional do aluno.

Em termos gerais, é possível concluir que estes professores aceitam a inclusão por razões diversas, mas sobretudo por a considerarem benéfica para o aluno com NEE. No entanto, evidenciam algumas expectativas negativas quanto ao futuro escolar dos alunos que acompanham.

As inquietações dos professores vão, em parte para factores de ordem ambiental, exteriores ao aluno, manifestando receios ligados à falta de recursos humanos e materiais, que no entanto consideram poder ser contornados se os professores dos ciclos seguintes continuarem a proporcionar condições de trabalho individualizadas, que invocam como factores de sucesso. Manifestam ainda confiança na implementação, por parte da tutela, de uma sala de “ensino estruturado”, ao nível do 2º e 3º ciclo, funcionando, ambos os aspectos, como um prolongamento das “boas práticas” que os inquiridos consideram que implementaram ao nível do 1º CEB.

De notar que as características pessoais dos alunos com NEE, decorrentes das suas deficiências, em parte intrínsecas às Funções do Corpo (fisiológicas ou psicológicas), que os professores consideram como penalizadoras do sucesso futuro dos alunos com NEE, parecem ser encaradas quase como “permanentes” e “contínuas”, em grande parte pela desconfiança que sentem pela falta de recursos humanos e materiais adequados, os quais, não anulando a disfunção do aluno com NEE, a atenuam de forma relevante.

Consideramos que dos enunciados dos professores, nas entrevistas, acerca da articulação com o professor de educação especial, em primeiro lugar na planificação conjunta, (opinião generalizada a todos os inquiridos), pelo acompanhamento e apoio directo, (também formulado pela larga maioria dos respondentes), e por último a vertente da avaliação conjunta, pressupõe uma “díade cooperativa”, que ao regular o percurso do aluno com NEE, promove também uma educação inclusiva.

Relativamente ao **segundo objectivo** (conhecer o papel atribuído pelos professores às TIC no processo de aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos com NEE em particular), os resultados das entrevistas revelam que, quando o professor sente necessidade de motivar os alunos, recorre ao uso das TIC, porque as mesmas possibilitam a obtenção de resultados mais positivos na aprendizagem e ainda porque as TIC podem servir de reforço positivo, perante outras actividades. As potencialidades das TIC, segundo estes professores, adaptam-se tanto às exigências dos alunos em geral como à especificidade dos alunos com NEE.

Também em relação à dinâmica na turma inclusiva, os professores referem que usam as TIC quando necessitam de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, porque estas aumentam a concentração dos mesmos.

Dos resultados, é possível pois perceber que, no uso das TIC por estes professores, há “zona” referencial comum para os alunos em geral e para os alunos c/NEE. Para além disso, porém, os professores evidenciam de forma relevante a necessidade e as potencialidades das TIC com os alunos com NEE. Com efeito, os inquiridos valorizam o recurso TIC na sala de aula com estes alunos, já que tal permite reduzir a sua desvantagem em relação aos pares, contribuindo assim para aumentar a sua integração escolar e social. Com efeito, estas facilitam a realização, por alunos com *handicaps* muito específicos, de actividades que não conseguiriam realizar de outro modo.

É interessante salientar ainda que os inquiridos dão especial relevo ao trabalho a pares com o recurso às TIC, no que se refere à turma em geral. No entanto, explicitam preocupação no uso das TIC em trabalho a pares com alunos com NEE, uma vez que alguns destes alunos assumem, nesta situação, uma atitude de passividade. Este aspecto parece-nos importante, pois se os estudos de investigação confirmam o uso do computador como uma oportunidade acrescida para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, por se tratar de um catalisador da interacção e do trabalho colaborativo, também é essencial que os docentes tenham consciência das condições que é necessário assegurar para que esse desenvolvimento ocorra.

Por outro lado, nas entrevistas surgem algumas atitudes mais cépticas relativamente ao uso das TIC, tanto para os alunos em geral como para os alunos c/NEE. No entanto, constata-se que a falta de actualização ou a desadequação do Hardware e do Software se torna muito mais penalizadora para os alunos c/NEE do que para os alunos em geral, devido talvez, à necessidade de equipamentos/programas específicos.

Neste sentido e considerando a importância que os professores deste estudo deram à colaboração e articulação com o professor de Educação Especial, podemos questionar até que ponto o suporte técnico na adequação dos materiais, por parte do Professor de Educação Especial poderia contribuir de forma mais significativa e eficaz para a adequação curricular para o aluno com NEE em sala inclusiva.

Em relação às TIC, consideramos como linhas de força mais relevantes destes dados, o conhecimento que os professores demonstram sobre os objectivos pedagógicos no uso das TIC para TODOS os alunos da sua sala de aula inclusiva, revelando também a consciência de múltiplos factores que condicionam o seu uso, (mais presentes nas dinâmicas implementadas para alunos com NEE), assim como da sua necessidade de formação (apesar de investirem em auto-formação). Parece-nos também ser possível inferir alguma limitação no conhecimento do funcionamento das TIC, tanto dos equipamentos, como dos programas comuns e específicos para alunos com NEE.

No que diz respeito ao **terceiro objectivo**, (identificar o tipo de uso das TIC que os professores planeiam e desenvolvem efectivamente em sala de aula com a turma e, em particular, com os alunos com NEE) os resultados do estudo revelam que os professores têm algumas dificuldades nesta área, o que confirma a inferência anterior.

Quanto ao planeamento das actividades, em sala de aula, com o recurso às TIC, para o aluno com NEE, é possível que o mesmo exista, provavelmente explicitados em documentos como o PEI, o PCT ou as planificações do docente. Não tivemos oportunidade de analisar estes documentos, o que permitiria enriquecer o cruzamento de dados, a leitura interpretativa do real observado, a clarificação das interpretações e das conclusões subsequentes.

Dos dados obtidos na observação das salas de aula, constatámos que os professores usam as TIC em dinâmicas de aprendizagem, rentabilizando este recurso, em actividades individualizadas, com acompanhamento directo por parte do professor e por vezes a par com colega sem NEE.

Assim, verificámos que tendo por referência as necessidades e as características do aluno com NEE, os professores substituíram a actividade do grupo –

turma, por outra experiência de aprendizagem ajustada ao perfil de funcionalidade do aluno, proporcionando o desenvolvimento nuns casos de conceitos básicos, (comunicação, expressão oral; abordagem da leitura e desenvolvimento da escrita) e noutros a aquisição de competências funcionais; (sócio-emocionais e instrumentais, consoante os casos de alunos com NEE, nas salas de aula em observação).

Consideramos também que as observações das actividades que envolveram as TIC puderam confirmar que as mesmas pressupõem, em termos de planificação, nalguns casos, a adequação curricular com a introdução de objectivos intermédios, pois enquanto o grupo-turma do 1º ano de escolaridade trabalhava a escrita, dentro da área curricular de Língua Portuguesa, o aluno com NEE, recorrendo às TIC, com Software seleccionado consoante os objectivos programados, desenvolvia a oralidade que ele ainda não domina. Também noutra sala observada, do 4º ano de escolaridade, foi possível observar a actividade em que o aluno com deficiência motora usava o único recurso, as TIC, que lhe virão a possibilitar uma escrita autónoma, com hardware e software adequados às características específicas do aluno.

A análise das observações revela também que os professores rentabilizam as TIC como motivação dos alunos com NEE, para adquirirem aprendizagens, pois nas actividades observadas, com o recurso às TIC, os alunos envolveram-se mais, diminuíram comportamentos sem relação com a actividade, realizaram a actividade com alguma autonomia, podendo reforçar-se a ideia de que o uso do computador, com o apoio directo por parte do professor, com software adequado às actividades e aos objectivos programados, e hardware também adequado às características de funcionalidade, poderá constituir uma resposta às necessidades, características e motivações do aluno com NEE.

Por outro lado, as observações directas revelaram também que o uso das TIC pelos alunos com NEE em situação de aula facilitava a gestão das actividades e sobretudo dos comportamentos pelo professor, uma vez que, nessas situações, diminuía os comportamentos sem relação com a actividade por parte não só do aluno com NEE, mas de todos os alunos. Parece possível, afirmar, portanto, que o recurso a um equipamento e a um programa adequado às necessidades dos alunos com NEE, não apenas promovem a motivação e a aprendizagem deste aluno, como ajudam o professor a assegurar um clima de estabilidade e trabalho numa sala de aula inclusiva.

Se as TIC, nas observações realizadas, permitem “o aprender”, então as mesmas podem ser consideradas como um contributo positivo, para o grande desafio da escola actual, ou seja uma educação de qualidade para todos os alunos, sustentada num Currículo Nacional, o qual para se tornar inclusivo, deverá possibilitar

o ensino com vários níveis, hierarquizando elementos curriculares, a partir de processos de diferenciação pedagógica, individualização do trabalho e utilização de recursos adequados às necessidades e características dos alunos.

Em **síntese**, procurando dar resposta ao objectivo geral deste estudo (conhecer as concepções e práticas dos professores do 1º CEB sobre o uso das TIC em salas de aula inclusivas), a leitura compreensiva e articulada dos dados das entrevistas e das observações de salas de aula inclusivas, permite-nos concluir que o grupo de inquiridos revela alguma maturidade na abordagem curricular diferenciada para os NEE, aplicando na sua prática pedagógica, a referir entre outros: a adequação dos recursos, das experiências de aprendizagem que proporcionam, a adequação dos conteúdos e dos objectivos de forma gradativa desde a introdução de objectivos intermédios em fase precoce do 1º ciclo (1º e 2º anos) até à substituição e eliminação, em fase terminal do ciclo (4º ano), não descurando a adequação e utilização do espaço, nem a adequação na avaliação.

Consideramos, portanto, após esta reflexão, que o grupo dos inquiridos ao “olhar” o aluno com NEE, pelo seu perfil de funcionalidade poderá contribuir de forma positiva para a sua inclusão, escolar e social, ajudando-os a tornar-se mais competentes, pois as suas práticas de adequação curricular parecem ajustar-se às características e necessidades do aluno com NEE ou, no mínimo, ao que estes docentes consideram ser essas necessidades,

Descentrando do aluno com NEE, uma intervenção que se configuraria como limitada e redutora, para uma visão mais abrangente, consideramos que emergem dos dados factores humanos e materiais que poderão contribuir de forma positiva para o percurso escolar destes alunos.

Assim, analisadas as percepções e as práticas dos professores sobre as necessidades educativas especiais dos alunos em turmas inclusivas, consideramos que a cooperação entre os professores da EE e do ER, manifestada pelos inquiridos, poderá ajudar a explicar o facto de serem escassas as referências a dificuldades no processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula, uma vez que outros estudos, levados a efeito noutros contextos, têm mostrado que os professores têm dificuldades a este nível

A partir destes resultados parece possível concluir também que as TIC são encaradas como um contributo para a aprendizagem dos alunos com NEE, na medida em que contribuem para o seu desenvolvimento individualizado, em contextos de aprendizagem com dinâmicas específicas.

Com efeito, é de realçar, que os professores relacionam as vantagens do uso das TIC com o perfil de funcionalidade, (necessidades e características específicas)

dos alunos com NEE, não valorizando as tecnologias por si mesmas. Neste sentido, é possível concluir que os professores deste estudo não se desresponsabilizam do processo de ensino e de aprendizagem pelo facto de usarem as TIC, antes recentram a sua função, colocando as TIC ao serviço de oportunidades de trabalho para os alunos com NEE

Como **limitações** a este estudo, temos consciência que os resultados de mesmo poderiam ter sido enriquecidos se tivéssemos recorrido também à análise documental. De facto, a ausência detalhada dos PEI e dos PCT, como dissemos anteriormente, impossibilitou a confirmação de alguns dados. No entanto, essa análise e a triangulação dos resultados com aqueles que nos foi possível obter requeriam mais tempo do que aquele de que dispúnhamos para a elaboração do trabalho.

Na mesma linha de reflexão, consideramos que a realização de mais observações não só em sala de aula, mas também noutros espaços/tempos, como o intervalo/recreio ou a Biblioteca/Centro de Recursos (TIC), teria permitido confirmar ou infirmar as inferências elaboradas a partir de algumas das situações observadas.

Por outro lado, as conclusões poderiam ter sido enriquecidas se tivéssemos também realizado entrevistas aos Professores de Educação Especial, procurando conhecer as suas opiniões deles sobre este assunto, os seus conhecimentos sobre o uso das TIC com as diferentes problemáticas e o tipo de apoio que dão a alunos e a professores nesta área.

De referir, ainda, que o facto de ter exercido, em anos anteriores a este trabalho de investigação, como professora da escola em estudo, pode em parte ter dificultado o distanciamento em relação à situação e aos sujeitos que participaram no estudo. Mas, por outro lado, essa condição facilitou a inserção e compreensão do contexto, o que pode ter sido útil num estudo de carácter qualitativo.

Importa ainda lembrar que se trata de um estudo com uma amostra de conveniência, pelo que os resultados não são generalizáveis, podendo no entanto constituir o **ponto de partida** para outros estudos.

Assim, a partir destes resultados, parece-nos que seria importante tentar conhecer o uso das TIC em salas de aula nas quais as mesmas sejam uma alavanca para novas formas de ensino e aprendizagem, ou seja tentar compreender como é que as TIC enriquecem o contexto de aprendizagem, para todos os alunos, o que poderemos designar como “boas práticas”. Para tal, parece-nos que será de intensificar o recurso a observações em sala de aula, ou outros espaços de aprendizagem, com disponibilidade de internet, enfocadas para o uso efectivo que os alunos fazem das TIC: para aprender, no acesso à informação e à comunicação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P.** (coord), (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. ME/DEB
- Ainscow, M.** (2000), Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, M., et all, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, (p.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Almeida, L.** (1990), Avaliação de Projectos e Programas Educacionais: breve descrição e aspectos metodológicos in *Revista Inovação*, V. 3 nº 4 pp. 14-31.
- Amante, L.** (2007), Infância, escola e novas Tecnologias In Costa, F.; Peralta ,H.; e Viseu, S (orgs). *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas*. Porto. Porto Editora
- Amaral, I.; Elmerskog, B.; Tellevik, J.; Drave, D.; Fuchs, E.; Farrelly, A.; Prain, I.; Storani, E.; Ceccarani, P.e Skalická, M.** (2006). *Participação e actividade para alunos com multideficiência e Deficiência visual. Uma abordagem educativa centrada em actividades para alunos com Multideficiência e Deficiência visual*. IMPACT MDVI. MDVI Euronet. Sócrates Comenius. Edição Bentheim. Wurzburg.
- Amaral, I.; Saramago, A.R.; Gonçalves, A.; Nunes, C.; e Duarte, F.** (2004) *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Andrada, M.** (1989), *Risco Perinatal e Desenvolvimento da Linguagem na Criança – Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Medicina de Lisboa*. Lisboa: APPC.
- Arends, R.** (1999). *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraww-Hill
- Barbier, J.M.** (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora
- Bardin, L.** (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, E.** (2008). Modernizar e melhorar as escolas através das TIC. In *Noesis*, nº 74 Julho/Setembro (p-30-35)
- Beà, E.** (1998). *Entrevista e Diagnóstico em Psiquiatria e Psicologia Infantil*. Lisboa: Fim de Século

- Benard da Costa, A.**(1998). Projecto Escolas Inclusivas. In *Inovação*, Vol. 11 nº 2, (p.57-85).
- Benard da Costa, A.**(1998). Reflexões em tempo de Mudança. In *Apoios Educativos*, nº 1, (p 2-3).
- Benard da Costa, A.** (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. In *Inovação*, Vol 9, nº 1 e 2, (p 151-163).
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw L.** (2000). *Index for Inclusion developing learning and participation in schools*. CSIE (Center for Studies on Inclusive Education).
- Brazelton, T. & Greenspan, S.** (2002). *A Criança e o seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner U. & Morris P.A.** (1999).The Ecology of developmental Processes. In Pedro, G. *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa
- Carmo, H. & Ferreira, M.** (2008) *Metodologia da Investigação*, Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, A. et al**, (1993). *A Construção do Projecto Escola*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, F.** (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com deficiência.
- Correia, L. & Cabral, M.**(1997) Uma Nova Política em Educação. In Correia, L. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. (p. 17-43) Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A.** (2002). *Inclusão: um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Costa, F.** (2007) Tecnologias Educativas: Análise das Dissertações de mestrado realizadas em Portugal. In Sísifo, Revista de Ciências da Educação nº 3 Mai/Ago 07. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Costa, F.** (2007) Tecnologias em Educação – um século à procura de uma identidade, in Costa, F.; Peralta, H.; e Viseu, S. (orgs). *As TIC na Educação em Portugal – Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora

- Costa, F.; Peralta ,H.; e Viseu, S.** (orgs), (2007). *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora
- Costa, F.; Cruz, E.; e Viana, J.** (orgs) (2010) *I Encontro Internacional TIC e Educação – Inovação Curricular com TIC*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Cunha, A.** (2006). *Formação de Professores: a investigação por questionário e entrevista*. Magnólia: Editora.
- Cunha, C.** (2010). O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. (Policopiada)
- Davies, D** (1997). Prefácio, in Davies, D et al. *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Delors, J.** (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Coleção Perspectivas actuais. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*: Edições Asa.
- Denzin, N.; & Lincoln, Y.** (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks
- Dias, M., & Nunes, M.** (1998) *Manual de Métodos de Estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Erlandson, D.; Harris, E.; Skipper, B.; e Allen, S.** (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park CA: Sage. (p 105-124).
- Escoval, A. & Baptista, M.** (1994), *Deficiência Motora*. Lisboa: Escola Superior de Educação. (Policopiado).
- Esteves, M.** (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J.; Pacheco, J. (orgs). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*.(p 105-126). Porto: Edições Panorama.
- Estrela, A.** (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A.** (1995) Educação e Poder Local. In *Educação, Comunidade e Poder Local, Actas do Seminário*. (p. 45-63). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Fernandes, A.** (1999) Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. In *Revista Noesis* nº 50, Instituto de Inovação Educacional. (p. 21-25).

- Fernandes, D., & Branco, I.** (1990), Avaliação de Projectos e Programas Educacionais, in *Inovação*, Vol 3, nº 4. (p. 9-18)
- Fernandes, J.** (1999). *A Escola de Sofia – Projecto SOFIA para uma escola comunidade*. Porto: Edições Salesianas
- Ferreira, M.; Nunes da Ponte, M. & Azevedo, L.** (2000) *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Livros SNR nº 14. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. 2ª Edição.
- Ferronha, A.** (2001). *Linguagem Audiovisual, Pedagogia com a Imagem, Pedagogia da Imagem*. Mafra: Elo – Publicidade, Artes Gráficas, Lda.
- Fino, C. N.** (2001) Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas in *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14 nº 2.( p 273-291)
- Flick, W.,** (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Formosinho, J.** (1989). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a Escola Portuguesa. In *Revista Educação*, nº 2 (1). (p. 53-86).
- Fox, D.** (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Freitas, C.** (1997). *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas*. Lisboa: ME/IE.
- Galanter, E.** (1984). *Crianças e Computadores*. Gradiva: Lisboa
- Ghiglione, R. & Matalon, B.**(1997). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Goleman, D.** (2000). *A Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Gomes, C.** (1987), Interação selectiva na Escola de massas. In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Universidade do Minho, Braga. (p.163-182).
- Gomes, M. J & Coutinho, C.** (2007). Meta-análise da investigação realizada no âmbito do mestrado em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. In Costa, F.; Peralta ,H.; e Viseu, S (Orgs) *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora
- Gonçalves, N.** (2006). *Utilização de ambientes virtuais em contexto educativo, perspectivas dos professores do 1CEB*. Lisboa:DGIDC.
- Huberman, M.** (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Novoa, A. (Orgs.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.
- Jiménez, R.** (1997). (Coord) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Jiménez, R.** (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In: *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kirby, C. & Barão, L.** (1996). *Área-Escola, uma Estratégia de Mudança*. Lisboa: Texto Editora
- Kyvale, S.** (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Ladeira, F. & Amaral, I.** (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular*. ME/DEF
- Leite, T.** (2005) Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Sim-Sim, I.(Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (p.9-25). Lisboa: Texto Editores
- Lemos, M.** (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula*. Porto: Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto. (policopiado)
- Lima, J.** (2006). Ética na investigação. In Lima J.; & Pacheco, J. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (p. 127-159). Porto: Edições Panorama.
- Léssard-Herbert; Michelle; Goyette; Gabriel; Boutin; Gérard** (1994), *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Macedo, B.** (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- Machado, J.** (1992). Porquê as Tecnologias da Informação e Comunicação nas Ciências? In *Informática e Educação*, nº 3. Braga: Projecto MINERVA
- Machado, P.** (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Alfa
- Madureira, I.** (1997). Necessidades de Formação Contínua de Professores do 1º Ciclo Face à Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola – *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Formação de Professores (Anexos)*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Madureira, I. & Leite, T.** (2000). Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: Estrela, A. & Ferreira, J. (Orgs). *Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCE

- Madureira, I. & Leite, T.**(2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magnusson D.**(2001) *Individual Development. A Holistic, Integrated Model*. In: Philliss
- Miles, M. & Huberman, M.** (1994). *Qualitative data analyses: an expanded sourcebook*. (2ª ed). Thousand Oaks: CA, Sage.
- Merriam, S. B.** (1990). *Case Study Research. In Education. A Qualitative Approach*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Monteiro, M.; et al**, (1994). *Área-Escola – no 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.** (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nelson, C. & Van Dijk, J.** (2001). *Child-Guided Strategies for understanding Children with Severe Multiple Disabilities: the van Dijk Approach to Assessment*. Tradução e adaptação de Nunes, C. (2004). “Utilização de Estratégias Centradas na Criança para Compreender as Crianças que apresentam Multideficiência Grave: - A Abordagem de van Dijk à Avaliação”.
- Niza, S.** (coord). (1998). *Criar o Gosto Pela Escrita*. ME/DEB.
- Niza, S.**(1996) *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. In *Inovação*, Vol. 9, nº 1 e 2. (p. 139-149).
- Nóvoa, A.** (2007), Prefácio In Costa, F.; Peralta ,H.; e Viseu, S (orgs). *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas*. Porto. Porto Editora
- Nunes, C.** (2005). Os alunos com multideficiência na sala de aula. in Sim-Sim,I. et al *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?*, Lisboa, Texto Editores, pp.61-70
- Nunes, C.** (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Coleção Apoios Educativos. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C.** (2007). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais usadas para fazer pedidos. In CEI - Cadernos de Educação de Infância. (p. 25 - 29) Publicação nº 8 Janeiro/Abril
- Nunes, C.** (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita* Organização da resposta educativa. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

- Nunes, C.** (2008). *PPT - Aulas do Curso de Mestrado em Educação Especial – On-Line*. ESELX.
- Nunes, L.** (1995). As Dimensões Formativas dos contextos de trabalho. In *Inovação*, Vol. 8 , nº 3. (p. 247).
- Oliveira, C.** (1995) *História dos Municípios e do Poder Local*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Orelove, F., P. & Sobsey, R., N.** (s/d) Communication Skills. In *Educating Children with Multiple Disabilities – a transdisciplinary approach*, (p. 297 – 334), 2ª Edição, Ed: Paul Brookes Publ, Co.
- Patton, M.** (1987). *How to use qualitative methods evaluation*. California: Sage Publications.
- Ponte, C. & Ribeiro, N.** (2008). Crianças e Internet: riscos e oportunidades. In *Noesis* nº 72, Janeiro / Março (p 50-54)
- Ponte, J.** (1992). *O Computador Como Instrumento de Mudança Educativa DEFECUL*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ponte, J.** (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Popper, K.** (1997). *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Porter, G.** (2000). Organização da Escola: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow, M. et al, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, (p.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Postic, M.** (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora
- Quivy, R & Campenhoudt,L.** (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rebelo, D.** (1990). Aprender a ler e a escrever na escola. In *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. (p. 71-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, A.** (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: DGIDC. 1ª ed.
- Rodrigues, D., et al**, (1991), As Novas Tecnologias na Educação Especial: do Assombro à Realidade. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial –*

*Comunicações*. (p.111-116). Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação

**Rodrigues, D.** (1995), As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Especial in *Revista Educação* nº 10, (p 86 a 90).

**Roldão, M.C.** (2001). Gestão Curricular – A Especificidade do 1º Ciclo. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação*. (p 17-30). ME/DEB

**Roldão, M.C.** (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão. Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

**Roldão, M. C.** (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

**Santiago, R** (1993) *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*, Universidade de Aveiro.(Tese de Doutoramento).

**Santos, B A** (2006). *Ciberleitura, o contributo das TIC para a leitura no 1CEB*. Porto: Profedições.

**Santos, J.** (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: um ponto de encontro*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Mestrado).

**Serrano, J.** (2003). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. Abordagem Curricular para NEE*. Porto: Porto Editora.

**Serrazina, L.** (1999). Gestão Flexível do Currículo no 1º Ciclo: algumas reflexões. In *Revista Educação e Matemática*, nº 55. (p. 39-41)

**Silva, A.F. (2010)** Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. *Dissertação de Mestrado* apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. (Policopiada)

**Silva, M.O.E.** (2002). Análise de Necessidades. In: *Inovação*, Vol.15, nº1-2-3.(p.149-161)

**Simão, V.** (2002), Perspectivas sobre as áreas transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares in *Gestão Flexível do Currículo*, .(p.31-38).ME/DEB.

**Sim-Sim, I.** (1995), Formação em Educação Especial: Que Evolução? in *Revista Educação*. (p. 37-42).

**Sim-Sim, I. et al.** (1997), *A Língua Materna na Educação Básica*. ME / DEB

**Sim-Sim, I. et al,** (2005) (Cood e Int) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola.*,Lisboa: Texto Editores

- Smith, P.K.** O Jogo das Relações Inter-pares. In: Alain Slater, Gavin Bremner, editors, *Uma Introdução à Psicologia Desenvolvidora*, Lisboa: Instituto Piaget
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R.** (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill
- Stremel, K.** (1995). *The Nacional Information Clearinghouse on Children Who Are Deafblind*. DB-LINK (folheto adaptado).
- Teodoro, V. D. e Freitas, J. C.** (1992). *Educação e Computadores. Desenvolvimento dos sistemas Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP).
- Tetzchener; Stephen Von; Martinsen; Harald.** (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora
- Tomlinson, C. A.** (2002) *Liderar projectos em diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A.** (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, A. R.** (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vala, J.** (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. e Pinto, J. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. (p 101-128). Porto: Edições Afrontamento
- Vales, M.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vaz da Silva, F** (2005), *Gestão da Sala de Aula: Prevenção da Indisciplina na Escola*, in Sim-Sim, I. *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*(p.91-106).Lisboa: Texto Editores
- Vieira, T.** (1995). A Integração Escolar, uma prática educativa in *Revista Educação*, nº10, - Colectânea de Textos de Apoio, ESE Lisboa.
- Wang, M.** (2000). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e Acesso in Ainscow, M et al. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Watkins, A.** (2001) *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, Dinamarca, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Yin, R. K.** (1994). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

## REFERÊNCIA LEGISLATIVA

---

Declaração de Salamanca, (1994)

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (1990)

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho

Decreto - Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1ª série - N.º4.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86

Livro Verde Para a Sociedade da Informação (1997) – Ministério da Ciência e Tecnologia – <http://www.aceso.unic.pt>

Ministério da Educação (1990). *Reforma Educativa – Ensino Básico – Programas do 1º Ciclo*. Lisboa: M.E.

Ministério da Educação (2002). *As tecnologias de informação e comunicação e a qualidade das aprendizagens – estudos de caso em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação

Portaria 1102 / 97

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

---

CIF. CJ - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Versão para crianças e jovens – Actividade e Participação – Factores Ambientais, versão experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF-CY (no prelo) – Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Conjunto de Materiais para a Formação de Professores, (1999), UNESCO / IIE.

Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (Setembro 2001)

Manual de Apoio à Prática – Educação Especial –(2008) Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa

Manual do Utilizador do GRID 2- (2007) ANDITEC, Tecnologias de Reabilitação

Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico (Dec-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro)

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

- ANEXO I – Guião da Entrevista semi-directiva ao professor do 1º CEB
- ANEXO II – Ficha de recolha de dados ao professor do 1º CEB
- ANEXO III – Entrevista ao professor P1 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO IV – Entrevista ao professor P2 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO V – Entrevista ao professor P3 –Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO VI – Entrevista ao professor P4 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO VII – Entrevista ao professor P5 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO VIII – Entrevista ao professor P6 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO IX – Entrevista ao professor P7 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO X – Entrevista ao professor P8 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista
- ANEXO XI – AC: recorte da entrevista à prof. P8 em UR e transformação em indicadores (Exemplo)
- ANEXO XII – Análise de Conteúdo – Quadro Síntese das Entrevistas
- ANEXO XIII – Grelha de registo da 1ª observação naturalista na turma da prof. P1
- ANEXO XIV – Grelha de registo da 2ª observação naturalista na turma da prof. P1
- ANEXO XV – Grelha de registo da 1ª observação naturalista na turma da prof. P2
- ANEXO XVI – Grelha de registo da 2ª observação naturalista na turma da prof. P2
- ANEXO XVII – Grelha de análise da 1ª observação naturalista na turma da prof. P1
- ANEXO XVIII – Grelha de análise da 2ª observação naturalista na turma da prof. P1
- ANEXO XIX – Grelha de análise da 1ª observação naturalista na turma da prof. P2
- ANEXO XX – Grelha de análise da 2ª observação naturalista na turma da prof. P2

**ANEXO I – Guião da Entrevista semi-directiva ao professor do 1º  
CEB**



Instituto Politécnico de Lisboa  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA AO PROFESSOR DO  
1º CEB**

| BLOCOS TEMÁTICOS  | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS  | PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES  |
|---|---|---|
| <b>A- LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO</b> | 1- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.                                     | <p>a) Informar sobre o trabalho que se pretende desenvolver;</p> <p>b) Solicitar a colaboração do professor realçando a importância da sua colaboração;</p> <p>c) Assegurar e confirmar confidencialidade das informações registadas por gravação;</p> <p>d) Informar a professor que lhe será dado a conhecer a análise da entrevista.</p> |
| <b>B- SOBRE AS CARACTERÍSTICAS E DINÂMICA DA TURMA</b>          | 1-Colher dados sobre o relacionamento entre os diferentes actores no contexto educativo | <p>a) Pedir opinião sobre a relação existente entre professor / alunos;</p> <p>b) Pedir informações sobre a relação existente entre aluno /aluno;</p> <p>c) Pedir informações sobre a relação alunos/ adultos da escola</p> <p>d) Pedir informações sobre a relação existente entre pais/professor</p>                                      |
| <b>C- SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO</b>                          | 2- Caracterizar estratégias exequíveis de ensino / aprendizagem                         | <p>a) Perguntar o tipo de estratégias utilizadas em sala de aula (com todos os alunos).</p>   |

| BLOCOS TEMÁTICOS                     | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS  | PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES   |
|--------------------------------------|---|--|
| D- SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE | 1- Recolher elementos sobre a reacção pessoal à integração do aluno com NEE                                 | a) Saber se já trabalhou com alunos com NEE com a problemática apresentada e o que pensa da integração desta criança no sistema regular de ensino;   |
|                                      | 2- Recolher informações acerca do desenvolvimento curricular na sala de aula                                | a) Saber se sente ou não dificuldades de planeamento para a turma<br>b) Saber se sente dificuldade no planeamento para o aluno com NEE   |
|                                      | 3- Conhecer estratégias exequíveis de ensino / aprendizagem com o aluno com NEE                             | a) Pedir informações sobre as estratégias pedagógicas de ensino / aprendizagem que o professor experimentou ou adoptou, adaptadas ao aluno com NEE no contexto da turma: de ordem humana / relacional, de ordem espacial / física, de ordem pedagógica                                 |
|                                      | 4- Recolher informações acerca do perfil de funcionalidade do aluno com NEE                                 | a) Pedir informações acerca da aprendizagem do aluno com NEE, ao nível das actividades e participação<br>b) Pedir informações sobre recursos especiais que utiliza   |
|                                      | 5- Conhecer percepções sobre o comportamento sócio-emocional do aluno com NEE na escola                     | a) Pedir opiniões sobre a relação existente entre professor / aluno com NEE<br>b) Pedir opiniões sobre a relação existente entre aluno com NEE / outros alunos<br>c) Pedir opiniões sobre a relação existente entre aluno com NEE/ adultos da escola.                                  |
|                                      | 6- Conhecer as percepções do(a) professor(a) acerca das suas expectativas sobre a evolução escolar do aluno | a) Solicitar a opinião do professor acerca das expectativas em relação ao processo de desenvolvimento escolar do aluno com NEE   |
|                                      | 7- Conhecer a opinião sobre a articulação do trabalho entre PER/PEE   | a) Solicitar a opinião do professor acerca da avaliação do aluno NEE pelo professor de apoio<br>b) Pedir ao professor informação acerca da planificação para o aluno NEE<br>c) Pedir ao professor a sua opinião acerca da forma de acompanhamento ao aluno NEE pelo professor de apoio |

| BLOCOS TEMÁTICOS  | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS  | PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES   |
|---|---|--|
| <p><b>E- SOBRE A ABORDAGEM CURRICULAR NAS NEE</b></p>                   | <p>1- Concepções do professor(a) utilizador de TIC em salas inclusivas acerca do Currículo do 1º Ciclo</p>    | <p>a) Perguntar ao professor se diferencia os objectivos, os conteúdos e a avaliação dos alunos com NEE<br/> b) Perguntar ao professor se com o aluno NEE realiza actividades específicas.</p>   |
| <p><b>F- SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM</b></p> | <p>1- Concepções do professor acerca da utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem</p>             | <p>a) Pedir opinião ao professor acerca da possibilidade de adaptação das TIC na sala de aula, em geral<br/> b) Pedir opinião ao professor acerca da possibilidade de adaptação / rentabilização do uso das TIC nos objectivos a atingir com os alunos NEE</p>   |
|   | <p>1- Recolher dados acerca do “estado da arte” do professor em relação ao seu funcionamento com as TIC’s</p> | <p>a) Pedir opinião ao professor acerca da sua proficiência no uso das TIC em relação ao aluno, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hardware</li> <li>• Software</li> </ul> <p>b) Pedir opinião ao professor acerca da sua proficiência no uso das TIC em relação ao próprio professor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação das aulas</li> <li>• Concepção de materiais didácticos,</li> <li>• Ensino aprendizagem</li> <li>• Necessidade de formação</li> <li>• Procura de formação em TIC</li> </ul> |

## ANEXO II – Ficha de recolha de dados ao professor do 1º CEB



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### FICHA DE RECOLHA DE DADOS

Anexo à entrevista nº \_\_\_\_\_

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |  |
|--|--|--|
| Dados socioprofissionais                                       | Idade                                  |  |
|  | Antiguidade na Escola                  |  |
|  | Anos de Serviço Docente                |  |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE |  |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC | Formação Académica                     |  |
|  | Formação em TIC's                      |  |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |  |
|--|--|--|
| Dados sobre a turma                    | Ano de escolaridade da turma inclusiva                             |  |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos |  |
|  |  |  |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 |  |
|  |  |  |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    |  |
|  |  |  |
| Rendimento escolar dos alunos da turma |  |  |

**ANEXO III – Entrevista ao professor P1 – Ficha de recolha de dados  
e transcrição da entrevista**



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Anexo à entrevista - P1

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |  |
|--|--|--|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 49 anos  |
|  | Antiguidade na Escola                  | 28 anos  |
|  | Anos de Serviço Docente                | 32 anos  |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 10 anos  |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Magistério Primário<br>Licenciatura Administração e Gestão Escolar |
|  | Formação em TIC's                      | 1 disciplina durante a Licenciatura<br>Auto-formação               |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |                         |
|--|--|-------------------------|
| Dados sobre a turma                    | Ano de escolaridade da turma inclusiva                             | 1º ano                  |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 1 aluno                 |
|  |  | Trissomia 21            |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 | 6 anos na maioria       |
|  |  | 11 meninas e 12 meninos |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | Assíduos                |
|  |  | Pontualidade razoável   |
| Rendimento escolar dos alunos da turma | Muito bom  |                         |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P1

### **E- Entrevistadora**

P1- Professora do 1º CEB

Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como Formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estou a desenvolver um trabalho com o tema: “ O uso das TIC na sala de aula inclusiva.”

O seu contributo é imprescindível.

Agradeço o preenchimento da FICHA de recolha de dados estruturais e proponho uma ENTREVISTA, a partir de uma conversa, para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto

Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato.

Terá acesso à análise da entrevista, após sistematização dos dados para que os possa validar.

**E- Vamos começar a pensar um bocadinho no tema e apesar de irmos falar de tecnologias, vamos falar inicialmente de pessoas, dos alunos da turma e dos relacionamentos entre eles e destes com a professora...**

P1- Em relacionamentos é excelente, são alunos dinâmicos que se relacionam muito bem uns com os outros, com a professora e com os outros adultos da escola.

**E- E atendendo à prática pedagógica e ao conhecimento que tem desta turma e dos alunos que apesar de estarem no 1º ano pela 1ª vez, vêm da pré, pode referir algumas das estratégias de ensino/aprendizagem que utiliza para todos os alunos em geral?**

P1- Ah... trabalho individual... trabalho de grupo... utilização do computador na sala de aula e as estratégias que vão surgindo ao longo dos dias... ao longo da necessidade que eu tenho... decorrente do que está a ser feito...

**E- Pude observar um pouco da sala e a estrutura não é sempre fixa pois não?**

P1- Não...

**E- Há a possibilidade das mesas e dos equipamentos terem alguma mobilidade para o trabalho de grupo?**

P1- Sim...

**E- Portanto agora vamos pensar um bocadinho no aluno com NEE que tem na turma... portanto já tinha trabalhado com crianças com este tipo de problemática, com a Trissomia 21?**

P- Nunca... é a primeira vez...

**E- Parece estar muito à vontade por aquilo que eu tenho visto...**

P1- (Sorri)

**E- O que pensa da integração destas crianças no sistema regular de ensino?**

P1- Eu acho que é bom ... especialmente para eles... no entanto considero que as escolas tinham que ser... tinham que ser colocados outros recursos que não só... para ajudarem os professores... que é o meu caso que é a primeira vez que tenho um menino com estas características... gosto imenso de trabalhar com ele, ah... quero fazer o melhor possível... penso que as escolas... que estas crianças devem ser integradas nas escolas e precisam de recursos...

**E- Nesses recursos refere-se a materiais, humanos...**

P1- Humanos!

**E- Humanos?**

P1- Sobretudo humanos!

As turmas são grandes e um professor só dentro da turma... por vezes não sei...

**E- esta turma não teve redução... isso é considerado penalizador?**

P1- Este aluno dá um trabalho diferente... equivale a três ou quatro alunos...

**E- Claro... e em relação pode indicar-me os aspectos que valoriza mais na sua aprendizagem... e quanto a recursos especiais o aluno utiliza algum para o desenvolvimento da actividade?**

P1- É assim este aluno é um aluno com Trissomia 21... mas é um aluno inteligente... tem muitas capacidades, estamos a tentar desenvolver os aspectos da autonomia, do saber estar... e a aprendizagem daqueles conceitos básicos... não vou entrar na aprendizagem dos mesmos conceitos que os outros... aprender regras... estar sentado... aprender a concentrar-se... basicamente...

**E- Será talvez a área do comportamento... do social... da autonomia..., são essas que considera básicas para depois...**

P1- Exactamente e este ano é o que vou conseguir fazer com ele...

**E- Especificamente nos relacionamentos e na integração sócio-emocional ele... com os outros colegas... ele com a professora... ele com os outros adultos da escola... ou vice-versa... sente que se está a integrar, ou está com dificuldades?**

P1- É um aluno com uma capacidade de adaptação fora de série, está muito bem integrado, é muito bem aceite pelos elementos da turma... pelos alunos da escola, pelos adultos... porque é uma criança que se relaciona bem com toda a gente... ele conhece todos... relaciona-se bem com todos... para ele está óptimo!

**E- É bem aceite... ele também procura os outros... procura o convívio...**

P1-Sim...sim...

**E- Atendendo a todas as actividades e à sua participação nas mesmas, aos recursos que utiliza, à integração sócio-emocional, com perspectiva o desenvolvimento escolar do aluno, não só no 1º ciclo, mas ao longo da sua vida de estudante?**

P1- É assim, para mim este aluno tem muitas capacidades e se ele for bem trabalhado ele vai... ele vai longe... neste momento o problema dele é a falta de concentração!

Em relação às perspectivas, para mim são óptimas, tem um problema ao nível da linguagem que o está a travar um pouco... que eu penso que a partir do momento que ele consiga articular os sons... com mais facilidade...ele vai longe... tem também o problema da motricidade... do grafismo... mas a nível oral ele consegue... dentro da sua linguagem... que ainda não é uma linguagem correcta... muitas vezes fala por gestos... mas consegue dizer-nos tudo...

**E- Portanto... ele comunica com as pessoas... desejos... interesses...**

P1- Tudo!

**E- Necessidades físicas... fisiológicas...**

P1- Fisiológicas... às vezes um bocadinho por preguiça... por vezes...

**E- Mas...**

P1- Mas tem capacidade para isso!

**E- Em relação a estratégias pedagógicas de ensino/aprendizagem que utiliza com este aluno... tem vindo a experimentar com certeza... tentando adaptar-se... dado ser uma tipologia de criança que não estava habituada a ter... apesar de ter imensos anos de serviço... não é?...**

P1- (risos...)

**E- São sempre crianças diferentes... an... o que é que consegue fazer em termos relacionais, de ordem espacial, de ordem pedagógica que tipo de estratégias?**

P1- É um aluno que precisa de estar sentado um bocadinho à parte dos outros colegas... para conseguir trabalhar alguma coisa... tem de ser sempre com um adulto ao pé dele, se o deixar a fazer o trabalho, se me virar... ou sair de ao pé dele... o trabalho fica por fazer...!

**E- Claro!...**

P1- Portanto ele está sentado num lugar específico e os materiais adaptados a ele e ele assiste às aulas normais e participa... ele mostra interesse em participar... mas o trabalho individual é feito diferente... faço jogos... utilizo o computador... faz com muito gosto e autonomamente...

**E- Ele concentra-se mais se estiver no computador?**

P1- Sim...

**E- Se ele estiver com o mesmo tipo de objectivo, imaginemos com as letras... com imagens para ligar a um desenho, ele consegue no computador?**

P1- Sim!

**E- Mas claro que vai criando os materiais que necessita...**

P1- Sim eu vou criando os materiais...

**E- Não tem o suporte de um livro?...**

P1- É tudo criado... eu faço recortes... fichas próprias para ele... e vou fazendo o trabalho... e ele vai fazendo... os mesmos conceitos que os outros mas de uma forma diferente...

**E- Vamos pensar um pouco, mudando de tema, na articulação da Professora da Turma com o Professor de Educação Especial... que acompanha também este aluno... como é que posiciona a sua opinião acerca deste trabalho de articulação?**

P1- A articulação é ótima... passa uma parte do tempo comigo na sala integrado na turma e depois tem tempos em que vai estar com o Professor de Educação Especial... as avaliações... as estratégias também é tudo combinado entre os dois, entre mim e o professor do ensino especial ... que vai acompanhando o trabalho dele...

**E- Em parceria?**

P1- Em parceria!

É bom para mim, é bom para ele... e para o professor de ensino especial também!

**E- E agora vamos tentar posicionarmo-nos no Currículo do 1º ciclo... não sei como é que encara o currículo do 1º ciclo para este aluno e se fez alguma diferenciação em termos de objectivos e conteúdos...**

P1- Como eu disse ... neste momento não estamos propriamente a trabalhar um currículo com este aluno... estamos a desenvolver outros... outros...

**E- Outras valências...**

P1- As regras... o saber estar... o tentar desenvolver a parte da linguagem... está atrasado nesse aspecto e que portanto não estou muito preocupada com o currículo, no entanto ele oralmente e como tem uma vontade muito grande... ao pé dos colegas... ele quer sempre participar... oralmente ele vai adquirindo algumas aprendizagens... mesmo sem ser de carácter obrigatório... ele próprio... quer... e ele vai interiorizando... mas... vai tentando acompanhar os colegas dentro das suas limitações claro...

**E- Claro... disse-nos que fazia actividades diferenciadas, específicas com material preparado, será capaz de me nomear algumas das modificações que essas actividades implicam em relação aos outros alunos da sala---**

P1- (...)

**E- Poderei referir modificações ao nível do espaço... como disse que ele se sentava junto da professora... num lugar mais protegido... outro tipo de modificações...**

P1- Em relação com os alunos... eu posso trabalhar com este aluno à vontade... é aceite tão bem... para eles não interfere com a vida normal da sala... eles já sabem o que o M tem...

**E- Portanto, retomando o tema, em relação às actividades específicas para este aluno... quais são as modificações que introduz nas actividades?**

P1- Ah... em relação à situação do espaço... utilizo também uma parte no tapete... às vezes na Biblioteca... como se cansa muito vai lá um bocadinho... ele é um miúdo que se cansa com facilidade... usa o computador na sala ... onde ele fica... onde ele está concentrado a fazer o seu trabalho... ele desenvolve... ele gosta muito... em relação aos outros trabalhos faço ao mesmo tempo que os outros...quando os outros estão a fazer uma ficha, quando é na parte da exposição oral... ele ouve... ah... e depois quando vamos fazer o trabalho... a concretização do trabalho... ele trabalha dentro do trabalho que eu lhe distribuo...

**E- Claro! Se nos debruçarmos no recurso pedagógico TIC, computadores que tem na sala e software variado como é que se posiciona em relação à possibilidade destas tecnologias se poderem adaptar a necessidades individuais, não me refiro só ao aluno com NEE, mas em relação à turma...**

P1- Os nossos computadores não são muito avançados mas os alunos de hoje estão muito despertados para esse tipo de trabalho... é fácil qualquer um deles... trabalhar no computador de uma forma agradável... fazer a sua aprendizagem através do computador...

**E- E esta escola vai ser contemplada com o computador Magalhães?**

P1- É assim os pais já fizeram a requisição do Magalhães... esperamos que eles venham...

**E- Ainda durante este ano?**

P1- Ainda durante este ano! Não sei se a escola vai trabalhar com eles ou não... se tem possibilidades... se oferecerem um à professora!... (disse em tom irónico)

**E- (risos...ah...) Então e agora em relação propriamente ao nosso aluno...não é ... pensa que a possibilidade de adoptar e utilizar as TIC poderá com essa forma de rentabilização atingir algum dos objectivos com esse aluno?**

P1- Sem dúvida!

**E- que tipo de objectivos?**

P1- A aprendizagem em si... até da própria leitura... porque ele tem alguma dificuldade em termos de motricidade... do grafismo... eu penso que este aluno vai ser trabalhado numa forma mais global...porque ele visualiza e fixa com facilidade...

**E- Já experimentou alguns jogos didácticos que tenham esse tipo ... uma palavra... no meio de outras...**

P1- Neste momento as palavras ainda não!...

**E- Mais imagens?**

P1- Mais imagens!... Palavras é possível que consiga *pai, tia, mamã*... ele já identifica e vai ao quadro muitas vezes... indica onde está *mamã*...

**E- Quando usa as TIC para o aluno com NEE, neste caso deste menino, em aspectos ligados ao computador em si, à máquina, ligar, desligar, imprimir ou em termos de software que utiliza, como é que se sente em relação ao uso dessas tecnologias?**

P1- Mais ou menos... não me sinto muito à vontade... mas tento... mas tento... tento... até porque acho que vou ter de utilizar especialmente com este aluno ao longo destes quatro anos... e tento ir actualizando... vou conseguindo...

**E- E em relação à própria professora, à colega, na preparação das aulas, na elaboração dos materiais ou até no conhecimento que passa para os alunos, já utiliza as tecnologias de forma sistemática?**

P1- Já...

**E- Já utiliza?...**

P1- Já!

**E- E considera que necessita de mais alguma formação em TIC, procura essa formação ou talvez auto-formação, experimentando o recurso disponível...**

P1- Vou muito para a auto-formação... embora reconheça que preciso de aprofundar alguns conhecimentos... isso sem dúvida...

**E- Conhecimentos de que tipo?**

P1- Conhecimentos mais de manuseamento...

**E- De manuseamento...**

P1- De manuseamento!

**E- E Programas?**

P1- Programas específicos para alunos, sim...

**E- Apesar desta nossa conversa já ter abordado muitos aspectos que me parecem importantes parece-me ainda muito útil se me puder dar a sua preciosa opinião acerca de quando é desejável utilizar as TIC em contexto de sala inclusiva?**

P1- (tempo de espera e de reflexão...)

**E- Quando é desejável?... (paragem na gravação, interrupção por entrada de terceiros)**

**Portanto retomando, quando é desejável utilizar o computador em contexto de sala de aula inclusiva?**

P1- Basicamente quando ele está mais desatento... porque eu quando o ponho no computador e ele gosta imenso desse tipo de trabalho... e portanto é mais nessas alturas que eu o coloco lá no computador...

**E- Exacto! E em relação a objectivos e finalidades do uso das tecnologias em sala de aula inclusiva com um aluno desta tipologia, qual é a opinião que tem sobre este assunto?**

P1- (tempo de reflexão...)

**E- Portanto... objectivos e finalidades a atingir... com esta tecnologia...**

P1- Portanto ao concentrar-se... eu posso pô-lo por exemplo a fazer associações... observação de imagens... correspondências... itinerários... portanto ele faz tudo isso...

**E- Portanto isso são já objectivos de carácter pedagógico...**

P1- Sim...sim...

**E- Chegámos ao fim destas questões, no entanto se após o desenrolar desta entrevista ficou por abordar algum aspecto ligado a esta temática que considere importante referir, agradeço que o faça pois certamente enriquecerá a reflexão que temos vindo a desenvolver ao longo desta conversa...**

P1- A única coisa que eu tenho a dizer é que as escolas têm de ser dotadas de meios ... computadores, nós servimo-nos de computadores já usados...já antigos... e às vezes não conseguimos desenvolver um trabalho capaz porque as máquinas não dão... portanto é o que acontece aqui na escola... nós estamos à espera desses meios, nós temos a certeza que com um computador capaz e com software adequado conseguimos trabalhar... e estas crianças vão ter resultados belíssimos... que é o caso deste...

**E- Muito obrigada pela colaboração...**

**ANEXO IV – Entrevista ao professor P2 –Ficha de recolha de dados  
e transcrição da entrevista**



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Anexo à entrevista – P2

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |   |
|--|--|---|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 29 anos   |
|  | Antiguidade na Escola                  | 3 anos  |
|  | Anos de Serviço Docente                | 8 anos  |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 3 anos  |
|  | Quadro a que pertence                  | Q Z P   |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Licenciatura no 1º ciclo<br>Frequência do Mestrado em Matemática na ESE                           |
|  | Formação em TIC's                      | Disciplina na Formação inicial<br>Formação ao nível particular não creditada (Excel/ Power Point) |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
| Dados sobre a turma | Ano de escolaridade da turma inclusiva                             | 4º ano   |
|                     | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 3 alunos   |
|                     |  | R- Paralisia cerebral<br>G- Deficiência auditiva<br>M - Dislexia |
|                     |  | Idade e género dos alunos da turma                               |
|                     | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | São todos assíduos   |
|                     |  | 5 alunos não pontuais  |
|                     | Rendimento escolar dos alunos da turma                             | Bom rendimento escolar   |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P2

### **E- Entrevistadora**

P2- Professora do 1º CEB

**Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como Formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa.**

**Estou a desenvolver um trabalho com o tema: “ O uso das TIC na sala de aula inclusiva.”**

**O seu contributo é imprescindível.**

**Agradeço o preenchimento da Ficha de recolha de dados estruturais e proponho uma Entrevista, a partir de uma conversa, para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto.**

**Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato.**

**Terá acesso à análise da entrevista, após sistematização dos dados para que os possa validar.**

**E- Apesar de irmos falar da temática das tecnologias começo por uma questão em relação aos próprios relacionamentos das pessoas dentro da sala de aula, aos actores... a professora com os alunos, os alunos entre si, assim de uma forma geral e não especificamente sobre nenhum aluno...**

P1- Como nos damos? Temos uma relação bastante boa, já são três anos em conjunto ah... temos bastante à vontade uns com os outros (...) temos bastante à vontade uns com os outros (...) eles quando têm algum problema... alguma questão ... alguma dúvida... eles colocam, eu digo-lhes tudo o que tenho a dizer... penso que há uma relação de respeito apesar de terem bastante à vontade para comigo e pronto sou uma pessoa... tenho miúdos muito solidários, pelo facto de termos crianças inseridas na sala de aula ah... prontos... eles são um bocadinho conflituosos, mas nada de muito grave... pronto há uma relação de turma normal...

**E- Atendendo já à prática pedagógica que tem, já com oito anos de serviço e concretamente com esta turma que já são três anos de trabalho com**

**eles pode referir algumas estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para a turma em geral...**

P2- É assim, tendo em conta que trabalho há oito anos temos um método de ensino não tanto... que não é tão posicionado na minha figura... tanto mais que são eles que intervêm mais e eles próprios constroem a sua aprendizagem...

Fazendo trabalho de grupo com esta turma é um bocado complicado por ter dezasseis rapazes... dá muito problema e por aí não trabalhamos tanto em grupo, mas tento que eles trabalhem autonomamente... participem... mais do que fazer aulas expositivas...

**E- E em relação aos alunos com NEE da turma, tem três meninos, já tinha trabalhado com crianças com este tipo de problemática antes de começar com esta turma e também como vê a integração de cada um deles... com tipologias diferentes no sistema regular de ensino?**

P2- Bom, eu só trabalho há oito anos, por isso... é assim com estas tipologias que é o caso do menino R com PC, em cadeira de rodas, do G com próteses auditivas e do M que é Disléxico, é assim com a Paralisia nunca tinha trabalhado, com próteses auditivas já tinha, mas por pouco tempo, na Escola 120 que tem crianças surdas-mudas, e... e... estive lá mas tive pouca convivência, foi no início da carreira e não tive muita experiência nesse facto...

Em relação à criança com Paralisia, nunca tinha tido é a primeira vez e fui apanhada de surpresa, não tinha formação e vi-me impossibilitada de fazer o que gostava de fazer.

Em relação à Dislexia, tenho tido alguns alunos diagnosticados e outros não.

Em relação a eles serem inseridos na sala de aula do regular concordo, é óbvio, contudo não concordo tendo em conta que não temos actualmente os apoios que devíamos ter...

No início com esta turma tinha uma auxiliar, tinha uma Professora do Especial com mais tempo para o aluno com Paralisia, neste momento não tenho a auxiliar para ele, ele não trabalha sozinho, não consegue, a Professora do Especial dá-lhe poucas horas por semana, pronto ao fim e ao cabo agora a prática que se faz actualmente é vamos meter as crianças depois não têm apoios, por isso para eles é super negativo...

**E- Muito bem... agora vamos pensar nos alunos com NEE que tem integrados, pode indicar-me alguns aspectos que valoriza mais na sua aprendizagem e também pensar um pouco nos recursos que utiliza com eles, portanto para o desenvolvimento dessas actividades...**

P2- Bom... em relação às crianças que eu tenho na sala com NEE... pronto o que o G e o M... o que eu tenho de ter mais cuidado com o G é estar sempre a direccionar mais a fala... estar sentado perto de mim... tenho de lhe repetir várias vezes a matéria, as perguntas, explicar... ele não... ele tem sempre muitas dificuldades na leitura, entender o que lê... ah... com o M, o aluno com Dislexia é preciso mais tempo, é preciso mais paciência porque ele é muito distraído e tentar dar um apoio mais individualizado... em relação ao R... ele trabalha realmente no computador... agora não tem trabalhado porque ainda não veio o equipamento que falta...é complicado, tento fazer o melhor que posso, mas é complicado... neste momento tiraram a pessoa que também o ajudava na sala de aula...

**E- Qual é esse equipamento que falta? Qual é o recurso propriamente que está em falta?**

P2- O R usava o Programa Discovery, com um Switch que nós chamamos “Bolacha”... em que trabalhava com a mão esquerda... neste momento... ah... ele recebeu uma cadeira nova... em que está melhor posicionado e vai começar a treinar o Switch com a cabeça... porque ele na mão pronto... devido à particularidade da família de não se movimentar bem dentro do sistema, não fez Fisioterapia e então não está a conseguir controlar a mão de modo a ser autónomo, vamos começar com a cabeça... ah...ah... portanto conseguimos através da boa vontade da Associação de Pais adquirir o Grid, e estamos à espera que chegue o Grid, o Programa Grid, e estamos à espera que chegue o Grid, já chegou o Switch de cabeça... já chegou... e estamos à espera que chegue o Grid e é aquela coisa... primeiro estivemos à espera da cadeira de rodas, depois estivemos à espera do Switch e agora estamos à espera do Grid e pronto não sei...

**E- Portanto são tudo tempos que no fundo complicam a organização das actividades para estes alunos, não é?**

P2- É! E acaba o aluno por ficar prejudicado porque estamos a terminar quase o 1º ciclo e o aluno não vai autónomo para o 5º ano...!

**E- Mas ele já tinha alguma autonomia quando utilizava o outro programa... em termos de escrita tinha alguma autonomia?**

P2- Ele já tinha alguma autonomia nomeadamente e especificamente com uma pessoa ao pé dele, porque ele quando não está com alguém ao lado dele altera-se, fica muito excitado e perde muito o controle...

Ele, este Verão deve ter estado muito tempo deitado, em casa, sem fazer Fisioterapia, veio muito pior e ele neste momento não está a conseguir ter essa autonomia porque não controla... pronto a Paralisia dele... ele não controla os membros... mas neste momento ele ainda controla menos...

**E- Está complicado...**

P2- Ele neste momento manda tudo ao chão... por isso vamos tentar com a cabeça e mesmo assim... veremos... parece que assim conseguir controlar melhor...

**E- Controlar melhor ... devido ao posicionamento... bem sentadinho... portanto assim consegue fixar melhor a cabeça... na outra cadeira parece que apresentava problemas de posicionamento, não era?**

P2- Exactamente!... Pois esta criança tem tido este problema, como tem uma família que não tem recursos, que não se consegue... além de não ter recursos, pronto...é uma família que veio de Cabo Verde, não tem condições, ah... tem tido cadeiras, mais ou menos adequadas graças à boa vontade dos professores da escola, temos andado a pedir através de rifas e por isso temos adquirido os materiais, neste momento tem uma boa cadeira, em Outubro, em que ele está bem posicionado, mas... digamos... dentro dos recursos que ele deveria ter tem os mínimos...

**E- Sim e não é possível neste momento, neste compasso de espera pelos novo Programa, voltar a utilizar o Discovery?**

P2- Ele tem utilizado, mas não é o suficiente, eu tento... tem de ser sempre comigo sentada ao pé dele, mas eu não tenho toda a disponibilidade como gostaria de ter...

**E- Agora vamos pensar um bocadinho na parte dos relacionamentos, ou seja na integração sócio-emocional destes alunos em relação à turma... como é que eles se relacionam uns com os outros, entre eles, a aceitação na turma, a forma de relação, o que tem a dizer acerca deste tema...**

P2- Bom... é assim... ah... ah... o R e o G estão na turma desde o início...a minha turma é complicada, é competitiva... mas com estes miúdos não sei se é por estarem desde o início... penso que sim que é por estarem desde o início... aceitamos super-bem..., com o R, então com a cadeira de rodas eles estão sempre dispostos a ajudar... a levá-la para aqui... a levá-la para ali...a ajudá-lo a pintar quando ele está a pintar... a ajudá-lo no computador... ajudam imenso... às vezes ainda fazem aqueles comentários: "-Porque é que ele não faz como nós? É injusto, ele

tem mais tempo do que nós para fazermos a Ficha!", pronto, mas depois entretanto... lá no fundo eles têm bastante paciência para com os colegas e acho que se dão todos muito bem e super-integrados...

**E- Vamos pensar em vários factores ligados às actividades e à participação desse alunos nessas actividades, nos recursos específicos que eles têm, na integração sócio-emocional de que acabámos de falar, como é que perspectiva para cada um destes alunos com tipologias tão diferenciadas, o desenvolvimento escolar desses alunos, ao longo da sua vida, do seu percurso como pessoa e como estudante?**

P2- (...) Como é que eu hei-de explicar... é... é... é... complicado falar sobre isso, porque eu acho que o ensino actualmente está pior para estes alunos... o facto de os integrarem na sala de aula assim... acho que acabou até por piorar...penso que falando dos três... penso que o M com a sua Dislexia acaba por não ter tantos problemas devido ao apoio que têm em casa porque os pais têm suporte financeiro para terem apoio e ele tem muitos apoios colmatando as dificuldades que vai tendo nas aprendizagens.

O G... as suas dificuldades de aprendizagem derivam do seu problema... com algum apoio individualizado e com alguma ajuda, também vão sendo ultrapassadas, mas também vai ter algumas dificuldades porque é muito complicado... se não sente aquela empatia pelo professor fica com uma postura terrível!

O R preocupa-me imenso... preocupa-me imenso pelo facto de não condições... e não haver recursos para ele de... o Ministério... não sei como é que isto funciona... de haver estes problemas que há... devia de ter mais apoio, agora vai para o 5º ano... é uma criança com Paralisia Cerebral...chateia-me porque não sei como vai ser o futuro dele, ele não é autónomo e não estou a conseguir ver a longo prazo, ou a médio prazo, não sei explicar...

**E- Soube até explicar muito bem, já tem muitas perspectivas sobre os alunos com NEE... já trabalha há algum tempo com eles e por isso gostaria muito que me referisse as estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem que tem vindo a experimentar com os alunos no contexto da turma, de modo a envolver os de ordem humana/relacional, se são diferentes para cada um deles, de ordem física, nomeadamente os equipamentos, de ordem pedagógica... já referiu algumas ao longo desta entrevista, peço-lhe portanto que sistematize um pouco as ideias...**

P2- As estratégias... lá está... o meu método de ensino nesta turma... não vou tanto ao encontro do meu método de ensino porque já indiquei... porque tem muitos rapazes é uma turma muito irrequieta, não consigo fazer exactamente o que eu gostava, mais trabalho de grupo... pronto...por aí...! Mas... em relação a estes alunos... pronto... com as condições que tenho... sento-os em sítios específicos da sala de aula de maneira a estarem mais concentrados... estou sempre junto deles... a repetir... a repetir...nomeadamente em relação ao G... a repetir várias vezes as coisas, em relação ao M, sistematicamente a perguntar se percebeu, se sabe, ... se não sabe...acaba por ser um apoio mais individualizado dentro da sala de aula... mas tento sempre nestes dois... no aluno com próteses auditivas e no aluno com dislexia... tento sempre que tenham um ritmo como os outros...acho que isso é importante porque realmente acho que eles no 5º, 6º, 7º... por aí fora não vão ter estes direitos que eles deveriam ter e não vão ter, então tento-os preparar para serem um pouco mais autónomos ...

Em relação ao R... pronto lá está... em relação ao trabalho que faço com ele é diferente, o facto de com ele o trabalho ter de ser feito com o computador, ele tem uma mesa de trabalho inclinada, onde trabalha com folhas A3, porque ainda há o problema dele se queixar que não vê bem... estou muito mais com ele... e trabalho também muito com ele ao nível oral...

**E- Claro... portanto são estratégias bastante diferenciadas... de acordo com os alunos que tem...**

**Vamos mudar um pouco de tema, pareceu-me importantes as referências que fez à articulação com a Professora de Educação Especial, em relação ao planeamento e ao acompanhamento, cada ano é um ano, já me referiu que houve algumas diferenças em relação ao ano anterior, portanto pode referir-me como é que articulam as duas o vosso trabalho, para cada um destes alunos que temos vindo a falar ou para os três em geral...**

P2- É assim... ah... o apoio também não funciona bem pelo facto de andarem sempre a mudar os professores... as crianças estavam habituadas a uma professora... depois veio outra e agora já está outra e neste momento só o R e o G estão a ter apoio pela Professora de Ensino Especial e o M está a ter apoio pela Professora de Apoio Educativo... ah... a articulação entre nós, não há muita... porque é assim eles não têm muito tempo de apoio ao longo da semana, são espaços de 45 minutos, não é todos os dias... 45 minutos a correr e pronto... em relação ao R optámos por ele estar na sala de aula a fazer o trabalho com as folhas A3... pronto... serve para ver se ele está a adquirir a matéria com a Professora do Especial.

Em relação ao aluno G, o das próteses auditivas ela retira-o da sala por causa do barulho porque esta escola tem uma acústica péssima e ele é retirado da sala para trabalhar a matéria, mais especificamente a Língua Portuguesa, a Matemática, pronto acaba por ser um apoio individual, à parte, o aluno M, o da Dislexia, acaba por ter um apoio não tão adequado... acaba por ser uma ajuda a completar os trabalhos, que por vezes não completa, mas também fora da sala de aula, porque vai com outro colega. Não temos assim uma grande articulação, em relação ao R é que há mais articulação porque realmente é mais necessário.

**E- Porque é dentro da sala de aula?**

P2- Exactamente... porque é dentro da sala de aula tem mesmo que haver...

**E- Mas rentabiliza mais o trabalho dessa professora no aspecto do suporte em papel do que nos recursos ligados à informática... isso fica mais para a colega...**

P2- Exacto!

**E- Como professora utiliza mais essa estratégia com ele...?**

P2- Sim... também porque a colega do ensino especial não está muito familiarizada com o aspecto tecnológico...ela própria prefere... e pronto também eu, claro!

**E- Foi uma questão de organização... (...)**

**Agora se pensarmos um bocadinho no Currículo do 1º ciclo, se nos situarmos no Currículo do 1º ciclo, nos seus objectivos, conteúdos... como é que o Currículo vai servir de referencial...como é que diferencia os objectivos e os conteúdos para cada uma destes alunos? Depois vamos falar de outro tipo de diferenciação, agora só em termos de objectivos e de conteúdos para cada um deles...**

P2- Se faço diferenciação?... Não! Assim no geral eles têm um PEI feito pela Professora de Ensino Especial com a minha ajuda... todos os três têm de adquirir as mesmas competências que os outros.

**E- As mesmas competências que os outros... vamos falar propriamente das actividades, já falou de algumas das modificações que faz com cada um deles... também ao longo das perguntas e se quiser...eles são muito especiais e estão todos juntos na mesma turma... todos integrados...se quiser referir ainda**

**alguma das modificações que pense que não referiu até aqui ao nível das actividades...**

P2- Não... é assim, pronto, as actividades para com estes três alunos, voltando à história das competências...eles têm de adquirir as mesmas que os outros até ao fim do ano, logicamente que...não vão adquirir tão bem...eu sei... tenho a noção disso... que o G, o aluno das próteses auditivas vai passar se tudo correr como até agora, vai passar com algumas lacunas na aprendizagem... o que nós chamamos corriqueiramente: “- Vai passar cocho!”, o M, o aluno da Dislexia, vai passar com as noções, com tudo... é capar de vir a perder-se para o ano e o R, ao nível de conteúdos oralmente acho que está ao nível do resto da turma...oralmente...!

**E- Agora vamos pensar um bocadinho no concreto do nosso tema... já falámos sobre, claro, forçosamente, porque os alunos utilizam, sobretudo o aluno R, mas se nos debruçarmos sobre este recurso pedagógico, as tecnologias de informação e comunicação, como é que a colega se posiciona em relação à possibilidade dessas tecnologias se poderem adaptar à necessidade de cada um? Não só destes três, mas da turma... ou especificamente para estes três meninos se assim o entender...**

P2- As tecnologias de adaptarem às crianças?

**E- Exactamente! ... (...)**

P2- Como é que...

**E- À necessidade individual...**

P2- Concordo... e eu sou super a favor de usarmos as novas tecnologias porque é indispensável...tem mesmo que ser...o R tem mesmo que ser... não há outra hipótese... contudo acho que... nós professores que estamos dentro da turma com 22 crianças. 23... 24 o que quer que seja (é também um pouco descabido termos estas crianças todas! ... ),usarmos estas tecnologias e nós não termos formação para ... não sabemos como... como... fazer... pronto ao fim e ao cabo acaba por ser assim um pouco... o aluno R tem a tecnologia mas depois... o que usar dessa tecnologia acaba por ser um pouco do que observo e do que vou descobrindo e vou estudando..., nada que alguém me tenha vindo dizer como é... e depois o facto de ele estar ali sozinho, não tenho ninguém... acaba por vezes em vez de ser uma coisa a favor, acaba até por ser uma coisa contra, por vezes só atrapalha...

**E- Portanto em relação ao aluno R, claro que utiliza imenso a tecnologia... em relação ao aluno G e ao aluno M não costuma utilizar...**

P2- Usam o mesmo que em relação aos outros alunos da turma... eles escrevem no computador a dois, mas acaba por ser mais um miminho... nem é muito pela necessidade...

**E- Sente que eles ficam talvez mais tempo, mais satisfeitos por estarem lá... produzem melhor?...**

P2- Ainda encaram um bocado como uma brincadeira...

**E- Uma vertente lúdica?**

P2- Dizem; “- Então agora como é, como é?” É a descoberta... acabam por achar muita graça... quebram a rotina...

**E- Quando usa as tecnologias para estes alunos, já me disse que tem algumas dificuldades, nomeadamente vai muito pela experimentação e não pela formação em si... que não teve... não é? Assim consegue dizer-me em relação com o ao Hardware e ao Software que utiliza sobretudo com o aluno R, e até está à espera de outro... se calhar vai-se passar o mesmo com o novo Software, o que é que sente em relação a esta nova tecnologia, ou até aquela que tem usado até este momento... o que é que sente?**

P2- Em relação ao Hardware... é assim... o Hardware do aluno R é como costumamos dizer “ Do tempo dos Afonsinhos!”, ...ah... aquilo é ...

**E- É muito básico?...**

P2- É muito básico... não sei dizer de onde o computador veio, mas é um computador... que não tem o CD Room, não tem muita lógica... não dá para instalar nada... pronto é uma coisa muito básica, por tudo e por nada bloqueia, por tudo e por nada se desliga, por isso... por vezes até acho ridículo aquilo estar ali... em relação ao Software... (...) agora não me estou a lembrar...!

**E- Em relação ao Programa em si. Ao Discovery, teve dificuldades...**

P2- A Professora do Especial da altura explicou-me como é que aquilo funcionava... e uma funcionária que também assistiu à formação sabia mexer nas letras... elas entretanto foram-se embora e eu não sei mexer naquilo, lá está... se de repente aparecesse um vírus e apagasse tudo o programa do varrimento com as letras

eu não o sabia por de novo no computador... por isso logo aí está a falta de formação que nos dão nesta área...

**E- Não recebeu nenhum manual de instruções?**

P2- Recebi... recebi... tenho o manual... mas saber mexer...é difícil saber mexer só com o manual! Só através da experimentação e da prática... aprende-se!

**E- Claro... claro... mas provavelmente agora com o novo Software, o Grid... é um pouco diferente, vai ficar mais à vontade...**

P2- Tenho a benesse, ainda não disse aqui nesta entrevista, mas eu tenho este ano, através do outro professor do ensino Especial cá da escola, tenho uma estagiária que está e vai estar três vezes por semana de manhã com o R para me ajudar a trabalhar com o Grid e com o Switch de cabeça..., ela vai descobrir como é que funciona o Grid, pronto acaba por ser ela a fazer um estudo e eu fico só a orientar...

**E- Fica na retaguarda... e essa estagiária vai ficar até ao fim do ano?**

P2- Ela já iniciou... é do Ensino Especial do Piaget... já começou mas teve uma interrupção devido à acumulação de trabalhos que ela própria tinha e ela vai trabalhar dentro disso e também o posicionamento do R, faz ginástica ao R e pronto...

**E- Claro... claro... Agora em relação ao uso das TIC, mas em relação à própria professora portanto, na preparação das aulas, na concepção dos materiais, no uso do seu processo de ensino/aprendizagem... na construção do conhecimento... costuma utilizar... necessita de mais formação...**

P2- Eu a nível pessoal... lá está... se não for neste Software muito específico que o R usa e que possivelmente para outras crianças com outras especificidades também necessitam de usar... eu não tenho muita dificuldade... estou bem, mais ou menos... bem...uso as TIC e uso imenso a título pessoal e até mesmo para elaborar as aulas, para fazer as fichas para os miúdos, a nível do R, no ano passado, trazia muitas coisas na Pen, textos, fichas para ele só completar com as palavrinhas... mas este ano não porque a porta da Pen não funciona... pronto, eu própria no meu percurso já usei bastantes vezes... até o Power Point para apresentação em Estudo do Meio

Esta escola apesar de ter condições... não tem as condições pessoais e por isso aqui não tenho usado muito...

Há exemplos de Colégios como os Salesianos, têm os plasmas nas salas, com os projectores e com os computadores portáteis para poderem projectar, realmente ao nível de Estudo do Meio, História, Geografia acho que é uma benesse... e era super útil para os miúdos... aqui na escola, infelizmente ainda não temos as condições apropriadas!

**E- Já foi referindo alguns aspectos sobre quando é desejável utilizar as TIC em contexto de sala de aula, mas convém, se calhar ainda pensar nalguns aspectos de quando é desejável utilizar as TIC em contexto de sala de aula... numa sala de aula como a da colega, com este tipo de meninos integrados quando é desejável usar as tecnologias?**

P2- Com todos?...

**E- Pode ser com todos... e pode ser especificamente com os casos dos alunos com NEE**

P2- Pronto... no geral com a turma toda acho que o mais adequado para usar é mesmo nas disciplinas de matérias mais maçudas e acho que isto, o facto de ser mesmo uma coisa diferente chama-lhes mais a atenção é... era interessante ter na sala de aula computadores com o recurso à Internet para eles pesquisarem e não fazerem trabalhos de grupo em casa porque o trabalho de grupo em casa é um bocado difícil nestas idades... e por aí acho que era muito saudável!

**E- Então não têm Internet na sala?**

P2- Não a Internet... o sinal não chega a todas as salas do edifício... em relação a estes alunos, nomeadamente em relação ao aluno R... as novas tecnologias têm de servir para tudo!

**E- Em relação aos objectivos que pretende para cada aluno... os alunos com NEE... se quiser falar de algum dos outros está à vontade... ou em relação à própria professora... porque é que utiliza... qual o objectivo com que utiliza... a finalidade... que objectivo dá com maior peso no uso das TIC?**

P2- Pronto... vou falar principalmente do aluno R porque para ele serve também para todos... lá está este ano e pensando nos anos vindouros... ele tem os manuais dele em A3 e a cores que a mãe arranjou, mas tento o mais possível fazer no computador porque ao fim e ao cabo, o futuro dele, quando crescer vai ser no computador e ele tem de se adaptar, de se acostumar a tornar-se autónomo com a máquina e então tentamos fazer o máximo possível. Tendo o computador actual que

temos está a ser muito complicado mas esperemos que este mês ainda, no máximo em Fevereiro venha um novo computador... o computador é o que a Associação de Pais vai disponibilizar para ele que é mais moderno, com mais capacidade, com o CD Room, é mais moderno, mas não é novo... ele entretanto recebeu um ecrã novo maior, no início deste ano, pronto... a única coisa nova, nova é o programa Grid.

**E- Se após o desenrolar desta conversa que já vai um bocadinho longa, não é?... ainda achar que há algum aspecto ligado a este tema das tecnologias em sala de aula que não tenha sido abordado esteja à vontade para o dizer...**

P2- em relação ao aluno R, o uso das tecnologias, foi a minha luta desde o início dos 3 anos que estou com ele... mas no caso do aluno R era de todo lógico ele ter uma impressora para todos os dias eu imprimir os trabalhos dele, para ver crescer o seu caderno como os outros alunos vêm... mas não, não há impressora... se há impressora não há dinheiro para a tinta, depois há o computador, se há o computador não funciona bem, tudo muito bonito na teoria mas na prática não funciona muito bem, tão bem como deveriam correr, isto daqui a uns anos pode ser que as coisas funcionem como deveriam correr!...

**E- Muito bem... muito obrigada pela colaboração...**

**ANEXO V – Entrevista ao professor P3 – Ficha de recolha de dados  
e transcrição da entrevista**



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Anexo à entrevista – P3

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |                     |
|--|--|---------------------|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 46 anos             |
|  | Antiguidade na Escola                  | 4 anos              |
|  | Anos de Serviço Docente                | 26 anos             |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 1 ano               |
|  | Quadro a que pertence                  | Quadro de Escola    |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Magistério Primário |
|  | Formação em TIC's                      | Nenhuma             |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |  |
|--|--|--|
| Dados sobre a turma                    | Ano de escolaridade da turma inclusiva                             | 4º ano                                       |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 1 aluno                                      |
|  |  | D- Problemas de cognição/deficiência mental  |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 | 19 c/ 9 anos<br>4 c/ 10 anos<br>1 c/ 11 anos |
|  |  | 13 meninos/11 meninas                        |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | Assíduos                                     |
|  |  | 2 não são pontuais                           |
| Rendimento escolar dos alunos da turma | Médio  |  |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P3

### **E- Entrevistadora**

P3- Professora do 1º CEB

**E – Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou a desenvolver um trabalho com o tema “O uso das TIC na sala de aula inclusiva”. O seu contributo é imprescindível! Agradeço o preenchimento da ficha, recolha de dados estruturais e proponho uma entrevista a partir de uma conversa para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto. Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato. Terá acesso a análise da entrevista após sistematização dos dados para que os possa avaliar.**

**E - Ora vamos pensar um pouco, apesar de ouvirmos falar de Tecnologias que é o tema do trabalho, vamos pensar um pouco em pessoas e no relacionamento das pessoas dentro da sala de aula: alunos com alunos, a professora com os alunos, os pais com a escola ou com a professora, ... aquilo que achar conveniente para ... dentro dos relacionamentos...**

P3 - Penso que... eu tenho um aluno que foi integrado na turma este ano com necessidades educativas especiais. De início, o aluno não foi muito bem aceite pela turma, embora já o conhecessem da escola, houve vários conflitos, ah... mesmo a nível de dentro da sala de aula, ... esses conflitos, foram desaparecendo ao longo do tempo. De momento, não há conflitos dentro da sala de aula. No entanto, ainda existem muitos conflitos com ele nas horas de intervalo, almoço, ... extra sala de aula. Em relação aos pais, de início os pais da turma também não aceitaram muito bem a criança que entrou, talvez devido a uma primeira reunião que houve, em que a mãe se manifestou com alguns anseios, algumas problemáticas, talvez fosse um bocadinho rígida e ... os outros pais ... alguns não aceitaram muito bem, mas ... uma vez que o menino se está a adaptar bem à turma, que não tem causado problemas a nível do prosseguimento dos mesmos estudos da turma não tem levantado mais problemas,

neste momento. Portanto a nível de sala de aula está calmo, consegue estar calmo, faz o seu trabalho, dentro do seu ritmo e não interfere no trabalho dos colegas.

**E – Atendendo à sua prática pedagógica, que tem muitos anos de serviço, apesar de não ter muitos anos com meninos com NEE mas pensando um bocadinho na turma em geral pode-me dizer algumas estratégias de ensino/aprendizagem em que utilize com a turma toda?**

P3 – Ah ... estratégias, ... eu tenho este ano estado a adoptar muito pelo trabalho em grupo, a pares ou em grupo, tem sido a principal aposta porque eles têm muita dificuldade em trabalhar em grupo. **(E – Claro, claro ...)** Ainda hoje têm, pronto ... mas tem sido a principal estratégia muito trabalho de grupo **( E - ... e como já é o 4º ano, não é?)** ... como já é o 4º ano é muito trabalho em grupo.

**E – Este menino consegue integrar-se nesses grupos, ou fazer parte, ou é excluído ou é escolhido?**

P3 – É assim, ... dependente do tipo de trabalho que eles estejam a realizar há trabalhos em que ele consegue integrar o grupo, há outros trabalhos em que não! **(E – ... em que não consegue!)** Depende do tipo de trabalho que eles estejam a fazer.

**E – Exacto! Portanto em relação aos alunos com NEE, de ... nomeadamente é só este que está integrado, não tinha ainda trabalhado com meninos com uma problemática como a deste aluno?**

P3 – Não ... nunca, não!

**E – Podemos talvez, classificá-lo como um menino com problemas de cognição ... não é? (... sim) ... já assim um bocadinho acentuados? (Acentuados, bastante acentuados!) Bastante acentuados! E o que é que pensa da integração destas crianças no sistema de ensino regular?**

P3 - É assim... em parte, eu penso que é benéfico para eles. A nível de socialização ... porque estes alunos ... segundo eu sei, embora só esteja comigo este ano tem tido uma evolução muito positiva...

**E – Hum, hum...**

P3 - ...ao longo do tempo que tem estado na escola...

**E - Mas conhecia-o da escola?**

P3 -... conhecia-o da escola, sim.

**E – Porque já cá está há quatro anos, ele vai passando por várias turmas e vários professores ...**

P3 - Conhecia-o da escola e segundo informação da professora que esteve com ele anteriormente, portanto ele está completamente diferente a nível de socialização. Este ano se calhar foi um bocadinho prejudicado porque mudou de turma, a turma em que ele estava saiu da escola que era um 4º ano, mudou de turma... e foi um primeiro impacto de ambientação à turma e aos colegas mas, penso que para ele tem sido positivo.

**E – Então e tirando a socialização que, claro é importantíssima para este aluno, que outros aspectos é que valoriza mais na aprendizagem deste aluno? Ia também... pensando um bocadinho nos recursos... que recursos é que utiliza para ele?**

P3 – Portanto ... eu tenho estado muito a apostar nele a motricidade, desenvolver a motricidade que ele tem muita dificuldade ainda, portanto ele tem grandes problemas a nível cognitivo... portanto não identifica vogais, identifica números até 3 ... e quantidades superiores a isso, não identifica, portanto... tem sido mais um trabalho a nível de motricidade, um trabalho a nível do conseguir dar um recado do transmitir uma mensagem, **(E – Claro...)** pronto de dar-lhe certas tarefas para ver até que ponto ele consegue ir desenvolvendo a sua actividade. **(E – A sua actividade.)**

**E – Ah... e se pensar um bocadinho nos relacionamentos e na integração sócio-emocional que já abordou, nos alunos em geral e também um bocadinho especificamente, tem mais alguma coisa a acrescentar sobre este aluno?**

**... Relacionamentos? Ele... já está completamente ultrapassada aquela fase inicial?**

P3 – Está ultrapassada! Há dois ou três elementos da turma que ele ainda entra um bocadinho em choque... os outros entram com ele, mas ele também provoca, provoca esses choques! **(E – Pois...)**

**E – Atendendo a todas as actividades que vai promovendo com ele, à participação que ele tem nessas actividades, aos recursos ... podemos pensar em recursos materiais que utilize com ele, e até a própria integração que já teve um percurso dentro dessa turma, não é? Como é que perspectiva o desenvolvimento escolar deste aluno ... agora ... imaginemos que ele vai**

**concluir o 4º ano, que vai iniciar um outro percurso de vida, como é que perspectiva o desenvolvimento escolar deste aluno?**

P3 – É assim... eu tenho umas certas reticências em relação ao projecto deste aluno para... futuros. Pronto, ele aqui está muito habituado à escola, está muito adaptado à escola, é uma criança que precisa de muito apoio... não sei... ele indo para um 5º ano o que é que lhe irá acontecer!... Se ele terá o apoio de que necessita, porque ele precisa de ter uma pessoa sistematicamente a acompanhá-lo. **(E – Exacto.)** Porque ele é desorganizado... pronto, mesmo a nível de escola, ele tem que ter alguém que se relacione bastante... Portanto alguém que, quando lhe surge alguma coisa, alguém que esteja ali, que ele sinta que está perto e que lhe dá apoio. **(E – Exacto.)** No 5º ano não sei como é que ele se irá relacionar a nível de escola, muitos professores, outros colegas... portanto que vai ser outra vez diferente para ele... **(E – Outra mudança, não é?)** ... outra mudança porque ele ainda agora fala dos outros colegas que tinha, portanto... tenho um bocado de receio em relação a ele para um 5º ano.

**E – Portanto, relativamente a estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem que tem vindo a experimentar, com este aluno... já me falou de algumas, não é... no contexto desta turma, ...ah... pensemos de ordem humana e relacional... tem a ver com a integração no grupo, penso eu, que já referiu e de ordem espacial e física, provavelmente... é provável que ele tenha um espaço só para ele...**

P3 – Sim, ele tem um espaço só para ele e... tem um espaço... o espaço dele é sempre o mesmo, embora hajam alterações na sala ... que possam haver, portanto o espaço dele nunca muda. Ou que ele vá fazer um trabalho de grupo ou um trabalho qualquer diferente... ou vá para o Cantinho da Biblioteca ou para o computador... pronto, o espaço dele é aquele, não muda aquele!

**E – É uma estratégia de ordem pedagógica que utilize só para ele, eventualmente com outros, mas que para ele é indispensável ou imprescindível para o desenvolvimento das actividades?**

P3 – É... talvez o computador porque é uma coisa que ele gosta muito e é onde ele se consegue centrar mais tempo e estar mais atento. Consegue ser um momento em que ele consegue mesmo estar... ah... porque pronto... o resto dos outros trabalhos ele começa mas tem pouco tempo de concentração.

**E – Pensemos um bocadinho que este aluno com certeza é apoiado por algum professor ou professora de Educação Especial, como é que vê a articulação da própria colega com esse professor? Portanto, podemos pensar... ou na avaliação deste menino... que muita já estava realizada porque ele já tem um percurso de escola, não é? ... E um processo vasto, portanto ... ou se está, ou voltar que ser reavaliado também no acompanhamento e na planificação, portanto... ou planificação e acompanhamento? Como é que articulam?**

P3 – A nível, a nível de planificação e acompanhamento e avaliação do aluno, nós temos feito em conjunto. Portanto, tanto a nível de planificação como depois de avaliação e, mesmo em relação ao Encarregado de Educação... portanto, fazemos sempre tudo em conjunto, mesmo com o Encarregado de Educação... tudo, tudo em conjunto. E... as actividades que ele vai desenvolver, dentro da sala, tentamos... ser do mesmo género que ele desenvolve no apoio. E há actividades que ele depois faz no apoio... transporta para a sala de aula.

**E – E ele é acompanhado também dentro da sala de aula alguma vez ou não?**

P3 – Não! Só fora da sala de aula.

**E – Mas a planificação... é partilhada?**

P3 – Sim, sim.

**E – ... toda partilhada! Se pensarmos e nos situarmos no currículo do 1º ciclo, currículo que é para todos... pronto, ah ... como é que diferencia os objectivos e os conteúdos para este aluno? Tem que ter diferença... em relação ao 4º ano?**

P3 – Tem!

**E – Não tem... ao currículo do 4º ano?**

P3 – Tem! Portanto é completamente diferente porque ele está a fazer... tem uns objectivos e uns conteúdos completamente diferentes dum grupo de 4º ano.

**E – ... completamente diferentes... não tem quase... não há paralelo...**

P3 – ... completamente diferentes! Não tem a ver... não há paralelo entre o trabalho que ele está a desenvolver e... o trabalho dum 4º ano.

**E – Isto... em relação a diferenciação de, de ... propriamente currículo, já se percebeu que está completamente ...**

P3 – Está completamente...

**E - ... está completamente. E diferenciação em actividades? Concerteza modifica imensas coisas, não é?**

P3 – Sim, ele tem umas actividades propriamente diferentes do que o 4º ano.

**E – Sim. Em termos de materiais, ...**

P3 – Sim, em termos de materiais, ...

**E – ... em termos de duração do tempo ... de realização da actividade...**

P3 – Sim duração de tempo... ele está a fazer tudo completamente diferente.

**E - ... os instrumentos...**

P3 – Os instrumentos, materiais, ... o tempo de realização da actividade...

**E - ... A avaliação em si, se calhar...**

P3 - A avaliação em si... é completamente diferente

**E – Tudo diferente...**

P3 - ...Tudo diferente!

**E - ... tudo é diferente dos outros.**

P3 - Eu posso considerar, neste momento, uma criança que está a nível do início dum 1º ano.

**E – Dum 1º ano, sim. E se nos debruçarmos no recurso pedagógico TIC, que falámos no início, mas que agora... fomos abordando outras temáticas, não é, ... ligadas à educação, como é que se posiciona em relação à possibilidade desta tecnologia, das TIC, nomeadamente o computador, que é o que tem mais na sede...**

P3 – então e o software... é só!

**E - ... e o software, ... é só, não tem outras coisas... se poderem adaptar a necessidades individuais, não só deste aluno mas da turma, tem alguma vantagem?**

P3 – Eu penso que sim! Mas isso, pronto... teria que haver um grande investimento, porque a turma é grande, são 24 alunos... teria de haver um grande investimento a nível material.

**E – Um grande investimento real, portanto o material está um bocadinho limitado... é isso?**

P3 – Um bocadinho limitado. Nós só temos um computador na sala, um computador já muito antigo. Aliás temos dois mas um nem sequer funciona.

**E – Se pensarmos um pouco mesmo neste aluno, não é... agora para este aluno que tem integrado na sala, o que é que pensa da possibilidade de adaptação e rentabilização do uso das TIC em objectivos a atingir com este menino?**

P3 – É assim, o principal objectivo que eu vejo é... é o interesse que ele demonstra que o pode motivar a fazer algo mais do que a nível do suporte de papel.

**E – Muito bem. E está mais tempo... preso ao computador? Está um bocadinho mais concentrado?**

P3 – Sim, sim... está mais concentrado, o nível de concentração é maior!

**E – E quando usa as TIC, quando a colega usa as TIC para este aluno, portanto que é só o computador que lá tem na sala, pronto... em que aspectos ligados ou à máquina ou Hardware ou software, como é que se sente? Sente-se à vontade?**

P3 – É assim, eu não me sinto preparada para isso, portanto acho que para esses casos a pessoa precisava de ter um ... alguém a acompanhar ou então ter mais formação que não tenho!

**E – Mais formação, exacto! Em relação à própria colega, portanto como professora, também pode usar as TIC...) ...**

**E – Em relação ao uso das TIC para a própria colega, não é, na preparação das aulas ou na concepção dos materiais, no processo de ensino-aprendizagem, Como é que se sente? Considera que necessita de mais formação ou tem procurado essa formação?**

P3 – É assim, tenho procurado a formação sozinha, tentando ir fazendo alguma coisa ir buscar algum conhecimento, mas acho que era necessário haver

mesmo uma formação de base, principalmente para as pessoas mais velhas, essas sim, precisariam mesmo de uma formação de base para trabalhar. Não só com este tipo de alunos com dificuldades, mas também com todos os alunos.

**E – Com todos os outros alunos.**

P3 – Seria de extrema importância uma formação!

**E – E dado que é sensível ao uso das TIC e que até já tem procurado formação, quando é que pensa que é desejável usar as TIC em sala de aula inclusiva?**

P3 – Eu penso que... pronto, depende tudo da situação em que eu esteja a trabalhar. Há dias em que ele está mais calmo e que dá para ele se concentrar, se sentar e estar. Outros dias em que ele está mais excitado ou tenso... tem que se desenvolver outro tipo de actividades que não o leve a estar tanto tempo sentado no mesmo lugar... mais actividades a nível manual, Expressão Plástica com recorte, pintura, tudo isso em que ele possa ter uma actividade mais movimentada.

**E – Então e as TIC são usadas, especificamente, mais em que altura?**

P3 – Mais no período da tarde.

**E- Mais no período da tarde, sim.**

P3 – Mais no período da tarde.

**E – De manhã tem então as actividades mais na mesa...**

P3 – Sim, sim, mais na mesa e depois à tarde, então mais ...

**E – Mais ligadas ao uso da informática. E, propriamente que objectivos, apesar de ser nesse período, apesar de ... pronto já se perceber quando é que ele funciona com as TIC, que objectivos é que acha que ele atinge ao usar Tecnologias de Informação e Comunicação?**

P3 – É assim, eu acho que os objectivos dele são muito, muito, muito limitados... pronto, eu acho que os objectivos dele são muito limitados. Desde... fazer neste 1º Período, praticamente o que eu tentei com ele foi dar-lhe estímulos, portanto procurar estímulo para que ele goste de vir para a escola, que é uma coisa que... a mãe diz que ele agora gosta muito, portanto, o gostar de vir para a escola; o sociabilizar-se com os outros; porque a nível de aprendizagem é muito complicado para aquela criança.

**E – Exacto. Portanto, acha que isso também o ajuda à perspectiva que ele tem sobre escola?**

P3 – Sim, sim, sim!

**E - Vem com mais satisfação.**

P3 – Vem com satisfação para a escola, tanto que ele quando chega atrasado, vem muito triste porque adormeceu.

**E – Exacto.**

P3 - E mesmo adormecendo, mesmo que venha tarde ele quer vir nem que seja já perto do meio-dia como aconteceu hoje, mas ele quer vir para a escola.

**E – Se após o desenrolar desta entrevista ainda ficou por abordar algum tema dentro... algum assunto dentro desta temática que queira acrescentar pode fazê-lo.**

P3 – Não. Penso que não, está tudo dito.

**E- Não tem mais nada de especial?**

P3- Não.

**E - Pronto, muito obrigado pela colaboração.**

**ANEXO VI – Entrevista ao professor P4 – Ficha de recolha de dados  
e transcrição da entrevista**



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Anexo à entrevista – P4

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |                          |
|--|--|--------------------------|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 40 anos                  |
|  | Antiguidade na Escola                  | 10 anos                  |
|  | Anos de Serviço Docente                | 18 anos                  |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 8 anos                   |
|  | Quadro a que pertence                  | QZP                      |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Licenciatura no 1º ciclo |
|  | Formação em TIC's                      | Auto-formação            |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |                          |
|--|--|--------------------------|
| Dados sobre a turma                    | Ano de escolaridade da turma inclusiva                             | 2º ano                   |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 2 alunos                 |
|  |  | R- Autista<br>M- Autista |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 | 22 c/ 7 anos             |
|  |  | 7 meninos e 15 meninas   |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | Assíduos                 |
|  |  | Pontuais                 |
| Rendimento escolar dos alunos da turma | Médio  |                          |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P4

### **E- Entrevistadora**

P4- Professor do 1º CEB

**E – Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou a desenvolver um trabalho com o tema “O uso das TIC na sala de aula inclusiva”. O seu contributo é imprescindível! Agradeço o preenchimento da ficha de recolha de dados estruturais e proponho uma entrevista a partir de uma conversa para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto. Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato. Terá acesso à análise da entrevista após sistematização dos dados para que os possa avaliar.**

**E - Apesar de irmos falar de Tecnologias, começo por pensar um bocadinho consigo em relação aos relacionamentos na turma. Portanto, os relacionamentos do professor com os alunos, dos alunos entre si, eventualmente, os pais, o que é que tem a dizer sobre o assunto?**

P4 – Bem esta é uma turma muito coesa, muitos dos alunos já vêm do Jardim de Infância, portanto já se conhecem há algum tempo. Em relação aos pais... é uma turma que há... há duas faixas: uma faixa de pais que contribui muito para o desenvolvimento curricular e de comportamento e há uma outra faixa dos pais que... desliga-se da escola. Em relação ao relacionamento professor/aluno, eu tento sempre que ele seja o mais ligado possível, que haja sempre um relacionamento harmonioso, baseado na amizade, na compreensão e no carinho.

**E – Exacto. E atendendo já à sua prática pedagógica, portanto já com 18 anos, não é, de serviço e ao conhecimento que tem desta turma, não só de agora mas também porque os meninos eram já cá da escola e como professor desta escola já há cerca de 10 anos, não é? Pode referir algumas das estratégias de**

**ensino-aprendizagem que utiliza para todos os alunos em geral, alguma que queira salientar?**

P4 - Bom...em termos de estratégia, tem que se definir algumas estratégias específicas para os alunos com necessidades educativas especiais, que estão integrados nesta turma, estão dois alunos integrados nesta turma, que frequentam a sala Teach também e... para o resto da turma, há alunos que têm algum... alguma dificuldade na aprendizagem e é necessário estipular metodologias específicas para esses alunos. São dois alunos com autismo... a ... que podemos chamar o R e o N, a ... e eles... em relação a estes alunos é necessário uma metodologia muito específica, portanto, um trabalho muito bem estruturado.

**E – Em relação aos alunos NEE da sua turma já tinha trabalhado com crianças com este tipo de problemática e o que pensa da integração destas crianças no sistema regular de ensino?**

P4 – Eu já, já trabalhei com um aluno que, embora não tivesse sido definido como autista, ... a ... estava no espectro do autismo e pronto ... foi, foi uma experiência muito positiva, ao longo de quatro anos que o acompanhei, juntamente com os colegas do Ensino Especial que trabalharam aqui na escola e... em relação à integração deste aluno foi muito positiva porque ... a... deu para ... desenvolver uma quantidade de aspectos, a nível de social, a nível comportamental e acho que criámos uma base de ferramentas que ele poderá utilizar na sua vida pessoal e futura. Actual e futura.

**E – Claro! E em relação, concretamente a estes alunos que tem neste momento, portanto, pode indicar os aspectos que valoriza mais na aprendizagem destes alunos, falando também um pouquinho dos recursos especiais, se é que utiliza, não é, para o desenvolvimento dessas actividades que promove?**

P4 – Bom... neste momento, nós estamos a fazer a integração da, da... destes dois alunos na turma e estamos a trabalhar muito o aspecto social, portanto as inter-relações, o conhecimento dos colegas, a... o conhecimento das regras da sala... o cumprimento, e estamos a tentar que os alunos estejam o mais tempo possível sentados. Pronto, isso é o grande objectivo! O segundo objectivo que estamos a trabalhar é a autonomia, portanto... uma autonomia progressiva, portanto... **(Claro!)** ... obviamente dentro da, da... das necessidades destes alunos, não é... dentro das características que eles têm... a...

**E – E quanto a recursos, utiliza alguns recursos especiais, ou neste momento ainda não é necessário?**

P4 – É necessário! Porque são crianças que necessitam dum trabalho muito estruturado, muito específico e necessitam de rotinas... e portanto estes recursos têm que ser muito bem pensados, com os professores do Ensino Especial também, com os colegas e, e em termos de trabalho, tem que ser um trabalho previamente preparado, e muito bem estruturado e, sempre de ... com a mesma metodologia.

**E – E pode indicar-me algum desses recursos, assim, nomeá-lo? Portanto, são recursos que têm suporte de papel?**

P4 – São... normalmente, utilizamos esse suporte de papel e é um trabalho que tem de ser feito manualmente, uma vez que estes alunos... a... não gostam muito de trabalho impresso dactilografado, gostam de ver o trabalho deles feito em papel, mas depois não o aceitam, em termos do dia-a-dia. **(Claro, claro...)** Por outro lado tem outro aspecto é que, outro destes alunos, o R é... tem uma paixão louca por revistas... e portanto, temos que ter uma série de revistas e jornais ... que temos que ter na sala de aula para ele utilizar e ... para ele ter ali perto dele.

**E - Para ter à mão... sempre que precisa...**

P4 - Para ter à mão!

**E – Claro. E agora, vamos pensar um bocadinho nos relacionamentos. Destes meninos, quantos estão dentro da sala de aula? Portanto a integração que se pode chamar sócio-emocional destes meninos com os pares, não é?**

P4 – Pronto foi, foi um trabalho que foi começado no ano passado, foi iniciado no ano passado, que no ano passado era muito difícil a manutenção por longo tempo, longo tempo, digo uma hora, não é destes alunos na sala. A ... progressivamente fomos aumentando este tempo e, e isso ... também contribuiu muito a relação que as outras crianças fizeram em relação a estes dois, a estes dois colegas.

**E – Começaram a aceitá-los quando?**

P4 - Começaram a aceitar, começaram a, a não valorizar determinado tipo de comportamentos que são habituais, não é, destas crianças com problemas... a ... o gritar, o colocar-se debaixo das mesas, que ao início era... algo que os outros alunos, outras crianças não aceitavam, ou ... riam, neste momento já aceitam de outra forma **(Claro)** ... e isso também permitiu que nós ... conseguíssemos, conseguíssemos trabalhar um outro aspecto que é o controle ... o auto-controle. Neste momento eles já conseguem estar sentados e, mais calmos. Portanto, ... isto favoreceu muito a

proximidade, não é, a proximidade entre as crianças da turma que os aceitam e protegem.

**E – Claro. Portanto atendendo às actividades que vai promovendo para estes alunos, claro muito específicas, à participação que estes meninos vão tendo nestas actividades, aos recursos que já nomeou que tem vindo a utilizar e que utiliza e à integração sócio-emocional que também já se vai... vai tornando também mais positiva, não é, em relação aos meninos da turma, como é que perspectiva o desenvolvimento escolar destes meninos ao longo do seu percurso? Imaginemos até já uma mudança de escola, estão num 2º ano, quando mudarem já para um 5º ano, 2º ciclo?**

P4 – Pronto... aqui em termos de agrupamento, e muito por pressão dos pais destes, destes meninos, nós estamos a perspectivar ... a ... a... uma sala Teach ...a ... no 2º e 3º ciclo. A ... ainda não temos nada assim garantido, da parte da tutela, mas tudo crê que estes alunos irão beneficiar deste, deste recurso. Mas pronto, ... temos que aguardar ... da parte ...

**E – Temos que aguardar, eles também são novinhos estão no 2º ano, se calhar é uma caminhada...**

P4 - Temos que aguardar da parte da tutela, algum... alguma informação a esse respeito.

**E – Claro. Pensando agora um bocadinho nas estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem que já vem experimentando, não é, porque já é o 2º ano que... que eles cá estão consigo,... a... como é que... vamos lá pensar um bocadinho... referia-lhe as diferenças, o é que adequa mais e melhor a estas crianças? De ordem humana... eventualmente de ordem espacial e física, de ordem pedagógica?**

P4 – São crianças que requerem muito, muito cuidado. Cuidado pelo carinho, pela forma da linguagem que nós utilizamos, pela acalmia que temos de ter, em termos emocionais, para com eles... a ... é muito importante e, requerem sempre que pensemos de uma forma estruturada. Eles são... adversos à, às mudanças. E, portanto eles requerem, para além deste carinho todo e desta estrutura que nós temos que ter a nível lexional, a nível de linguagem ... a ... também requerem a estruturação de material, como já nós, nós já falámos há pouco e ... uma estruturação em termos espaciais de sala de aula. Porque eles têm que ter o seu lugar sempre fixo, sempre o

mesmo e, não, não podemos alterar a estrutura de sala porque senão eles perdem-se e, pronto, entram em...

**E - Começam a dizer que têm comportamentos mais complicados, não é... pois, em termos de sala de aula.**

P4 - Comportamentos mais complicados!

**E - Portanto não altera muito a sala, quando eles vão para lá a sala mantém-se uma estrutura fixa...**

P4 – Mantém-se uma estrutura fixa!

**E – E pronto... tentam que o ambiente seja o mais calmo possível... não é?**

P4 – E tem que ser! Porque mal eles chegam à sala, eles encaminham-se directamente para o seu lugar.

**E - Para o seu lugar... já têm esse hábito, já criaram...**

P4 - Têm esse hábito! Sé há porventura um dia que ... recebamos um aluno de outra, de outra turma, porque o professor faltou, que se sente naquele lugar por engano, eles perdem-se por completo. Portanto eles, eles necessitam mesmo daqueles lugares, daquela estruturação.

**E - Precisam da estruturação, não é? Pois. Mudando um bocadinho de tema, parece-me também adequado pensar e dar a sua opinião acerca da articulação do trabalho entre o colega e o professor de Educação Especial que vai acompanhando estes meninos... portanto, pode pensar em diferentes aspectos: ou ligados à avaliação, ou à planificação, ou ao acompanhamento. Como é que articulam o trabalho em conjunto?**

P4 – Pronto... acho que, aqui pelo menos na escola, e acho que não ... eu consigo a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro da turma, desde que haja uma ligação muito estreita entre os colegas do Ensino Especial e os colegas professores da turma. E pronto, ... felizmente aqui na escola, tem sempre havido uma ligação muito forte e um trabalho muito forte em equipa, entre estes dois... entre estes dois colegas, não é?

**E - Pois, pois, pois...**

P4 - Pronto... em relação a estes alunos e em relação aos colegas do Ensino Especial, nós planificamos em conjunto, porque... até porque temos que organizar

materiais diários para estes miúdos e, portanto, é planificado sempre de acordo... tentando integrar alguns aspectos da turma no geral, por exemplo, se vamos ler um texto, amanhã aquele texto ... nós fotocopiamos, cortamos, adaptamos às crianças... muitas vezes temos que ser nós a passá-lo à mão porque, pronto, eles estão habituados a trabalhar só com letras maiúsculas e, portanto, temos que adaptá-lo mas, sempre colocamos o desenho igual ao dos outros alunos da turma que é para eles sentirem também que há uma integração do trabalho naquela estrutura de turma. A... mas pronto, para além desta planificação, a avaliação do trabalho também fazemos em conjunto. E, nas nossas reuniões de conselho de turma ou conselho de docentes, os colegas fazem a avaliação juntamente connosco. Portanto, trabalhamos sempre numa articulação sempre muito, muito forte.

**E – Claro, claro. E agora pensando um bocadinho no currículo do 1º ciclo como referencial, não é, que todos os professores têm, não é, como é que adequa ou diferencia os objectivos e os conteúdos para estes alunos?**

P4 – Pronto, estes alunos têm o currículo ... a ... específico que está no seu PEI e nos, seus...

**E - ...nos seus documentos.**

P4 - Nos seus documentos... a ... mas pronto, tentamos sempre que,... claro que eles fazem sempre um trabalho diferenciado, de acordo com as suas necessidades. Tentamos, como lhe disse que, ... integrar certos aspectos, sempre que possível, certos conteúdos do currículo do 1º ciclo, tentamos integrá-los na... no trabalho diário que fazemos com estes alunos. Pronto, muitas vezes, isto mais na área do Estudo de Meio, é aquela área que nós podemos fazê-los participar mais... opinar, sempre que possível, trabalhar juntamente com os outros colegas em pequenos trabalhos de grupo, embora a concentração deles e... o tempo de trabalho deles seja muito reduzido mas é, é ... as áreas em que nós fazemos mais. O aluno R lê e escreve e, por isso, na área da Língua Portuguesa dá para nós trabalharmos mais o aspecto da escrita do quadro e, ... os outros alunos aceitam muito bem este tipo de trabalho.

**E – A... As actividades realmente são muito específicas, não é, se consegue sistematizar que modificações é que introduz nessas actividades, realmente que são mesmo diferentes, entre estes meninos e os restantes meninos da sala?**

P4 - Pronto, há algumas modificações que temos de fazer para, para que também se crie uma integração destes alunos e, a pouco e pouco, vamos conseguindo fazer... pronto, com os alunos que trabalham só com letras maiúsculas, muitas vezes, enquanto estamos a dar a aula para a turma, no geral, escreve-se no quadro, eu escrevo no quadro com letras maiúsculas. Claro que os outros alunos, por vezes, reagem mal porque ficam ... não estão habituados àquele ... a esse tipo de metodologia, a... esse tipo de estratégia, mas a pouco e pouco vamos conseguindo com que todos os miúdos ... a ... se adaptem a estas modificações.

**E - Exacto, ... e aceitem também...**

P4 - E aceitem.

**E - E aceitem também, não é? Tem mais alguma modificação... a... que vai introduzindo?**

P4 - Pronto, tirando tudo aquilo de que nós já falámos, em termos de trabalho específico...

**E - Não tem mais nada de especial a dizer...?**

P4 - Bem... já agora completando esta resposta... esta pergunta, ... a minha resposta, pronto... também em termos de tempo, estes alunos também necessitam duma estruturação temporal diferente. E porque... pronto, têm os seus tempos de execução, os seus tempos de concentração... a ... foi o que nós tentamos desenvolver ao longo deste período, 1º período, ... a ... e como acho que, falamos à pouco de autonomia, também, a pouco e pouco estamos a afastar da... espacialmente daquele bocadinho das secretárias onde eles estão.

**E - Onde eles estão, exacto.**

P4 - Portanto, a pouco e pouco nós vamos-nos afastando gradualmente do espaço.

**E... Do espaço... e agora vamos pensar um bocadinho num recurso pedagógico que o colega ainda não disse ter utilizado até este momento, penso eu, com estes alunos, que é as Tecnologias de Informação e Comunicação. Como é que se posiciona em relação à possibilidade destas tecnologias se poderem adaptar às necessidades individuais? Não só destes alunos, aqui pode ser em geral, e abordaremos...**

P4 – Bem, eu sou um fã de Tecnologias de Informação e de Comunicação, não é, as TIC, isso é, é pessoal.

**E – É intrínseco.**

P4 - Certo. Mas, ... a ... pronto, em termos escolares, estes alunos devido a esta necessidade de estruturação, eles em sala de aula, contexto de sala de aula, ... neste momento ainda não estão a utilizar as TIC.

**E – E na sala de apoio?**

P4 – Na sala de apoio, sala Teach...

**E - Sala Teach, que é a sala deles.**

P4 - Exacto, na sala deles, utilizam tempos muito específicos e com trabalhos muito específicos. Muitas vezes, há a construção de pequenos textos ou de pequenos... pequenos trabalhos que eles depois vão desenhar em computador, outro, outros, outras crianças escrevem pequenos textos no computador que é mais fácil... porque têm mais facilidade do que escrevê-los manualmente e, portanto, na sala Tish, neste momento, já há mais... um trabalho mais específico dos alunos.

**E – O colega ainda não utilizou, na sala de aula?**

P4 – Na sala de aula, não. Embora...

**E - Para estes alunos. E para outros?**

P4 – Para outros alunos, nomeadamente, no apoio ao estudo, na parte... após a parte curricular, muitas vezes, nós fazemos jogos com a turma, com programas educativos. E isso é facilitador da aprendizagem... desenvolvimento ... das aprendizagens, dizia emocional dos miúdos.

**E - Exacto. E esses, estes meninos, durante o tempo de apoio ao estudo não estão com a turma, não? Fazem o apoio ao estudo na sala Teach?**

P4 – Não. Fazem-no também na sala do regular mas, ... pronto, normalmente temos que se fazer ... que hoje é o final do dia, já é um outro horário, e portanto, temos que estruturar o trabalho deles que é de outra forma, já é um trabalho muito mais estruturado para eles, que não... basicamente tem a ver com as pinturas, os recortes, já não pode ser mais ... em termos de exigência cognitiva e de afectividade... e portanto, tem que ser um outro tipo de trabalho e, ao mesmo tempo o R, o aluno R, consegue ler e escrever e, portanto, muitas vezes participa nesses

jogos, outras vezes, ele próprio necessita de se isolar, de estar mais sossegadinho, mais caído.

**E - Mais sossegadinho, claro. Então o que é que pensa da possibilidade de adaptação e rentabilização do uso das Tecnologias em objectivos a atingir, com estes alunos, futuramente claro, porque o uso ainda está numa fase muito inicial?**

P4 - Eu penso que...

**E - Pensa que podem atingir alguns objectivos com as Tecnologias?**

P4 – Eu acho que são facilitadores... da aquisição. Não só de conteúdos, como de estratégias para a vida prática. Estes... estes alunos precisam sempre... de que criarmos... do que criámos de estruturas para que, na vida prática possam ser integrados na sociedade e o computador, sem dúvida que, será facilitador dessa integração.

**E - ...integração. Quando o colega usa as tecnologias em aspectos ligados ao hardware ou software, como é que se sente?**

P4 – Pronto, nesse... eu nesse aspecto sinto-me mesmo à-vontade, quer em relação à parte do hardware, quer à parte de software. Obviamente que há algum software mais específico que é necessário estudá-lo, um bocadinho mas, depois é fácil. Para mim é fácil dominar!

**E – Pois, para o colega é fácil. A... E em relação ao uso das tecnologias para o próprio professor, portanto como professor, ou preparação das aulas, ou enfim... preparação de materiais, ou até para dar uma aula, também se sente à-vontade?**

P4 – Sim.

**E – Completamente à-vontade?**

P4 - Completamente à-vontade!

**E – Está completamente à-vontade! Então, e apesar desta nossa conversa já ter abordado muitos aspectos que me parecem importantes, parece-me ainda útil, se puder dar a sua preciosa opinião, acerca de quando é desejável utilizar as TIC em contexto de sala de aula inclusiva?**

P4 – Pronto, eu acho que as TIC são facilitadoras de vários, vários aspectos, embora ache que o grande obstáculo, o grande obstáculo que nós temos é o funcionamento em rede porque acaba-se por ter os alunos, cada um a trabalhar de sua maneira e é difícil! Com os poucos recursos humanos que nós temos na escola controlar 22 alunos, numa sala. Portanto o objectivo que acho que se deveria criar nas escolas, era salas, ou dentro de salas de aula, ou numa sala de informática, em que todos os computadores trabalhassem em rede num programa, e aí era mais fácil para o professor trabalhar.

**E – E acha que assim atingia mais e melhores objectivos?**

P4 – Sim, poderíamos consolidar, poderíamos atingir outros objectivos diferentes que neste momento, com os recursos... digamos mais clássicos, nós não conseguimos.

**E – Não conseguem. A... portanto, já praticamente abordámos todos os aspectos dentro desta temática, mas ainda ponho à consideração do colega se quiser dizer alguma coisa mais sobre este assunto, que ache oportuno, esteja à vontade.**

P4 – Não... pronto, basicamente será o... não só o apetrecho das escolas, acho que neste momento as escolas até estão bem apetrechadas, embora muitas vezes nós nos queixemos do número, pouco número de PC's dentro das escolas. **(Mas daqui a pouco vamos ter PC's a mais.)** Daqui a pouco vamos ter PC's a mais, acho que, sobretudo, esquece-se é que para trabalhar com esses PC's é necessário haver uma estruturação e essa estruturação parte... de termos redes nas escolas.

**E - Portanto considera que um dos aspectos que terão de ser alterados, em termos de 1º Ciclo, a existência de redes, é isso?**

P4 - A existência de rede, porque isso é facilitador para um trabalho. Porque temos muito PC mas depois não temos recursos humanos para trabalhar nesses PC's. **(...exactamente.)** Porque depois era necessário, por exemplo, ter muitos professores... muitos não, mas alguns professores a trabalhar dentro da sala de aula para ajudar ou contribuir para o desenvolvimento daquele trabalho específico, com os computadores. Agora... sem existência de redes é mais... delicado.

**E - Muito obrigado pela colaboração.**

P4 - Obrigado.

## ANEXO VII – Entrevista ao professor P5 – Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### FICHA DE RECOLHA DE DADOS

Anexo à entrevista – P5

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |   |
|--|--|---|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 29 anos   |
|  | Antiguidade na Escola                  | 3 anos  |
|  | Anos de Serviço Docente                | 8 anos  |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 6 anos  |
|  | Quadro a que pertence                  | QZP   |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Licenciatura no 1º ciclo<br>Frequência de Mestrado na Matemática na ESE |
|  | Formação em TIC's                      | Power Point   |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |  |
|--|--|--|
| Dados sobre a turma                    | Ano de escolaridade da turma inclusiva                             | 4º ano   |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 2 alunos   |
|  |  | R- Problemas de cognição/<br>deficiência mental<br>Z- Dislexia |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 | 9 e 10 anos  |
|  |  | 10 meninas/ 13 meninos   |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | Pontuais   |
| Assíduos                               |  |  |
| Rendimento escolar dos alunos da turma | Bom  |  |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P5

### **E- Entrevistadora**

P5- Professora do 1º CEB

**E – Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou a desenvolver um trabalho com o tema “O uso das TIC na sala de aula inclusiva”. O seu contributo é imprescindível! Agradeço o preenchimento da ficha de recolha de dados estruturais e proponho uma entrevista a partir de uma conversa para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto. Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato. Terá acesso à análise da entrevista após sistematização dos dados para que os possa validar.**

**E - Apesar de irmos falar de Tecnologias de Informação e Comunicação, vamos tentar começo por pensar nos relacionamentos entre as pessoas da turma. Portanto, os actores alunos, professora, professora com os pais, enfim o envolvimento com as pessoas. O que é que tem a dizer sobre este assunto?**

P5 – Então, ... temos uma boa relação, os alunos já me conhecem, alunos e família, já me conhecem acerca de três anos, ... foi a primeira vez que eu também tive esta experiência de continuidade pedagógica, vejo nesta ... neste aspecto relacional uma grande vantagem... porque já estamos ... já temos aquele ... aquele ... aquele entrave do conhecimento à priori está ultrapassado.

**E – Pois ... Atendendo à sua prática pedagógica, portanto já com oito anos de serviço e ao conhecimento desta turma, não é ... três anos, poderia referir algumas das estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza duma forma geral para os alunos?**

P5 – A ... os alunos gostam imenso do trabalho ... cooperativo, a ... pelo que, sempre que é possível, utilizamos esta modalidade de trabalho de projecto, de ... de trabalho de grupo para serem abordados os vários conteúdos. No entanto, sei que ..., se calhar uso e abuso, um pouco, das aulas expositivas também.

**E – Sim ... Vamos falar agora um bocadinho dos alunos NEE que tem na sua turma. Disse-me que tinha o aluno R com problemas de cognição e o aluno Z com Dislexia. A ... já tinha trabalhado com crianças com este tipo de problemática?**

P5 – A ... já. De acordo com a problemática, mais de acordo com a problemática do aluno R.

**E – Sim ... E o que pensa da integração destas crianças, quer dum quer doutro no sistema regular de Ensino?**

P5 – A ... tenho ideias ... um pouco contraditórias, ainda que para o aluno ... Z, não ache que seja, à partida, um grande obstáculo ele estar inserido numa turma ... inclusiva, ... para o aluno R ... e, dada a idade que o aluno já tem, ... por todo o percurso que ele já fez nesta Escola, ... acho que o aluno já está um pouco desfasado de ... deste ... deste meio desta escola de 1º ciclo. No entanto, ... não sei até que ponto este aluno vá conseguir avançar e progredir nas suas aprendizagens, acompanhando esta turma, na escola do 2º ciclo. Pelo que, ... atendendo a esta problemática, eu creio que para o aluno R era mais salutar que o mesmo fosse encaminhado, de acordo com um currículo muito próprio para ... uma escola, onde pudesse tirar alguma, alguma especialização ... tivesse uma componente mais prática.

**E – Sim, sim ... Em relação, aos alunos com NEE, que tem integrados nesta turma, pode indicar-me alguns aspectos que valoriza mais na sua aprendizagem e, também, falar um bocadinho dos recursos especiais que estes alunos utilizam para desenvolver essas actividades.**

P5 – Sim, em relação ao aluno R ... eu adapto os materiais da restante turma, uma vez que, estamos a leccionar o 4º ano, por exemplo a nível de ... de Estudo do Meio, o aluno R faz os mesmos exercícios que os restantes colegas, ainda que, de forma adaptada. Seja por ter ... em, em função de ligação por cores, seja dando... dando algumas palavrinhas para completar exercícios com lacunas, por aí...

**E – E o que é que valoriza mais na aprendizagem dele? Que áreas ou que aspectos é que valoriza mais da aprendizagem?**

P5 – ... Eu creio que... eu tento valorizar de tudo um pouco, mas realmente é notório em relação ao aluno Z que ... eu tento influenciar e valorizar muito a sua expressão oral e a sua expressão escrita dada a sua limitação de Dislexia.

**E - ... de Dislexia, exacto. E no aluno R é a parte, propriamente de componente de conhecimentos mais cognitiva ou mais social, mais ligada à autonomia...?**

P5 – Sim, mais por aí, exacto.

**E - Mais nessas áreas?**

P5 – Mais na área do social.

**E - Dadas as suas limitações cognitivas.**

P5 – Exacto.

**E - ... E tem algum recurso especial que tenha que usar com estes alunos, para desenvolver as actividades que faz com eles?**

P5 – ... Em relação ao aluno Z, tenho por hábito, ... e tento sempre que, que o aluno desenvolva as tarefas após a minha leitura, de forma a que ele consiga interpretar melhor... com o aluno R, pronto... também é sempre... dou-lhe sempre um apoio bastante individualizado e directo, de forma a que o aluno consiga alcançar os objectivos.

**E - ... muito bem. Se pensar um pouco acerca dos relacionamentos e da integração sócio-emocional destes alunos NEEs, na turma, o que é que pensa, o que é que tem a dizer sobre o assunto?**

P5 - ... hum... não percebi muito bem!

**E - ...Há pouco, numa pergunta anterior falámos dos relacionamentos dos actores, mas, numa forma geral, ... agora especificando para estes dois alunos, de que modo é que eles se integram na turma, portanto, o relacionamento sócio-emocional dêz tês alunos com os outros, entre si, com a professora?**

P5 – Não, não há... não há assim nada de ... que se possa dizer de... anormal, os alunos estão bem integrados, ainda que, o aluno R face à idade...

**E – Que idade tem?**

P5 – Já faz treze anos, agora em Fevereiro, ... este aluno é, é ... é muito bem aceite pelos outros ... por causa das suas capacidades... habilidades físicas...

**E - ... a nível de... desempenho motor ... jogos?**

P5 – A nível de jogos, exacto! É um aluno que é muito apreciado pelo seu dom para ... o futebol e ... de alguma forma, o próprio, também se tenta evidenciar por aí, uma vez que, nas outras áreas, sente-se um pouco aquém, ... ele tem consciência... das suas limitações.

**E – Sim, e o aluno Z tem alguma, ... vá lá, algum dom, mais facilidade nalgum aspecto em se aproximar dos outros, ou são os outros que se aproximam...?**

P5 – Pois, muito pelo contrário, o aluno Z tem ... uma grande instabilidade emocional, ... pelo que, por vezes, causa grande e ... graves e complicados desaccatos, entre... os colegas.

**E – Dentro da sala, no pátio... em qualquer espaço de aprendizagem?**

P5 – Entre ... entre os colegas, em momentos de recreio... e, também já aconteceu, num ou outro momento, ainda que pontual, nas actividades de enriquecimento curricular. ... Eu não tenho esta ideia de ... destes comportamentos do aluno, porque nunca vi tal coisa... o aluno comigo é exactamente o contrário, é um aluno muito solícito, está sempre pronto a ajudar, no entanto, há ali, por vezes, algum desnível em ... em que ele acaba por... por extravasar por completo.

**E - ... causar algum conflito. Fora da sala de aula propriamente? O que é... curricular, não é?**

P5 – Exacto, ... e às vezes é apontado pelos outros, exactamente por causa dessas atitudes.

**E – Em relação ao aluno R já me tinha dado uma perspectiva ... de ... acerca do desenvolvimento escolar dele, portanto, o que é que perspectivava para ele, nomeadamente referiu que, talvez ele tivesse que ser integrado numa escola, dada a sua idade, os seus problemas. Mas em relação ao aluno Z essa parte não foi abordada. O que é que pensa sobre o desenvolvimento escolar deste ... desta criança?**

P5 – Eu creio que para o aluno Z se forem sendo adoptadas estas medidas que nós no 1º ciclo estamos a adoptar, o facto de haver um acompanhamento mais, mais... mais próximo, serem-lhe lidas as questões, auxiliarmos assim o aluno na interpretação, ... dando mais tempo para a concretização de certas tarefas, eu creio

que o aluno vai conseguir desenvolver o seu percurso académico, tal e qual como ... como outra criança.

**E - Dentro duma turma regular e... com perspectivas de sucesso?**

P5 – Sim.

**E - Portanto ... perspectiva de sucesso escolar. Em relação a tudo propriamente a que falámos até agora, as estratégias que tem vindo a experimentar com eles e, já disse algumas ... tem mais alguma coisa a dizer sobre essas ... vá lá, alterações, ou possíveis alterações que faz entre estes alunos e os outros, em termos de estratégias?**

P5 – Pode-me trocar isso por miúdos...

**E – Portanto, posso-lhe indicar ... podemos falar por exemplo, de ordem humana e relacional, se faz alterações de espaço ... espacial e física, em relação a estes dois alunos, de ordem pedagógica... Algumas de ordem pedagógica já me referiu. Por exemplo ao aluno Z, lê primeiro e espera que ele responda ou dá mais tempo ... poderá haver outro tipo de estratégias que ... que até à data, não se tenha lembrado, no decorrer da nossa conversa e que queira ainda referir.**

P5 – Sim, por exemplo ao aluno R, por exemplo, eu tento... aproximar sempre o seu lugar do espaço onde eu me encontro mais tempo, durante o dia, na sala de aula. Em relação ao aluno é ... Z, (...ia dizer R...) em relação ao aluno Z ... permito... e incentivo que ele se faça acompanhar, por parte de alguns elementos da turma, elementos esses que sejam ... um ... que sejam... bons exemplos! (... **bons exemplos, sim**) ... Meninos que sejam calmos, meninos que sejam concentrados, organizados e que ... que consigam ... e que tenham alguma destreza na explicação, ao outro.

**E – Portanto utiliza a estratégia do “Par”, portanto o trabalho a pares... em que ele, no fundo, sai mais valorizado ... com a ajuda dos outros, não é? (... sim, mais acompanhado!) E mais acompanhado.**

**Mudando um pouco de tema, apesar de estar... estar tudo enquadrado, não é, parece-me que também é adequado pensar um bocadinho na articulação entre a colega com... o professor, ou professora de Educação Especial que acompanha, também, estes alunos. Como é que vê... a articulação do trabalho entre, portanto, os, os pares de colegas?**

P5 – Vejo ... vejo com bons olhos e acho que é muito produtivo, eu sou ... sou só uma professora a tempo inteiro naquela sala de aula, com mais 23 crianças, por

isso, toda a ajuda que vier é bem-vinda e com, com a colega do Ensino Especial, temos articulado... bem, os conteúdos que queremos abordar... tentando que haja uma continuidade do trabalho que se faz na sala de aula... ainda que, por vezes, não seja bem assim ... tanto mais que, para o aluno R, tentamos incentivar e tentamos criar uma série de rotinas para que, na passagem do aluno desta escola, para uma escola de 2º ciclo, o aluno seja mais autónomo e ... aí há momentos pontuais ... que a colega, só com aquele aluno, consegue fazer mais facilmente e também de forma a não o deixar, não o deixar em cheque perante os outros, por exemplo tem ... esquematizado e tem pormenorizado bastante a consulta, a consulta do horário da turma, coisa que os outros meninos já fazem muito bem e que o aluno R ainda tem algumas dificuldades, a questão de, de ... das horas que também é uma problemática para este aluno, mas extremamente importante para quando ele sair daqui, (**... claro, na outra fase já do seu desenvolvimento**) ... exacto, a questão de... por exemplo... a colega foi já com o aluno comprar um selo e uma carta para enviar ... uma situação bastante prática, não é, para ele vivenciar para os outros meninos, é tudo muito perceptível falando assim dentro da, do ... da abstracção, para o aluno R isso não é tanto, não é, isso é ... mexe, ... portanto há momentos em que a colega faz um tipo de trabalho diferente, mas lá está, vai de ... ao encontro dos objectivos do seu ...

**E – Portanto planificam... bastante em conjunto?**

P5 – Sim, ... tentamos.

**E – ... tentam planificar em conjunto. O acompanhamento, está satisfeita, ... provavelmente com as horas, ou com o tempo dispendido ao aluno?**

P5 – Se estou, é uma pergunta? (**Sim, sim.**) ... Poderia ser, ... era conveniente que fosse mais tardes (**... sim, sim...**) ... e, ainda ... mas não me foi, não me foi perguntado a mim, opinião em relação a isso, foi a... a colega que, no seu grupo de trabalho de Educação Especial, assim organizou a agenda mas, para este aluno, para outros se calhar talvez não, mas para este aluno, para o aluno R eu acho que os 45 minutos que são dados de, de apoio são ... é um tempo, é um tempo demasiado curto. Creio que para este aluno, se calhar surtiria mais efeito se fosse, por exemplo, duas vezes, uma de 45 e uma de 1.30h, dado que ele tem três vezes 45 minutos, do que três momentos de 45 minutos apenas, porque é um miúdo que até se consegue concentrar, consegue desenvolver um trabalho e, só aqueles 45 minutos acho que... poderia ser ...

**E – Vamos repensar um pouco acerca dos alunos com NEE, integrados nesta turma, e gostaria que tomasse como referencial o currículo do 1º ciclo e que me dissesse se diferencia os objectivos e os conteúdos para estes alunos com NEE?**

P5 – Então ... Para o aluno R, ... o nosso grande objectivo tem sido ... um aluno deste, ... todos estes anos, uma vez que, que o aluno tem... já frequenta esta escola há vários anos, ... já tem algumas retenções, a nossa grande batalha tem sido com o aluno R, adquirir um ... algum mecanismo de aprendizagem da leitura e da escrita, o qual tem sido uma batalha bastante dura ... pois há ali um bloqueio que ainda não conseguimos perceber qual, mas o aluno não, não tem conseguido ... ultrapassar essa questão. Para além disso, ... também tentámos dentro da, da... da área da Matemática, oferecer-lhe algumas ferramentas para que ele crie ... tenha alguma destreza na ... na contagem, no cálculo, na organização do seu dia-a-dia em termos de horário, de agenda, ... os dias da semana, os dias dos meses, os meses do ano, ... isto para que o aluno consiga fazer, ou ter um dia-a-dia mais autónomo. O aluno Z, o aluno tem acompanhado o programa normal que está estipulado para o resto da turma.

**E - ...normal, ... portanto no currículo do 1º ciclo. Em relação concretamente, então vamos focar o aluno R, visto que o outro tem acompanhado, ... realiza actividades específicas, com certeza... não é, ... e que modificações é que introduz nessas actividades, por exemplo, na organização do espaço, nos recursos que utiliza, no tempo que essas actividades envolvem, ... até nos instrumentos de avaliação ... ou outras ... (... sim) ... portanto modificações que entenda que deve fazer ou que faz?**

P5 - ... Para o aluno R, é-lhe dado mais tempo que os outros alunos para realizar algumas das suas actividades, ainda que, haja muitas que ele faça individualmente, ou seja, só ele e apenas ele, naquela turma. Em termos de, de materiais de 4º ano, todos eles tem que ser transformados para que o aluno consiga aplicar os seus conhecimentos através de ligação, seriação, ... através da cor, uma vez que ele tem limitação da leitura e da escrita, ... também já tentámos fazer um trabalho a nível de computador, com CD-ROM apropriados para os conteúdos que temos de abordar, só que o aluno é muito reticente em relação ao ... (**... ao uso do computador.**) ... ao uso do computador, sim.

**E – E porquê, porque não sente dificuldade de manusear, na parte instrumental, não entende a informação que ... vai passando na ... no monitor, (... eu creio...) ... precisa de ajuda?**

P5 – Eu creio que é mais por isso, ele não ... ele não percebe, o funcionamento do mecanismo ... e daí que fica logo muito relutante. (Isso é receio, acha que ele tem um certo receio?) Exacto! E como só tem contacto com este aparelho, na escola, e ... e ... ao contrário dos outros, todos eles dominam muito bem e ... e ir à NET pesquisar num motor de busca, para o resto da turma é extremamente fácil, ... nós vamos habitualmente ao Centro de Recursos e com os CR-ROM também mais apropriados, ou então uma pesquisa orientada na Internet, o resto da turma está muito à-vontade e o aluno R sente aquela lacuna, e ... e sente-se inferiorizado em relação aos outros e logo aí, rejeita à partida.

**E - ... Exacto. E se tiver ... portanto nunca experimentou ... um par, um miúdo que esteja mais à-vontade e que o ajude a ultrapassar ... (... sim) ... determinadas dificuldades práticas?**

P5 – Sim, sim ... quando fazemos no Centro de Recursos tem que ser a pares porque o número de computadores não é suficiente para um computador, por aluno, e ... o aluno R ... tem sempre um papel muito passivo. É sempre o companheiro que faz tudo, ele não ... não pergunta, ele não, não, não ... não, não se interessa minimamente.

**E – E esses recursos de que me falou que utiliza no computador ... CR-ROM, ou assim... são lúdicos, são atractivos, considera que tenha cor, que tenha música, ... que ... pronto ... que ele possa utilizar os órgãos dos sentidos, de alguma forma, que lhe capte a atenção ... ou são programas muito ... muito ...?**

P5 – Não! São, são ... são CD-ROM apropriados para, para a faixa etária e para os conteúdos que abordamos e todos eles, no 1º ciclo, são bastante coloridos... (...são lúdicos.) ... vivem através do jogo e ... pouco complexos em termos de questão apresentada, não é, ... são jogos muito objectivos...

**E – Portanto ele terá, se calhar ... se eu entendi o que me tenta dizer, também muitas dificuldades na parte instrumental, de acesso ... tipo manuseamento do rato, será ...?**

P5 – Sim, ... se for a questão de, de ... de pesquisa... de procurar uma tecla no teclado também... (**... também tem dificuldade**) ... sim fica muito ... (**... fica**

**ansioso)** ... exacto. (**... revela ansiedade**) ... e acaba por se, se despistar com tanta informação que é ali apresentada. (**Exacto.**) No entanto, a professora do... do Ensino Especial tem batalhado por trabalhar esta questão com o aluno.

**E - E ele utiliza, sabe se ele utiliza o computador?**

P5 – Também assim, nestas circunstâncias, ... sempre muito receoso, muito reticente ... prefere por exemplo na ... a passar algum texto ... prefere passá-lo à mão do que passá-lo no computador.

**E - ...claro, claro. E se nos debruçarmos ... sobre propriamente esse recurso, independentemente só deste aluno, como é que a colega se posiciona em relação à possibilidade desta tecnologia, as TIC, se poderem adaptar a necessidades individuais?**

P5 - ... Eu considero as TIC uma ferramenta bastante importante na, na escolaridade, independentemente de ser no 1º ciclo ou outros, mas falo do 1º ciclo que é isso que eu tenho conhecimento, ... ao usar este tipo de ferramenta, o aluno pode, por si só, ir explorando e ir caminhando ao seu ritmo e ... se estamos a falar dum CD-ROM, por exemplo, ele tem uma meta a alcançar e, ... se não chegar lá tão imediatamente quanto o vizinho do lado, ... para ele creio não ser tão, tão problemático, uma vez que ele tem oportunidade de continuar a fazer esse trabalho mais tarde, porque aquele material não... está ali e não sai dali. Depois uma vez que podemos e, hoje em dia, quase todas as salas de aula têm, têm computadores na sala de aula, (**... sim, nesta escola têm, não é?**) dá para, para variar o tipo de trabalho e ... para ... de alguma forma, rentabilizar aquilo que se faz numa sala de aula diariamente. Enquanto uns fazem uma pesquisa em livros, outros podem passar textos a computador, enquanto uns fazem pesquisas de imagens ou de uma, de uma biografia na Internet, os outros podem ir compondo um cartaz ou escrevendo eles um texto no caderno (**... exacto.**) e ... creio que é uma ferramenta bastante útil.

**E - Portanto enumerou praticamente objectivos ou ... de carácter muito facilitador mas, também há os que impedem, não é, pode-se considerar que há impeditivos ao uso desta tecnologia ... por exemplo, com este aluno R já se encontraram alguns impeditivos, não é, se calhar ainda não percebemos bem quais mas percebemos no comportamento que ele ... tem dificuldades,... (... exacto.) não é, esses impeditivos, no fundo, também me falou da, da história da família que talvez ele não tenha, não foi bem da história da família mas, que ele não consiga treinar noutro espaço que não seja o da escola, não é, (... pois, ele**

não tem outras oportunidades...) **quando os outros já têm uma caminhada diferente nesse sentido, não é, ... poderá isso ser um dos impeditivos e, tem outros impeditivos, em termos de sala de aula, que pudesse... referir ou não ... ou vê mais vantagens do que impeditivos?**

P5 – Vejo mais vantagens ainda que, saiba à partida, que o uso de um computador é sempre muito, muito aliciante para todos os alunos. E é preciso haver uma boa gestão, desse tempo e ... dessa ferramenta para que, e isto já me aconteceu, haver sempre um aluno que é mais usurpador nesse sentido, não é, há sempre aquele que, que quer fazer e é ele que sabe e que quer dominar e há sempre o outro que, por algum motivo, ou não se faz notar, ou deixa-se estar, ou no caso do aluno R às tantas o trabalho acaba por ser feito, se for uma questão de tutoria, não é, onde se calhar só há participação de, de um dos elementos do, do grupo e às vezes isso pode não ser muito notório para o professor...

**E – (... e pode ser desvantajoso, portanto, haver um mais activo e um mais passivo, é isso?) E quando a colega usa as TIC para alunos com Necessidades Educativas Especiais, em que aspectos ligados ao hardware ou software, como é que se vai sentindo, portanto, sente-se à-vontade no uso, isso não lhe põe qualquer questão à colega, como professora?**

P5 – Não, não me põe. (... exacto, pode usar tanto hardware como software, não põe questão, não é?) Sim, vou explorando e vou fazendo cá as minhas descobertas, quando não sei pergunto, e uso individualmente o computador, tanto para o meu trabalho individual, como também para o trabalho com os alunos.

**E – Então na preparação das aulas também utiliza, na preparação das aulas ou para apresentação, ou para apresentar trabalhos, é mais para... criar trabalhos, é isso?**

P5 - É mais para criar trabalhos mas, também uso o Power Point para fazer algumas apresentações.

**E – (... para fazer apresentações.) Sente-se à-vontade?**

P5 – Sim. (... pois, com o uso)

**E – Ora apesar desta nossa conversa já ter abordado muitos aspectos que me parecem importantes ligados às Tecnologias e, não só, aos relacionamentos, à própria sala de aula, se me puder dar a sua preciosa opinião acerca de quando é desejável utilizar as TIC em contexto de sala de aula**

**inclusiva. Acho que, é muito oportuno para conseguirmos perceber estes aspectos todos de que temos vindo a falar. Quando é que é de utilizar, dentro da sala de aula?**

P5 – Quando é que eu acho oportuno utilizar? (Sim, quando é desejável, quando é que sente que isso é uma mais valia, quando é que ... independentemente de o fazer ou não fazer, quando é que acha que é desejável utilizar, em que circunstâncias?) Eu acho fundamental em momentos de trabalho de Projecto e em momentos de trabalho de grupo, seja, seja em que aspecto for ... não vejo, mas isso também tem a ver, talvez, com, com, ... com a minha postura, não vejo tanta imediatismo num trabalho que se relacione com a área da Matemática, por exemplo. Agora em relação às outras... mas quero mudar esta minha postura porque acho que as TIC são vantajosas em qualquer área, basta uma pessoa conseguir ... dar a volta ao texto.

**E - (... exacto.) E em relação, que já me falou ao longo da entrevista mas, sabendo mesmo, mesmo e pensando na opinião acerca dos objectivos e finalidades do uso das TIC, se tivesse que enumerar objectivos e finalidades para o uso das TIC, não só para este aluno que estivemos a falar, não só para esta turma, mas já como professora, objectivos ... imaginemos que tínhamos que fazer um inventário... objectivos, ou barra finalidades no uso das TIC em sala de aula, era capaz de enumerar alguns?**

P5 – Deixe ver... então, quando usamos o computador qual é o nosso grande objectivo? Familiarizar os alunos com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, ... mostrar e promover aos alunos um, um leque variado de, de descobertas e ... e de explorações, não é, uma vez que, a informação pode estar disponível em vários suportes, seja em imagem, seja em livro, seja ... numa tese, num Relatório, ... num esquema, num site, o que for... mais, desenvolver desta forma a cultura geral da, de ... dos miúdos, ... promover ... a inter-ajuda entre pares, ... facilitar a aprendizagem, uma vez que tem ... ao se utilizar as TIC podemos utilizar uma panóplia enorme de actividades, não é, e os miúdos, às vezes acabam e ... qualquer um de nós, até mesmo o adulto, acaba por se sentir, se sentir muito mais, muito mais rapidamente cansado quando se está só perante a folha de papel e, e caneta, não é, e... pronto acho que este tipo de, de ... de actividades também permite, de alguma forma, dar asas à, à imaginação e abre portas mas, é preciso também ter cuidado com isto, não é, por vezes, é preciso também controlar muito bem os sites que os miúdos procuram, não é, (sim, sim, quando iniciam uma pesquisa, não é, o motor de busca às vezes, é complicado) exactamente. (... pode-se abrir sites que

não...) pois, às vezes, as alternativas que nos são apresentadas não são aquelas mais desejadas (claro) pronto e acho que...

**E – E já enumerou muitos, muitos objectivos ou finalidades e, se após o desenrolar desta entrevista, ao longo destas perguntas, se ficou por abordar algum aspecto que ache que, deve dizer sobre o tema, o uso das TIC em salas de aula inclusivas, não é, esteja à vontade, para o fazer.**

P5 – Mas acho que disse tudo!

**E – Abordou tudo. Pronto, muito obrigada pela ajuda e pela colaboração.**

**ANEXO VIII – Entrevista ao professor P6 –Ficha de recolha de dados e transcrição da entrevista**



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Anexo à entrevista – P6

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |  |
|--|--|--|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 44 anos  |
|  | Antiguidade na Escola                  | 6 anos   |
|  | Anos de Serviço Docente                | 20 anos  |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 15 anos  |
|  | Quadro a que pertence                  | Quadro de Escola                                 |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Magistério Primário                              |
|  | Formação em TIC's                      | Não tem formação específica<br>Faz auto-formação |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |   |
|--|--|---|
| Dados sobre a turma                    | Anos de escolaridade da última turma inclusiva                     | 2º/3º/4º anos                                   |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 1 aluno   |
|  |  | R- Problemas de cognição/<br>deficiência Mental |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 | -   |
|  |  | -   |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | Assíduos  |
| Pontuais                               |  |   |
| Rendimento escolar dos alunos da turma | Bom  |   |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P6

### E- Entrevistadora

P6- Professora do 1º CEB

E – Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou a desenvolver um trabalho com o tema “O uso das TIC na sala de aula inclusiva”. O seu contributo é imprescindível! Agradeço o preenchimento da ficha de recolha de dados estruturais e proponho uma entrevista a partir de uma conversa para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto. Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato. Terá acesso à análise da entrevista após sistematização dos dados para que os possa validar.

E – Ora, apesar de irmos falar um bocadinho de Tecnologias, na sala de aula agradecia que começasse por partilhar comigo os ... os aspectos ligados ao relacionamento entre professor aos alunos, os alunos entre si, com os pais, ... poderá pensar um pouco na sua turma actual, ou se quiser, visto que não tem alunos com NEE neste momento incluídos na turma, poderá talvez e, dado que tem bastante experiência em trabalhar com esse alunos, já com 15 anos, portanto alunos NEE, reportar-se a uma determinada turma que tenha tido um aluno com essas características.

P5 – Sim, vou falar da última turma, uma turma que tive durante três anos consecutivos e recebi, no 2º ano, uma criança com problemas cognitivos. **(Cognitivos graves ou ...?)**

Graves! Bastante graves! É assim, ... a relação inicial quando ele entrou na turma não, não era boa, nem comigo, nem com os colegas, era uma criança muito, muito agressiva ... muitas das vezes havia cadeiras pelo ar, tentativas de agressão à

professora e aos próprios colegas. Aos poucos, a relação foi melhorando tanto com a professora como com os alunos. No final do 3º ano, já na turma, uma coisa que me sensibilizou muito, era já a relação dos outros pais com esse aluno. Um aluno muito carente que não tinha nada a nível familiar, não tinha estrutura nenhuma, nunca tinha tido uma festa de aniversário... e decidimos fazer uma festa de aniversário, na escola, em que os pais partilharam, os pais das outras crianças partilharam essa festa, trouxeram brinquedos para o menino e, acho que aí, a relação melhorou muito e ... ele foi aceite pelos colegas portanto da turma e pelos pais, nunca houve problema... perante os pais das outras crianças por ter uma criança, com estes problemas dentro da sala. **(Portanto foi um processo demorado, demorou algum tempo ...)** Foi, demorou muito tempo. **(... demorou algum tempo, dentro da sala, esse processo.)**

**E – Atendendo à sua prática pedagógica, já com estes anos todos com meninos com NEE e ao conhecimento que tem dessa turma, porque foram três anos, não é, com este aluno, podia referir algumas das estratégias de ensino-aprendizagem que utilizou para todos? ... Depois vamos focalizar mais nesse aluno.**

P5 – Em todas as turmas tem que haver uma parte de trabalho individualizado, porque as crianças não são todas iguais. Trabalhavam muito a pares e muito em grupo e aí ajudou muito ... ajudou muito a ele, porque havia um grupinho de miúdos e miúdas, especialmente as meninas ... as mais despachadas, as que estavam num nível muito superior, que gostavam muito de o ajudar e ele aceitava a ajuda delas e acho que aprendia muito com elas ... às vezes mais do que comigo própria. **(Exacto, com o trabalho assim a pares e em grupo?)** Sim.

**E - Ah portanto, em relação ao aluno com NEE, dessa turma, não é o R, já tinha trabalhado com crianças com este tipo de problemática?**

P5 – Não. **(Nunca tinha, foi esta a experiência de três anos...)** Não, foi a primeira.

**E - Ainda foi uma experiência bastante longa ... três anos do 1º ciclo, não é? E o que é que pensa da integração destas crianças no sistema regular de ensino?**

P5 – Eu sou a favor! Pensando ... tanto neste aluno, como em outros alunos que eu já tive, acho que se estivessem numa escola de Ensino Especial tinham perdido, imenso. **(Portanto há aspectos...)** Há aspectos positivos. Porque é assim, o

eles estarem em contacto com outras crianças, ditas normais, eles vão copiar os exemplos dos outros ... e é muito positivo.

**E – É muito positivo e, ... em relação concretamente a este aluno quais foram os aspectos que valorizou mais na aprendizagem dele e que recursos especiais é que utilizou para o desenvolvimento de determinadas actividades? Lembra-se, se foi há tão pouco tempo, não é?**

P5 – É assim, para ele, o que eu valorizava mais era mesmo a parte funcional e mais da leitura e da escrita porque achei sempre que era o que lhe iria fazer mais falta, durante a sua vida.

**E – Sim ... e utilizou alguns recursos especiais, porque pronto, ele tinha realmente problemas complicados?**

P5 – Sim, nós na sala não tínhamos computadores mas, temos uma sala de informática na escola que era utilizada, bastantes vezes, o Ricardo aprendeu a trabalhar com o computador, com muita facilidade, ... era uma criança que conseguia ligar o computador, ele conseguia ir à internet buscar o que queria, ... escrita, ... é claro que não... era uma escrita ainda muito arcaica, pequenas palavras, pequenas frases, ... **(Sim, e ele utilizava o computador de forma instrumental, portanto ele, ele acedia...) ...ao computador. (...ao computador quase sozinho, sem precisar de ajuda?)** Não, sozinho ... chegou ao ponto de ele apanhar a sala de informática aberta e ir para dentro da sala de informática, abrir o computador e ficar ali uma manhã a trabalhar, não é? **(E ficar uma manhã a trabalhar, exacto.)**

**E – Portanto, atendendo a todas as actividades, à participação nas mesmas, aos recursos que utilizou para este aluno e à integração sócio-emocional, de que já falou também, logo no início desta entrevista, como é que se promoveu o desenvolvimento escolar deste aluno? Eu sei que ele já transitou do 1º ciclo para o 2º, ainda dentro deste agrupamento, ... como é que as coisas se processaram?**

P5 – É assim, ... processaram-se mal. A integração no 2º ciclo foi muito complicada, era um aluno que, raramente estava dentro da sala de aula, ... acho que a escola também não tinha condições para aceitar uma criança destas, não estava preparada. Neste momento o Ricardo já não está na escola, saiu, foi para um Colégio de Ensino Especial mas, aí foi uma condicionante, porque foi retirado à família e está no colégio.

**E – Portanto vamos mudar um pouco de tema e parece-me também adequado que, pense um bocadinho e que me diga qual é a sua opinião acerca da articulação do trabalho da colega com o professor ou professora da educação especial que apoiaram esse aluno? Sim. Como é que orientavam o trabalho, portanto, ao nível da avaliação, planificação, ...?**

P5 – É assim, nós fizemos sempre um trabalho integrado, quer a nível da planificação quer da avaliação. Havia um trabalho de retaguarda, por parte dessa professora, para que eu pudesse trabalhar com este aluno e, por outro lado, ele tinha sessões individuais de apoio, fora da sala de aula porque era um aluno que precisava mesmo de sair da sala de aula.

**E – Sim, ... e pensando agora um bocadinho neste aluno, integrado na turma, que esteve vários anos, não é, ... só agora é que já não está em termos de 2º ciclo, não é, ... tomando como referencial o currículo do 1º ciclo que vivenciou toda esta experiência com ele, agradecia que me dissesse se diferenciou objectivos, conteúdos ou não, não é, ... ao longo dos anos que esteve com ele?**

P5 – Claro que sim, ele tinha um currículo alternativo para ele, foi uma criança que chegou ao final do 1º ciclo apenas com os conteúdos de 1º ano de escolaridade, conseguir ler minimamente, só!

**E - Exacto. Portanto fez sempre diferenciação? Sempre! Tanto em objectivos como em conteúdos? Sim! E ao longo de toda a... E na avaliação. Também na avaliação? Sim.**

**E – Em relação a este aluno, que modificações é que utilizou nas actividades? Por exemplo, ... a organização do espaço, a nível das experiências, ao nível dos materiais, já me falou de alguns, a duração temporal dessas actividades ou, como acabou de dizer, avaliação também diferenciada, não é, a nível de avaliação e do próprio instrumento, foi fazendo diferenciação ...?**

P5 – É assim, a nível da organização do espaço, na sala de aula, o Ricardo trabalhava muitas vezes a pares com outros colegas mas, a maioria do tempo estava mesmo perto de mim e trabalhava comigo. Trabalhava, essencialmente, com base em jogos, puzzles, muitos puzzles, a Matemática era trabalhada, essencialmente à base de puzzles, dominós; na Língua Portuguesa ... portanto, trabalhou-se o método global de palavras e frases, ligada a imagens, a fotografias, mas das suas próprias vivências. A nível da duração temporal das aprendizagens, claro que ele demorava muito a

aprender os conteúdos, trabalhava ao ritmo dele, muito calmamente, e a avaliação era sempre feita com instrumentos muito diferenciados do resto da turma, claro.

**E - Concerteza. Se nos debruçarmos no recurso pedagógico TIC, nomeadamente o computador que é o que existe mais nas escolas, não é, actualmente até têm mais nesta escola, nessa altura estava mais reservado à sala de informática, não é, ao centro de recursos, como é que se posiciona em relação à possibilidades destas tecnologias se poderem adaptar a necessidades individuais?**

P5 – Claro que estas tecnologias são sempre facilitadoras, desde que nós tenhamos conteúdos, desde que tenhamos software adaptado às crianças.

**E - Sim, portanto acha que assenta no software ... Software educativo adaptado ... ao tipo de problemas das crianças. E vê algum aspecto mais impeditivo? Não! Não encontra assim aspectos que saliente de impeditivos... Não ... Neste recurso e sua rentabilização? Não.**

**E – Quanto ao uso das TIC, para alunos com NEE, como é que a colega se sente em aspectos ligados ao hardware e software? Como é que se sente, portanto trabalha bem com essas tecnologias, está à-vontade, apesar de me ter dito não ter formação específica mas ...?**

P5 – É assim, vou trabalhando, vou tentando, ... não é que eu tenha formação e, por vezes, sinto-me um bocado impotente, ... mas acho que todos nós temos de fazer um esforço! Agora, eu acho também que, neste momento, há poucas acções de formação.

**E - Mas acha que necessitaria de acções de formação?**

P5 - Do uso das TIC não, para crianças ditas normais mas, para crianças com problemas.

**E - Sim, com problemas específicos?**

P5 - Sim! Porque conheço poucos. **Sim.** Sou sincera, conheço poucos programas para crianças com NEE.

**E - E gostaria ... pronto, de procurar e de ter formação a esse nível, não é? Quando ... portanto quando organiza a sua própria aula, quando planifica,**

**utiliza também as tecnologias? Para ... portanto, para a preparação ou até para dar uma aula, não é?**

P5 - Para a preparação, sim. **Ou materiais?** Para preparação, sim! Para fazer materiais, sim! Trabalhar com as crianças ... é muito difícil! Acho que ainda não temos os recursos necessários para que isso seja possível.

**E – E pensando assim ... se utilizasse as TIC, se tivesse os recursos todos que deseja, ou um maior número de computadores, ou um software mais adequado, pronto ... dependendo da criança, não é, também da sua tipologia, quando é que acha que é desejável utilizar as TIC em contexto de sala de aula inclusiva?**

Tentando esclarecer melhor esta questão, volto a abordar a colega no sentido de me tentar dar uma preciosa opinião, quando é desejável utilizar as TIC em contexto de sala inclusiva? Tem também uma sala de aulas que tem também um aluno NEE, se quiser reportar-se à sua turma, onde teve o aluno durante três anos...?

P5 – É assim, para este aluno, as TIC serviam mais como reforço, de todo o trabalho feito na sala, era o prémio que ele tinha.

**E - E ele utilizava-as mais numa forma lúdica?**

P5 - Lúdica sim, jogos! **Para jogar?** Sim, sempre, sempre. **Ele não tinha que fazer uma pesquisa, não tinha necessidade de... elaborar um texto...** Não. Não tinha capacidade. **Ou escrever uma frase...** Frase, às vezes pequenina, ainda conseguia escrever mas, muito pouco. Era mais para jogos lúdicos.

**E - Jogos lúdicos, exacto. Na mesma linha, portanto do que acabei de perguntar também, em sala de aula inclusiva, qual é a sua opinião acerca dos objectivos ou finalidades para o uso das tecnologias?**

P5 - É assim, para o contexto de toda a turma, acho que as tecnologias servem para investigação, para fazer consolidação de conhecimentos. Para estes alunos, depende do aluno, depende da circunstância, ... acho que isso tem muito a ver com a circunstância e com o aluno. **À circunstância e à sala onde ele estiver?** Sim, e à necessidade dele. **Também, portanto, talvez pense que há uma panóplia de possibilidades, não é, não se podem inventariar, depende do aluno.** Depende do aluno! **É essa a sua opinião.**

**E – Ora, se após o desenrolar desta nossa entrevista, ficou por abordar algum aspecto ligado a este tema “Tecnologias em sala de aula inclusiva” que considere que é importante referir, esteja à vontade para podermos depois terminar esta nossa reflexão.**

P5 – Não, a única coisa que eu acho é que ... sinto-me às vezes um bocado impotente quando não conheço o software que existe para crianças com NEE e, sei que existe algum. Mas eu acho que isso tinha que partir mesmo de acções de formação que nós não temos e que necessitamos.

**E - Olhe muito obrigada pela sua colaboração.**

**ANEXO IX – Entrevista ao professor P7 –Ficha de recolha de dados  
e transcrição da entrevista**



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Anexo à entrevista – P7

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |   |
|--|--|---|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 55 anos   |
|  | Antiguidade na Escola                  | 17 anos   |
|  | Anos de Serviço Docente                | 28 anos   |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 4 anos  |
|  | Quadro a que pertence                  | Quadro de escola  |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Magistério Primário                                     |
|  | Formação em TIC's                      | Word/ Internet/ Power Point/<br>Excel/<br>Auto-formação |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |                           |
|--|--|---------------------------|
| Dados sobre a turma                    | Ano de escolaridade da turma inclusiva                             | 2º Ano                    |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 2 Alunos                  |
|  |  | J- Autista<br>V- X frágil |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 | 7 anos                    |
|  |  | 12 Meninas/ 10 meninos    |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | Assíduos                  |
|  |  | Pontuais                  |
| Rendimento escolar dos alunos da turma | Bom  |                           |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P7

### **E- Entrevistadora**

P7- Professora do 1º CEB

**E – Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou a desenvolver um trabalho com o tema “O uso das TIC na sala de aula inclusiva”. O seu contributo é imprescindível! Agradeço o preenchimento da ficha de recolha de dados estruturais e proponho uma entrevista a partir de uma conversa para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto. Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato. Terá acesso à análise da entrevista após sistematização dos dados para que os possa validar.**

**E – Agradeço que pense um pouco, sobre a sua sala de aula e que partilhe comigo os relacionamentos, isto é, o modo como se dão uns com os outros a professora com os alunos, os alunos uns com os outros, eventualmente, se também pretender falar dos encarregados de educação.**

P7 – Está certo, pode começar...

**E - É isso mesmo, agradeço que partilhe comigo esses relacionamentos...**

P7 – Relaciono-me bem com os meus alunos, dou oportunidade a que todos esclareçam as suas dúvidas e, tento solucionar todos os problemas que me põem, portanto há uma ... uma boa inter-ligação entre mim e os alunos. Os alunos uns com os outros, às vezes há um bocadinho de desestabilização mas, mas eu acho que isso é normal, não, não, não vai criar grandes problemas e com os pais, felizmente, até à data mantenho bom relacionamento com os pais.

**E - Claro. E atendendo já à sua prática pedagógica, com tantos anos, vinte e oito anos de serviço e, desta turma, que é o 2º ano portanto, podia referir algumas das estratégias de ensino-aprendizagem que utilize mas, para os alunos em geral sem focalizar ainda os NEEs**

P7 - Duma maneira geral, trabalho individualmente com os alunos, por vezes, também tenho momentos que já trabalhei com eles a pares e, de vez em quando, esporadicamente, faço trabalhos de grupo, em que eles aderem também muito bem embora, vá criar mais burburinho, mais barulho dentro da sala, mas acho que isso é normal.

**E - Sim... e quando faz esses trabalhos a pares ou de grupo, a pares talvez não justifique muito, mas de grupo modifica a estrutura da sala?**

P7 - Sim claro, claro, faço ... mudo as cadeiras, as mesas... e faço grupos. **Sim e faz grupos.** Grupos de cinco, grupos de seis, conforme... **Conforme o tipo de trabalho, não é, a realizar.** Exacto.

**E - E em relação aos alunos NEE que me referiu na sua ficha de estrutura de dados, portanto disse-me que tem dois meninos... Sim. O J e o V, portanto o J uma criança com o síndrome do autismo, não é, ou do espectro do autismo e o V considerado X-Frágil. Já tinha trabalhado, até à data, com crianças com esta problemática e o que pensa da integração destas crianças no sistema regular de ensino?**

P7 – Não, nunca tinha trabalhado! É a primeira vez, confesso que, a princípio, tive algum receio porque ... como nunca tinha tido desta vulnerabilidade, acho bem a integração destas crianças no meio escolar, numa turma, acho que sim porque... faz com que eles consigam ter uma inter-ligação boa com, com as outras crianças, os outros, os outros alunos até lhes dão uma certa protecção e ajudam, portanto há uma boa relação entre, entre os alunos com esses dois alunos, entre os colegas com esses dois alunos.

**E - Entre os colegas com os outros dois meninos. E, portanto, em relação a estes mesmos alunos, que tem integrados na turma, pode indicar-me alguns dos aspectos que valoriza mais da aprendizagem, será esse aspecto que já começou a referir de socializarem... Sim, sim ... entre eles?**

P7 - Sim ... e também a aprendizagem, porque eles vão ouvindo ... embora não pareça mas, eles estão com atenção captando aquilo que eu digo e que os colegas dizem, depois os colegas de ... do ensino especial vão adaptando, portanto, a

matéria que eu vou dando na aula, vão adaptando para eles os dois... **Claro** ... individualmente, claro, são, são duas coisas diferentes.

**E – E quanto a recursos especiais, portanto utiliza alguns recursos especiais nas actividades que estes meninos vão fazer à sala, quando eles lá estão, para o desenvolvimento dessas actividades, há alguns recursos que ... que utilize, que queira ... Recursos como? Recursos variados... Computadores? Por exemplo.**

P7 - Não, na sala de aula não. Não, por acaso nunca utilizei mas, pode ser que os colegas e, acho que sim, ... que os colegas na sala Tish, cá em baixo, os venham a utilizar e, acho que sim, que utilizam. Agora eu, na sala de aula, não.

**E – Não, não sente essa necessidade? Consegue...**

P7 - Não porque, como eu digo, eles estão ... eu vou dando a matéria, eles vão ouvindo e depois o colega ... neste caso agora uma colega que, que está na sala a acompanhá-los vai adaptando as coisas à maneira deles.

**E - Exactamente. Se pensar um pouco acerca destes relacionamentos, portanto, que acabou de abordar, e até da integração sócio- emocional destes alunos, não é, o que é que gostaria de dizer mais sobre este assunto, visto que é tão importante para estes meninos, tem alguma coisa mais ... ?**

P7 - Não. Não tenho mais nada a acrescentar, acho que, que ... que está a correr bem. **Está a correr bem. Sim. No 1º ano, talvez ...**

Mas até à data ... Eles agora estão até ... o ano passado era mais o... aluno V, com X-Frágil que esteve mais tempo durante, durante a aula, sozinho, aí nesse caso ele estava sozinho...

**E – Não precisava de vir acompanhado por um professor?**

P7 - Não, não ... **Conseguia** ... conseguia estar na sala bem e ouvia e, não criava problemas. Este ano, estão a vir até às 10.30h depois, das 10.30h, vão para a sala Tish e continuam a ter ali as suas aulas.

**E – Claro. Atendendo a tudo o que já me disse, às actividades que eles desenvolvem, à forma como eles vão participando nas mesmas, aos relacionamentos que têm, como é que perspectiva o desenvolvimento escolar, destes alunos, não só em termos de 1º ciclo, claro, mas ao longo do seu percurso?**

P7 – Ao longo do percurso? **Do percurso que se prevê que eles possam fazer, como estudantes, integrados?** O 4º ano? Ah para fora? **E depois para fora até, até em termos ... como agora funcionamos em agrupamento... eventualmente ...** Quer dizer, eles vão ser dois alunos que vão ter que ser sempre acompanhados, porque... eles vão sair daqui ... vamos ver se eles vão conseguir escrever alguma coisa, ler alguma coisa, vamos ver ... e depois terão que ser acompanhados no seu percurso escolar, sempre! Nunca podem ir sozinhos para, para... para uma outra escola... **Claro...** isso aí, de maneira nenhuma. Tem que ser com acompanhamento. **E pensa que podem continuar num processo de integração semelhante ao que têm agora?** Acho que sim. **No agrupamento em que estão, ou ...** Eu acho que sim, devidamente acompanhados, acho que sim. **Isso é possível?** Sim! **E na perspectiva de apoio...** Têm, têm é que ser acompanhados. **Claro.** Porque se, se esses mecanismos não forem criados e não conseguirem arranjar professores que os acompanhem, vai tudo por água abaixo.

**E – Claro. Então e pensando em termos de estratégias, coisas muito praticas que já começou a abordar, que faz com eles no tal bocadinho de tempo em que eles conseguem estar na sala integrados com os outros, pensando por exemplo ... de ordem humana e relacional uma estratégia, como já disse, por a pares ou assim... de ordem espacial, de ordem pedagógica, tem alguma referência ...?**

P7 - O trabalho que eles fazem comigo é mais a nível oral, portanto, vou ... à medida que eu vou fazendo perguntas aos colegas, vou também perguntando-lhes e, eles vão colaborando e vão respondendo, claro que sim.

**E - Portanto, dão atenção à aula?**

P7 - Sim, dão atenção, embora ... embora não pareça, embora não pareça que eles estejam com atenção, eles estão com atenção.

E – Exacto, e não escrevem propriamente na aula com a colega?

P7 – Não, escrever não! Escrever não, porque eles ainda estão agora a aprender algum, algumas... letras e, são sempre letras maiúsculas de imprensa... portanto, escrever não, mas ler, vão acompanhando já algumas palavritas, sim, principalmente o V com X-Frágil.

**E – E eles deslocam-se da sala Tish para a sala da colega sozinhos, acompanhados?**

P7 – Eles já sabem o caminho, eles já sabem o caminho, de manhã vão logo lá para cima sim, para a minha sala, exactamente. **E... põem-se assim... tipo em filinha?** Não, não, não, sentam-se logo no lugar. **Sentam-se no lugar deles?** Sim, sim. **Ah, então já têm o processo de socialização...** Já têm mecanizado qual é o lugar, tudo aquilo e então, sentam-se logo.

**E – Sentam-se logo. Vamos mudar um bocadinho de tema, vamos pensar, porque realmente também me parece muito importante em todo este processo o acompanhamento que eles têm com o professor de Educação especial, como é que a colega articula com os professores ou, o professor, mas visto que estão numa sala Tish ... provavelmente são dois professores, não é? Como é que articulam o trabalho... tanto de avaliação, planificação, acompanhamento dos alunos, como é que articulam, entre vós?**

P7 – Fazemos a planificação regularmente... planificamos aquilo... depois eu combino com eles aquilo que eu vou dar e, eles adaptam... ao nível de aprendizagem dos dois.

**E – Portanto, entre a colega e os professores do Especial sabem o que é que estão a fazer... Sim, sim, sim ... ambos, sabem o que é que estão a fazer? Exactamente, exactamente. Repensando um pouco nestes alunos NEE integrados na turma, gostaria que tomasse como referência o currículo do 1º ciclo e que me dissesse se diferencia, que é provável que aconteça, não é, para estes alunos, os objectivos e os conteúdos?**

P7 – Nunca, eles nunca poderão chegar ao fim de quatro anos com o mesmo nível que os outros têm, não é, portanto ficarão com o mínimo, dos mínimos. A conhecer algumas palavras, a ler algumas palavras e escrever em maiúsculas que, é como eles fazem, com as palavras mesmo, pronto é claro. Portanto, é mais a nível, é mais a nível de ... das emoções, assim mais a esse nível, não a nível de, de escrita, de cálculo, não.

**E – Portanto... há uma diferenciação de objectivos e de conteúdos? Sim. E também há de estratégias, não é? Sim. Utiliza ... quando eles estão na sala, vai alterando as estratégias em relação aos outros, ou apenas, é naquela fase em que está mais, numa aula mais de expor, de ouvir e, então aí sim, eles fazem como os outros?**

P7 - Sim, é ... é mais assim.

**E – Não tem que diferenciar muito as estratégias a esse nível?**

P7 - Não, não.

**E – Se nos debruçarmos no recurso pedagógico TIC que, já sei que não utiliza na sala, mas que... sabe que os colegas ... Eventualmente poderei vir a utilizar ... sim, noutra fase, exactamente ... sim ... não, porque os meninos vão continuar, em princípio com a colega, integrados na turma, isto é uma caminhada, não é? Portanto se nos debruçarmos um bocadinho neste recurso, como é que se posiciona, não quer dizer que utilize mas, como é que se posiciona como professora, em relação à possibilidade destas Tecnologias se poderem adaptar às necessidades dos alunos em geral e, depois vamos pensar um bocadinho para os NEEs?**

P7 – Dos alunos em geral, para... para poder utilizar as TIC com eles, era preciso haver computadores na sala de aula, Internet na sala de aula, ... todas essas coisas que não existem. **Computadores existem, mas não ...** Computador existe, o meu. Porque a nível da Escola, alguns computadores não funcionam, portanto ... não vale a pena frisar, para a biblioteca onde ele ... para a sala de informática onde estão alguns computadores também não vale a pena porque os computadores não chegam. Teria que ter um computador, pelo menos, para cada dois, para cada duas... duas crianças que, não existe, portanto o computador que existe é o meu, quando eu o trago para a escola, para lhes mostrar qualquer coisa que estava programado.

**E - E os computadores que os meninos se estão a candidatar, portanto, acha que vai ter alguma vantagem, vai, vão ... pois cada um vai ter o seu, não é?**

P7 - Pois, para poder trabalhar minimamente com computadores, apresentar jogos matemáticos, jogos de Língua Portuguesa, portanto é ... eu acho que é imprescindível computadores, computadores, mas computadores como deve de ser... completos! Pois, a colega já se referiu... com ligação em rede, na sala, para a Internet para poder pesquisar, fazer todo esse trabalho. Só com um computador, claro, eu acho que é muito difícil fazer. **Claro, e os que lá existem são insuficientes para esse tipo de trabalho, não é?** Exactamente, exactamente.

**E – Portanto, se pensarmos um pouquinho e, mais em concreto nos alunos NEEs, que tem integrados nesta sala, pensa que há alguma possibilidade de adaptação ou rentabilização do uso das TIC em objectivos que queira atingir com estes alunos? Não neste momento que ainda não experimentou mas, ao longo do seu percurso e desenvolvimento?**

P7 - Sim, eu acho, eu acho que é mais fácil, para eles talvez, trabalharem no computador textos, eu acho que sim, para eles é... será mais fácil. **Em visualizar a orientação, as maiúsculas, letra em destaque...** Exactamente, exactamente. Até porque eu, eu quando faço uma ficha para os outros miúdos, adapto sempre, em maiúsculas para, para estes dois alunos.

**E - Portanto já está a utilizar para eles ... sim ... não é directamente eles a utilizarem mas é a colega que utiliza, para eles.**

P7 - Sim, transformo textos, os textos todos em maiúsculas.

**E - Sim... e, vem mesmo de acordo com a pergunta que lhe vou propor a seguir, é que quando usa as TIC para estes alunos, não é, em aspectos ligados ao hardware ou software, sente-se à-vontade, como é que se sente?**

P7 - Adapto-as... sempre.

**E - Adapta-as e não tem problemas no uso?**

P7 - Não, até agora não.

**E – Em relação ao uso das TIC para a colega, na preparação das aulas ou na concepção dos materiais, como acabou de dizer, ou até, eventualmente, para dar uma aula, pronto, com o uso das TIC, como é que se sente, considera que precisa de mais formação em TIC, apesar de já ter... tem procurado essa formação, ou sente que está à-vontade para usar as tecnologias?**

P7 – Claro que eu preferia mais... aprendizagem a nível dos computadores. Aquilo que eu sei acho que é muito pouco, sei o mínimo... sei o mínimo, sei trabalhar, minimamente, no Word, já fiz formação em Power-Point mas, já há algum tempo, talvez precisasse de fazer uma reciclagem porque já não, não me lembro muito bem... e pronto.

**E – Portanto a colega já fez alguns Cursos de Formação, conforme referenciou na sua ficha de ...**

P7 – Sim, já! Já fiz dois Cursos de Internet, um de Power-Point, Word, Excel... Já fiz alguns.

**E – Claro e acha que, em qualquer altura, poderá necessitar de mais formação?**

P7 – Sim, há coisas que se vão esquecendo.

**E – Claro, claro. Apesar desta nossa conversa já ter abordado muitos aspectos que, são importantes, para pensarmos um bocadinho no, no recurso das TIC e, também na sala e nos relacionamentos... que abordámos tudo isso, agradecia que se me pudesse dar a sua preciosa opinião acerca de quando é que acha que é desejável utilizar as TIC em contexto de sala inclusiva? Imaginemos que já tinha os computadores necessários, o software que desejava ter, vem depois o momento de quando é que é desejável utilizar essas máquinas, não é?**

P7 - Desde o 1º ano. **Desde o 1º ano.** Sim, depois começar a escrever letras, palavras, frases, tudo por ai... através dos computadores. **Portanto acha que esse tipo de recurso pode ser...** Pois e também, também acho importante passá-lo para o papel, não é só ... a máquina. Acho que o papel ainda continua a ser um material muito importante! Mas ... pronto, utilizar também o computador para isso, desde o 1º ano.

**E - Para todos os alunos? Tanto os, os ditos normais como os NEEs?**

P7 – Sim. Sim, para todos os alunos.

**E – Gostaria ainda de saber a sua opinião acerca ... pensámos no momento de quando é que seria desejável... e agora, de que objectivos ou finalidades se tivesse todas as máquinas que precisava, todo o software que necessitava, quais eram os objectivos ou finalidades que pretendia com a utilização das TIC? Era mais a nível do texto...?**

P7 – Sim, era mais a nível do texto. Sim. **Mais do que a Matemática, por exemplo, operações ...** Matemática, através de jogos... só. **Também.** Mas depois a Matemática é mais a nível do papel. **Sim, portanto considera...** Mas poderia utilizar o computador para fazer Jogos de Matemática, sim... mais ... mas mais para o texto. **Mais para o texto.** Sim.

**E – Se após o desenrolar desta nossa conversa, ficou por abordar algum aspecto que ache que, ainda é útil no uso das TIC em sala inclusiva, esteja à vontade.**

P7 – Não, acho que não tenho mais nada em especial.

**E - Não tem mais nada em especial, então muito obrigada pela colaboração.**

P7 – De nada.

**ANEXO X – Entrevista ao professor P8 – Ficha de recolha de dados  
e transcrição da entrevista**



Instituto Politécnico de Lisboa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Anexo à entrevista – P8

**1º- Objectivo:** Recolher dados sobre o professor do 1º CEB

|  |  |                            |
|--|--|----------------------------|
| Dados socioprofissionais   | Idade                                  | 52 anos                    |
|  | Antiguidade na Escola                  | 6 anos                     |
|  | Anos de Serviço Docente                | 31 anos                    |
|  | Anos de experiência com alunos com NEE | 3 anos                     |
|  | Quadro a que pertence                  | Quadro de Escola           |
| Dados sobre a formação académica do Professor incluindo as TIC's | Formação Académica                     | Licenciatura no 1º ciclo   |
|  | Formação em TIC's                      | Disciplina na Licenciatura |

**2º- Objectivo:** Recolher dados sobre a turma inclusiva do professor do 1º CEB

|  |  |                       |
|--|--|-----------------------|
| Dados sobre a turma                    | Ano de escolaridade da última turma inclusiva                      | 2º/3º/4º anos         |
|  | Número de alunos com NEE incluídos na turma e tipologia dos mesmos | 1 aluno               |
|  |  | M- Paralisia Cerebral |
|  | Idade e género dos alunos da turma                                 | -                     |
|  |  | -                     |
|  | Níveis de assiduidade e pontualidade dos alunos                    | Assíduos              |
|  |  | Pontuais              |
| Rendimento escolar dos alunos da turma | Muito Bom  |                       |



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA P8

### **E- Entrevistadora**

P8- Professora do 1º CEB

**E – Boa tarde, apesar de nos conhecermos há já algum tempo, apresento-me como formanda do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou a desenvolver um trabalho com o tema “O uso das TIC na sala de aula inclusiva”. O seu contributo é imprescindível! Agradeço o preenchimento da ficha de recolha de dados estruturais e proponho uma entrevista a partir de uma conversa para sistematizarmos e aprofundarmos de forma compreensiva algumas ideias sobre o tema proposto. Todos os dados que vou recolher são confidenciais e as informações gravadas e reescritas só serão utilizadas no âmbito deste trabalho académico, reservando-se o direito ao anonimato. Terá acesso à análise da entrevista após sistematização dos dados para que os possa validar.**

**E – Vamos falar um pouco numa turma que a colega teve já há dois anos, dois, ... dois anos, exacto, uma turma inclusiva, portanto promoveu a inclusão de um aluno, vamos considerar que é o aluno M, é um aluno com Paralisia Cerebral e que esteve com a colega durante três anos, no 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. Reporte-se, por favor, a todos os dados sobre essa turma porque essa é que foi a turma inclusiva que a colega teve, não é, na sua experiência profissional.**

**Agradeço que pense, portanto, um pouquinho nos relacionamentos que se passavam dentro dessa turma, como professora da turma, os alunos uns com os outros, o que é que pode dizer sobre esse assunto?**

P8 – O que eu me recordo ... dessa turma, era uma turma que tinha, entre si, um bom relacionamento entre si, também havia um bom, bom relacionamento da professora com os alunos e, inclusivamente, com os pais, tinha um miúdo, um miúdo M que era um miúdo que tinha Paralisia Cerebral e que era muito bem aceite na turma. Era um aluno muito sociável, que mantinha bom relacionamento com a turma, muito meigo ... e que partilhavam entre eles muitas experiências e era muito ajudado, pelos próprios colegas da sala.

**E - Exacto. E atendendo já à sua prática pedagógica, portanto já tem 31 anos de serviço e ao conhecimento desta turma porque esteve com eles durante três anos, não é, poderia referir algumas das estratégias, que se lembra, de ensino-aprendizagem que utilizava para a turma, em geral ... algumas, não é?**

P8 – Eu, com esta turma, era uma turma que tinha muito bom aproveitamento, era uma turma que posso considerar um pouco homogénea, relativamente, e eu fazia muitos trabalhos com eles, fazia muitos trabalhos a nível de, de investigação, fazia muitos trabalhos de grupo, de pesquisa, fazia... muitas saídas ao exterior com eles, eram miúdos muito interessados e com muito gosto pela, pela escola e participavam imenso em todas as actividades propostas. Fazia também muitas situações problemáticas ... a que eles aderiam muito bem, fazia todas as semanas o Problema da Semana e, era muito interessante porque... eles punham os próprios pais durante o fim-de-semana, portanto partilhavam com os pais e, e, e era muito giro porque havia entre, entre a escola, portanto, e a família uma grande ligação e, e todos os pais, quer dizer, participavam imenso e, e, e aderiam imenso com, com muita facilidade a estas propostas.

**E – Exacto. Em relação ao aluno NEE que teve na turma, não é, penso que não tinha ainda trabalhado com crianças com esta problemática?**

P8 - Não, não tinha. Foi a primeira vez que tive na turma uma, uma criança com NEE.

**E – O que é que pensa da integração destas crianças, sobretudo deste, com esta problemática no sistema regular de ensino?**

P8 – Ai eu concordo com a integração destes miúdos, porque acho que é um ... uma valorização que eles têm, estando integrados numa turma regular e, em relação ao Miguel eu acho que ele aprendeu muito e foi muito ajudado pelo facto de estar nesta turma, porque era uma turma onde ele era muito bem aceite, porque ele era um miúdo muito sociável e acho que foi muito positivo para ele.

**E – Em relação ao aluno, portanto M, que teve integrado na sua turma, pode indicar, tentando relembrar-se quais os aspectos que valorizou mais na aprendizagem desse aluno e algum dos recursos que, utilizasse especialmente para ele desenvolver as actividades?**

P8 – O que eu valorizei mais, com o Miguel, foi a parte da leitura e da escrita porque eu, eu tive esta turma só a partir do, do 2º ano e, o Miguel, e o M era, era uma das crianças que, que ainda não, não tinha, não tinha adquirido o esquema da leitura

e, e, e eu valorizei muito, com ele, a parte da leitura e da escrita e, recorria muitas vezes ao computador, para a prática da escrita. Mas por outro lado, fazia também portanto, com ele, também muitos jogos porque era uma maneira de, de o motivar e ele gostava imenso e, e aderiu portanto perfeitamente e acho que, que o valorizou muito e ele aprendeu muito com a ... **com o recurso das TIC ... com o recurso das TIC. E considera que, que foi uma mais-valia para ele, não é?** Sim, sim, sim. Eu acho que sim. **Sintetizando no processo de leitura e escrita e também um bocadinho na parte lúdica, o que também o ajudava.** Na parte, na parte lúdica também, também o ajudava ... **sim, sim, sim ...**e ele revelava sempre muito interesse sempre, sempre que sabia que ia recorrer ao, ao computador, ao uso do computador.

**E – Se pensar ainda um bocadinho nos relacionamentos e na integração sócio-emocional do, desse menino, o que é que gostaria de dizer sobre o assunto? Se bem que já disse, logo ao princípio, focou os relacionamentos em geral, os colegas com ele, na aceitação, na ajuda, tem ainda mais alguma coisa que queira dizer sobre este assunto ou acha que, como focou logo na primeira pergunta, se calhar... já não tem muito mais, já não tem muito mais a dizer sobre o assunto.**

P8 - Não, não eu penso que não. Não, não tenho mais nada.

**E – Atendendo a todas as actividades que lhe proporcionou, à participação do aluno nessas actividades, não é, ao recurso de que também já se referiu e à integração deste menino, portanto, com uma integração muito positiva, não é, na parte social, conforme já disse, desde o início da entrevista, como é que perspectivou, quando estava com ele, o desenvolvimento escolar desse aluno ou até, eventualmente, se sabe o que é que se vai passando com ele?**

P8 – Ao longo do ... **visto que ele já saiu da Escola há dois anos.** Sim, eu sei que, que ele... pronto continua a ser um miúdo que tem algumas dificuldades a nível de aprendizagem mas, penso que o relacionamento dele com, com o grupo onde está inserido neste momento, penso que também, que é boa.

**E - Sim e em termos de, de aprendizagem e perspectiva de desenvolvimento escolar tem, tem uma perspectiva mais positiva ou menos, ou umas inquietações, como é que, o que é que pensa deste aluno em relação ao seu futuro escolar?**

P8 – Eu tenho algumas inquietações, não, não sei até que ponto é que este aluno, portanto, conseguirá... portanto, não sei se... portanto, como é que ele irá ... fazer o percurso dele escolar. Portanto, não sei, não sei exactamente, tenho algumas dúvidas e, e num futuro mais alargado não sei a nível ... no mercado de trabalho qual será o futuro dele, ponho, ponho um bocado as minhas reticências.

**E – Já referiu algumas das estratégias que utilizava com ele, porque o próprio computador, como recurso, criava algumas estratégias diferenciadas dos outros alunos porque os outros alunos, à data, não usavam tanto o computador na sala como ele, pois não? Era ele que usufruía mais desse recurso. Era ele que usufruía mais. Um computador específico que ele tinha, não é, para ele, não é?**

P8 - Sim era um computador que veio, só para ele, por vezes, havia alguns alunos que, gostavam muito de, de ir ajudar o aluno, e eu por vezes deixava, porque isso era bastante positivo para ele. **Fazia uma estratégia a pares?** Fazia, fazia uma estratégia a pares. **Portanto ... lá está, uma estratégia diferente do que necessitava, para outros alunos.** Sim, sim, sim, sim. **E que ele beneficiava...** Que ele beneficiava e que, que os outros colegas gostavam também de, de ir e de participar com ele e, e ele aceitava bem e acho, acho que foi muito positivo nessa fase para ele.

**E - E... atendendo à localização do computador, portanto o computador... ele movimentava-se na sala, portanto também havia uma estratégia espacial, não havia, não tinha que estar fixo num lugar, não é? Podia deslocar-se ao computador, na sala de aula, com os colegas?**

P8 - Sim, sim, sim, sim, podia... podia.

**E – Mudando um pouco de tema, parece-me também adequado pensar e dar, dar a sua opinião acerca da articulação do trabalho entre a colega e o professor de apoio ou professora, da altura, portanto da época em que esse menino M foi integrado, nessa turma. Poderá tentar, talvez pensar em aspectos ligados à avaliação, ou à planificação, ou ao acompanhamento desse aluno, como é que se processava entre a colega e o professor de apoio?**

P8 – Portanto, entre mim e o professor de apoio, sempre houve um bom relacionamento. Houve um bom entendimento entre, entre nós, havia sempre ... uma planificação que era feita, portanto em conjunto, portanto com as duas e, e houve sempre por parte da professora que acompanhava, portanto o aluno, sempre um bom

acompanhamento e, e penso que esse aspecto também foi muito positivo para o aluno, porque havia uma articulação perfeita entre, entre a sala de aula e a professora de apoio.

**E – A professora de apoio. E agora, se pensarmos um bocadinho no referencial do currículo do 1º ciclo que, à data, era o mesmo, claro ... há pouquíssimo tempo, não é, como é que diferenciava ou, se diferenciava, objectivos e conteúdos para esse aluno? Tendo por base o currículo do 1º ciclo, não é, como uma norma-padrão para todos os alunos, diferenciava objectivos e conteúdos para este aluno de que temos vindo a falar?**

P8 – Sim, sim, portanto faria, faria claro, portanto objectivos diferentes com conteúdos adaptados à situação do aluno, portanto, como na altura também fiz, portanto faria, portanto presentemente, se tivesse um aluno com NEE. **Claro e ele nessa altura tinha mesmo um currículo adaptado, não é?** Tinha, tinha, ele tinha um currículo adaptado ... **que não era, não seguia portanto, pelo currículo normal de um aluno do 1º ciclo?** Não, não, não, não seguia pelo currículo normal, não é, era um currículo adaptado, ao aluno.

**E – Adaptado ao aluno, exacto. Gostaria agora que pensasse, mais um bocadinho, apesar de já não estar com essa turma, não é... e em relação a este aluno, portanto, nalguma actividade específica e, que modificações é que introduzia nessa actividade? Alguns exemplos dessas modificações... eu posso dar um exemplo que, às vezes, ... por exemplo a modificação no próprio tempo da actividade, podia ser atribuído mais tempo, a estrutura da própria ficha ... sim ...ou do jogo didáctico ou do... há sempre alterações possíveis nas actividades, não é?**

P8 - Sim, ... **fez muitas, se calhar já não se lembra, não é ...** fiz algumas, agora já, já não me lembro muito bem mas, mas sei que este aluno tinha mais, mais tempo para realizar as actividades ... fazia muitas actividades, fazia muitas actividades lúdicas mas, tendo em conta o currículo que ele tinha, fazia, fazia muitos trabalhos a nível da, da Plástica ... portanto que, ele gostava imenso também, mas tudo tendo em conta, o currículo adaptado que ele tinha, ... **exacto ...** portanto, tentava fazer de maneira mais lúdica para o motivar. **E a própria, portanto a própria ficha quando ele trabalhava em suporte de papel, também nunca era igual à dos outros colegas?** Não, não era igual. **Era exactamente feita para esse aluno, adaptada a esse aluno.** Era adaptada ao aluno e era diferente. **O instrumento de avaliação... também era sempre diferenciado...** também era, também era diferenciado e próprio.

**E quando usava o recurso, neste caso TIC e, outros, como acabou de dizer, de Plástica e etc, não era necessário que, os outros alunos da sala os estivessem a utilizar, eram especificamente para ele, quando ele necessitava? Claro, claro, claro. Agora era com ajuda para ele ou sozinho, consoante a actividade, não é? Claro, claro, claro, sim, sim.**

**E – Se nos debruçarmos, um pouco, agora só no recurso pedagógico TIC, só neste recurso, que utilizou bastante durante esses anos de integração do M, como se posiciona em relação à possibilidade desta Tecnologia se poder adaptar, não só a ele mas a ... às necessidades individuais dos alunos?**

P8 – Eu concordo! Eu acho que as TIC são fundamentais para... tanto para estes alunos, como para os alunos do currículo normal.

**E – E pode apontar-me algum aspecto mais facilitador que ... seja mais positivo com este recurso? Portanto, se pensarmos então, um bocadinho, nas necessidades individuais dos alunos, em geral, e depois pensarmos um pouco então, para o caso do M, tem alguns aspectos que queira focar como facilitadores, como impeditivos, no uso destas tecnologias em sala de aula?**

P8 – Eu penso que estas, que estas tecnologias em sala de aula que, que são úteis... em determinados momentos. Mas, ter muitos computadores a funcionar, eu acho que um, um só professor com uma turma de 24 ou mais alunos, por vezes, torna-se um bocado complicado. O que não quer dizer é que ... em determinados trabalhos de investigação portanto, que nós fazemos muito que, que não seja útil e que ... que os alunos não possam nesse dia estarem todos ou, quase todos, a trabalhar com o computador mas ... por vezes, também se torna um bocado impeditivo porque... um professor só, a gerir todos, todos os computadores é um bocado complicado porque as escolas também não estão preparadas para, para que, todos os computadores, por exemplo, estejam ligados em rede e, e aí, a intervenção do professor seria mais positiva e seria mais, mais fácil de gerir, de gerir essa situação.

**E – Se pensarmos, mais em concreto, portanto no aluno com NEE, o aluno M que teve integrado na sua sala, o que pensa da possibilidade de adaptação e de rentabilização do uso das tecnologias aos objectivos que pretendia atingir, com esse aluno?**

P8 – Eu achei que, que o uso das TIC foi, foi muito facilitador sobretudo, a nível da Língua Portuguesa, mais da expressão escrita porque ... ele estava muito mais motivado e, como era um miúdo que tinha algumas dificuldades, era sempre ... um

factor positivo o, o facto de ele ir ... portanto fazer escrita, fazer texto escrito, no computador, estava sempre muito mais motivado do que ... se lhe desse papel e lápis. Portanto achei que foi muito, muito facilitador para ele e foi muito positivo ... **facilitava e atingia mais objectivos ... ou competências ...** mais objectivos e mais competências, com o uso das TIC.

**E - Com o uso das TIC. Quando a colega usa as TIC para este aluno de que acabámos de falar, ou outros... não é, pronto... com alguns problemas, em aspectos ligados ao hardware ou software como é que se sente?**

P8 – Eu, sinceramente, senti algumas dificuldades porque não, não tenho muita formação na, nas TIC e, e não me sentia muito, muito à-vontade, sinceramente.

**E – E sente que precisava de mais formação, tem procurado essa formação?**

P8 - Sim, sim, sim, eu tenho procurado mas, mas ainda não fiz mas, mas acho que preciso de fazer uma formação, na área das TIC.

**E – Assim de concreto tem algum programa ou algum software que pense que necessita...?**

P8 - Não, eu penso que, numa maneira geral, devia, devia fazer portanto nas TIC, independentemente de qual fosse o programa, ... Sim, sim, ... portanto preciso mesmo de formação nesta área porque, sinceramente, os meus conhecimentos posso dizer, entre aspas, que são um bocadinho limitados na... a nível das TIC.

**E - Exacto e quando prepara as suas próprias aulas ou quando elabora materiais, ou até para dar uma aula, sente-se mais à-vontade do que no aspecto de lidar directamente com o aluno ou é indiferente, ou precisa para ambas as situações?**

P8 – Não percebi, senti mais à-vontade no... **Mais à-vontade no uso da tecnologia, no hardware ou no software, quando prepara as aulas, portanto na sua casa, por exemplo, ou até na Escola com um dos computadores que a Escola aqui disponibiliza, aos professores?** Ah sim, sim ... quando preparo as aulas ... sim, sinto-me melhor a nível, a nível do computador mas, como não tenho muitos conhecimentos, por vezes, tenho que recorrer a alguém para me dar alguma, alguma ajudinha, portanto eu posso fazer a, a ... faço essa preparação a nível, a nível de papel e depois alguém me dá assim mais umas dicas e eu... introduzo, no computador.

**E - No computador, exacto. Apesar de, nesta nossa conversa já ter abordado muitos aspectos que me parecem importantes, parece-me que ainda é útil, se me puder dar a sua preciosa opinião acerca de, quando é desejável utilizar as TIC em contexto de sala inclusiva ... quando é que é desejável? Pode ser em relação à professora, em relação aos alunos em geral, ou se quiser, focar mais o aluno que teve com NEE...?**

P8 – Eu penso que seria, duma maneira geral, com os alunos em geral mas, como a, a Escola não tem ... muito material, muito ... não tem muitos computadores, portanto às vezes é um bocado difícil, portanto usei mais... mais especificamente com o aluno M.

**E – Agora imaginando que, que a Escola tinha... computadores para os alunos todos, na sala de aula e todo o software que eles precisavam, quando é que acha que é desejável utilizar?**

P8 - ...

**E – Pensando um pouco e reestruturando a pergunta, quando é que é desejável utilizar as TIC, em contexto de sala inclusiva?**

P8 – Na minha opinião, para os alunos em geral, mais para, para trabalho de pesquisa e, e... para o aluno M seria mais ... mais para abordar ... um determinado tema, uma determinada matéria ... para concretizar muitos, muitos exercícios a nível de Matemática, alguns jogos...

**E – Sim, sim... e imaginando que tem realmente todo o hardware e software desejável, para todos os alunos da sala e, claro, sala inclusiva porque também lá tem os alunos especiais, não é, que objectivos ou finalidades é que pensa que poderia... atingir ... com o uso das TIC?**

**E - Gostaria ainda de saber a sua opinião acerca dos objectivos ou finalidades no uso das TIC em sala de aula inclusiva.**

P8 – Portanto ... é mais, é mais rápido, é mais atractivo, ... os miúdos ...

**E – se após o desenrolar desta entrevista ficou por abordar algum aspecto ligado a este tema que, considere que é importante, não é, pronto... agradeço que o faça pois, certamente enriquecerá esta reflexão, só se o entender, claro.**

Não, eu penso que já, que já... que já referi tudo.

**E - Então eu agradeço a sua colaboração.**

**ANEXO XI – AC: recorte da entrevista à prof. P8 em UR e transformação em indicadores (Exemplo)**



**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**I TEMA- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA P8**

| <b>I TEMA</b>                                | <b>CATEGORIAS</b>                          | <b>SUB-CATEGORIAS</b>         | <b>INDICADORES</b>   | <b>Unidades de registo</b>  | <b>F.U R</b>   |
|--|--|-------------------------------|--|---|--|
| Características e dinâmica da turma da turma | Percepção geral sobre a turma              | Percepção positiva            | Turma dinâmica   | -era uma turma que tinha muito bom aproveitamento,<br>-era uma turma que posso considerar um pouco homogénea,   | P8-2   |
|  |  |                               | Turma com pais colaboradores   | -e, inclusivamente, com os pais,<br>-e, era muito interessante porque... eles punham os próprios pais durante o fim-de-semana,<br>-portanto partilhavam com os pais<br>-e, e, e era muito giro porque havia entre, entre a escola, portanto, e a família uma grande ligação<br>-e, e todos os pais, quer dizer, participavam imenso<br><br>-e, e, e aderiam imenso com,<br>-com muita facilidade a estas propostas. | P8-7   |
|  |  | Percepção negativa            | Turma irrequieta   |   |  |
|  |  |                               | Turma competitiva  |   |  |
|  |  |                               | Turma com pais desatentos  |   |  |
|  |  | Percepção sobre a relação P/A | Percepção positiva   | Boa relação com a professora  | -também havia um bom, bom relacionamento da professora com os alunos |
|  | Relação de respeito face ao professor      |                               |  |   |  |
|  | Relação aberta e confiante com o professor |                               |  |   |  |
|  | Percepção sobre a relação entre os alunos  | Percepção positiva            | Boa relação entre os alunos  | -era uma turma que tinha, entre si, um bom relacionamento entre si,   | P8-1   |
|  |  |                               | Grupo muito solidário  | -e que partilhavam entre eles muitas experiências<br>-e era muito ajudado, pelos próprios colegas da sala.<br>-e foi muito ajudado pelo facto de estar nesta turma,<br>-porque era uma turma onde ele era muito bem aceite,<br>-por vezes, havia alguns alunos que, gostavam muito de, de ir ajudar o aluno,<br>-e eu por vezes deixava,<br>-porque isso era bastante positivo para ele.                            | P8-7   |
|  |  |                               | Grupo que se conhece muito bem   |   |  |
|  |  |                               | Devido à não interferência do aluno com NEE na aprendizagem dos restantes alunos |   |  |
|  |  | Percepção negativa            | Alguns conflitos entre os alunos   |   |  |
|  |  |                               | Problemas com as atitudes da mãe do aluno com NEE                                |   |  |

## II TEMA- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA P8

| II TEMA             | CATEGORIAS                           | SUB-CATEGORIAS                                | INDICADORES   | Unidades de registo   | F. UR |
|---------------------|--------------------------------------|---|---|---|-------|
| Processos de ensino | Orientação metodológica              | Modelo construtivista                         | Estratégias facilitadoras da construção do conhecimento pelos alunos                  | -fazia muitos trabalhos a nível de, de investigação,<br>- de pesquisa,<br>- fazia... muitas saídas ao exterior com eles,<br>-eram miúdos muito interessados<br>- e com muito gosto pela, pela escola<br>- e participavam imenso em todas as actividades propostas.  | P8-6  |
|                     |                                      |   | Estratégias que desenvolvem a autonomia   | - Fazia também muitas situações problemáticas<br>-... a que eles aderiam muito bem,<br>-fazia todas as semanas o Problema da Semana   | P8-3  |
|                     |                                      | Estratégias centradas nos processos de ensino | Aulas expositivas   |   |       |
|                     |                                      |   | Aulas mistas  |   |       |
|                     | Formas de organização da turma       | Uniformes                                     | Trabalho individual   |   |       |
|                     |                                      |   | Trabalho individual e trabalho de grupo   |   |       |
|                     |                                      | Diversificadas                                | Trabalho individual, a pares e em grupo   | -Claro, <i>(sozinho)</i><br>-claro,<br>-claro,<br>-sim,<br>-sim   |       |
|                     |                                      |   |   | -Fazia, fazia uma estratégia a pares.<br>- Sim,<br>-sim,<br>-sim,<br>-sim-<br>-Que ele beneficiava<br>-e que, que os outros colegas gostavam também de, de ir e de participar com ele<br>-e, e ele aceitava bem<br>-Claro, <i>(com ajuda)</i><br>-claro,<br>-claro,<br>- sim,<br>-sim                                   | P8-24 |
|                     |                                      |   |   | -fazia muitos trabalhos de grupo<br>-Claro, <i>(com ajuda)</i><br>-claro,<br>-claro,<br>- sim,<br>-sim  |       |
|                     | Organização do espaço e dos recursos | Estruturação espacial flexível                | Mudança na organização do equipamento de acordo com as formas de organização do grupo |   |       |
|                     |                                      | Diversificação dos recursos                   | Utilização do computador  | -e, recorria muitas vezes ao computador, para a prática da escrita<br>-O que não quer dizer é que ... em determinados trabalhos de investigação portanto,<br>-que nós fazemos muito que, que não seja útil<br>-e que ... que os alunos não possam nesse dia estarem todos ou, quase todos, a trabalhar com o computador | P8-4  |

### III TEMA- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA P8

| III TEMA                  | CATEGORIAS                                     | SUB-CATEGORIAS                                  | INDICADORES   | Unidades de registo   | F.U R |  |
|---------------------------|--|---|---|---|-------|--|
| Inclusão do aluno com NEE | Reacções pessoais à inclusão de alunos com NEE | Aceitação da inclusão                           | Por ser benéfica para o aluno com NEE                                   | -Ai eu concordo com a integração destes miúdos, -porque acho que é um ... uma valorização que eles têm, estando integrados numa turma regular -e, em relação ao Miguel eu acho que ele aprendeu muito - e acho que foi muito positivo para ele. | P8-4  |  |
|                           |  |   | Por já ter experiências anteriores bem sucedidas                        |   |       |  |
|                           |  |   | Por constituir um desafio pessoal                                       |   |       |  |
|                           |  |   | Por informação positiva dos prof.s que acompanharam o aluno             |   |       |  |
|                           |  |   | Pelo apoio do professor de EE   |   |       |  |
|                           |  | Preocupação                                     | Devido à dificuldade em compreender a problemática do aluno             |   |       |  |
|                           |  |   | Devido ao desfasamento etário do aluno com NEE em relação aos pares     |   |       |  |
|                           |  | Desenvolvimento curricular em turmas inclusivas | Dificuldades no planeamento   | Planeamento para turmas heterogéneas  |       |  |
|                           |  |   |   | Planeamento para o aluno com NEE  |       |  |
|                           |  |   | Dificuldades na gestão do grupo   | Existência de ritmos diferentes   |       |  |
|                           | Falta de recursos humanos de apoio             |   |   |   |       |  |
|                           | Inserção do aluno com NEE nas actividades      | Acompanhamento do grupo/turma                   | Inclusão nas actividades de grupo                                       |   |       |  |
|                           |  |   | Inclusão parcial nas actividades do grupo turma                         |   |       |  |
|                           |  | Processos de diferenciação em sala de aula      | Necessidade de acompanhamento do adulto em actividades individualizadas |   |       |  |
|                           |  |   | Necessidade de lugar específico na sala devido a...                     |   |       |  |
|                           |  |   | Necessidade de tarefas diferenciadas                                    | -fazia muitas actividades, -fazia muitas actividades lúdicas -fazia, fazia muitos trabalhos a nível da, da Plástica ...   | P8-3  |  |
|                           | Perfil de funcionalidade do aluno com NEE      | Aprendizagens a realizar                        | Actividades para aquisição de conceitos básicos                         | -O que eu valorizei mais, com o M(...), foi a parte da leitura -e da escrita - e eu valorizei muito, com ele, a parte da leitura -e da escrita  | P8-4  |  |
|                           |  |   | Actividades para aquisição de competências funcionais                   |   |       |  |

|   |                                      |  |   |                                     |   |       |
|---|--------------------------------------|--|---|-------------------------------------|---|-------|
|   |                                      | Participação nas actividades da turma    | Revela vontade de participar  |                                     |   |       |
|   |                                      |  | Participa e acompanha as actividades com colegas  |                                     |   |       |
|   |                                      |  | Desenvolve competências nas actividades que realiza   |                                     |   |       |
|   |                                      |  | Desmotiva e cansa-se rapidamente  |                                     |   |       |
|   |                                      | Utilização de recursos especiais         |   | Para uma maior participação na aula | -Sim era um computador que veio, só para ele  | P8-1  |
|   |                                      |  |   | Para desenvolvimento da autonomia   |   |       |
|   |                                      |  |   | Para maior concentração             |   |       |
|   |                                      |  |   | Para aquisição de competências      | -e, recorria muitas vezes ao computador, para a prática da escrita.<br>-e ele aprendeu muito com a ... com o recurso das TIC<br>-Sim<br>-Sim<br>-Sim<br>-Eu acho que sim.<br>-mais objectivos<br>-e mais competências, com o uso das TIC<br>-Eu achei que, que o uso das TIC foi, foi muito facilitador sobretudo, a nível da Língua Portuguesa,<br>- mais da expressão escrita   | P8-10 |
|   |                                      |  |   | Para motivação e interesse          | - Mas por outro lado, fazia também portanto, com ele, também muitos jogos porque era uma maneira de, de o motivar<br>-e ele gostava imenso<br>-e, e aderiu portanto perfeitamente<br>-e acho que, que o valorizou muito<br>-Na parte, na parte lúdica também, também o ajudava<br>-...e ele revelava sempre muito interesse sempre, sempre que sabia que ia recorrer ao, ao computador,<br>-ao uso do computador.<br>-ele estava muito mais motivado<br>-era sempre ... um factor positivo<br>-estava sempre muito mais motivado do que ... se lhe desse papel e lápis.<br>-Portanto achei que foi muito,<br>-muito facilitador para ele<br>-e foi muito positivo | P8-13 |
|   |                                      |  |   | Boa relação P/A                     |   |       |
| Perfil sócio-emocional do aluno com NEE | Na relação pedagógica (sala de aula) | Boa relação com os colegas               | -tinha um miúdo, um miúdo M que era um miúdo que tinha Paralisia Cerebral e que era muito bem aceite na turma.<br>-Era um aluno muito sociável,<br>-que mantinha bom relacionamento com a turma,<br>-muito meigo<br>-porque ele era um miúdo muito sociável | P8-5                                |   |       |
|   |                                      | Dificuldades na relação com a Professora |   |                                     |   |       |
|   |                                      | Dificuldades na relação com os colegas   |   |                                     |   |       |
|   |                                      |  |   |                                     |   |       |

|                                       |                            |  |  |  |      |
|---------------------------------------|----------------------------|--|--|--|------|
|                                       |                            | Na inserção escolar  | Boa relação com os colegas                     |  |      |
|                                       |                            |  | Conflitos em situações externas à sala de aula |  |      |
|                                       |                            |  | Boa relação com outros agentes educativos      |  |      |
| Expectativas sobre a evolução escolar | Perspectivas positivas     | Baseadas nas capacidades do aluno                                  |  | -mas, penso que o relacionamento dele com, com o grupo onde está inserido neste momento, penso que também, que é boa.  | P8-1 |
|                                       |                            | Baseadas no tipo de trabalho proposto ao aluno                     |  |  |      |
|                                       |                            | Baseadas na utilização de competências funcionais                  |  |  |      |
|                                       |                            | Baseadas em propostas dos pais a implementar pela tutela           |  |  |      |
|                                       | Perspectivas negativas     | Baseadas em características pessoais do aluno                      |  |  |      |
|                                       |                            | Baseadas nas limitações em áreas curriculares específicas          |  | -pronto continua a ser um miúdo que tem algumas dificuldades a nível de aprendizagem   | P8-1 |
|                                       |                            | Baseadas na falta de recursos humanos e materiais                  |  |  |      |
| Articulação do PER/PEE                | Nos processos de avaliação | Articulação nas formas e instrumentos de avaliação                 |  |  |      |
|                                       |                            | Dificuldade de articulação na avaliação                            |  |  |      |
|                                       | Na planificação            | Articulação de conteúdos e/ou estratégias e/ou actividades         |  | -Portanto, entre mim e o professor de apoio, sempre houve um bom relacionamento.<br>-Houve um bom entendimento entre, entre nós, havia sempre ... uma planificação que era feita, portanto em conjunto,<br>-portanto com as duas e,  | P8-3 |
|                                       |                            | Dificuldades na articulação da planificação                        |  |  |      |
|                                       | No acompanhamento e apoio  | Percepção positiva do PER acerca do apoio directo por parte do PEE |  | -e houve sempre por parte da professora que acompanhava, portanto o aluno, sempre um bom acompanhamento e,<br>- e penso que esse aspecto também foi muito positivo para o aluno,<br>-porque havia uma articulação perfeita entre, entre a sala de aula e a professora de apoio | P8-3 |
|                                       |                            | Cepticismo do PER acerca do apoio directo do PEE                   |  |  |      |

#### IV- TEMA- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA P8

| IV TEMA                          | CATEGORIA                                      | SUB-CATEGORIA                                    | INDICADORES  | Unidades de registo   | F. UR |
|----------------------------------|--|--|--|---|-------|
| Abordagem curricular para as NEE | Concepção geral sobre adequações curriculares. | Adequações centradas no processo de aprendizagem | Adequação curricular a partir das necessidades do aluno  | -Tinha, tinha, ele tinha um currículo adaptado<br>-Não,<br>-não,<br>-não,<br>-não seguia pelo currículo normal, não é,<br>-era um currículo adaptado, ao aluno.<br>-mas, tendo em conta o currículo que ele tinha | P8-7  |
|                                  |  |  | Adequação curricular a partir das características do aluno   | -portanto objectivos diferentes<br>-com conteúdos adaptados à situação do aluno   | P8-2  |
|                                  |  | Adequações centradas no processo de ensino       | Adequação curricular a partir dos conteúdos  |   |       |
|                                  | Práticas de adequação curricular               | Adequação na organização e utilização do espaço  | Rentabilização de vários espaços na sala de aula (lugar específico sentado, tapete, canto da informática...)             | -Sim,<br>-sim,<br>-sim,<br>- sim, podia... podia.   | P8-4  |
|                                  |  |  | Utilização de outros espaços de aprendizagem externos à sala de aula (Biblioteca, Sala de Apoio, Centro de Recursos,...) |   |       |
|                                  |  | Adequação das experiências de aprendizagem       | Substituição da actividade por outra adequada à funcionalidade do aluno  | -fazia muitas actividades lúdicas,<br>-fazia, fazia muitos trabalhos a nível da, da Plástica ...<br>-portanto, tentava fazer de maneira mais lúdica para o motivar  | P8-4  |
|                                  |  |  | Dispensa de actividade de difícil execução em função da funcionalidade do aluno  |   |       |
|                                  |  | Adequação dos recursos e/ou equipamentos         | Adequação dos manuais  | .   |       |
|                                  |  |  | Dispensa de uso do manual  |   |       |
|                                  |  |  | Adequação dos materiais (jogos, fichas, recortes,...)  | -Não, não era igual ( <i>fichas de trabalho</i> )<br>-Era adaptada ao aluno<br>-e era diferente.  | P8-3  |
|                                  |  |  | Utilização do computador   | -Claro,<br>-claro,<br>-claro  | P8-3  |
|                                  |  |  | Utilização de equipamentos ergonómicos   |   |       |
|                                  |  | Adequação na estrutura temporal                  | Mais tempo para a realização de actividades  |   |       |
|                                  |  | Adequação na avaliação                           | Alteração dos instrumentos de avaliação  | -também era,<br>-também era diferenciado<br>-e próprio  | P8-3  |
|                                  |  |  | Valorização da forma e meio de comunicação mais favorável ao aluno   |   |       |
|                                  |  | Adequação de conteúdos e objectivos              | Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função do nível de funcionalidade do aluno                           |   |       |
|                                  |  |  | Substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno                       |   |       |

## V- TEMA- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA P8

| TEMA   | CATEGORIA  | SUBCATEGORIA   | INDICADORES   | Unidades de Registo  | F. UR          |
|--|--|--|---|--|----------------|
| A utilização das TIC no ensino e na aprendizagem                 | Atitude favorável ao uso das TIC em sala de aula | Motivação  | Como reforço positivo   |  |                |
|  |  |  | Como motivação para conteúdos menos apelativos                    | -é mais atractivo  | P8-1           |
|  |  |  | Como forma de obter resultados positivos na aprendizagem          | -Na minha opinião, para os alunos em geral, mais para, para trabalho de pesquisa   | P8-1           |
|  |  | Facilitação do desenvolvimento e aprendizagem                      | Como uma necessidade no mundo actual                              | -Eu concordo!<br>-Eu acho que as TIC são fundamentais para... tanto para estes alunos, como para os alunos do currículo normal.  | P8-2           |
|  |  |  | Como promotor do trabalho de grupo/pares                          |  |                |
|  |  |  | Como recurso facilitador da escrita                               |  |                |
|  |  |  | Como forma de adquirir competências transversais                  |  |                |
|  |  |  | Como forma de promover o desenvolvimento emocional                |  |                |
|  |  |  | Como forma de aumentar a concentração dos alunos                  |  |                |
|  |  |  | Recurso útil no processo de ensino                                | Como forma de respeitar o ritmo de trabalho  | -é mais rápido |
|  |  | Como forma de diferenciar pela positiva na sala de aula            |   |  |                |
|  |  | Como forma de poder repetir a proposta de actividade               |   |  |                |
|  |  | Como forma de diversificar a apresentação do suporte da informação |   |  |                |
|  |  | Atitude céptica quanto ao uso das TIC em sala de aula              | Ausência de condições estruturais                                 | Devido à falta de actualização do equipamento  |                |
|  | Devido ao rácio computadores/aluno               |  |   |  |                |
|  | Devido à inexistência de computadores em rede    |  |   | -porque as escolas também não estão preparadas para, para que, todos os computadores, por exemplo, estejam ligados em rede e,<br>- e aí, a intervenção do professor seria mais positiva<br>-e seria mais, mais fácil de gerir,<br>-de gerir essa situação.   | P8-4           |
|  | Devido à falta de recursos humanos               |  |   | -Mas, ter muitos computadores a funcionar,<br>-eu acho que um, um só professor com uma turma de 24 ou mais alunos,<br>-por vezes, torna-se um bocado complicado<br>-mas ... por vezes, também se torna um bocado impeditivo porque... um professor só, a gerir todos, todos os computadores é um bocado complicado | P8-4           |
|  | Inadequação pedagógica                           |  | Devido à especificidade de conteúdos de disciplinas               |  |                |
|  |  |  | Devido à funcionalidade de cada aluno em contexto de sala de aula |  |                |
|  | Características das TIC                          |  | Devido ao receio que o computador suprima a utilização do papel   |  |                |
| Devido à necessidade de controlar os sites quando navegam na NET |  |  |   |  |                |

| TEMA   | CATEGORIA   | SUB-CATEGORIA   | INDICADORES  | Unidades de registo  | F. UR |
|--|---|---|--|--|-------|
| utilização das TIC no ensino e na aprendizagem | Atitude favorável à adequação do uso das TIC aos alunos com NEE           | Motivação   | Como forma de obter resultados positivos na aprendizagem   | -mais objectivos<br>-e mais competências, com o uso das TIC<br>-e... para o aluno M seria mais ... mais para abordar ... um determinado tema,<br>- uma determinada matéria ...<br>-para concretizar muitos, muitos exercícios a nível de Matemática,<br>-alguns jogos...   | P8-6  |
|  |   |   | Como reforço positivo  | -é mais atractivo, ...   | P8-1  |
|  |   | Facilitação do desenvolvimento e aprendizagem                     | Como forma de aumentar a concentração dos alunos   |  |       |
|  | Como forma de adquirir competências transversais                          |   |  |  |       |
|  | Atitude céptica quanto ao uso das TIC com alunos com NEE                  | Ausência de condições estruturais                                 | Falta de hardware adequado   |  |       |
|  |   |   | Falta de software adequado   |  |       |
|  |   |   | Falta de equipamento para posicionamento adequado no acesso do aluno ao computador   |  |       |
|  |   |   | Falta de recursos humanos  |  |       |
|  |   | Dificuldades do aluno com NEE                                     | Dificuldades de manuseamento do aluno  |  |       |
|  |   |   | Falta de estruturação básica do aluno...   |  |       |
|  |   |   | Falta de prática noutros contextos de vida   |  |       |
|  |   | Devido a atitude passiva do aluno NEE quando do trabalho de grupo |  |  |       |
|  |   | Características das TIC   | Devido ao receio que o computador suprima a utilização do papel  |  |       |
|  |   | Proficiência no uso das TIC para aluno com NEE                    | Utilização de Hardware   | Com segurança  |       |
|  | Com pouca segurança   |   |  |  |       |
|  | Utilização de Software comum  |   | Com segurança  |  |       |
|  |   |   | Com pouca segurança  | -Eu, sinceramente, senti algumas dificuldades<br>-porque não, não tenho muita formação na, nas TIC<br>-e, e não me sentia muito, muito à-vontade,<br>-sinceramente   | P8-4  |
|  |   |   | Com segurança  |  |       |
|  | Utilização de Software específico   | Com pouca segurança   |  |  |       |
|  | "Estado da arte" do professor face às TIC e à sua actividade profissional | Utilização das TIC pelo Professor                                 | Uso eficaz de Software comum na preparação de aulas  |  |       |
|  |   |   | Uso eficaz de Software comum na preparação de materiais  |  |       |
|  |   |   | Uso de Software comum para apresentação de conteúdos   |  |       |
|  |   | Formação em TIC   | Necessidade de formação em TIC   | -Sim,<br>-sim,<br>-sim,<br>-eu tenho procurado mas,<br>-mas ainda não fiz<br>-mas, mas acho que preciso de fazer uma formação, na área das TIC<br>-Não, eu penso que, duma maneira geral, devia, devia fazer portanto nas TIC,<br>-independentemente de qual fosse o programa,<br>-... Sim,<br>-sim, ...<br>-portanto preciso mesmo de formação nesta área<br>-porque, sinceramente, os meus conhecimentos posso dizer, entre aspas, que são um bocado limitados na... a nível das TIC | P8-12 |
| Auto Formação em TIC                           |   |   | -mas, como não tenho muitos conhecimentos, por vezes, tenho que recorrer a alguém para me dar alguma, alguma ajudinha,<br>-portanto eu posso fazer a, a ... faço essa preparação a nível, a nível de papel e depois alguém me dá assim mais umas dcazinhas<br>-e eu... introduzo, no computador. | P8-3   |       |

## ANEXO XII – Análise de Conteúdo – Quadro Síntese das Entrevistas



**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

### I TEMA- CARACTERÍSTICAS E DINÂMICA DA TURMA ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

| I TEMA                              | CATEGORIAS                                 | SUBCATEGORIAS                                     | INDICADORES  | F.UR/I                       |  | F.UR/SC | F.UR/C |
|-------------------------------------|--|---|--|------------------------------|--|---------|--------|
|                                     |  |   |  |                              |  |         |        |
| Características e dinâmica da turma | Percepção geral sobre a turma              | Percepção positiva                                | Turma dinâmica   | P1-1<br>P8-2                 | 3  | 18      | 23     |
|                                     |  |   | Turma com pais colaboradores   | P4-2<br>P6-6<br>P8-7         | 15   |         |        |
|                                     |  | Percepção negativa                                | Turma irrequieta   | P2-2                         | 2  | 5       |        |
|                                     |  |   | Turma competitiva  | P2-2                         | 2  |         |        |
|                                     |  |   | Turma com pais desatentos  | P4-1                         | 1  |         |        |
|                                     |  | Percepção sobre a relação P/A                     | Percepção positiva   | Boa relação com o professor  | P1-1<br>P2-1<br>P4-4<br>P5-6<br>P7-2<br>P8-1 | 15      |        |
|                                     | Relação de respeito face ao professor      |   |  | P2- 1                        | 1  |         |        |
|                                     | Relação aberta e confiante com o professor |   |  | P2-6<br>P7-2                 | 8  |         |        |
|                                     | Percepção sobre a relação entre os alunos  | Percepção positiva                                | Boa relação entre os alunos  | P1-1<br>P4-2<br>P7-4<br>P8-1 | 8  | 28      | 36     |
|                                     |  |   | Grupo muito solidário  | P2-1<br>P6-6<br>P7-4<br>P8-7 | 18   |         |        |
|                                     |  |   | Grupo que se conhece muito bem   | P2-1                         | 1  |         |        |
|                                     |  |   | Boa relação entre os alunos, porque o aluno com NEE não interfere na aprendizagem da turma | P3- 1                        | 1  |         |        |
| Percepção negativa                  |  | Alguns conflitos entre os alunos                  | P2- 2<br>P7-1  | 3                            | 8  |         |        |
|                                     |  | Problemas com as atitudes da mãe do aluno com NEE | P3- 5  | 5                            |  |         |        |

**II TEMA- PROCESSOS DE ENSINO**  
**ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS**

| II TEMA                    | CATEGORIAS                                  | SUBCATEGORIAS                                       | INDICADORES   | F.UR/I                 |    | F.UR/I                 | F. UR/SC | F. UR/C |
|----------------------------|---|---|---|------------------------|----|------------------------|----------|---------|
| <b>Processos de ensino</b> | <b>Orientação metodológica</b>              | Estratégias centradas nos processos de aprendizagem | Estratégias facilitadoras da construção do conhecimento pelos alunos                  | P2-2<br>P5-1<br>P8-6   | 9  | P2-2<br>P5-1<br>P8-6   | 14       | 25      |
|                            |   |   | Estratégias que desenvolvam a autonomia   | P2-2<br>P8-3           | 5  | P2-2<br>P8-3           |          |         |
|                            |   | Estratégias centradas nos processos de ensino       | Aulas expositivas   | P5-1                   | 1  | P5-1                   | 4        |         |
|                            |   |   | Aulas mistas  | P2-3                   | 3  | P2-3                   |          |         |
|                            |   | Diversificação de estratégias                       | Estratégias diversificadas de acordo com os conteúdos                                 | P1-3                   | 3  | P1-3                   | 7        |         |
|                            |   |   | Estratégias diversificadas de acordo com dificuldades dos alunos                      | P4-1<br>P5-2<br>P6-1   | 4  | P4-1<br>P5-2<br>P6-1   |          |         |
|                            | <b>Formas de organização da turma</b>       | Uniformes   | Trabalho individual   | P2-4                   | 4  | P2-4                   | 4        | 64      |
|                            |   | Diversificadas                                      | Trabalho individual e trabalho de grupo   | P1-2                   | 2  | P1-2                   | 60       |         |
|                            |   |   | Trabalho individual, a pares e em grupo   | P6-5<br>P7-10<br>P8-24 | 39 | P6-5<br>P7-10<br>P8-24 |          |         |
|                            |   |   | Trabalho a pares e em grupo   | P3-9<br>P5-10          | 19 | P3-9<br>P5-10          |          |         |
|                            | <b>Organização do espaço e dos recursos</b> | Estruturação espacial flexível                      | Mudança na organização do equipamento de acordo com as formas de organização do grupo | P1-2<br>P7-5           | 7  | P1-2<br>P7-5           | 7        | 12      |
|                            |   | Diversificação dos recursos                         | Utilização do computador  | P1-1<br>P8-4           | 5  | P1-1<br>P8-4           | 5        |         |

### III TEMA-INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE - ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

| III TEMA                         | CATEGORIAS                                     | SUBCATEGORIAS                                       | INDICADORES  | F.UR/I   | F. UR/SC                     | F. UR/C |    |
|----------------------------------|--|---|--|--|------------------------------|---------|----|
| Inclusão do aluno com NEE        | Reacções pessoais à inclusão de alunos com NEE | Aceitação da inclusão                               | Por ser benéfica para o aluno com NEE  | P1-2<br>P2-2<br>P3-3<br>P6-6<br>P7-4<br>P8-4         | 21                           | 39      |    |
|                                  |  |   | Por já ter experiências anteriores bem sucedidas                                       | P4-9   | 9                            |         |    |
|                                  |  |   | Por constituir um desafio pessoal  | P1-2   | 2                            |         |    |
|                                  |  |   | Por informação positiva dos prof.s que acompanharam o aluno                            | P3-1   | 1                            |         |    |
|                                  |  |   | Pelo apoio do professor de EE  | P4-6   | 6                            |         |    |
|                                  |  | Preocupação com a inclusão                          | Devido à dificuldade em compreender a problemática do aluno                            | P1-1<br>P2-7<br>P7-4                                 | 12                           | 14      |    |
|                                  |  |   | Devido ao desfazamento etário do aluno c/ NEE em relação aos pares                     | P5-2   | 2                            |         |    |
|                                  |  | Desenvolvimento curricular em turmas inclusivas     | Dificuldades no planeamento  | Planeamento para turmas heterogéneas                 | P2-2                         | 2       | 3  |
|                                  |  |   |  | Planeamento para o aluno c/ NEE                      | P1-1                         | 1       |    |
|                                  | Dificuldades na gestão do grupo                |   | Existência de ritmos diferentes  | P2-1   | 1                            | 23      |    |
|                                  |  |   | Falta de recursos humanos de apoio   | P1-7<br>P2-15  | 22                           |         |    |
|                                  | Inserção do aluno com NEE nas actividades      | Acompanhamento do grupo/turma                       | Inclusão nas actividades de grupo  | P3- 1<br>P4-2  | 3                            | 4       |    |
|                                  |  |   | Inclusão parcial nas actividades do grupo turma  | P5-1   | 1                            |         |    |
|                                  |  | Processos de diferenciação em sala de aula          | Necessidade de acompanhamento do adulto em actividades individualizadas                | P1-4<br>P2-7<br>P5-3                                 | 14                           | 61      |    |
|                                  |  |   | Necessidade de lugar específico na sala devido à funcionalidade do aluno em actividade | P1-2<br>P2-2<br>P3-5<br>P4-5<br>P5-1<br>P7-5         | 20                           |         |    |
|                                  |  |   | Necessidade de tarefas diferenciadas   | P1-2<br>P2-4<br>P3-7<br>P4-7<br>P5-2<br>P7-2<br>P8-3 | 27                           |         |    |
|                                  |  |   |  |  |                              |         |    |
|                                  | Perfil de funcionalidade do aluno com NEE      | Aprendizagens específicas a realizar                | Actividades para aquisição de conceitos básicos  | P1-2<br>P3-4<br>P6-8<br>P7-5<br>P8-4                 | 23                           | 69      |    |
|                                  |  |   | Actividades para aquisição de competências funcionais                                  | P1-7<br>P3-10<br>P4-14<br>P5-3<br>P6-3<br>P7-9       | 16                           |         |    |
|                                  |  |   | Participação nas actividades da turma  | Revela vontade de participar                         | P1-2<br>P3- 5                | 7       | 31 |
|                                  |  |   |  | Participa e acompanha as actividades com colegas     | P1-2<br>P3-2<br>P6-2<br>P7-4 | 10      |    |
|                                  |  | Desenvolve competências nas actividades que realiza |  | P1-1   | 1                            |         |    |
|                                  |  | Desmotiva e cansa-se rapidamente                    |  | P1-2<br>P3-1<br>P4-1<br>P5-9                         | 13                           |         |    |
| Utilização de recursos especiais |  | Para uma maior participação na aula                 | P1-2<br>P8-1   | 3  | 68                           |         |    |
|                                  |  | Para desenvolvimento da autonomia                   | P1-3   | 3  |                              |         |    |
|                                  |  | Para maior concentração                             | P1-3<br>P3- 6  | 9  |                              |         |    |
|                                  |  | Para aquisição de competências                      | P1-1<br>P2-17<br>P6-5<br>P8-10   | 33   |                              |         |    |
|                                  |  | Para motivação e interesse                          | P1-2<br>P6-5<br>P8-13  | 20   |                              |         |    |

| III TEMA                  | CATEGORIAS                              | SUBCATEGORIAS                        | INDICADORES  | F.UR/I   |    | F. UR/SC | F. UR/C |
|---------------------------|---|--------------------------------------|--|--|----|----------|---------|
| Inclusão do aluno com NEE | Perfil sócio-emocional do aluno com NEE | Na relação pedagógica (sala de aula) | Boa relação P/A  | P1- 5<br>P4- 4<br>P5- 5<br>P6- 1                                     | 15 | 97       | 117     |
|                           |   |                                      | Boa relação com os colegas   | P1- 7<br>P2-12<br>P3- 8<br>P4-17<br>P5- 3<br>P6- 2<br>P8- 5          | 54 |          |         |
|                           |   |                                      | Dificuldades na relação com a Professora                           | P6- 5  | 5  |          |         |
|                           |   |                                      | Dificuldades na relação com os colegas                             | P2- 2<br>P3- 7<br>P4- 7<br>P5- 2<br>P6- 5                            | 23 |          |         |
|                           |   | Na inserção escolar                  | Boa relação com os colegas   | P5- 3  | 3  | 20       |         |
|                           |   |                                      | Conflitos em situações externas à sala de aula                     | P3- 3<br>P5-10   | 13 |          |         |
|                           |   |                                      | Boa relação com outros agentes educativos                          | P1- 4  | 4  |          |         |
|                           | Expectativas sobre a evolução escolar   | Perspectivas positivas               | Baseadas nas capacidades do aluno                                  | P1- 4<br>P8- 1   | 5  | 27       | 90      |
|                           |   |                                      | Baseadas nas estratégias de trabalho propostas ao aluno            | P1- 3<br>P5- 6   | 9  |          |         |
|                           |   |                                      | Baseadas na rentabilização de competências funcionais              | P1- 8  | 8  |          |         |
|                           |   |                                      | Baseadas em propostas dos pais a implementar pela tutela           | P4- 5  | 5  |          |         |
|                           |   | Perspectivas negativas               | Baseadas em características pessoais do aluno                      | P1- 3<br>P2- 5<br>P3-10<br>P5- 4<br>P6- 3<br>P7-11                   | 36 | 63       |         |
|                           |   |                                      | Baseadas nas limitações em áreas curriculares específicas          | P1- 4<br>P5- 2<br>P7- 2<br>P8- 1                                     | 9  |          |         |
|                           |   |                                      | Baseadas na falta de recursos humanos e materiais                  | P2- 6<br>P3- 8<br>P6- 2<br>P7- 2                                     | 18 |          |         |
|                           | Articulação do PER/PEE                  | Nos processos de avaliação           | Articulação nas formas e instrumentos de avaliação                 | P1- 1<br>P3- 5<br>P4- 4<br>P6- 2                                     | 12 | 13       | 106     |
|                           |   |                                      | Dificuldade de articulação na avaliação                            | P3- 1  | 1  |          |         |
|                           |   | Na planificação                      | Articulação de conteúdos e/ou estratégias e/ou actividades         | P1- 2<br>P2- 4<br>P3- 6<br>P4- 3<br>P5- 2<br>P6- 4<br>P7-14<br>P8- 3 | 38 | 57       |         |
|                           |   |                                      | Dificuldades na articulação da planificação                        | P2- 5<br>P5-14   | 19 |          |         |
|                           |   | No acompanhamento e apoio            | Percepção positiva do PER acerca do apoio directo por parte do PEE | P1- 6<br>P2- 3<br>P3- 5<br>P5- 1<br>P6- 3<br>P7- 2<br>P8- 3          | 23 | 36       |         |
|                           |   |                                      | Cepticismo do PER acerca do apoio directo do PEE                   | P5-13  | 13 |          |         |

**IV- TEMA - ABORDAGEM CURRICULAR DAS NEE**  
**ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS**

| IV TEMA                                 | CATEGORIA   | SUBCATEGORIA                                     | INDICADORES  | F.UR/I                                    | F. UR/SC   | F. UR/C   |    |     |   |    |
|---|---|--|--|---|--|---|----|-----|---|----|
| <b>Abordagem curricular para as NEE</b> | <b>Concepção geral sobre adequações curriculares.</b> | Adequações centradas no processo de aprendizagem | Adequação curricular a partir das necessidades do aluno  | P1- 2<br>P3- 5<br>P4- 4<br>P6- 2<br>P8- 7 | 20   | 25  | 29 |     |   |    |
|   |   |  | Adequação curricular a partir das características do aluno   | P7- 3<br>P8- 2                            | 5  |   |    |     |   |    |
|   |   | Adequações centradas no processo de ensino       | Adequação curricular a partir dos conteúdos  | P2- 3<br>P5- 1                            | 4  | 4   |    |     |   |    |
|   | <b>Práticas de adequação curricular</b>               | Adequação na organização e utilização do espaço  | Rentabilização de vários espaços na sala de aula (lugar específico, tapete, canto da informática, ...) |   | P1- 1<br>P3- 2<br>P4- 4<br>P6- 2<br>P8- 4          | 13  | 17 | 183 |   |    |
|   |   |  |  |   |  | Utilização de outros espaços de aprendizagem externos à sala de aula (Biblioteca, Sala de Apoio, ...) |    |     | P1- 1<br>P6- 3  | 4  |
|   |   | Adequação das experiências de aprendizagem       | Substituição da actividade por outra adequada à funcionalidade do aluno                                |   | P1- 2<br>P3- 4<br>P4- 4<br>P5- 2<br>P7- 7<br>P8- 4 | 23  | 34 |     |   |    |
|   |   |  |  |   |  | Dispensa de actividade de difícil execução em função da funcionalidade do aluno                       |    |     | P7-11   | 11 |
|   |   | Adequação dos recursos e/ou equipamentos         | Adequação dos manuais  |   | P2- 2  | 2   | 71 |     |   |    |
|   |   |  |  |   |  | Adequação dos materiais (jogos, fichas, recortes, (...))  |    |     | P2- 1<br>P3- 3<br>P4-22<br>P5- 9<br>P6- 8<br>P8- 3          | 46 |
|   |   |  |  |   |  | Utilização do computador  |    |     | P1- 1<br>P2- 6<br>P3- 1<br>P5- 2<br>P6- 6<br>P7- 3<br>P8- 3 | 22 |
|   |   |  |  |   |  | Utilização de equipamentos ergonómicos  |    |     | P2- 1   | 1  |
|   |   | Adequação na estrutura temporal                  | Mais tempo para a realização de actividades  |   | P2- 1<br>P3- 5<br>P4- 2<br>P5- 2<br>P6- 3          | 13  | 13 |     |   |    |
|   |   | Adequação na avaliação                           | Alteração dos instrumentos de avaliação  |   | P3- 2<br>P6- 3<br>P8- 3                            | 8   | 16 |     |   |    |
|   |   |  | Valorização da forma e meio de comunicação mais favorável ao aluno                                     |   | P1- 2<br>P2- 2<br>P5- 3<br>P7- 1                   | 8   |    |     |   |    |
|   |   | Adequação de conteúdos e objectivos              | Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função do nível de funcionalidade do aluno         |   | P1- 3<br>P4- 6                                     | 9   | 32 |     |   |    |
|   |   |  |  |   |  | Substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno    |    |     | P3- 6<br>P5-13<br>P6- 4                                     | 23 |

**V- TEMA-A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM -  
ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS**

| TEMA   | CATEGORIA  | SUBCATEGORIA                                  | INDICADORES   | F. UR/I  |                | F. UR/SC | F. UR/C |
|--|--|---|---|--|----------------|----------|---------|
| A utilização das TIC no ensino e na aprendizagem                 | Atitude favorável ao uso das TIC em sala de aula                   | Motivação                                     | Como reforço positivo   | P1- 3<br>P2- 5                                     | 8              | 45       | 115     |
|  |  |   | Como motivação para conteúdos menos apelativos                    | P2- 2<br>P4- 2<br>P5- 7<br>P7- 6<br>P8- 1          | 18             |          |         |
|  |  |   | Como forma de obter resultados positivos na aprendizagem          | P4- 3<br>P5-13<br>P6- 2<br>P8- 1                   | 19             |          |         |
|  |  | Facilitação do desenvolvimento e aprendizagem | Como uma necessidade no mundo actual                              | P2- 3<br>P3- 1<br>P5- 9<br>P6- 1<br>P7- 4<br>P8- 2 | 20             | 45       |         |
|  |  |   | Como promotor do trabalho de grupo/pares                          | P2- 4<br>P5- 2                                     | 6              |          |         |
|  |  |   | Como recurso facilitador da escrita                               | P4- 2<br>P7-11                                     | 13             |          |         |
|  |  |   | Como forma de adquirir competências transversais                  | P5- 1  | 1              |          |         |
|  |  |   | Como forma de promover o desenvolvimento emocional                | P4- 1  | 1              |          |         |
|  |  |   | Como forma de aumentar a concentração dos alunos                  | P5- 4  | 4              |          |         |
|  |  |   | Recurso útil no processo de ensino                                | Como forma de respeitar o ritmo de trabalho        | P5- 3<br>P8- 1 |          |         |
|  | Como forma de diferenciar pela positiva na sala de aula            | P5-11   |   | 11   |                |          |         |
|  | Como forma de poder repetir a proposta de actividade               | P5- 2   |   | 2  |                |          |         |
|  | Como forma de diversificar a apresentação do suporte da informação | P5- 7<br>P7- 1                                |   | 8  |                |          |         |
|  | Atitude céptica quanto ao uso das TIC em sala de aula              | Ausência de condições estruturais             | Devido à falta de actualização do equipamento                     | P1- 1<br>P2- 1<br>P3- 3<br>P4- 1<br>P6- 2<br>P7- 2 | 10             | 50       |         |
|  |  |   | Devido ao rácio computadores/aluno                                | P3- 3<br>P5- 2<br>P7-10                            | 15             |          |         |
|  |  |   | Devido à inexistência de computadores em rede                     | P4- 9<br>P7- 4<br>P8- 4                            | 17             |          |         |
|  |  |   | Devido à falta de recursos humanos                                | P4- 4<br>P8- 4                                     | 8              |          |         |
|  |  | Inadequação pedagógica                        | Devido à especificidade de conteúdos de disciplinas               | P5- 2<br>P6- 1                                     | 3              | 10       |         |
|  |  |   | Devido à funcionalidade de cada aluno em contexto de sala de aula | P6- 7  | 10             |          |         |
|  |  | Características das TIC                       | Devido ao receio que o computador suprima a utilização do papel   | P7- 4  | 4              | 8        |         |
| Devido à necessidade de controlar os sites quando navegam na NET |  |   | P5- 4   | 4  |                |          |         |

| TEMA   | CATEGORIA   | SUBCATEGORIA  | INDICADORES  | F. UR/I  |    | F. UR/SC | F. UR/C |
|--|---|---|--|--|----|----------|---------|
| utilização das TIC no ensino e na aprendizagem       | Atitude favorável à adequação do uso das TIC aos alunos com NEE           | Motivação   | Como forma de obter resultados positivos na aprendizagem                           | P1-16<br>P2- 3<br>P3- 1<br>P4- 6<br>P7-10<br>P8- 6 | 42 | 45       | 61      |
|  |   |   | Como reforço positivo  | P6- 2<br>P8- 1                                     | 3  |          |         |
|  |   | Facilitação do desenvolvimento e aprendizagem                   | Como forma de aumentar a concentração dos alunos                                   | P1- 3<br>P3- 7                                     | 10 | 16       |         |
|  |   |   | Como forma de adquirir competências transversais                                   | P2- 4<br>P4- 2                                     | 6  |          |         |
|  | Atitude céptica quanto ao uso das TIC com alunos com NEE                  | Ausência de condições estruturais                               | Falta de hardware adequado   | P1- 7<br>P2-23                                     | 30 | 63       |         |
|  |   |   | Falta de software adequado   | P1- 1<br>P2- 7<br>P6- 2                            | 10 |          |         |
|  |   |   | Falta de equipamento para posicionamento adequado no acesso do aluno ao computador | P2-16  | 16 |          |         |
|  |   |   | Falta de recursos humanos  | P2- 7  | 7  |          |         |
|  |   | Dificuldades do aluno com NEE                                   | Dificuldades de manuseamento do aluno  | P2-16<br>P5-13                                     | 29 | 46       |         |
|  |   |   | Falta de estruturação básica do aluno...   | P4- 1<br>P6- 2                                     | 3  |          |         |
|  |   |   | Falta de prática noutros contextos de vida   | P5- 5  | 5  |          |         |
|  | Características das TIC   | Devido ao receio que o computador suprima a utilização do papel | P7- 3  | 3  | 3  |          |         |
|  | Proficiência no uso das TIC para aluno com NEE                            | Utilização de Hardware  | Com segurança  | P4- 1<br>P5- 1                                     | 2  | 12       |         |
|  |   |   | Com pouca segurança  | P1- 5<br>P3- 5                                     | 10 |          |         |
|  |   | Utilização de Software comum                                    | Com segurança  | P5- 1<br>P7- 2                                     | 3  | 13       |         |
|  |   |   | Com pouca segurança  | P1- 3<br>P3- 3<br>P8- 4                            | 10 |          |         |
|  |   | Utilização de Software específico                               | Com segurança  | P4- 2  | 2  | 17       |         |
|  |   |   | Com pouca segurança  | P2-11<br>P3- 1<br>P4- 1<br>P6- 2                   | 15 |          |         |
|  | "Estado da arte" do professor face às TIC e à sua actividade profissional | Utilização das TIC pelo Professor                               | Uso eficaz de Software comum na preparação de aulas                                | P2- 5<br>P4- 2<br>P6- 2                            | 9  | 20       |         |
|  |   |   | Uso eficaz de Software comum na preparação de materiais                            | P2- 2<br>P4- 2<br>P5- 1<br>P6- 1                   | 6  |          |         |
| Uso de Software comum para apresentação de conteúdos |   |   | P2- 1<br>P4- 2<br>P5- 2  | 5  |    |          |         |
| Formação em TIC                                      |   | Necessidade de formação em TIC                                  | P1- 5<br>P2- 1<br>P3- 2<br>P6- 8<br>P7- 9<br>P8-12                                 | 37   | 61 |          |         |
|  |   | Auto Formação em TIC  | P1- 1<br>P2- 5<br>P3- 3<br>P5- 6<br>P6- 6<br>P8- 3                                 | 24   |    |          |         |

## ANEXO XIII – Grelha de registo da 1ª observação naturalista na turma da prof. P1



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Data: 17-04-09

**Professora P1- aluno M**

Duração: 9.30 – 10.00

**Caracterização da turma:** Turma do 1º ano, com 23 alunos tendo um Ac NEE com Trissomia 21, o qual referimos como o aluno **M**

**Situação observada:** *Exploração oral da História “O Pinto Pintão”, pela Professora da Turma e reconto oral por parte dos alunos ( a qual tinha sido contada e dramatizada por dois actores, pais de um dos alunos da turma)*

| Tempo         | Descrição  | Inferências  |
|---------------|--|--|
| 9.30/<br>9.40 | <p>Os alunos estão sentados de frente para a professora, em mesa individuais ou a pares.</p> <p>Participam com interesse, oralmente de forma ordenada esperando a vez.</p> <p>Colocam o dedo no ar e respondem às questões ou orientações da professora.</p> <p>A professora incentiva os alunos a recontarem a história contada.</p> <p>O aluno M está sentado, numa mesa individual, junto da secretária da professora, faz muita mímica facial, ri-se, levanta-se.</p> <p>A professora diz que espere um pouco e que se sente.</p> <p>Senta-se. Mexe nos materiais que a professora tem em cima da secretária. Tira folhas de cima da mesa, fixa o olhar nessas folhas e faz gestos e sons, como se estivesse a fazer comentários ao que observa.</p> <p>A professora diz:<br/>-“Está quieto, põe as folhas no lugar, M...”, vai andando até junto dele e ajuda-o a arrumar em cima da secretária o que o M tinha retirado.</p> <p>O M levanta-se um pouco e faz que ajuda. Senta-se de novo e volta-se para trás, logo que a professora fica de costas para ele enquanto se desloca para o meio da sala de aula.</p> <p>O M levanta-se de novo e vai até à mesa de um colega.</p> <p>A professora manda que se sente. Ignora o que a professora diz e continua em pé junto do colega de costas para a professora. Faz gestos com as mãos e sons. O colega diz:</p> | <p>Turma dinâmica que parece habituada a trabalhar oralmente com a professora, tendo já adquirido alguns comportamentos sociais assertivos em sala de aula</p> <p>O M deve ter alguma instabilidade e talvez por isso um lugar perto, colado à secretária da professora ajuda-o a conter-se mais</p> |

|                       |   |   |
|-----------------------|---|---|
|                       | <p>- “Professora olha o M!”<br/>A professora diz para o M se sentar mas ele ignora o que a professora diz. A Professora vai junto dele e trá-lo para o lugar em que estava no início.</p> <p>Sentado continua a fazer gestos com as mãos e sons participando no reconto da história.</p> <p>A Professora continua de pé, costas para o quadro, ajuda alunos a recontarem história, acabada de contar, dando algumas indicações orais para retomarem o reconto interrompido com o comportamento do M.<br/>Alguns alunos atropelam-se e sobrepõem-se no reconto.<br/>A professora diz:<br/>-“Um de cada vez, todos têm tempo para falarem, isto é que é!...”</p> <p>A professora conta partes da história de forma sequenciada.<br/>Os alunos colocam o dedo no ar, intervêm, dão ideias para a continuação da história.<br/>A professora orienta o reconto dando a vez a um ou a outro consoante o que vai decidindo.</p> <p>A professora põe questões, perguntas simples, que ajudam a continuar a história e vai escrevendo palavras (com grafia mais complicada, envolvendo os casos de leitura) no quadro da sala.</p> <p>O aluno M observa a Professora, de frente para ela, muito próximo.<br/>A professora vai ao pé dele e coloca-lhe a mão sobre a cabeça, e diz:<br/>- Anda, está com atenção... vamos lá, ... ajuda a contar a história...</p> <p>O aluno M observa os colegas voltando-se para trás e outras vezes de lado.<br/>O aluno M continua a fazer mímica facial e gestos (dedo indicador no ar agitando a mão; dedos juntos frente à boca, como a abrir e a fechar e sons (pouco perceptíveis, pois os colegas falavam alto) em determinados momentos do reconto, enquanto os colegas intervêm oralmente.</p> | <p>O M participa na actividade com os colegas mas só usa gestos e sons simples, não parece deter vocabulário oral que lhe permita as interacção</p> |
| <p>9.40/<br/>9.50</p> | <p>O aluno M começa a ficar mais agitado, volta-se para trás insistentemente, tenta sair da cadeira e da mesa.<br/>Mexe na alça das calças, tipo macacão, que descai sobre o ombro esquerdo.</p> <p>Professora diz:<br/>-Está sossegado... com atenção!<br/>Olha de novo para a professora, faz mímica e gestos com as mãos.<br/>Fica sentado e olha a professora.</p> <p>A Professora sai da sala e à porta da mesma, no corredor, chama uma funcionária para que esta tire fotocópias de uma folha A4 com linhas e espaço em branco. E diz alto no corredor:<br/>- As folhas não chegam para todos! (agita a folha na mão e no ar). Preciso de fotocópias!</p> <p>O colega sentado do lado direito do aluno M sai da cadeira e vai ao caixote afiar um lápis dizendo alto a chamar a atenção de toda a turma:<br/>-Eu sou o Pinto Pintão! (este aluno é o filho dos actores que dramatizaram a história)</p> <p>Logo que o colega se levanta o aluno M levanta-se também, muito depressa</p>  | <p>O M já parece desmotivado e cansado com a actividade em que os colegas participam com interesse</p>  |

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
|                        | <p>da sua cadeira e passa para a cadeira do colega que estava a afiar o lápis. Ri alto e olha o colega.</p> <p>Abana a cabeça, faz mímica facial e vai fazendo sons e gestos com as mãos, agitando todo o corpo, mas mantendo-se sentado na cadeira, virado para o quadro e para o colega que estava levantado.</p> <p>A funcionária não veio ainda buscar a folha para fotocopiar.</p> <p>A Professora afasta-se da porta, avança no corredor, volta a chamar a funcionária.</p> <p>O colega da cadeira ocupada pede para o M sair da cadeira dele e pega-lhe no braço para o ajudar.</p> <p>O aluno M aceita a ajuda mas ao levantar-se da cadeira do colega desloca-se para a frente e vai ocupar lugar, em pé, junto ao caixote do lixo. Vira-se de frente para a turma, acende e apaga a luz da sala de aula carregando insistentemente no interruptor e olha de frente para a turma sorrindo.</p> <p>Com a luz acesa faz mímica corporal, coloca a mão esquerda na cintura, bate com o pé direito no chão consecutivamente e com a mão direita, indicador esticado, aponta para os colegas, vai mexendo os lábios, não se ouvem sons.</p> <p>Colegas riem alto do comportamento do aluno M. Não saem dos lugares mas agitam-se nas cadeiras, batem com os pés, com as mãos nas mesas e fazem bastante barulho comentando uns com os outros, trocando olhares e um deles diz:<br/>- Olha a professora l...!</p> | <p>O M parece habituado ao contacto físico com os colegas, não o recusa</p> <p>Os gestos parecem a imitação de vivências da sala de aula</p> |
| <p>9.50/<br/>10.00</p> | <p>A Professora entra na sala e diz.<br/>- M, o que estás a fazer? Estás a fazer-te de engraçadinho? É por estar cá uma visita na sala? Vai -te sentar no lugar!<br/>Enquanto chama a atenção do M vai-se deslocando na sala até ele.<br/>A professora pega na mão do M e leva-o à cadeira, ajuda-o a sentar-se e ajeita-lhe a cadeira na mesa.</p> <p>M fica sentado mas volta a olhar para trás e aponta com o dedo indicador para os computadores que estão ao fundo da sala de aula.<br/><u>(Neste espaço da sala estão cinco computadores, cinco monitores, cinco teclados e colunas de som. Está escrito numa cartolina com letras maiúsculas de máquina coloridas: "O Canto da Informática").</u><br/>Professora observa o gesto do M e diz.<br/>-Espera, não vês que estou a trabalhar com os meninos? Tens que esperar!<br/>O M volta a fazer mímica com o rosto, parece amuar, faz gestos com as mãos, insiste em apontar para os computadores e faz sons. Fica sentado na cadeira dele, de lado, com a perna dobrada por baixo dele e observa os colegas.</p> <p>A auxiliar entra na sala com as fotocópias.<br/>A professora diz:<br/>- Obrigada.<br/>Volta-se para o M e diz:<br/>- Vai dar uma folha a cada menino... anda dá os trabalhos...<br/>O M olha a professora e continua sentado.<br/>A professora insiste:</p>  | <p>O M ao apontar para o espaço onde estão os computadores parece já estar habituado ao uso do mesmo</p>                                     |

|  |  |
|--|--|
| <p>-M, vai dar as folhas aos colegas!</p> <p>Um colega diz:<br/> - Professora posso ajudar o M?<br/> - Vá lá... podes... vão os dois dar as folhas aos colegas.<br/> O colega levanta-se e diz ao M.<br/> - Anda... (segura-lhe no braço e faz pressão para que se levante)<br/> O M levanta-se e vão os dois junto da professora que continua de pé com as folhas na mão, dizendo:<br/> -Vá lá M , despacha-te...<br/> A professora diz ao colega do M:<br/> - Segura as folhas e dá-lhe uma de cada vez para ele entregar ... vá ajudem-se um ao outro, vamos lá... mexam-se...</p> <p>O colega agarra as folhas de trabalho e começa a circular pela sala entre as mesas dando ao M uma folha de cada vez para ela dar aos colegas. O M vai entregando as folhas, na mão dos colegas e faz mímica facial, sons e sorri.</p> <p>Os colegas do M recebem a folha de trabalho e ouvem a indicação da professora para a realização do trabalho.<br/> A professora diz:<br/> - Cada um vai contar a história, por escrito e fazem o desenho.<br/> Não se esqueçam das palavras que estão no quadro... olhem com atenção, se tiverem dúvidas perguntem.<br/> Um aluno diz de imediato:<br/> - “ Professora, posso fazer primeiro o desenho?”<br/> A professora responde:<br/> - Estás farto de saber que o desenho é no fim, estás a armar-te em engraçadinho?... vamos lá põe-te mas é a escrever...<br/> O colega do M ajuda-o a sentar-se na cadeira e ele fica a observar a professora.</p> <p>Logo que os alunos começam a actividade a professora dirige-se para o “Canto da Informática” e o M que a segue com o olhar levanta-se, percorre a sala e vem logo atrás da professora.</p> | <p>O M aceita o trabalho com o colega e parece que está habituado a este tipo de situação vivida com um par</p> <p>O M ao levantar-se perante a atitude da professora quando esta se dirige aos computadores parece estar habituado a este tipo de situação vivida em sala de aula</p> |
|--|--|

## ANEXO XIV – Grelha de registo da 2ª observação naturalista na turma da prof. P1



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Data: 17-04-09

Professora P1- aluno M

Duração: 10.00 – 10.30

**Caracterização da turma:** Turma do 1º ano, com 23 alunos tendo um Ac NEE com Trissomia 21, o qual referimos como o aluno **M**

**Situação observada:** Continuação da exploração da História “O Pinto Pintão”, (a qual tinha sido contada e dramatizada por dois actores, pais de um dos alunos da turma); o grande grupo reconta a história por escrito, numa folha A4 e o aluno com NEE trabalha personagens da história com o recurso do computador no “Canto da Informática”

| Tempo        | Descrição   | Inferências  |
|--------------|---|--|
| 10.00 /10.15 | <p>A professora enquanto se está a dirigir para “O Canto da Informática” vai dizendo:<br/>-Vou trabalhar com o M no computador!<br/>Senta-se numa das cadeiras e o M senta-se de imediato junto da professora, do lado direito desta.<br/>Por mímica facial transmite prazer e satisfação, faz sons e abana a cabeça para a frente e para trás.<br/>Logo que se senta na cadeira, frente ao monitor e teclado começa a mexer no rato com a mão direita fixando o olhar insistentemente no monitor.<br/>A professora repreende-o e diz:<br/>-M, espera ... eu é que escolho o Jogo... espera!<br/>A professora retira-lhe a mão de cima do rato e diz:<br/>- O que se faz primeiro?<br/>M, observa o monitor e volta a por a mão em cima do rato.<br/>A professora diz:<br/>- Liga o computador, M!<br/>Entretanto a professora olha para trás e observa o decorrer da tarefa do grande grupo que parece trabalhar com alguma autonomia, individualmente.<br/>O M, de imediato larga o rato e com o dedo indicador direito, esticando-se muito sobre a mesa e soerguendo-se da cadeira num equilíbrio difícil e numa posição instável consegue chegar ao botão do monitor e faz pressão sobre ele.<br/>A professora diz:</p> | <p>O M mostra interesse por trabalhar com o computador e parece estar habituado a dirigir-se a este espaço de aprendizagem</p> <p>O grupo turma parece ter autonomia em tarefas de escrita</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>-Já tem luzinha?<br/>M faz um gesto como resposta, com a mão direita junta os dedos e abre e fecha, em conjunto.<br/>A professora diz:<br/>- Isso é o computador?!... Vamos lá...<br/>A professora carrega no botão do computador, na torre que também está em cima da mesa, ao lado do monitor.<br/>O M faz mímica facial mostrando satisfação, permanece sentado, virado de frente para o monitor e aponta para este com o dedo indicador da mão direita.<br/>A professora diz:<br/>- Espera, olha o tempo... (a professora aponta para a ampulheta até estabilizarem os ícones do Ambiente de Trabalho)<br/>Assim que isso acontece o M, muito rapidamente carrega no ícon JOGOS.</p> <p>A professora diz:<br/>- Espera, eu é que escolho o jogo...<br/>A professora neste entretanto seleccionou, com o rato, o JOGO DA MIMOCAS e diz para o M:<br/>- Apanha o 1... apanha o 1... apanha o 1!<br/>O M carrega com o rato sobre o número 1, em movimento no monitor e que saltita entre outros algarismos.<br/>Em seguida abre o menu dos JOGOS, entre outros com o da DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA, o qual é seleccionado pela professora.<br/>O JOGO inicia-se com um pinto e outro animal.<br/>O M, com a mão direita em concha na orelha ouve com atenção o som do pinto e entre as duas imagens apresentadas selecciona a do pinto carregando sobre ela com o rato.<br/>Ouve o reforço do próprio JOGO de novo com a mão em concha contornando a orelha:<br/><i>-Muito bem... podes continuar!</i><br/>A professora continua com a mão direita sobre a mesa para controlar o rato se necessário e o M, com gesto rápido e brusco retira-lhe a mão para debaixo da mesa, segurando-lhe e arrastando-a.<br/>A professora diz:<br/>- Anda... joga como deve de ser, com cuidado... ouve... vá ouve...<br/>Entretanto vai olhando para trás para controlar o decorrer da actividade proposta à turma.<br/>Os alunos continuam a escrever e desenhar fazendo pouco barulho e permanecendo nas cadeiras, sentados. Um por outro está de cabeça no ar e olha para trás, para o Canto de Informática, mas logo que a professora os observou voltaram-se para a frente sem ser necessário chamar a atenção oralmente.<br/>O M neste entretanto continuou a jogar de forma autónoma, o mesmo jogo mas com diferentes imagens e sons correspondentes a alguns dos animais que eram apresentados aos pares: pato, macaco, vaca...<br/>A professora volta a dar atenção ao M e diz:<br/>- Agora é a professora que escolhe...<br/>A professora usa o rato e selecciona do menu o JOGO DA DISCRIMINAÇÃO VISUAL, e pergunta:<br/>- O que pertence ao jardim?<br/>M, observa com atenção, mexe no rato e vai seleccionando imagens que lhe parecem adequadas ao jardim: animais, plantas...<br/>À medida que escolhe as imagens adequadas, (acerta na grande maioria das vezes) a professora vai dizendo o nome que lhe corresponde, o M mexe a boca, tenta uma imitação do som pouco perceptível...<br/>O JOGO continua e a professora diz:</p> | <p>Indica por linguagem gestual que o monitor está a acender e apagar</p> <p>A professora orienta a actividade de modo a dar uma continuidade à história e planeando aprendizagens úteis ao M</p> <p>M continua a usar linguagem gestual para comunicar, não detém vocabulário oral M parece conhecer o jogo e é sensível aos reforços orais</p> <p>A professora faz uma gestão eficiente das duas actividades que decorrem na sala e os alunos estão habituados ao uso de comportamentos não verbais por parte da professora que com o olhar ajuda a controlar a situação</p> |
|---|--|

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
|                         | <p>- O que pertence ao quarto?<br/>M, observa e selecciona imagens adequadas: cama,...</p> <p>A professora diz:<br/>- O que pertence ao supermercado?<br/>M diz - "Mamã!" – e só depois começa a seleccionar imagens de alimentos usando o rato. Entretanto larga o rato e faz gestos: mexe na barriga com a mão, aponta para a boca...</p> <p>A professora ajuda-o a retomar as propostas do JOGO e diz:<br/>- O que pertence à escola?<br/>M selecciona uma imagem com um quadro e volta-se de imediato para trás apontando para o quadro da sala de aula.<br/>A professora olha também para trás e chama a atenção a uma aluna que parecia estar distraída da tarefa de escrita e desenho.<br/>Entretanto já o M tinha voltado a agarrar no rato e muito rapidamente saiu do JOGO, voltou ao menu e seleccionou outro com sequências de histórias com três imagens.<br/>A professora apercebe-se desta iniciativa do M e diz-lhe:<br/>-Quem te mandou sair do JOGO? Sabes fazer este? ... Não sabes!<br/>A professora volta sai deste JOGO e do menu selecciona outro com NOÇÕES BÁSICAS, e diz-lhe:<br/>- Ouve... vá agora escolhe!<br/>M, observou todos os gestos da professora e retomou as propostas, agarra o rato e dá atenção ao que o JOGO propõe:<br/><u>-“A árvore grande!” (aparece uma grande e uma pequena)</u><br/>M, depois de ouvir escolhe a imagem correcta, usando o rato.<br/>O JOGO continua:<br/><u>-“O cesto pequeno!”</u><br/>M, volta a ouvir e a seleccionar a imagem correcta com o rato.<br/>A professora volta a intervir e com o rato selecciona o nível 2 dentro deste JOGO o qual tem conceitos conjugados:<br/><u>- Põe o gato no cesto pequeno”</u><br/>M, ouve mas começa a enganar-se com frequência.<br/>A professora diz:<br/>- Ouve de novo, vá lá...<br/>M volta a por a mão em concha na orelha e fica atento quieto ...<br/>Neste JOGO com duas indicações conjugadas umas vezes acerta e outras não, mas ainda não deu sinais de querer desistir.<br/>M empurra a mão da professora e vai tentando fazer sozinho...</p> | <p>O CD room<br/>Jogo da<br/>Mimocas<br/>contém<br/>propostas de<br/>actividade<br/>adequadas às<br/>capacidades do<br/>aluno M, aos<br/>seus centros de<br/>interesse e com<br/>diferenciados<br/>graus de<br/>dificuldade o<br/>que permite<br/>adequar as<br/>propostas e<br/>aumentar a<br/>aquisição de<br/>competências</p> |
| <p>10.15<br/>/10.25</p> | <p>A professora envolve-o, com os braços dela segura-o, sai deste JOGO e voltando ao menu selecciona JOGO LEXICAL, com palavras e imagens... que se relacionam com a história contada.<br/>- Vá lá, vamos faz...!<br/>M começa a “arrastar” a imagem com a palavra e tenta colocá-la sobre outra, mas tenta quase de imediato sair do JOGO.<br/>A professora insiste dizendo:<br/>-Vamos lá, tu és capaz... vá faz...!<br/>M sai do JOGO sem que a professora consiga detê-lo.<br/>Uma aluna vem junto da professora e pergunta:<br/>- Tenho de escrever nas linhas todas, professora?<br/>A professora responde mas volta-se para a turma, levanta-se e diz:<br/>- Tentem fazer uma história bonita... não é preciso usarem as linhas todas, só se precisarem, cuidadinho com a letra! Despachem-se... já sabem, quem acabar vem ajudar o M!</p>  | <p>A professora utiliza o contacto com o aluno M para ajudar a controlar o seu comportamento estratégia diferenciada do grande grupo</p> <p>A professora usa o incentivo para os alunos acabarem depressa o</p>   |

|                     |   |  |
|---------------------|---|--|
|                     | <p>Levanta-se de imediato uma colega, dirige-se junto à professora e vem mostrar o trabalho. A professora lê alto e o M dá atenção e espreita a folha da colega com ar curioso.</p> <p>A professora chama a atenção da aluna, faz correcções ortográficas e de pontuação e diz.</p> <p>- A história está muito bem feita. Parabéns! Já vamos lê-la a toda a turma.</p> <p>A menina continua de pé junto da professora.</p> <p>Entretanto o M já escolheu outro JOGO que parece conhecer bem, JOGO DA AUTO-ORIENTAÇÃO.</p> <p>A professora volta a a dar-lhe atenção e diz:</p> <p>- Vá lá constrói o menino...</p> <p>M começa a preencher o contorno interior do menino, arrastando peça a peça e procurando colocá-la no local adequado.</p> <p>Neste JOGO só tem dificuldade na colocação das pernas, baralhando a direita com a esquerda.</p> <p>À medida que constrói o menino vai indicando nele as partes do corpo usando os gestos.</p> <p>M, olha para trás e puxa a colega que foi ficando a observar, para junto dele.</p> <p>A professora levanta-se e dá o lugar à aluna que tinha acabado a história em primeiro lugar.</p> <p>A menina fica ao lado do M, não mexe no rato mas vai dizendo:</p> <p>-Já está quase... agora é a menina!</p> <p>M, começa a preencher as partes do corpo da menina e larga o rato vira-se para a colega e vai indicando, tocando as partes do corpo da colega. Esta ri-se...</p>   | <p>reconto escrito da história talvez porque gostam de estar com o M no computador e possivelmente já vão estando habituados a fazê-lo</p> <p>A professora apesar de aceitar promover a estratégia a pares esperou que o M solicitasse a presença da colega perto dele o que lhe dá a ideia da escolha e da iniciativa</p> <p>Mais uma vez o M se revela muito sociável com vontade de interagir com colegas</p> |
| <p>10.25 /10.30</p> | <p>A professora vai-se afastando do Canto da Informática e andando pela sala vai para o quadro, incentiva a turma a concluir a história e o desenho.</p> <p>Um aluno pergunta:</p> <p>- Como se escreve Príncipe?</p> <p>A professora regista a palavra no quadro e pronuncia-a devagarinho de forma pausada.</p> <p>Volta a dizer que estão muitas palavras no quadro e que as observem para não darem erros ao escrever.</p> <p>O M entretanto completou sozinho o JOGO com as peças do corpo da menina.</p> <p>Começou em seguida a vestir a menina e teve dificuldade em escolher entre uma saia curta franzida e uns calções da mesma altura, parecidos.</p> <p>A colega deu uma ajuda, apontou para o monitor e disse – “Saia”</p> <p>O M concluiu o JOGO.</p> <p>A professora voltou para junto do M, permaneceu em pé por detrás dele e disse-lhe:</p> <p>- Saíste porquê?</p> <p>M não reage e continua a olhar para o monitor. A colega continua sentada.</p> <p>A professora diz:</p> <p>- Ah... vais fazer outro JOGO... é muito giro ... vá lá onde estão as flores?</p> <p>M tinha seleccionado entretanto um JOGO de MEMÓRIA VISUAL, no qual apareciam 3 imagens, 1 em cima e 2 em baixo. Desapareciam as duas imagens e o M tem de indicar a localização das flores.</p> <p>Descobre com facilidade e fica com o dedo em cima do rato, dando toques suaves, prolongando o tempo da resposta ... e aguardando a interacção da professora ou da colega, olha para elas e sorri...</p> <p>-Então, M, sabes ou não sabes? Diz a professora.</p> | <p>M com o jogo desenvolve a autonomia pois consegue contornar a planificação da professora e faz escolhas</p>   |

|   |  |
|---|--|
| <p>A colega diz:<br/> - Muito bem ... ganhaste o JOGO!<br/> A professora diz à aluna.<br/> - Vai sentar-te, faz o desenho, obrigada por teres ajudado o M.<br/> M fica muito inquieto quando a colega sai de junto dele, agita-se na cadeira e quer levantar-se também...<br/> <u>Toca a campainha para o intervalo.</u><br/> M levanta-se de imediato e faz o gesto de mexer na barriga e de beber, com as mãos.<br/> A professora diz:<br/> - Vai à casa-de-banho, faz xixi, lava as mãos e vem comer.<br/> Aparece a auxiliar para levar o M à casa-de-banho e ele dá-lhe a mão e faz adeus com a outra.</p> | <p>A actividade com o uso das TIC permitiu bastante interacção entre a professora e o aluno M, equilibrando o tempo de aula em relação à observação P1,1<sup>a</sup></p> |
|---|--|

## ANEXO XV – Grelha de registo da 1ª observação naturalista na turma da prof. P2



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Data: 12-06-09 Professora P2- alunos com NEE: R; G; M Duração: 14.30 – 15.00

**Caracterização da turma:** Turma do 4º ano, com 22 alunos tendo três alunos com NEE, o R com Paralisia Cerebral, (tetraplégico, usa cadeira de rodas), o G com Deficiência Auditiva (usa próteses auditivas bilaterais) e o M com Dislexia

**Situação observada:** Reescrita da história: “Leónia devora os livros” no quadro da sala com o Grupo turma e conclusão individual da parte final da história também por escrito.

| Tempo        | Descrição   | Inferências |
|--------------|---|-------------|
| 14.30 /14.45 | <p>A professora após ter lido a história, “Leónia devora os livros”, começou a reescrevê-la no quadro da sala de aula com a ajuda do grupo turma.<br/>A sala está disposta em U.</p> <p><u>O R, está sentado em lugar específico, perto da janela, ao fundo da sala, junto dos seus equipamentos e recursos, em cadeira de rodas, com apoio de cabeça, colete de contenção, cintos abdotores nas pernas e cintos nos pés.</u><br/><u>Tem o computador e o monitor ligados com o programa GRID instalado.</u></p> <p><u>O G e o M estão lado a lado, no meio da sala frente ao quadro, muito perto deste e fora do U.</u></p> <p>O R participava no reconto oral da história, muito excitado, com movimentos bruscos e descontrolados dos membros superiores e até conseguindo abanar a cadeira, disse:<br/>-Eu sei professora...<br/>A professora dá-lhe a palavra e incentiva-o:<br/>-Vá diz lá...<br/>O R vai dando o seu contributo para o reconto:<br/>- É a Leónia... a personagem... eu sei...<br/>Continua com movimentos bruscos dos membros superiores e observa com atenção a reacção da professora que lhe diz:<br/>-Muito bem, agora ouve os colegas ...<br/>Uma aluna que anda levantada na sala dirige-se à professora e diz-lhe qualquer coisa que não parece agradar-lhe (não foi audível, pois a sala tem muito burburinho persistente e quase sistemático...)<br/>-Já disse que sou eu que decido quem vem escrever no quadro, ouviste M? A menina vai-se arrastando vagorosamente até à mesa e faz uma careta já de costas para a professora que não vê a cara dela.<br/>Entretanto o G e o M, que estão juntos na mesa, começam a discutir alto:<br/>- Isso é meu... dá-me... (o G empurra o M que quase cai da cadeira).<br/>M levanta-se e vai ao pé da professora.</p> |             |

A professora diz-lhe:

- Senta-te e vamos continuar a história... não me venhas aborrecer com queixinhas.

O M vai sentar-se e permanece sossegado.

O G olha para ele e ameaça-o com a mão fechada e fica de cabeça baixa a rabiscar num caderno com ar de amuado.

Entretanto a M volta a levantar-se e vem andando até junto da mesa de um colega (irmão gémeo) e pede-lhe uma borracha.

O P diz que não tem porque não trouxe.

A M diz-lhe:

- Chato! (coloca-lhe a mão no ombro e empurra-o para trás)

O P diz:

- Está quieta... vou dizer à mãe!

A M encaminha-se para o lugar mas entretanto passa junto do R e pergunta:

- Queres ajuda?... Professora, posso ficar ao pé do R?

A professora que tinha continuado a escrever a história no quadro a partir de questões que foi colocando e das ideias do grupo turma diz à M:

- O que estás aí a fazer? Vem para o quadro e escreve... vá anda...

A M mostra satisfação e antes de se dirigir para o quadro volta a atravessar a sala diz ao R:

- Já volto... (e faz-lhe uma festinha no rosto)

O R fica com um ar muito satisfeito, agita-se na cadeira, tenta agarrar a mão da M, mas não coordena o movimento e entretanto a M já se afastou e está a dirigir-se para o quadro. O R continua seguindo a M com o olhar e fixa-se nela.

A M vai até ao quadro e aguarda orientações da professora que lhe diz:

- Estavas com atenção, não estavas? Não sabes onde vai a história..., claro que estavas com muita atenção!... Quem quer dar uma ajudinha...?

Foi uma confusão de barulho e vários ao mesmo tempo, uns com o dedo no ar e outros sem esperarem a vez vão dizendo:

- A Leónia foi ao médico porque devorava os livros de histórias... pode ter uma doença...

A M escreve no quadro sem dificuldades e com ar decidido.

Um colega levanta-se e vai até ao quadro, aponta para o h e pergunta:

- Que letra é esta?
- É um h diz a M muito depressa, entretanto apaga a letra e volta a escrevê-la.

O G pareceu dar algum interesse ao que se estava a passar na sala, no quadro e procura a folha para começar a passar o texto que entretanto estava debaixo da mesa. Roda na cadeira e apanha a folha e começa a passar o texto da história que estava no quadro.

Entretanto um aluno que está sentado no início do U, encostado à secretária da professora o Q, foi-se entretendo a remexer nos materiais da professora e a guardar alguns misturando-os com os do estojo dele.

A professora não prestou atenção a este acontecimento.

- Vamos a despachar, vem o P escrever no quadro a história...

P levanta-se e dirige-se ao quadro, ao passar junto do M faz cair um livro de cima da mesa.

O M diz:

- Então... apanha o livro!

O P continua a encaminhar-se para o quadro e não apanha o livro do colega, que se queixa à professora:

- Professora, o P deitou o livro ao chão!

A professora diz:

- Vai apanhar o livro do teu colega e pede desculpa!

O P volta-se para trás e apanha o livro colocando-o em cima da mesa.

14.45  
/15.00

A professora dá uma indicação ao R dizendo:

- Vá, começa a passar o texto no computador...

O R diz :

- Não vejo ...bem, professora...

- É o costume... já aí vou escrever.... com umas letras grandes...

Enquanto o P está no quadro a continuar a reescrita da história a professora dirige-se para o fundo da sala, senta-se na mesa de trabalho recortada, que o R ocupa, numa cadeira ao lado direito dele e em tiras de cartolina com marcadores grossos escreve o título da história e uma frase que sintetiza três das frases que estão no quadro como início da história.

Com um pouco de fita-cola coloca estas duas tiras de cartolina na parte superior da moldura que envolve o monitor e diz ao R.

- Vá, já podes começar a escrever...

Levanta-se vai até ao quadro e diz ao grupo turma:

- Vamos a passar o que está no quadro e a partir daqui cada um vai contar o resto da história sozinho, perceberam? Primeiro passam tudo o que está no quadro e depois continuam a história e diz para o G:

- O que vais fazer? Diz lá...

O G ainda com cara de aborrecido responde com pouca vontade:

- Vou passar a história

- Só foi isso que eu disse... e o resto G, nunca estás com atenção?

O G fica calado e olha para o colega do lado como a pedir ajuda...

- Tens que acabar a história da Leónia, ouviste?

A professora começa uma ronda pela sala e caso a caso verifica se está a passar o texto escrito no quadro. Vai chamando a atenção de vez em quando a alguns dos alunos.

- Olha a letra...

- A data e o nome? Achas que sou eu que vou escrever?

Junto ao M (c/Dislexia) verifica o posicionamento do texto na folha e corrige-o dizendo:

-Tens a folha ao contrário... os burquinhos são para o lado da mão esquerda... depois do nome, da data e do título não deixes linhas de intervalo...

Decide ir de novo até ao quadro e exemplifica para todos a organização da folha com pequenos tracinhos que representam as linhas.

Entretanto o R não inicia a escrita no computador e vai observando com muita atenção tudo o que se vai passando na sala.

A professora diz:

- Agora é a vez do R, vamos a trabalhar, a passar tudo direitinho ... a acabar a história, eu vou ajudar o R a escrever.

Dirige-se para junto do R, senta-se na cadeira ao lado direito dele e diz.

- Vamos lá a trabalhar, de que estás à espera?

O R não responde mas sorri com satisfação.

**ANEXO XVI – Grelha de registo da 2ª observação naturalista na turma da prof. P2**



Instituto Politécnico de Lisboa  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**OBSERVAÇÃO NATURALISTA**

Data: 12-06-09

**Professora P2- 2ª alunos com NEE: R; G; M**

Duração: 15.00 – 15.30

**Caracterização da turma:** Turma do 4º ano, com 22 alunos tendo três alunos com NEE, o R com Paralisia Cerebral, (tetraplégico, usa cadeira de rodas), o G com Deficiência Auditiva (usa próteses auditivas bilaterais) e o M com Dislexia

**Situação observada:** Transcrição da história “Leónia devora os livros” do quadro da sala para a folha de trabalho (Grande grupo) e no computador (aluno R); conclusão da história também em suporte de papel (Grande grupo) e com o recurso ao computador (para o aluno R)

| Tempo        | Descrição  | Inferências |
|--------------|--|-------------|
| 15.00 /15.10 | <p><u>A professora está sentada ao fundo da sala ao lado direito do aluno R, na mesa recortada onde se situa o equipamento de informática, monitor, computador e teclado</u><br/> <u>O R está posicionado na sua cadeira de rodas, com cintos de contenção devido aos seus movimentos involuntários de acordo com o padrão motor em consequência da sua Paralisia Cerebral. Tem linguagem oral e usa o computador para escrita e cálculo.</u><br/> <u>Como observadora tenho de me deslocar para me posicionar de forma próxima do R e da situação de aprendizagem que se delineou, já descrita na observação P2- 1ª.</u><br/> <u>O aluno R utiliza o GRID, há cerca de um mês assim como o novo manípulo, de cabeça.</u><br/> <u>Quando me desloco para junto dele para observar a actividade vejo escrito:</u></p> <p>- Olá!</p> <p>O R fixa o olhar em mim, e observa a minha reacção ao que ele escreveu.<br/> <u>(trata-se de um aluno que me conheceu numa fase anterior do seu percurso educativo nesta escola, por isso respondo mas afasto-me, distancio-me para observação da situação de ensino-aprendizagem)</u></p> <p>A professora diz:</p> <p>- R... pára de fazer gracinhas... tu sabes falar... então?! Escreve mas é a história...<br/> A Professora apaga o que o R escreveu e incentiva-o de novo:<br/> -Vamos... escreve... depois não tens tempo...Anda diz lá ... o que queres escrever?<br/> R ri-se e agita-se na cadeira... mexe as mãos, os braços e tenta levantar as pernas.<br/> Os colegas da sala fazem barulho... mas estão a trabalhar de forma autónoma, transcrevendo as frases que elaboraram na composição colectiva, do quadro para a folha A4 com linhas.<br/> O R começou então a escrever uma frase sobre a história mas não a enunciou oralmente como a Professora tinha proposto.<br/> O R premiu o manípulo para iniciar o varrimento automático das células, teclado por</p> |             |

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
|                         | <p>ordem alfabética, letra a letra. Para seleccionar a letra que pretende aguarda o destaque do contorno da célula e de novo através do dispositivo apontador, <u>(a que ele chama a Banana)</u>, accionado pela sua cabeça, por um toque <u>(o interface está posicionado, do lado esquerdo, fixado na cadeira)</u>, selecciona a letra F. <u>(trata-se de um varrimento simples, as células são destacadas, uma a uma, desde a primeira célula da primeira linha até à última da última linha se necessário)</u></p> <p>Reinicia o processo de selecção de outra letra, desta vez o A.</p> <p>Aparece escrito:</p> <p>- FA (...)</p> <p>O R diz:</p> <p>- Professora, onde está o C da cedilha?</p>  |  |
| <p>15.10<br/>/15.30</p> | <p>A professora que se tinha levantado para observar o trabalho do grande grupo volta a sentar-se na cadeira ao lado direito do R, indica com o dedo a letra Ç no teclado visível no monitor e aguarda que o R continue o seu trabalho de escrita da palavra.</p> <p>- Professora não vejo bem...!</p> <p>- Lá estás tu... quando comesças a ficar cansado dizes que não vês bem... vá trabalha!</p> <p>O R volta a fazer tentativas para continuar a palavra iniciada e dá um toque na “banana” para reiniciar o ciclo de varrimento automático.</p> <p>Escreve um W, <u>(por engano)</u> por selecção por varrimento e a palavra fica “FAW”.</p> <p>- R..., apaga o que escreveste... então onde é que se apaga?</p> <p>R não responde mas aguarda que se ilumine, por contorno a célula do “apagar” <u>(uma seta)</u> mas não a selecciona.</p> <p>Reinicia os movimentos involuntários, agita toda a cadeira em que está posicionado, as mãos ficam descontroladas e para as “prender” agarra a tshirt, às riscas azuis e brancas; que tem vestida. Está a transpirar muito.</p> <p>Neste entretanto a cabeça também se descontrolou bastante e accionou várias vezes o manípulo de cabeça, tendo ficado registado várias letras, sem sentido.</p> <p>A Professora que tinha estado atenta ao trabalho do grande grupo, diz-lhe:</p> <p>- Apaga tudo... afinal sabes ou não sabes apagar? Anda, vamos lá ... é preciso escrever, os teus colegas já passaram a história e estão a completá-la, tu também consegues.</p> <p>O R franze o sobrolho e bate com os dentes, parece aborrecido com o que aconteceu. Como o R não faz qualquer movimento no sentido de apagar a Professora insiste:</p> <p>- Então... o que se passa?</p> <p>A Professora mexe no rato. Nenhuma célula se ilumina.</p> <p>O R não parece muito interessado em continuar, no entanto avisa a Professora.</p> <p>- Professora... está desligado...</p> <p>- Claro... era de calcular... é o costume, não paras quietinho!</p> <p>Foi a ligação do manípulo que se desligou.</p> <p>A colega M, que já tinha oferecido ajuda e que durante a aula o vai observando, levanta-se muito depressa da sua mesa, muito próxima do R, contorna a mesa recortada, e volta a encaixar a ligação e o manípulo fica de novo em actividade.</p> <p>- M ... já acabaste a história... estás sempre de cabeça no ar, vá vai sentar-te...</p> <p>O R diz :</p> <p>- Já está... já está...</p> <p>O R parece um pouco cansado... continua muito transpirado... e diz à Professora:</p> <p>- Professora... tenho fomeca!</p> <p>A Professora diz baixinho <u>(não audível aos colegas que estão perto)</u>:</p> <p>- Não sabes que primeiro tens que mudar a fralda... e depois é que comes...?</p> <p>A Professora pede a colaboração da M para ir chamar uma funcionária.</p> <p>R com a mão esquerda consegue mexer no teclado e a Professora diz-lhe.</p> <p>- Está sossegadinho, ficas com tudo avariado e depois não consegues escrever.</p> <p>A Professora vai preparando o R para sair para o intervalo e vai desligando o manípulo que está fixado na cadeira, usando uma chave-de-parafusos..</p> <p>R observa a Professora mas também a porta da sala de aula à espera da funcionária</p> |  |

que o vai levar para o intervalo.  
R fica de novo muito agitado na cadeira... continua muito transpirado e agitado, mexe os membros superiores e os inferiores que apesar de contidos pelos cintos abanam a cadeira.  
Entretanto entra a funcionária que vem buscar o R para a higiene, o lanche e o intervalo (entre as actividades lectivas e as extra-curriculares).  
A M pergunta de imediato à Professora:  
- Professora, posso ir ajudar o R?  
- Anda cá vem mostrar-me o teu trabalho...  
A Professora lê, corrige a caneta e diz:  
- Podes ir com R para o intervalo, mas ainda tens tempo para corrigir o que emendei... vá despacha-te que tens um bom trabalho... a tua mãe vai ficar contente quando o vir... (a mãe é professora).  
M volta-se para os colegas, fixa o olhar no seu irmão gémeo, o P e deita-lhe a língua de fora rindo-se e agitando a composição no ar, na mão direita.  
M dirige-se para a sua mesa e emenda o trabalho muito depressa.  
Levanta-se e diz à Professora:  
- Já posso ir, Professora?  
O R vai sendo encaminhado pela funcionária até à porta da sala mas vai tentando tocar, mexer, interagir fisicamente com os colegas ou com os materiais, até consegue agarrar numa cadeira vazia e arrasta-a com prazer.  
A Professora diz:  
- Larga a cadeira... lá vais tu com as tuas brincadeiras...!  
Quando passa junto do placard, perto da porta da saída diz à Professora que o vai acompanhando, ao lado da cadeira:  
- Olha... olha... é igual... à minha!  
A Professora repara e diz:  
- Claro... estás com a mesma blusa... na fotografia... é isso?  
A Professora aponta para o placard e para a foto em causa e diz:  
- És tu... estás muito giro...lembraste do que estavas aqui a fazer com os colegas?  
- A ver os palhaços... !  
A Professora insiste:  
- Quando é que viram os palhaços?  
-O R parece não se lembrar, faz uma pausa e a M segreda-lhe ao ouvido.  
O R sorri com satisfação e responde:  
- Foi no Dia da Criança!  
A Professora diz:  
- Está bem... está bem... M não pode estar caladinha...?  
O R sai da sala com a funcionária e com a M que ajuda a empurrar a cadeira de rodas..

ANEXO XVII – Grelha de análise da 1ª observação naturalista na turma da prof.

P1



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

GRELHA DE ANÁLISE 1ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA P1

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Caracterização da turma | Turma do 1º ano de escolaridade, com 23 alunos tendo um <b>Ac</b> NEE, com Trissomia 21, o qual é referido como o aluno M.   |
| Tema da aula            | A História “O Pinto Pintão”  |
| Actividade e estratégia | Exploração oral da história e reconto também oral.<br>A professora usa a oralidade e através de perguntas e afirmações, em interacção directa com os alunos, tenta que recontem a história também oralmente.<br>Os alunos colocam o dedo no ar, respondem às questões ou orientações da professora ou tomam a iniciativa e fazem propostas para o reconto. |
| Situação inicial        | Os alunos estão sentados de frente para a professora, em mesas individuais ou a pares.<br>A professora incentiva o grupo turma a recontar a história acabada de dramatizar por dois actores pais de um dos alunos da turma.  |

| CATEGORIA  | SUB-CAT.    | INDICADOR                 | INTENÇÕES  | UNIDADES DE REGISTO   | OB S. |
|--|-------------|---------------------------|--|---|-------|
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO GRUPO | Verbais     | Incentivo                 | Para participação oral na actividade                                     | A professora incentiva os alunos a recontarem a história contada  | 1     |
|  |             | Orientação                | Para a realização adequada da actividade                                 | - A professora orienta o reconto dando a vez a um ou a outro consoante o que vai decidindo<br>-Vá lá... podes... vão os dois dar as folhas aos colegas.<br>-Segura as folhas e dá-lhe uma de cada vez para ele entregar ... vá ajudem-se um ao outro, vamos lá... mexam-se...<br>-Cada um vai contar a história, por escrito e fazem o desenho<br>-Não se esqueçam das palavras que estão no quadro... olhem com atenção, se tiverem dúvidas perguntem.<br>-Estás farto de saber que o desenho é no fim, estás a armar-te em engraçadinho?... vamos lá põe-te mas é a escrever... | 6     |
|  |             | Reposição da ordem        | Para que não participem todos ao mesmo tempo                             | -Um de cada vez, todos têm tempo para falarem, isto é que é!...   | 1     |
|  |             | Narração da história      | Para que o reconto oral sequenciado seja uma base de trabalho para todos | -A Professora continua de pé, costas para o quadro, ajuda alunos a recontarem história, acabada de contar, dando algumas indicações orais para retomarem o reconto interrompido com o comportamento do M.<br>-A professora conta partes da história de forma sequenciada  | 2     |
|  |             | Moderação do diálogo      | Para dar oportunidade a todos de se envolverem no reconto oral           | -Participam com interesse, oralmente de forma ordenada esperando a vez  | 1     |
|  |             | Questionamento            | Para exploração da história  | -A professora põe questões, perguntas simples, que ajudam a continuar a história  | 1     |
|  | Não verbais | Interrupção da actividade | Para resolver o incidente com o aluno com NEE                            | -vai andando até junto dele   | 1     |

|   |             |   |  |  |   |  |   |
|---|-------------|---|--|--|---|--|---|
|   |             | Escrita de palavras/frases no quadro          | Como apoio visual                            | -e vai escrevendo palavras (com grafia mais complicada, envolvendo os casos de leitura) no quadro da sala.   | 1   |  |   |
| <b>COMPORTEMENTOS E ATITUDES DOS ALUNOS</b>       | Verbais     | Sobreposição                                  | Das participações orais                      | -Alguns alunos atropelam-se e sobrepoem-se no reconto.   | 1   |  |   |
|   |             | Participação oral                             | Para a continuação da história               | -intervêm, dão ideias para a continuação da história   | 1   |  |   |
|   |             | Comentário marginal de 1 aluno                | Para chamar a atenção                        | -Eu sou o Pinto Pintão! (este aluno é o filho dos actores que dramatizaram a história)   | 1   |  |   |
|   |             | Questão                                       | Para indicar a actividade que deseja         | "Professora, posso fazer primeiro o desenho?"  | 1   |  |   |
|   | Não verbais | Pedido de participação                        | Responder às questões                        | -Os alunos colocam o dedo no ar,   | 1   |  |   |
|   |             | Deslocação de 1 aluno                         | Para afiar o lápis                           | -O colega sentado do lado direito do aluno M sai da cadeira e vai ao caixote afiar um lápis  | 1   |  |   |
|   |             | Ouvir as orientações da professora            | Para a realização da actividade              | -e ouvem a indicação da professora para a realização do trabalho   | 1   |  |   |
| <b>COMPORTEMENTOS E ATITUDES DO ALUNO COM NEE</b> | Verbais     | Produz sons                                   | Para fazer comentários acerca do material    | e sons.  | 1   |  |   |
|   |             |   | Para comunicar com colega                    | -sons.<br>-sons  | 2   |  |   |
|   |             |   | Para participar na actividade do grupo turma | -e sons<br>-e sons (pouco perceptíveis, pois os colegas falavam alto) em determinados momentos do reconto, enquanto os colegas intervêm oralmente.   | 2   |  |   |
|   |             |   | Para indicar a actividade que deseja         | -e faz sons  | 1   |  |   |
|   | Não verbais | Sem intenção aparente/<br>chamada de atenção? |  | -faz muita mímica facial,<br>-ri-se<br>-fixa o olhar nessa folhas<br>-e faz gestos<br>-Olha de novo para a professora, faz mímica<br>-e gestos com as mãos.<br>-Ri alto e olha o colega.<br>-Abana a cabeça, faz mímica facial (...) e gestos com as mãos, mas mantendo-se sentado na cadeira, virado para o quadro e para o colega que estava levantado.<br>-Olha de frente para a turma sorrindo | 9   |  |   |
|   |             |   |  | Expressões faciais e mímica  | Para participação na actividade da turma  | -Faz gestos com as mãos (...)<br>-Sentado continua a fazer gestos com as mãos (...) participando no reconto da história.<br>-O aluno M observa a Professora, de frente para ela, muito próximo.<br>-O aluno M observa os colegas voltando-se para trás e outras vezes de lado.<br>-O aluno M continua a fazer mímica facial e gestos (dedo indicador no ar agitando a mão;<br>-dedos juntos frente à boca, como a abrir e a fechar<br>-O M vai entregando as folhas, na mão dos colegas e faz mímica facial, (...) sons e sorri. | 7 |
|   |             |   |  |  | Para indicar a actividade que deseja      | -M fica sentado mas volta a olhar para trás e aponta com o dedo indicador para os computadores que estão ao fundo da sala de aula.<br>-O M volta a fazer mímica com o rosto, parece amuar, faz gestos com as mãos, insiste em apontar para os computadores   | 2 |
|   |             |   |  |  | Para observar a actividade do grupo turma | Fica sentado na cadeira dele, de lado, com a perna dobrada por baixo dele e observa os colegas   | 1 |

|                           |   |  |   |   |              |
|---------------------------|---|--|---|---|--------------|
|                           |   | Expressão corporal                                       | Sem intenção aparente/chamada de atenção            | -Abana a cabeça<br>-agitando todo o corpo   | 2            |
|                           |   |  | Para imitar a professora                            | -Com a luz acesa faz mímica corporal, coloca a mão esquerda na cintura,<br>-bate com o pé direito no chão consecutivamente<br>-e com a mão direita, indicador esticado, aponta para os colegas  | 3            |
|                           |   | Agitação na cadeira                                      | Sem intenção aparente/chamada de atenção?           | -levanta-se.<br>-Senta-se de novo<br>-e volta-se para trás,<br>-O aluno M começa a ficar mais agitado, volta-se para trás insistentemente,<br>-tenta sair da cadeira e da mesa.<br>-Mexe na alça das calças, tipo macacão, que descai sobre o ombro esquerdo. | 6            |
|                           |   |  | Com intenção  | -O M levanta-se um pouco<br>-e faz que ajuda.   | 2            |
|                           |   | Desarrumação dos materiais da professora                 | Sem intenção aparente/chamada de atenção?           | -Mexe nos materiais que a professora tem em cima da secretária.<br>-Tira folhas de cima da mesa,  | 2            |
|                           |   | Deslocação   | Sem intenção aparente/chamada de atenção            | O aluno M aceita a ajuda mas ao levantar-se da cadeira do colega desloca-se para a frente e vai ocupar lugar, em pé, junto ao caixote do lixo.  | 1            |
|                           |   |  | Para se sentar na cadeira do colega que se levantou | -Logo que o colega se levanta o aluno M levanta-se também, muito depressa da sua cadeira e passa para a cadeira do colega que estava a afiar o lápis.   | 1            |
|                           |   |  | Para participar na actividade                       | O M levanta-se e vão os dois junto da professora que continua de pé com as folhas na mão, dizendo:  | 1            |
|                           |   |  | Para usar o computador                              | -e o M que a segue com o olhar levanta-se, percorre a sala e vem logo atrás da professora   | 1            |
|                           |   | Uso indevido do equipamento da sala                      | Para chamar a atenção                               | -Vira-se de frente para a turma, acende e apaga a luz da sala de aula carregando insistentemente no interruptor (...)   | 1            |
|                           |   | Cumprir ordem  | Para se sentar                                      | - Senta-se.   | 1            |
|                           |   | Não cumprimento de ordem                                 | Para estar junto do colega                          | -Ignora o que a professora diz e continua em pé junto do colega de costas para a professora   | 1            |
|                           |   |  | Por a professora não ter acedido ao pedido dele     | -O M olha a professora e continua sentado.<br>-(...) ele ignora o que a professora diz.   | 2            |
|                           |   | COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO ALUNO COM NEE | Verbais   | Ordem   | Para esperar |
|                           | Para se sentar                            |  |   | -e que se sente<br>-A professora manda que se sente<br>- M, o que estás a fazer? Estás a fazer-te de engraçadinho? É por estar cá uma visita na sala? Vai -te sentar no lugar!  | 3            |
| Ordem com contacto físico | Para que se sente no seu lugar            |  |   | -A Professora vai junto dele e trá-lo para o lugar em que estava no início. Enquanto chama a atenção do M vai-se deslocando na sala até ele.<br>-A professora pega na mão do M e leva-o à cadeira, ajuda-o a sentar-se e ajeita-lhe a cadeira na mesa         | 2            |
| Admoestação               | Para parar os comportamentos desadequados |  |   | -“Está quieto,<br>põe as folhas no lugar,<br>-Está sossegado... com atenção!  | 2            |

|   |             |                                    |   |  |          |
|---|-------------|------------------------------------|---|--|----------|
|   |             | Incentivo                          | Para participar na actividade programada pela professora              | -A professora vai ao pé dele e coloca-lhe a mão sobre a cabeça, e diz:<br>- Anda, está com atenção... vamos lá, ... ajuda a contar a história...<br>- Vai dar uma folha a cada menino... anda dá os trabalhos...<br>-M, vai dar as folhas aos colegas<br>-Vá lá M , despacha-te... | <b>5</b> |
|   | Não verbais | Arrumação do material              | Para reorganização do que o aluno desarrumou                          | -vai andando até junto dele e ajuda-o a arrumar em cima da secretária o que o M tinha retirado.  | 1        |
|   |             | Desloca-se ao Canto da Informática | Para utilizar o recurso TIC com o aluno com NEE                       | Logo que os alunos começam a actividade a professora dirige-se para o "Canto da Informática"   | 1        |
| <b>COMPORTEMENTOS E ATITUDES DOS RESTANTES ALUNOS FACE AO ALUNO COM NEE</b> | Verbais     | Queixa                             | Do comportamento do aluno   | "Professora olha o M!"   | 1        |
|   |             | Pedido                             | Para que saia da cadeira indevidamente ocupada                        | -O colega da cadeira ocupada pede para o M sair da cadeira dele  | 1        |
|   |             | Pedido com contacto físico         | Para que saia da cadeira indevidamente ocupada                        | -e pega-lhe no braço para o ajudar.  | 1        |
|   |             | Divertimento                       | Com as atitudes inadequadas do colega com NEE                         | - Olha a professora !...!  | 1        |
|   |             | Colaboração                        | Para o colega com NEE se envolver na actividade                       | - Anda... (segura-lhe no braço e faz pressão para que se levante)<br>-O colega agarra as folhas de trabalho e começa a circular pela sala entre as mesas dando ao M uma folha de cada vez para ela dar aos colegas.  | 2        |
|   |             |                                    | Pede à professora para ajudar o colega com NEE                        | -Professora posso ajudar o M?  | 1        |
|   | Não verbais | Divertimento                       | Com as atitudes inadequadas do colega com NEE                         | -Colegas riem alto do comportamento do aluno M.<br>-Não saem dos lugares mas agitam-se nas cadeiras, batem com os pés,<br>-com as mãos nas mesas<br>-e fazem bastante barulho,<br>-trocando olhares  | <b>5</b> |
|   |             | Aceitar a tarefa do colega c/NEE   | Por o colega com NEE estar a cumprir as ordens da professora          | -Os colegas do M recebem a folha de trabalho e ouvem a indicação da professora para a realização do trabalho   | 1        |
|   |             | Colaborar                          | Para o colega com NEE voltar ao lugar dele                            | O colega do M ajuda-o a sentar-se na cadeira e ele fica a observar a professora  | 1        |
|   |             |                                    | Para o colega com NEE realizar a actividade no computador com sucesso |  |          |
|   |             |                                    | Para ajudar o colega com NEE na actividade                            | O colega agarra as folhas de trabalho e começa a circular pela sala entre as mesas dando ao M uma folha de cada vez para ele dar aos colegas   | 1        |

**ANEXO XVIII – Grelha de análise da 2ª observação naturalista na turma da prof. P1**



**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**GRELHA DE ANÁLISE 2ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA P1**

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Caracterização da turma | Turma do 1º ano de escolaridade, com 23 alunos tendo um <b>Ac</b> NEE, com Trissomia 21, o qual é referido como o aluno M.  |
| Tema da aula            | A História “O Pinto Pintão”   |
| Actividade e estratégia | Exploração escrita da história, (a qual tinha sido contada e dramatizada por dois actores, pais de um dos alunos da sala, tendo sido explorada oralmente no tempo/aula anterior pela professora com a colaboração de todos os alunos da turma).   |
| Situação inicial        | Os alunos do grande grupo estão sentados de frente para o quadro, em mesas individuais ou a pares, têm uma folha A4 com linhas para reescrever a história e um espaço rectangular para desenharem.<br>O aluno M, com NEE, está no Canto da Informática, frente a um computador e tendo por companhia a professora, sentada do lado esquerdo deste. Ambos estão de costas para o grande grupo, virados para a parede do fundo da sala de aula. |

| CAT.   | SUB-CAT. | INDICADOR     | INTENÇÕES  | UNIDADES DE REGISTO  |   |
|--|----------|---------------|--|--|---|
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO GRUPO | Verbais  | Incentivo     | Para concluírem a actividade                               | -Despachem-se... já sabem, quem acabar primeiro vem ajudar o M!<br>-Incentiva, oralmente, a turma a concluir a história e o desenho.<br>-Volta a dizer que estão muitas palavras no quadro e que as observem para não darem erros ao escrever.   | 3 |
|  |          | Orientação    | Para a realização adequada da actividade                   | -A professora olha também para trás e chama a atenção a uma aluna que parecia estar distraída da tarefa de escrita e desenho.<br>- Tentem fazer uma história bonita... não é preciso usarem as linhas todas, só se precisarem, cuidadinho com a letra!<br>-A professora chama a atenção da aluna, faz correcções ortográficas e de pontuação e diz.<br>A professora diz à aluna.<br>- Vai sentar-te, faz o desenho | 4 |
|  |          | Reforço       | Para exemplo positivo à turma                              | -A história está muito bem-feita. Parabéns!<br>-Já vamos lê-la a toda a turma.   | 2 |
|  |          | Informação    | Para que o grande grupo realize a actividade com autonomia | -Vou trabalhar com o M no computador!  | 1 |
|  |          | Leitura oral  | Para correcção de composição com suporte na oralidade      | -A professora lê alto (a composição da aluna que acabou 1º)  | 1 |
|  |          |               | Para esclarecer dificuldade ortográfica                    | -e pronuncia-a devagarinho de forma pausada.   | 1 |
|  |          | Agradecimento | Por a aluna ter colaborado com o M no computador           | -obrigada por teres ajudado o M.   | 1 |

|  |             |                               |  |   |   |
|--|-------------|-------------------------------|--|---|---|
|  | Não verbais | Observa                       | Para confirmar se o grande grupo está a realizar a actividade            | -Entretanto a professora olha para trás e observa o decorrer da tarefa do grande grupo que parece trabalhar com alguma autonomia, individualmente<br>-Entretanto vai olhando para trás para controlar o decorrer da actividade proposta à turma.  | 2 |
|  |             | Escrita de palavras no quadro | Como apoio visual  | -A professora regista a palavra no quadro   | 1 |
|  |             | Levanta-se                    | Para dar lugar a aluna junto do M no computador                          | -A professora levanta-se e dá o lugar à aluna que tinha acabado a história em primeiro lugar.   | 1 |
|  |             | Desloca-se na sala            | Para ajudar o grupo turma a concluir a actividade                        | -A professora vai-se afastando do Canto da Informática e andando pela sala até ao quadro  | 1 |
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS ALUNOS       | Verbais     | Questões                      | Para esclarecer dúvida na actividade                                     | - Tenho de escrever as linhas todas, professora?<br>-Um aluno pergunta:<br>Como se escreve Príncipe?  | 2 |
|  | Não verbais | Deslocação de 1 aluno         | Para se aproximar da professora  | -Uma aluna vem junto da professora e pergunta<br>-Levanta-se de imediato uma colega, dirige-se junto à professora   | 2 |
|  |             |                               | Para mostrar o trabalho efectuado  | -e vem mostrar o trabalho   | 1 |
|  |             | Escrever                      | Para realizar a actividade proposta pela professora                      | -Os alunos continuam a escrever   | 1 |
|  |             | Desenhar                      | Para realizar a actividade proposta pela professora                      | -e desenhar   | 1 |
|  |             | Fazer pouco barulho           | Para realizar a actividade que a professora propôs                       | -fazendo pouco barulho  | 1 |
|  |             | Permanecer sentados           | Para realizar a actividade proposta pela professora                      | -permanecendo nas cadeiras, sentados  | 1 |
|  |             | Voltarem-se para a frente     | Para retomarem a actividade proposta pela professora                     | -mas logo que a professora os observou voltaram-se para a frente sem ser necessário chamar a atenção oralmente.   | 1 |
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO ALUNO COM NEE | Verbais     | Produz sons                   | Para indicar a actividade que deseja                                     | -faz sons   | 1 |
|  |             | Diz palavra                   | Para responder a questão da professora com suporte de jogo no computador | -M diz - "Mamã!"  | 1 |
|  | Não verbais |                               | Para participação na actividade da turma                                 | -e espreita a folha da colega com ar curioso.   | 1 |
|  |             |                               | Para realizar a actividade no computador                                 | -Por mímica facial transmite prazer e satisfação, ..... e abana a cabeça para a frente e para trás<br>-O M faz mímica facial mostrando satisfação, (...), virado de frente para o monitor e aponta para este com o dedo indicador da mão direita.<br>-O M, com a mão direita em concha na orelha (...)<br>-de novo com a mão em concha contornando a orelha:<br>- M volta a por a mão em concha na orelha | 5 |
|  |             | Expressões faciais e mímica   | Para pedir aprovação da professora/colega                                | -olha para elas e sorri...  | 1 |
|  |             |                               | Para indicar que o computador está ligado                                | -M faz um gesto como resposta, com a mão direita junta os dedos e abre e fecha, em conjunto   | 1 |
|  |             |                               | Para responder à pergunta da professora                                  | -Entretanto larga o rato e faz gestos: mexe na barriga com a mão,<br>-aponta para a boca...   | 2 |
|  |             |                               | Para comunicar que quer comer e beber                                    | -M levanta-se de imediato e faz o gesto de mexer na barriga<br>-e de beber, com as mãos   | 2 |
|  |             |                               | Para se despedir dos colegas e professora                                | -e faz adeus com a outra.   | 1 |

|  |  |                                   |   |   |    |
|--|--|-----------------------------------|---|---|----|
|  |  |                                   | Para responder à pergunta da professora   | -e volta-se de imediato para trás apontando para o quadro da sala de aula.  | 1  |
|  |  |                                   | Para comunicar à professora as respostas à tarefa que realizava com o suporte do computador | -À medida que constrói o menino vai indicando nele as partes do corpo usando os gestos  | 1  |
|  |  | Expressão corporal                | Para envolver a professora/colega na actividade do computador                               | -M, começa a preencher as partes do corpo da menina e larga o rato vira-se para a colega e vai indicando,<br>-tocando as partes do corpo da colega<br>- e fica com o dedo em cima do rato, dando toques suaves, prolongando o tempo da resposta ... e aguardando a interacção da professora ou da colega,   | 3  |
|  |  |                                   | Para ir à casa-de-banho   | -e ele dá-lhe a mão ( <i>auxiliar</i> )   | 1  |
|  |  | Fixa o olhar                      | Para indicar a actividade que deseja  | -(...) fixando o olhar insistentemente no monitor<br>-M, observa o monitor (...)<br>-e continua a olhar para o monitor  | 3  |
|  |  |                                   | Para realizar actividade no computador  | -e dá atenção ao que o JOGO propõe:   | 1  |
|  |  | Ouve com atenção                  | Para realizar a actividade no computador  | - ouve com atenção o som do pinto<br><u>"A árvore grande!" (aparece uma grande e uma pequena)</u><br>-M, depois de ouvir(...)<br>-O JOGO continua:<br><u>"O cesto pequeno!"</u><br>-M, volta a ouvir(...)<br>-e fica atento quieto ...  | 5  |
|  |  |                                   | Para confirmar se acertou na resposta na actividade com o computador                        | -Ouve o reforço do próprio JOGO   | 1  |
|  |  |                                   | Para seguir a composição da colega lida pela professora                                     | -e o M dá atenção   | 1  |
|  |  | Selecciona informação com sucesso | Para realizar aprendizagens no computador   | -e entre as duas imagens apresentadas selecciona a do pinto carregando sobre ela com o rato.<br>-mexe no rato e vai seleccionando imagens que lhe parecem adequadas ao jardim: animais, plantas...<br>-M, (...) e selecciona imagens adequadas: cama,...<br>-e só depois começa a seleccionar imagens de alimentos usando o rato.<br>- M selecciona uma imagem com um quadro<br>-escolhe a imagem correcta, usando o rato.<br>- e a seleccionar a imagem correcta com o rato<br>-Descobre com facilidade (...)<br>-Assim que isso acontece o M, muito rapidamente carrega no ícon JOGOS<br>-O M carrega com o rato sobre o número 1, em movimento no monitor e que saltita entre outros | 19 |

|  |  |                                     |  |  |   |
|--|--|-------------------------------------|--|--|---|
|  |  |                                     |  | <p>-O M concluiu o JOGO.</p> <p>-M tinha seleccionado entretanto um JOGO de MEMÓRIA VISUAL, no qual apareciam 3 imagens, 1 em cima e 2 em baixo. Desapareciam as duas imagens e o M tem de indicar a localização das flores..</p>  |   |
|  |  | Selecciona informação com insucesso | Para realizar actividades no computador                | <p>- <i>Põe o gato no cesto pequeno</i></p> <p>M, ouve mas começa a enganar-se com frequência.</p> <p>-Neste JOGO com duas indicações conjugadas umas vezes acerta e outras não (...)</p> <p>-mas ainda não deu sinais de querer desistir</p> <p>- Começou em seguida a vestir a menina e teve dificuldade em escolher entre uma saia curta franzida e uns calções da mesma altura, parecidos</p> <p>-Neste JOGO só tem dificuldade na colocação das pernas, baralhando a direita com a esquerda</p> | 5 |
|  |  | Mexe na mão da professora           | Para evitar que a professora utilize o computador      | <p>-e o M, com gesto rápido e brusco retira-lhe a mão para debaixo da mesa, segurando-a e arrastando-a.</p> <p>- M empurra a mão da professora e vai tentando fazer sozinho...</p>   | 2 |
|  |  | Observa                             | Para realizar a actividade no computador               | <p>-M, observa com atenção</p> <p>-observa</p> <p>-M, observou todos os gestos da professora</p>   | 3 |
|  |  | Mexe a boca                         | Para tentar reproduzir o vocábulo dito pela professora | -o M mexe a boca, tenta uma imitação do som pouco perceptível...   | 1 |
|  |  | Agitação na cadeira                 | Com intenção   | -M fica muito inquieto quando a colega sai de junto dele, agita-se na cadeira e quer levantar-se também...   | 1 |
|  |  | Senta-se na cadeira                 | Para usar o computador                                 | <p>-e o M senta-se de imediato junto da professora, do lado direito desta.</p> <p>-permanece sentado</p>   | 2 |
|  |  | Uso autónomo do equipamento         | Para usar o Hardware                                   | <p>-Logo que se senta na cadeira, frente ao monitor e teclado começa a mexer no rato com a mão direita (...) insistentemente no monitor</p> <p>-e volta a por a mão em cima do rato</p> <p>-O M, de imediato larga o rato e com o dedo indicador direito, esticando-se muito sobre a mesa e soerguendo-se da cadeira num equilíbrio difícil e numa posição instável consegue chegar ao botão do monitor e faz pressão sobre ele.</p>   | 3 |
|  |  |                                     | Para usar o software                                   | <p>-O M neste entretanto continuou a jogar de forma autónoma, o mesmo jogo mas com diferentes imagens e sons correspondentes a alguns dos animais que eram apresentados aos pares: pato, macaco, vaca...</p> <p>-O M entretanto completou sozinho o JOGO com as peças do corpo da menina</p>   | 2 |
|  |  | Não cumprimento de ordem            | Para prosseguir actividade que escolheu no computador  | -M não reage   | 1 |
|  |  | Puxa uma colega                     | Para que ela esteja junto dele no computador           | - e puxa a colega (...) para junto dele.   | 1 |

|  |                  |                                 |  |   |                                      |   |
|--|------------------|---------------------------------|--|---|--------------------------------------|---|
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO ALUNO COM NEE | Verbais          | Ordem                           | Para esperar   | A professora diz:<br>- Espera, eu é que escolho o jogo...   | 1                                    |   |
|  |                  |                                 | Para se preparar para o intervalo                      | A professora diz:<br>- Vai à casa-de-banho,<br>-faz xixi,<br>-lava as mãos<br>-e vem comer  | 4                                    |   |
|  |                  |                                 | Para usar o computador                                 | A professora diz:<br>- Liga o computador, M!<br>A professora diz:<br>- Espera, olha o tempo... (a professora aponta para a ampulheta até estabilizarem os ícones do Ambiente de Trabalho)   | 2                                    |   |
|  |                  | Ordem com contacto físico       | Para esperar   | -A professora repreende-o e diz:<br>M, espera ... eu é que escolho o Jogo... espera!<br>-A professora retira-lhe a mão de cima do rato e diz:   | 2                                    |   |
|  |                  | Admoestação                     | Para parar os comportamentos desadequados              | A professora apercebe-se desta iniciativa do M e diz-lhe:<br>-Quem te mandou sair do JOGO?<br>-Sabes fazer este? ... Não sabes!<br>- Saíste porquê?   | 3                                    |   |
|  |                  | Incentivo                       | Para participar na actividade                          | -O que pertence ao jardim?<br>-Anda... joga como deve de ser, com cuidado... ouve...<br>vá ouve<br>-O JOGO continua e a professora diz: O que pertence ao quarto?<br>-A professora diz: O que pertence ao supermercado?<br>-A professora ajuda-o a retomar as propostas do JOGO e diz: O que pertence à escola?<br>-e diz-lhe:Ouve... vá agora escolhe!<br>-A professora diz: Ouve de novo, vá lá...<br>- Vá lá, vamos faz...!<br>-Vamos lá, tu és capaz... vá faz...!<br>-A professora volta a a dar-lhe atenção e diz:Vá lá constrói o menino...<br>-... vá lá onde estão as flores?<br>-Então, M, sabes ou não sabes? Diz a professora | 12                                   |   |
|  |                  | Identifica as imagens oralmente | Para desenvolver a linguagem oral do M                 | -a professora vai dizendo o nome que lhe corresponde  | 1                                    |   |
|  |                  | Aceita proposta do aluno        | Para o M realizar a actividade escolhida no computador | -A professora diz: Ah... vais fazer outro JOGO... é muito giro  | 1                                    |   |
|  |                  | Não verbais                     | Desloca-se ao Canto da Informática                     | Para utilizar o recurso TIC com o M   | -A professora voltou para junto do M | 1 |
|  |                  |                                 | Senta-se na cadeira                                    | Para acompanhar o M de forma directa e presencial   | Senta-se numa das cadeiras           | 1 |
|  | Permanece de pé  |                                 | Para acompanhar o M de forma directa e presencial      | permaneceu em pé por detrás dele  | 1                                    |   |
|  | Usa o computador |                                 | Para ajudar o aluno M com o Hardware                   | - A professora diz: Já tem luzinha?<br>-O que se faz primeiro?<br>-A professora diz: Isso é o computador?!... Vamos lá...<br>-A professora carrega no botão do computador, na torre que também está em cima da mesa, ao lado do monitor   | 4                                    |   |

|  |         |                                |  |   |   |
|--|---------|--------------------------------|--|---|---|
|  |         |                                | Para orientar o M com o Software                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apanha o 1... apanha o 1... apanha o 1!</li> <li>-A professora volta a dar atenção ao M e diz: Agora é a professora que escolhe...</li> <li>-A professora neste entretanto seleccionou, com o rato, o JOGO DA MIMOCAS e diz para o M:</li> <li>-entre outros com o da DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA, o qual é seleccionado pela professora</li> <li>-A professora usa o rato e selecciona do menu o JOGO DA DISCRIMINAÇÃO VISUAL</li> <li>-A professora volta a sair deste JOGO e do menu selecciona outro com NOÇÕES BÁSICAS</li> <li>-A professora volta a intervir e com o rato selecciona o nível 2 dentro deste JOGO o qual tem conceitos conjugados:</li> <li>-e voltando ao menu selecciona JOGO LEXICAL, com palavras e imagens... que se relacionam com a história contada.</li> </ul> | 8 |
|  |         | Observa                        | Para confirmar se o M realiza a actividade no computador     | -A professora continua com a mão direita sobre a mesa para controlar o rato se necessário   | 1 |
|  |         | Orientação com contacto físico | Para reorientar a actividade no computador                   | -A professora envolve-o, com os braços dela segura-o, sai deste JOGO (...)  | 1 |
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS RESTANTES ALUNOS FACE AO ALUNO COM NEE | Verbais | Colaboração                    | Para o M se envolver na actividade                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>-A menina fica ao lado do M, não mexe no rato mas vai dizendo: Já está quase... agora é a menina!</li> <li>-A colega continua sentada</li> <li>-A colega deu uma ajuda, apontou para o monitor e disse: "Saia"</li> </ul>  | 3 |
|  |         | Elogiar                        | Por o M ter concluído a actividade no computador com sucesso | -A colega diz: Muito bem ... ganhaste o JOGO!   | 1 |

**ANEXO XIX – Grelha de análise da 1ª observação naturalista na turma da prof. P2**



**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**GRELHA DE ANÁLISE 1ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA P2**

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Caracterização da turma | Turma do 4 <sup>o</sup> ano de escolaridade, com 22 alunos tendo três <b>Ac</b> NEE, o <b>R</b> com Paralisia Cerebral, (Tetraplégico, usa cadeira de rodas), o <b>G</b> com Surdez, (usa próteses auditivas bilaterais) e o <b>M</b> com Dislexia.  |
| Tema da aula            | A História “Leónia devora os livros”   |
| Actividade e estratégia | Reescrita da história: “Leónia devora os livros” no quadro da sala com o Grupo Turma e conclusão individual da parte final da história também por escrito.   |
| Situação inicial        | Os alunos do grande grupo estão sentados em U em relação ao quadro. O R está sentado em lugar específico, perto da janela, ao fundo da sala, junto dos seus equipamentos e recursos, em cadeira de rodas, com apoio de cabeça, colete de contenção, cintos abdotores nas pernas e cintos nos pés. Tem o computador e o monitor ligados, em frente a ele, podendo aceder-lhe, com o programa GRID instalado e operacional. O G e o M estão lado a lado, no meio da sala de aula, frente ao quadro, muito próximo deste, e fora do alinhamento do U do restante Grupo Turma. |

| CAT   | SUB-CAT.           | INDICADOR   | INTENÇÕES  | UNIDADES DE REGISTO   | OBS   |
|---|--------------------|---|--|---|---|
| <b>COMPORTEMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO GRUPO</b> | Verbais            | Incentivo   | Para participação oral na actividade   | -Quem quer dar uma ajudinha...?   | 1   |
|   |                    |   | Para concluírem a actividade   | -vamos a trabalhar<br>-a passar tudo direitinho...<br>-a acabar a história, | 3   |
|   | Orientação         | Para a realização adequada da actividade          | -Vamos a despachar, vem o P escrever no quadro a história...<br>e diz ao grupo turma:<br>- Vamos a passar o que está no quadro<br>-e a partir daqui cada um vai contar o resto da história sozinho, perceberam?<br>-Primeiro passamos tudo o que está no quadro<br>-e depois continuam a história<br>-Vai chamando a atenção de vez em quando a alguns dos alunos. Olha a letra...<br>- A data e o nome? Achas que sou eu que vou escrever?<br>-Decide ir de novo até ao quadro e exemplifica para todos a organização da folha com pequenos tracinhos que representam as linhas | 8   |   |
|   |                    |   | Reposição da ordem   | Para que não participem todos ao mesmo tempo                                | -Já disse que sou eu que decido quem vem escrever no quadro, ouviste M? |
|   | Reposição da ordem | Para que o aluno cumpra o pedido do aluno com NEE | Para que retome a actividade de grupo  | -O que estás aí a fazer?<br>-Vem para o quadro e escreve...vá anda...       | 1   |
|   |                    |   | Para que o aluno peça desculpa ao colega com NEE   | -A professora diz: Vai apanhar o livro do teu colega                        | 1   |
|   |                    |   | Para que o aluno peça desculpa ao colega com NEE   | -e pede desculpa!   | 1   |

|                                  |                                      |   |  |  |  |   |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|--|--|--|---|
|                                  |                                      | Admoestação   | Para que retome a actividade do grupo turma  | -da professora que lhe diz:<br>Estavas com atenção, não estavas?<br>- Não sabes onde vai a história...,<br>-claro que estavas com muita atenção!...          | 3  |   |
|                                  |                                      | Informação  | Para que o grande grupo realize a actividade com autonomia   | A professora diz:<br>- Agora é a vez do R,<br>-vamos a trabalhar,<br>-a passar tudo direitinho ...<br>-a acabar a história,<br>-eu vou ajudar o R a escrever | 5  |   |
|                                  | Não verbais                          | Escrita de palavras/frases no quadro                | Como apoio visual  | -A professora que tinha continuado a escrever a história no quadro a partir de questões que foi colocando e das ideias do grupo turma                        | 1  |   |
|                                  |                                      | Desloca-se na sala                                  | Para ajudar o grupo turma a concluir a actividade  | -Levanta-se vai até ao quadro<br>-A professora começa uma ronda pela sala e caso a caso verifica se está a passar o texto escrito no quadro                  | 2  |   |
|                                  | COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS ALUNOS | Verbais   | Sobreposição   | Das participações orais  | -Foi uma confusão de barulho<br>- e vários ao mesmo tempo,<br>-uns com o dedo no ar<br>-e outros sem esperarem a vez vão dizendo | 4 |
|                                  |                                      |   | Participação oral  | Para a continuação da história   | -A Leónia foi ao médico porque devorava os livros de histórias... pode ter uma doença  | 1 |
|                                  |                                      |   | Pergunta   | Para esclarecer dúvida na actividade   | -aponta para o h e pergunta.<br>Que letra é esta?  | 1 |
|                                  |                                      |   |  | Para pedir autorização à professora para ajudar colega com NEE na actividade   | -Professora, posso ficar ao pé do R?   | 1 |
|                                  |                                      |   | Pedido de material   | Para continuar com a actividade  | - e pede-lhe uma borracha  | 1 |
|                                  |                                      |   | Resposta   | Para responder que não pode emprestar o material   | -O P diz que não tem porque não trouxe.  | 1 |
| Para esclarecer dúvida de colega |                                      |   |  | -É um h diz a M muito depressa   | 1  |   |
| Protesto                         |                                      |   | Por não ter o material pretendido  | A M diz-lhe:<br>- Chato  | 1  |   |
|                                  |                                      |   | Por ter sido empurrado   | O P diz:<br>- Está quieta... vou dizer à mãe!  | 1  |   |
| Ameaça                           |                                      |   | Para não continuar com o comportamento indesejado  | -... vou dizer à mãe!  | 1  |   |
| Não verbais                      | Deslocação de 1 aluno                | Para se aproximar/afastar da professora/quadro      | -A menina vai-se arrastando vagarosamente até à mesa<br>-e entretanto a M já se afastou e está a dirigir-se para o quadro. --A M vai até ao quadro<br>-Um colega levanta-se e vai até ao quadro<br>-P levanta-se e dirige-se ao quadro | 5  |  |   |
|                                  |                                      | Para pedir material emprestado                      | -Entretanto a M volta a levantar-se e vem andando até junto da mesa de um colega (irmão gémeo)   | 1  |  |   |
|                                  | Ouvir as orientações da professora   | Para a realização da actividade                     | -e aguarda orientações da professora   | 1  |  |   |
|                                  | Escrever                             | Para realizar a actividade proposta pela professora | -A M escreve no quadro sem dificuldades<br>-e volta a escrevê-la.<br>-e começa a passar o texto da história que estava no quadro.<br>-Enquanto o P está no quadro a continuar a reescrita da história                                  | 4  |  |   |
|                                  | Apagar                               | Para corrigir o trabalho escrito                    | -entretanto apaga a letra  | 1  |  |   |

|                       |   |   |  |  |  |   |
|-----------------------|---|---|--|--|--|---|
|                       |   | Expressão facial  | Para mostrar descontentamento com atitude da professora        | -e faz uma careta já de costas para a professora que não vê a cara dela.   | 1  |   |
|                       |   |   | Para mostrar satisfação com a atitude da professora            | -A M mostra satisfação   | 1  |   |
|                       |   |   | Para mostrar confiança com o trabalho que realiza              | -e com ar decidido.  | 1  |   |
|                       |   | Empurra um colega   | Para mostrar descontentamento com atitude do colega            | -coloca-lhe a mão no ombro e empurra-o para trás   | 1  |   |
|                       |   | Desarrumação dos materiais da professora  | Sem intenção aparente/ chamada de atenção?                     | -Entretanto um aluno que está sentado no início do U, encostado à secretária da professora o Q, foi-se entretendo a remexer nos materiais da professora<br>- e a guardar alguns misturando-os com os do estojo dele. | 2  |   |
|                       |   | Desarrumação dos materiais do colega  | Sem intenção aparente/ chamada de atenção/aconteceu por acaso? | -ao passar junto do M faz cair um livro de cima da mesa.   | 1  |   |
|                       |   | <b>Verbal</b>   | Diz palavra/frase NEE  | Para participar na actividade do grupo turma   | -Eu sei professora...<br>-O R vai dando o seu contributo para o reconto: É a Leónia... a personagem... eu sei...<br>-responde com pouca vontade: Vou passar a história | 3 |
|                       |   |   |  | Para discutir com colega com NEE   | -Entretanto o G e o M, que estão juntos na mesa, começam a discutir alto:<br>Isso é meu... dá-me...  | 1 |
|                       |   |   |  | Para dar ordem a colega  | -O M diz: Então... apanha o livro!   | 1 |
|                       |   |   |  | Para se queixar de um colega   | -que se queixa à professora: Professora, o P deitou o livro ao chão!   | 1 |
| Para chamar a atenção | -O R diz : Não vejo ...bem, professora... |   |  | 1  |  |   |
| Não verbais           | Expressões faciais e mímica               |   | Para realizar a actividade no computador                       | -O R não responde mas sorri com satisfação.  | 1  |   |
|                       |   |   | Para responder à pergunta da professora                        | -O G ainda com cara de aborrecido  | 1  |   |
|                       |   |   | Para ameaçar o colega  | -O G olha para ele e ameaça-o com a mão fechada  | 1  |   |
|                       |   |   | Para não participar na actividade do grupo turma               | -e fica de cabeça baixa a rabiscar num caderno com ar de amuado.   | 1  |   |
|                       |   |   | Para mostrar satisfação com a atitude da colega                | -O R fica com um ar muito satisfeito   | 1  |   |
| Expressão corporal    | Para responder à pergunta da professora   | -O R participava no reconto oral da história, muito excitado, com movimentos bruscos e descontrolados dos membros superiores<br>-e até conseguindo abanar a cadeira, disse: | 2  |  |  |   |
|                       | Para observar a professora                | Para observar a professora  | 2  |  |  |   |

COMPONENTOS E ATITUDES DO ALUNO COM NEE

|             |  |  |  |  |  |   |
|-------------|--|--|--|--|--|---|
|             |  |  | Para observar colega   | -O R continua seguindo a M com o olhar e fixa-se nela.<br>-O G pareceu dar algum interesse ao que se estava a passar na sala, no quadro e vai observando com muita atenção tudo o que se vai passando na sala.   | 2  |   |
|             |  |  | Para pedir ajuda ao colega   | - O G fica calado e olha para o colega do lado como a pedir ajuda...   | 1  |   |
|             |  | Agitação na cadeira                          | Com intenção   | -agita-se na cadeira, tenta agarrar a mão da M, mas não coordena o movimento<br>-e procura a folha para começar a passar o texto que entretanto estava debaixo da mesa.<br>-Roda na cadeira e apanha a folha   | 3  |   |
|             |  | Deslocação                                   | Para se queixar à professora   | -M levanta-se e vai ao pé da professora.   | 1  |   |
|             |  | Não cumprimento de ordem                     | Para realizar a actividade proposta pela professora                  | -Entretanto o R não inicia a escrita no computador   | 1  |   |
|             |  | Empurra um colega                            | Para que ele devolva o material                                      | -(o G empurra o M que quase cai da cadeira).   | 1  |   |
|             |  | Verbais                                      | Ordem  | Para esperar   | -agora ouve os colegas ...   | 1 |
|             |  |  |  | Para usar o computador   | -A professora dá uma indicação ao R dizendo: Vá, começa a passar o texto no computador...<br>-e diz ao R. Vá, já podes começar a escrever...   | 2 |
|             |  |  | Admoestação  | Para parar os comportamentos desadequados  | -A professora diz-lhe: Senta-te e vamos continuar a história... não me venhas aborrecer com queixinhas.<br>- Só foi isso que eu disse...<br>-e o resto G, nunca estás com atenção?   | 3 |
|             |  |  | Incentivo  | Para participar na actividade  | - A professora dá-lhe a palavra e incentiva-o: Vá diz lá...<br>-e diz para o G: O que vais fazer?<br>- Diz lá...<br>- Tens que acabar a história da Leónia, ouviste?<br>- Vamos lá a trabalhar, de que estás à espera?<br>- É o costume... já aí vou escrever.... com umas letras grandes... | 6 |
|             |  |  | Orientação   | Para a realização da actividade  | -e corrige-o dizendo: Tens a folha ao contrário...<br>-os buracos são para o lado da mão esquerda...<br>-depois do nome, da data e do título não deixes linhas de intervalo...   | 3 |
|             |  |  | Reforço  | Para valorizar a participação do aluno perante a turma   | -da professora que lhe diz: Muito bem,   | 1 |
| Não verbais |  | Verificação do material de suporte à escrita | Para orientar a organização espacial da escrita                      | -Junto ao M (c/Dislexia) verifica o posicionamento do texto na folha   | 1  |   |
|             |  | Observa                                      | Para confirmar se o aluno com NEE realiza a actividade no computador | -e aguarda que o R continue o seu trabalho de escrita da palavra   | 1  |   |
|             |  | Desloca-se ao Canto da Informática           | Para utilizar o recurso TIC com o aluno com NEE                      | Dirige-se para junto do R,   | 1  |   |
|             |  |  | Para preparar material para o aluno com NEE                          | -a professora dirige-se para o fundo da sala,<br>-e em tiras de cartolina com marcadores grossos escreve o título da história<br>-e uma frase que sintetiza três das frases que estão no quadro como início da história.<br>-Com um pouco de fita-cola coloca estas duas tiras de cartolina na parte superior da moldura que envolve o monitor e diz ao R. | 4  |   |

|   |             |                                       |   |   |   |
|---|-------------|---------------------------------------|---|---|---|
| <b>COMPORTEMENTOS E ATITUDES<br/>DOS RESTANTES ALUNOS FACE AO<br/>ALUNO COM NEE</b> |             | Senta-se na cadeira                   | Para acompanhar o aluno com NEE de forma directa e presencial | -senta-se na mesa de trabalho recortada, que o R ocupa, numa cadeira ao lado direito dele<br>- senta-se na cadeira ao lado direito dele                         | 2 |
|   | Verbais     | Colaboração                           | Para ajudar o colega com NEE na actividade                    | - Queres ajuda?   | 1 |
|   |             | Faz uma afirmação com contacto físico | Para motivar o colega com NEE                                 | -Já volto... ( e faz-lhe uma festinha no rosto)   | 1 |
|   |             | Ignora a ordem do colega com NEE      | Para não repor o material caído no chão                       | -O P continua a encaminhar-se para o quadro e não apanha o livro  | 1 |
|   | Não verbais | Colaboração                           | Para ajudar o colega com NEE na actividade                    | A M encaminha-se para o lugar mas entretanto passa junto do R e pergunta:<br>-Queres ajuda?...<br>e antes de se dirigir para o quadro volta a atravessar a sala | 1 |
|   |             | Deslocação                            | Para informar o colega com NEE que virá ajudá-lo              |   | 1 |
|   |             | Cumprir ordem da professora           | Para repor o material do colega com NEE caído no chão         | O P volta-se para trás e apanha o livro colocando-o em cima da mesa.  | 1 |

**ANEXO XX – Grelha de análise da 2ª observação naturalista na turma da prof. P2**



**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**GRELHA DE ANÁLISE 2ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA P2**

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Caracterização da turma | Turma do 4 <sup>o</sup> ano de escolaridade, com 22 alunos tendo três <b>Ac</b> NEE, o <b>R</b> com Paralisia Cerebral, (Tetraplégico, usa cadeira de rodas), o <b>G</b> com Deficiência Auditiva, (usa próteses auditivas bilaterais) e o <b>M</b> com Dislexia.   |
| Tema da aula            | A História “Leónia devora os livros”  |
| Actividade e estratégia | Transcrição da história: “Leónia devora os livros” do quadro da sala para folha A4 para o Grupo Turma e conclusão individual da parte final da história também por escrito. Quanto ao aluno R a proposta de trabalho é adaptada e usa, para escrever, o computador.   |
| Situação inicial        | Os alunos do grande grupo estão sentados em U em relação ao quadro.<br>O R está sentado em lugar específico, perto da janela, ao fundo da sala, junto dos seus equipamentos e recursos, em cadeira de rodas, com apoio de cabeça, colete de contenção, cintos abdotores nas pernas e cintos nos pés. Tem o computador e o monitor ligados, em frente a ele, podendo aceder-lhe, com o programa GRID instalado e operacional e manípulo fixado do lado esquerdo da sua cabeça.<br>O G e o M estão lado a lado, no meio da sala de aula, frente ao quadro, muito próximo deste, e fora do alinhamento do U do restante Grupo Turma. |

| CAT   | SUB-CAT.              | INDICADOR   | INTENÇÕES   | UNIDADES DE REGISTO   |          |
|---|-----------------------|---|---|---|----------|
| <b>COMPORTEMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO GRUPO</b> | Verbais               | Incentivo   | Para concluírem a actividade  | -mas ainda tens tempo para corrigir o que emendei...<br>-vá despacha-te     | <b>2</b> |
|   |                       | Orientação  | Para a realização adequada da actividade  | -A Professora lê e corrige a caneta (...)                                   | <b>1</b> |
|   |                       | Reforço   | Para exemplo positivo à turma   | -que tens um bom trabalho<br>- a tua mãe vai ficar contente quando o vir... | <b>2</b> |
|   |                       | Ordem   | Para que mostre a tarefa  | - Anda cá vem mostrar-me o teu trabalho...                                  | <b>1</b> |
|   |                       | Reposição da ordem  | Para que retome a actividade de grupo   | -vá vai sentar-te...  | <b>1</b> |
|   |                       | Admoestação   | Para que retome a actividade do grupo turma   | - M ... já acabaste a história<br>- estás sempre de cabeça no ar,           | <b>2</b> |
|   |                       |   | Para parar com comportamentos desadequados  | -M não pode estar caladinha...?   | <b>1</b> |
|   | Pedido de colaboração | Para uma colega ajudar o aluno com NEE                        | -A Professora pede a colaboração da M para ir chamar uma funcionária<br>-Podes ir com R para o intervalo  | <b>2</b>  |          |
| Não verbais   | Observa               | Para confirmar se o grande grupo está a realizar a actividade | -A professora que se tinha levantado para observar o trabalho do grande grupo<br>- A Professora que tinha estado atenta ao trabalho do grande grupo | <b>2</b>  |          |

|  |             |  |  |  |   |
|--|-------------|--|--|--|---|
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS ALUNOS       | Verbais     | Colaboração                              | Para pedir para ajudar colega com NEE na actividade  | - A M pergunta de imediato à Professora: Professora, posso ir ajudar o R?<br>-Levanta-se e diz à Professora: Já posso ir, Professora?  | 2 |
|  | Não verbal  | Escrever                                 | Para realizar a actividade proposta pela professora  | -mas estão a trabalhar de forma autónoma, transcrevendo as frases que elaboraram na composição colectiva, do quadro para a folha A4 com linhas.  | 1 |
|  |             | Fazer barulho                            | Para realizarem a actividade que a professora propôs   | -Os colegas da sala fazem barulho...   | 1 |
|  |             | Expressão facial/corporal                | Para mostrar satisfação com a atitude da professora  | -M volta-se para os colegas, fixa o olhar no seu irmão gémeo, o P e deita-lhe a língua de fora<br>-rindo-se<br>-e agitando a composição no ar, na mão direita.   | 3 |
|  |             | Cumprir ordem da professora              | Para concluir a actividade e poder ajudar o colega com NEE   | - e emenda o trabalho muito depressa   | 1 |
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO ALUNO COM NEE | Verbal      | Diz palavra/frase                        | Para responder a questões da professora  | - A ver os palhaços... !<br>- e responde: Foi no Dia da Criança!   | 2 |
|  |             |  | Para pedir ajuda com o uso do software   | - Professora, onde está o C da cedilha?  | 1 |
|  |             |  | Para chamar a atenção  | - Professora não vejo bem...!<br>-no entanto avisa a Professora: Professora... está desligado...<br>-O R diz : Já está... já está...<br>-- Professora... tenho fomeca!<br>- diz à Professora que o vai acompanhando, ao lado da cadeira: Olha... olha... é igual... à minha! | 5 |
|  | Não verbais | Expressões faciais e mímica              | Para responder à pergunta da professora  | -R ri-se<br>-O R sorri com satisfação  | 2 |
|  |             |  | Para mostrar insatisfação com a atitude da professora  | -O R franze o sobrolho (...) parece aborrecido com o que aconteceu   | 1 |
|  |             | Expressão corporal                       | Para interagir com o mobiliário  | -e arrasta-a com prazer( <i>cadeira</i> )  | 1 |
|  |             |  | Para responder à pergunta da professora  | -mexe as mãos,<br>-os braços<br>-e tenta levantar as pernas.<br>-O R parece não se lembrar, faz uma pausa  | 4 |
|  |             |  | Para resolver necessidades básicas   | -O R parece um pouco cansado...<br>-continua muito transpirado...<br>- R fica de novo muito agitado na cadeira...<br>-continua muito transpirado<br>-e agitado, mexe os membros superiores e os inferiores que apesar de contidos pelos cintos abanam a cadeira.             | 6 |
|  |             |  | Para mostrar insatisfação com a atitude da professora  | -e bate com os dentes,   | 1 |
|  |             | Selecciona informação com sucesso        | Para realizar aprendizagens no computador  | -O R começou então a escrever uma frase sobre a história   | 1 |
|  |             | Selecciona informação com insucesso      | Para realizar aprendizagens no computador  | -Escreve um W, ( <i>por engano</i> ) por selecção por varrimento e a palavra fica "FAW".<br>-Neste entretanto a cabeça também se descontrolou bastante e accionou várias vezes o manipulo de cabeça,<br>- tendo ficado registado várias letras, sem sentido                  | 3 |
|  | Observa     | Para realizar a actividade no computador | -R observa a Professora<br>-R não responde mas aguarda que se ilumine, por contorno a célula do "apagar" ( <i>uma seta</i> ) | 2  |   |
|  |             | Para ir ao intervalo                     | -mas também a porta da sala de aula à espera da funcionária que o vai levar para o intervalo                                 | 1  |   |

|  |   |  |  |   |   |
|--|---|--|--|---|---|
|  |   | Agitação na cadeira  | Sem intenção aparente/<br>chamada de atenção?                | Reinicia os movimentos involuntários, agita toda a cadeira em que está posicionado,<br>-as mãos ficam descontroladas  | 2   |
|  |   |  | Com intenção   | -e agita-se na cadeira<br>- e para as “prender” agarra a tshirt, às riscas azuis e brancas; que tem vestida.  | 2   |
|  |   | Uso indevido do equipamento da sala  | Para chamar a atenção  | - R com a mão esquerda consegue mexer no teclado  | 1   |
|  |   | Uso autónomo do equipamento  | Para usar o Hardware   | -O R premiu o manípulo para iniciar o varrimento automático das células<br>-e de novo através do dispositivo apontador, accionado pela sua cabeça, por um toque<br>-Reinicia o processo (...)<br>- O R volta a fazer tentativas para continuar a palavra iniciada e dá um toque na “banana” para reiniciar o ciclo de varrimento automático.<br>-(...) com um toque de cabeça.  | 5   |
|  |   |  | Para usar o software   | -Para seleccionar a letra que pretende aguarda o destaque do contorno da célula<br>-selecciona a letra F<br>-Reinicia o processo de selecção de outra letra, desta vez o A.<br>-e selecciona-a  | 4   |
| Não cumprimento de ordem                                 | Para realizar a actividade proposta pela professora | -mas não a enunciou oralmente como a Professora tinha proposto.<br>_mas não a selecciona<br>-O R não parece muito interessado em continuar | 3  |   |   |
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO ALUNO COM NEE | Verbais   | Ordem  | Para se preparar para o intervalo                            | -A Professora diz baixinho: Não sabes que primeiro tens que mudar a fralda... e depois é que comes...?  | 1   |
|  |   |  | Para usar o computador                                       | -R..., apaga o que escreveste<br>- diz-lhe:Apaga tudo...  | 2   |
|  |   | Admoestação  | Para parar os comportamentos desadequados                    | -depois não tens tempo...<br>-Lá estás tu... quando comesças a ficar cansado dizes que não vês bem<br>-afinal sabes ou não sabes apagar?<br>- a Professora insiste: Então... o que se passa?<br>- Claro... era de calcular... é o costume, não paras quietinho!<br>- e a Professora diz-lhe. Está sossegadinho, ficas com tudo avariado e depois não consegues escrever.<br>-A Professora diz: Larga a cadeira... lá vais tu com as tuas brincadeiras...! | 7   |
|  |   |  |  | Para participar na actividade programada pela professora  | e incentiva-o de novo:<br>-Vamos... escreve...<br>-vá trabalha! ?<br>- Anda, vamos lá ... é preciso escrever,<br>-os teus colegas já passaram a história e estão a completá-la,<br>- tu também consegues. |
|  |   | Incentivo  | Para desenvolver a oralidade a partir da iniciativa do aluno | A Professora repara e diz:<br>- Claro... estás com a mesma blusa... na fotografia... é isso?<br>- A Professora aponta para o placard e para a foto em causa e diz: És tu... estás muito giro...lembraste do que estavas aqui a fazer com os colegas?<br>- A Professora insiste: Quando é que viram os palhaços?   | 3   |

|  |            |                     |   |  |   |
|--|------------|---------------------|---|--|---|
| COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS RESTANTES ALUNOS FACE AO ALUNO COM NEE |            | Orientação          | Para a realização da actividade   | -Anda diz lá ... o que queres escrever?<br>-então onde é que se apaga?   | 2 |
|  |            | Reforço             | Para valorizar a participação do aluno perante a turma                    | -Está bem... está bem...   | 1 |
|  | Não Verbal | Senta-se na cadeira | Para acompanhar o aluno com NEE de forma directa e presencial             | -volta a sentar-se na cadeira ao lado direito do R,  | 1 |
|  |            | Usa o computador    | Para ajudar o aluno com NEE com o Hardware                                | -A Professora mexe no rato. Nenhuma célula se ilumina.<br>- A Professora vai preparando o R para sair para o intervalo e vai desligando o manípulo que está fixado na cadeira, usando uma chave-de-parafusos..     | 2 |
|  |            |                     | Para orientar o aluno com NEE com o Software                              | -A Professora apaga o que o R escreveu<br>- indica com o dedo a letra Ç no teclado visível no monitor  | 2 |
|  | Verbais    | Colaboração         | Para o colega com NEE se envolver na actividade                           | -e a M segreda-lhe ao ouvido.  | 1 |
|  | Não Verbal | Colaboração         | Para ajudar o colega com NEE na actividade                                | -A colega M, que já tinha oferecido ajuda,(...)<br>-levanta-se muito depressa da sua mesa, muito próxima do R, contorna a mesa recortada,<br>-e volta a encaixar a ligação e o manípulo fica de novo em actividade | 3 |
|  |            |                     | Para ajudar o colega com NEE a deslocar-se                                | -(...)e com a M que ajuda a empurrar a cadeira de rodas..  | 1 |
|  |            | Observar            | Para que a professora a deixe ficar no computador junto do colega com NEE | - e que durante a aula o vai observando  | 1 |



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O USO DAS TIC EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS:  
ATITUDES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

**ERRATA**

**Lídia Maria Ferreira da Silva Xavier  
2011**

## ERRATA

| Pág. | Linha | Onde se lê   | Leia-se   |
|------|-------|--|---|
| 3    | 1     | “ao longo da história da humanidade as atitudes e ideias predominantes face à diferença nos indivíduos, qualquer que seja a sua natureza têm sido, naturalmente objecto de mudança”  | “Ao longo da história da humanidade as atitudes e ideias predominantes face à diferença nos indivíduos, qualquer que seja a sua natureza têm sido, naturalmente objecto de mudança.” (Morgado, 2003:35) |
|      | 20    | Declaração dos Direitos da criança   | Declaração dos Direitos da Criança  |
| 6    | 8     | Benard da Costa  | Bénard da Costa   |
| 11   | 11    | Benard da Costa, (1998:63)   | Bénard da Costa, (1998:63)  |
| 12   | 28    | Bernard da Costa (1998)  | Bénard da Costa (1998)  |
|      | 30    | Bernard, 1998:82   | Bénard da Costa, 1998:82  |
| 13   | 31    | Niza (1996:47)   | Niza (1996:147)   |
| 14   | 19    | (Bernard da Costa, 1998: 82)   | (Bénard da Costa, 1998: 82)   |
| 26   | 9     | As referidas autoras também convidam   | A referida autora também convida  |
| 28   | 22    | “Aumentar a eficiência e desvantagem destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social   | “Aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia-a-dia”  |
| 29   | 24    | Consideramos, pois, importante salientar que;<br>“Outros factores, para além da natureza do software, têm contudo, vindo a revelar-se como influentes no estabelecimento destas interacções e na sua qualidade, fazendo emergir a importância de variáveis contextuais inerentes à situação da aprendizagem. Em grande parte, estes aspectos recaem na actuação do educador, vindo assim, mais uma vez, sublinhar a necessidade de tomar em consideração a ecologia da sala de aula e a importância que esta assume como potencializadora da utilização integrada da tecnologia.” (Amante, 2007:105-106) |   |
| 45   | 9     | Outubro a Março de 2009  | Outubro de 2008 a Março de 2009   |
| 69   | 21    | Bernard da Costa diz-nos que:  | Bénard da Costa diz-nos que:  |
|      | 24    | Bernard, 1998:82   | Bénard da Costa, 1998:82  |
| 79   | 2     | (Madureira e Leite, 2000; Silva, 2003; Cunha, 2010; Silva, 2011)   | (Madureira e Leite, 2000; Silva, 2002; Cunha, 2010; Silva, 2011)  |
|      | 21    | evidenciando-se  | evidenciam  |
| 94   | 1     | Da síntese das duas categorias de atitudes perante o uso das TIC em salas de aula inclusivas   | Da síntese das duas categorias de atitudes favoráveis perante o uso das TIC em salas de aula inclusivas   |
| 100  | 3     | os alunos do grande grupo, estão sentados de frente para a professora  | os alunos do grande grupo, estão sentados de costas para a professora   |
| 109  | 10    | e têm uma atenção comunicativa de colaboração e elogio para com o colega com NEE.  | e têm uma intenção comunicativa de colaboração e elogio para com o colega com NEE.  |
| 110  | 13    | nem os comportamentos dos alunos em NEE  | nem os comportamentos dos alunos sem NEE  |
| 112  | 1     | e outra para o aluno com NEE   | e outra actividade para o aluno com NEE   |
| 119  | 5     | Esses comportamentos ocorriam s quando seleccionava informação com sucesso   | Esses comportamentos ocorriam quando seleccionava informação com sucesso  |
| 123  | 1     | Considerando que as duas observações realizadas  | Considerando as duas observações realizadas   |
| 126  | 12    | as potencialidades das TIC   | As potencialidades das TIC  |

|     |       |   |   |
|-----|-------|---|---|
| 127 | 27    | provavelmente explicitados em documentos como o PEI   | provavelmente explicitado em documentos como o PEI  |
| 128 | 14    | que lhe virão a possibilitar uma escrita autónoma   | que lhe virá a possibilitar uma escrita autónoma  |
| 129 | 17    | ajudando-os a tornar-se mais competentes  | ajudando-o a tornar-se mais competente  |
|     | 19    | ao que estes docentes consideram ser essas necessidades,  | ao que estes docentes consideram ser essas necessidades.  |
|     | 30    | têm mostrado que os professores têm dificuldades a este nível   | têm mostrado que os professores têm dificuldades a este nível.  |
| 130 | 4     | colocando as TIC ao serviço de oportunidades de trabalho para os alunos com NEE   | colocando as TIC ao serviço de oportunidades de trabalho para os alunos com NEE.  |
| 132 | 1;3;5 | <b>Benard da Costa, A.</b>  | <b>Bénard da Costa, A.</b>  |
|     | 26    | <b>Correia, L. &amp; Martins, A. (2002).</b> <i>Inclusão: um Guia para Educadores e Professores.</i> Braga: Quadrado Azul Editora.  | <b>Correia, L. &amp; Martins, A. (org) (2002).</b> <i>Inclusão: um Guia para Educadores e Professores.</i> Braga: Quadrado Azul Editora.  |
| 134 | 13    | <b>Flick, W., (2002).</b> <i>Métodos Qualitativos na Investigação Científica.</i> Lisboa: Monitor   | <b>Flick, U., (2005).</b> <i>Métodos Qualitativos na Investigação Científica.</i> Lisboa: Monitor   |
| 135 | 30    | <b>Madureira, I. &amp; Leite, T. (2000).</b> Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: Estrela, A. & Ferreira, J. (Orgs). <i>Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF.</i> Lisboa: FPCE                 | <b>Madureira, I. &amp; Leite, T. (2000).</b> Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: <i>Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF.</i> Lisboa: FPCE  |
| 136 | 16    | <b>Niza, S. (coord). (1998).</b> <i>Criar o Gosto Pela Escrita.</i> ME/DEB.   | <b>Niza, S.(1996)</b> Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. In <i>Inovação</i> , Vol. 9, nº 1 e 2. (p. 139-149).  |
|     | 17    | <b>Niza, S.(1996)</b> Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. In <i>Inovação</i> , Vol. 9, nº 1 e 2. (p. 139-149).  | <b>Niza, S. (coord). (1998).</b> <i>Criar o Gosto Pela Escrita.</i> ME/DEB.   |
|     | 21    | <b>Nunes, C. (2005).</b> Os alunos com multideficiência na sala de aula. in Sim-Sim, I. et al <i>Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?</i> , Lisboa, Texto Editores, pp.61-70                      | <b>Nunes, C. (2001).</b> <i>Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores.</i> Colecção Apoios Educativos. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.                                    |
|     | 24    | <b>Nunes, C. (2001).</b> <i>Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores.</i> Colecção Apoios Educativos. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.                                      | <b>Nunes, C. (2005).</b> Os alunos com multideficiência na sala de aula. in Sim-Sim, I. et al <i>Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?</i> , Lisboa, Texto Editores, pp.61-70                    |
| 138 | 21    | <b>Silva, A.F. (2010)</b> Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. <i>Dissertação de Mestrado</i> apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. (Policopiada) | <b>Silva, A.F. (2011)</b> Adequações Curriculares e Estratégias de Ensino em Turmas Inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. <i>Dissertação de Mestrado</i> apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa: policopiada |
|     | 24    | <b>Silva, M.O.E. (2002).</b> Análise de Necessidades. In: <i>Inovação</i> , Vol.15, nº1-2-3.(p.149-161)   | <b>Silva, M.O.E. (2002).</b> Análise de Necessidades. Uma estratégia de formação contínua para a integração e inclusão de alunos com NEE no ensino regular. In: <i>Inovação</i> , 15, nº1-2-3. (p.149-161)                          |

