



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

**Diferenciação Curricular para a Inclusão de Alunos com Necessidades  
Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação  
Especial, ramo Problemas de Cognição e Multideficiência**

**SUSANA CRISTINA SOUSA MONTEIRO**

**2012**



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

**Diferenciação Curricular para a Inclusão de Alunos com Necessidades  
Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação  
Especial, ramo Problemas de Cognição e Multideficiência**

**Orientação da Professora Doutora TERESA LEITE**

**SUSANA CRISTINA SOUSA MONTEIRO**

**2012**

## AGRADECIMENTOS

Quando decidi aprofundar os meus conhecimentos na área da Educação Especial para melhorar as minhas capacidades académicas e profissionais, estava longe de pensar que, ao mesmo tempo, iria viver a experiência mais maravilhosa e incomparável na vida de uma mulher: ser mãe. Envoltos num misto de curiosidade e vontade em aprender mas apavorada com todas as novas sensações e sentimentos que nos percorrem antes e depois do nascimento, muito tenho a agradecer a todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente: família, amigos, professores e colegas.

A algumas pessoas em particular, sem o apoio das quais a conclusão da presente dissertação nunca teria sido concluída, dirijo os meus mais profundos e sentidos agradecimentos.

À Mariana, por ser a minha força e alegria, mas principalmente por todos os momentos que não passámos juntas.

Ao Filipe, pelo companheirismo, pelo amor e por não me deixar desistir.

Aos meus pais e mana, por todo o incondicional apoio ao longo desta longa jornada. Pelas incansáveis e preciosas ajudas, pela preocupação, pela constante motivação. Obrigada por estarem sempre presentes na minha vida.

À Susana, pela companhia nas sessões de trabalho aos sábados de manhã, pela amizade e por acreditar sempre nas minhas capacidades.

A todos os meus amigos, por saberem ouvir as minhas lamentações e pela força que me deram ao longo destes dois intensos anos.

À minha orientadora neste estudo, a Professora Doutora Teresa Leite, por quem nutro um enorme respeito. Obrigada pela paciência, pelo profissionalismo e disponibilidade, pelos conselhos e compreensão.

À Direção do Agrupamento, onde realizei a presente investigação.

Aos professores que participaram neste estudo, pela sua abertura de espírito e pela confiança que depositaram em mim.

## RESUMO

Um dos grandes desafios da atualidade reside em construir uma escola inclusiva para todos, respeitando as diferenças entre os alunos e procurando dar resposta a todas as suas necessidades educativas, através do acesso igualitário a uma educação de qualidade, no sentido de uma preparação para a vida social e profissional ao longo da vida.

Desta forma, é necessária uma mudança não só na maneira de pensar como também nas práticas dos agentes educativos, no sentido de adequarem o currículo às necessidades educativas especiais dos alunos. O presente estudo constitui, pois, uma tentativa de conhecer não apenas as conceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão e as adaptações curriculares para alunos com NEE, mas também as práticas curriculares que desenvolvem quando têm estes alunos nas suas turmas.

O trabalho desenvolveu-se através de um estudo de caso, incidindo sobre 6 professores do 1º CEB e respetivas turmas com alunos com NEE incluídos. Como metodologia de recolha de dados utilizámos as técnicas da entrevista, da análise documental e da observação naturalista em contexto de sala de aula.

Articulando os resultados das entrevistas com os das observações em sala de aula, podemos concluir que, para que a escola seja efetivamente inclusiva, não basta que os professores adotem este conceito. Algumas das maiores dificuldades que se colocaram aos professores foram a gestão do tempo e a adequação de estratégias no atendimento a todos os alunos, o que decorre da forma de organização do ensino, uma vez que os professores continuam a percecionar o seu papel como transmissores de conteúdos e executores de programas, apostando num ensino unilateral e homogéneo. No entanto, foi possível também verificar algumas formas de diferenciação pedagógica, sobretudo através da adequação da estrutura dos trabalhos individuais, do apoio individualizado do professor aos alunos com mais dificuldades ou da tutoria interpares e da realização de diferentes atividades consoante as necessidades específicas de cada aluno.

**Palavras-Chave:** Escola Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Diversidade; Diferenciação Curricular; Adequações Curriculares; Práticas Curriculares; Educação Especial; Diferenciação Pedagógica

## ABSTRACT

One of today's main challenges lies on building an inclusive school for everyone, respecting students' differences, giving an answer to their educational needs through equal access to qualified education, preparing them to their professional future and social life.

Consequently, a change is necessary, not only in the way of thinking but also in the practices of the educational agents, to adequate the curriculum to the special educational students' needs. The present study is an attempt to understand not only the conceptions of the elementary school teachers about the inclusion and the curricular adjustments for students with special educational needs, but also the curricular practices they develop when those students are included in their classes.

This work was developed through a study case focused on six elementary school teachers and their respective classes with students with special educational needs included. The data collection methods used were interview techniques, documental analysis and context observation in classroom.

Articulating the interview results with the classroom observations we can conclude that for a school to be effectively inclusive, the adoption of those conceptions are not enough. Some of the major difficulties that appear to the teachers were time management and adequate strategies on attending all students, which follows from their teaching organization, since teachers are still carrying their role as pure contents transmitters and programs implementers, investing in a unilateral and homogeneous education. However, it was also possible to ascertain some pedagogical differentiation strategies, mainly through individual work adaptation, direct and individualized teacher's support to students with more difficulties or by peer tutoring as well as carrying out different activities depending on the specific needs of each student.

**Keywords:** Inclusive school; Special Educational Needs; Diversity; Curricular Differentiation; Curricular Adjustments; Curriculum Practices; Special Education; Pedagogical Differentiation

# ÍNDICE

ABREVIATURAS

ÍNDICE DE QUADROS

INTRODUÇÃO

1

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO**

5

### 1. Da Integração à Inclusão de Alunos com NEE

5

#### 1.1. Evolução dos Conceitos e dos Modelos de Atendimento

5

### 2. Diferenciação Curricular e Inclusão

12

#### 2.1. Diferenciação Curricular e Diferenciação Pedagógica

12

#### 2.2. Estratégias de Diferenciação na Escola Inclusiva

18

#### 2.3. O Papel do Professor do Ensino Regular

21

### 3. Estudos Recentes sobre Diferenciação Curricular e Inclusão

25

## **II. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DOS ESTUDOS**

29

### 1. Definição do Problema e Questões Orientadoras do Estudo

29

### 2. Objetivos, Natureza e Plano do Estudo

31

### 3. Caracterização dos Participantes

34

### 4. Processos e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

36

#### 4.1. Entrevista

36

#### 4.2. Observação Direta

41

#### 4.3. Análise de Conteúdo

42

#### 4.4. Análise Documental

46

## **III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

48

### 1. Resultados das Entrevistas

48

1.1. Os Professores e a Inclusão	49
1.2. Os Professores e a Gestão Curricular	57
1.3. Os Professores e a Diferenciação Curricular para Alunos com NEE	63
1.4. Os Professores e as Práticas Curriculares em Salas Inclusivas	68
2. Resultados da Análise dos Planos Educativos Individuais	74
3. Resultados das Observações Naturalistas	78
3.1. Comportamentos e Interações do Professor	79
3.2. Intencionalidade (inferida) do Professor	85
3.3. Comportamentos e Interações dos Alunos	88
3.4. Comportamentos e Interações dos Alunos com NEE	91
<b>IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ÍNDICE DE ANEXOS	

## ABREVIATURAS

<b>AC</b>	Adaptações Curriculares
<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>AEC</b>	Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>1º CEB</b>	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
<b>CEI</b>	Currículo Específico Individual
<b>CIF-CJ</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens
<b>DL</b>	Decreto-Lei
<b>EB</b>	Ensino Básico
<b>EE</b>	Ensino Especial
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>ER</b>	Ensino Regular
<b>Fq/UR</b>	Frequência de Unidades de Registo
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>p.</b>	Página
<b>PCA</b>	Projeto Curricular de Agrupamento
<b>PCT</b>	Projeto Curricular de Turma
<b>PEI</b>	Programa Educativo Individual
<b>PIT</b>	Plano Individual de Trabalho
<b>PNL</b>	Plano Nacional de Leitura
<b>TEA</b>	Tempo de Estudo Autónomo
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TPC</b>	Trabalho Para Casa
<b>UR</b>	Unidades de Registo

**UR/T**            Unidades de Registro por Temas  
**UR/Cat**        Unidades de Registro por Categorías

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Nº do Quadro</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
Quadro 1	Caracterização das Professoras Entrevistadas	35
Quadro 2	Guião da Entrevista	38
Quadro 3	Temas e Categorias – resultados gerais da AC	48
Quadro 4	Resultados do 1º Tema da AC	49
Quadro 5	Resultados do 2º Tema da AC	57
Quadro 6	Resultados do 3º Tema da AC	63
Quadro 7	Resultados do 4º Tema da AC	69
Quadro 8	Análise Comparativa dos PEI	74
Quadro 9	Comportamentos e Interações do Professor	80
Quadro 10	Intencionalidade (inferida) do Professor	85
Quadro 11	Comportamentos e Interações dos Alunos	89
Quadro 12	Comportamentos e Interações dos Alunos com NEE	91

# INTRODUÇÃO

“O que temos em comum com os outros torna-nos humanos.  
As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos.”

(Tomlinson, 2008, p. 13)

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se. Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998) e a escola é um lugar que proporciona aprendizagens significativas a todos os seus alunos.

À efetivação de uma verdadeira educação inclusiva, estão ainda subjacentes as atitudes dos professores, a cultura e organização das escolas e ainda a prática pedagógica desenvolvida nas turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Em relação à cultura e organização das escolas, o compromisso e liderança dos profissionais, a avaliação contínua e uma organização flexível do currículo possibilitam a inclusão de todos os alunos numa comunidade educativa que aceita e valoriza a sua individualidade (González, 2003). Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular, a diferenciação inclusiva e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma. (Silva, 2009)

Neste sentido, assiste-se a uma gradual mudança no sistema educativo. As escolas começam a assumir o seu papel de construção de uma sociedade inclusiva, promovendo o combate à discriminação através de uma educação adequada a todas as crianças, com os mais diversificados percursos de escolarização. De forma a garantir uma inclusão sem barreiras dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (**NEE**) no sistema educativo, a escola terá de responder e de satisfazer as necessidades de todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais (Sim-Sim, 2005). Para tal, a escola deverá assegurar que os estudantes aprendam aquilo a que a mesma está socialmente encarregue de garantir como aprendizagem a obter através do currículo escolar (Rodrigues, 2003).

Tal como nos lembra Roldão (1999), o currículo é aquilo que os professores fizeram dele.

“É o reconhecimento efetivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar (...).” (Roldão, 1999, p.28)

Concluindo, assegurar que todos os alunos aprendam passa pela capacidade do professor de diversificar e adaptar o ensino, tendo como critério o seu direito de aprender aquilo de que irão necessitar ao longo da vida. “Ficar alheio às diferenças, orientando os saberes ensináveis para o aluno médio, constitui-se como um indicador do fracasso do seu ensino para todos os restantes que não se inserem neste grupo.” (Lourenço, 2005, p. 67)

Desta forma, e de acordo com o contexto acima descrito, pretendemos com este estudo conhecer as perspetivas dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE bem como as conceções que têm sobre as adaptações curriculares no 1º Ciclo do Ensino Básico (**CEB**) para esses alunos. Partimos assim das seguintes questões: i) quais as perspetivas dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE?; ii) que conceções têm os professores do 1º CEB sobre as adaptações curriculares para alunos com NEE?; iii) como é que os professores do 1º CEB elaboram as adaptações curriculares?; iv) e quais as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores do 1º CEB quando têm alunos com NEE nas suas turmas?

Face a estas questões, estabelecemos os seguintes objetivos:

1. Conhecer as conceções dos professores do 1º CEB face à inclusão de alunos com NEE nas turmas que lecionam.
2. Conhecer as conceções dos professores do 1º CEB sobre gestão do currículo e diferenciação curricular.
3. Caraterizar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores:
  - a) na elaboração dos Planos Educativos Individuais.
  - b) na intervenção direta com os alunos com NEE.

De forma a recolhermos dados para o desenvolvimento do nosso trabalho, entrevistámos seis professoras do 1º CEB, observámos quatro aulas em duas turmas do 1º Ciclo e analisámos documentação relacionada com os alunos com NEE integrados nessas mesmas turmas.

O presente estudo encontra-se organizado em três partes.

Na primeira parte procedemos ao enquadramento teórico, constituído por três capítulos: no primeiro capítulo procuramos abordar a evolução dos conceitos e dos modelos de atendimento, desde a integração à inclusão dos alunos com NEE, sem esquecer a realidade do nosso país; no segundo capítulo procuramos caracterizar a diferenciação curricular e a diferenciação pedagógica, tentando delinear algumas estratégias de diferenciação em contexto de sala de aula, dando relevo ao papel do professor do ensino regular; por fim, no terceiro capítulo, propomo-nos a uma breve resenha de estudos recentes sobre diferenciação curricular e inclusão.

Na segunda parte, definimos a problemática e os objetivos do presente estudo através de quatro capítulos: no primeiro capítulo procuramos definir o problema e apresentamos as questões orientadoras do estudo; no segundo capítulo revelamos os objetivos, a natureza e o plano do estudo; no terceiro capítulo fazemos uma breve caracterização dos participantes no estudo; e no último capítulo descrevemos os processos e instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente, a entrevista, a observação direta, a análise de conteúdo e a análise documental.

Na terceira e última parte apresentamos e discutimos os resultados das entrevistas, da análise documental e das observações realizadas. No primeiro capítulo apresentamos os resultados das entrevistas realizando uma breve análise global seguida de uma análise mais pormenorizada por tema, justificando os nossos argumentos com as teorias apresentadas no enquadramento teórico. No segundo capítulo, os dados apresentados são o resultado da análise documental dos Programas Educativos Individuais dos alunos com NEE integrados nas turmas observadas. No terceiro capítulo, apresentamos e interpretamos os dados que nos foram possíveis registar das observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula, divididos em quatro subcapítulos: os comportamentos e interações do professor; as intencionalidades (inferidas) do professor; os comportamentos e interações dos alunos; e os comportamentos e interações dos alunos com NEE.

Nas considerações finais, procuramos responder às questões orientadoras do estudo, apresentando ao mesmo tempo algumas considerações pessoais decorrentes do estudo realizado.

Na reta final deste trabalho, apresentamos as referências bibliográficas nas quais baseámos toda a teoria aqui apresentada, bem como os anexos, não menos importantes, referentes à recolha de dados, nomeadamente as transcrições das entrevistas, a análise individual dos PEI e as observações de aulas.

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

## 1. Da Integração à Inclusão de Alunos com NEE

“O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso (...).”

(Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

### 1.1. Evolução dos Conceitos e dos Modelos de Atendimento

Ao longo dos tempos, o atendimento educativo a indivíduos que apresentam diferenças em relação à maioria da população tem vindo a evoluir. Têm-se verificado mudanças significativas que se traduzem em práticas educativas mais inclusivas, embora nem sempre de forma rápida e semelhante em todas as sociedades. Foi nos anos 60 que ocorreram as grandes modificações sociais, políticas, económicas e culturais que influenciaram a educação das crianças com necessidades educativas especiais e a forma como se inseriram progressivamente nas estruturas regulares de ensino.

De acordo com Bairrão (1998) estas alterações fizeram sentir-se, em primeiro lugar, nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca, Noruega. A Dinamarca incluiu na sua legislação o conceito de **normalização** como contestação às escolas segregadas que proliferavam na época. Este conceito, defendido por Bank Mikkelsen (1969, cit. in Niza, 1996) e entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, estendeu-se por toda a Europa e América do Norte. No Canadá, surgiu a primeira publicação sobre o princípio de normalização pelas mãos de Wolf Wolfensberger (1972, cit. in Niza, 1996), estendendo o mesmo a outros tipos de deficiências para além da deficiência mental. Segundo Jiménez (1997):

“ (...) normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa diferente, mas aceitá-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível” (p.29).

Em 1975, nos Estados Unidos, surgiu a **Public-Law 94-142** que veio trazer a noção de *ambiente o menos restritivo possível*, o que significa que os alunos com deficiência devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades

especiais o permitirem. Este conceito era utilizado em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente – na máxima medida do possível, a criança com deficiência na escola regular (Correia, 1997). De acordo com esta lei, os alunos com deficiência teriam melhores oportunidades de progredir pois poderiam contar com o apoio do professor do ensino regular e os benefícios da relação com os outros alunos sem as mesmas necessidades educativas. A educação era pública e gratuita para todas as crianças, sem discriminação, e a formação de professores e o envolvimento parental eram consideradas uma mais-valia no processo educativo da criança. Aliado a um grande empenho na escolarização das crianças com NEE no sistema regular de ensino surgiu, assim, o movimento da **Integração** escolar que tinha subjacentes os princípios da normalização e da uniformização.

Cada escola passou a aceitar todas as crianças e jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial e a encontrar para cada uma o modelo de integração mais adequado, facultando um atendimento educativo específico. A intenção era aceitar cada indivíduo com todas as suas diferenças, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível. Por outras palavras, a integração das crianças deficientes no ensino regular visava o apoio a todas as suas necessidades de aprendizagem, permitia o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de socialização e pressupunha a utilização máxima dos recursos do meio envolvente para o desenvolvimento total da personalidade das mesmas, de acordo com as suas características (Rodrigues, 2003; Sanches e Teodoro, 2006).

No entanto, uma das críticas desenvolvidas por diversos autores ao movimento da integração (Costa, 1996; Niza, 1996; Jiménez, 1997; Correia, 1997; Bairrão *et al*, 1998; Madureira e Leite, 2003; Beyer, 2006; Lima-Rodrigues, *et al* 2007; Silva, 2009) era que o mesmo pressupunha critérios essencialmente médicos e/ou psicológicos para a definição das problemáticas, o que implicava respostas educativas que na altura não se encontravam dentro do sistema educativo regular. Assim, preconizava-se o apoio fora da sala de aula, com o professor de educação especial, trabalhando um programa desenhado exclusivamente para compensar as áreas deficitárias dos mesmos.

Entretanto, na Europa, em 1978, surgiu o **Warnock Report**, relatório em que o termo *special educational needs* é referido pela primeira vez. Com este relatório preconizou-se o acesso aos programas da escola regular numa perspetiva normalizante e socializadora, considerando-se a conceção de currículos alternativos em situações meramente excecionais. Também a identificação e caracterização das necessidades

educativas dos alunos se passou a realizar em função de um currículo geral flexível. Ficou então esclarecido que, sob o ponto de vista educativo, não se deveriam separar as crianças por categorias de ordem médica, mas sim considerar cada criança na sua individualidade, atendendo-se às suas necessidades educativas especiais (Costa, 1996). Desta forma, verificou-se um processo de responsabilização da escola pelo sucesso escolar de todos os seus alunos devendo, para isso, disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo, elaborar currículos especiais ou adaptados e ter em conta o ambiente socioemocional em que decorre a educação (Warnock Report, 1978, *cit in* Madureira e Leite, 2003).

No entanto, é com o **Education Act**, em 1981, que o conceito de Necessidades Educativas Especiais se generaliza, considerando-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial (*cit in* Sanches e Teodoro, 2006) e se, comparativamente com outras crianças da sua faixa etária, apresentar dificuldades significativas para a aprendizagem ou algum problema a nível físico, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação de todas estas problemáticas, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (Brennan, 1990, *cit in* Silva, 2009).

Desta forma, surgem alguns autores a tentar clarificar este novo conceito e, pela sua importância, damos aqui a conhecer algumas das suas perspetivas. Brennan (1988) considera uma necessidade educativa especial quando é necessário adaptar o currículo ou as condições de aprendizagem de forma a garantir uma educação adequada e eficaz. Casanova (1990) alerta ainda para a necessidade de existirem ajudas complementares específicas destinadas aos alunos com NEE, ou seja, para atingirem os objetivos educativos propostos, estes alunos necessitam de apoios didáticos ou serviços particulares definidos, em função das suas características pessoais. Correia (1994; 2003) sublinha que a inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular deve ocorrer sempre que possível, sendo necessário que estes recebam todos os serviços educativos e de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) com base nas suas características, capacidades e necessidades, com o fim de maximizar o seu potencial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Para Madureira e Leite (2003) compete à escola ter em atenção as diferenças individuais dos alunos que a frequentam. A utilização do conceito de NEE veio, pois, atribuir à escola e aos professores competências no processo de identificação dos alunos no sentido de definir formas de acesso ao

currículo adequadas às necessidades de cada um: “a identificação de necessidades educativas especiais inclui não somente as deficiências e dificuldades individuais mas também e de forma relevante as condições gerais do processo de ensino/aprendizagem desenvolvidas por cada escola” (p.31). As autoras referem ainda a importância da influência dos contextos educativos e a experiência profissional do educador na forma como o conceito de NEE pode ser encarado.

O percurso da inclusão tem o seu início num conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, ao introduzirem políticas sociais favoráveis à sua implementação: em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien; e, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à **Declaração de Salamanca**, assinada por 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p.11).

Surge, desta forma, o **movimento inclusivo**, que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa **Escola Inclusiva**. Este movimento, baseado na igualdade dos direitos humanos, veio exigir que todas as crianças tenham igualdade de direitos na comunidade, de forma a desenvolverem ao máximo o seu potencial e independência para a vida adulta, devendo por isso ser educados com esse objetivo. Como afirmam Sanches e Teodoro (2006, p. 69), “muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas”. Segundo a Declaração de Salamanca (1997), a expressão *necessidades educativas especiais* refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares em determinado momento da sua escolaridade.

O conceito de **Inclusão** implica, antes de mais, rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Uma Escola Inclusiva terá que desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo de cada um dos seus alunos. Ao contrário do movimento de integração que tratava os alunos com NEE na escola de forma especial, a **Educação Inclusiva (EI)** encara todos os alunos de forma diferente e de acordo com as suas necessidades, promovendo a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades. Tem por objetivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos

alunos. Organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, de seleção precoce ou de abandono escolar. Promove a heterogeneidade, a construção de saberes, a promoção de sucesso para todos (Rodrigues, 2006; 2008).

Uma Escola Inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Os alunos devem receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades, complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que lhes possibilite o desenvolvimento de aptidões inerentes ao seu quotidiano. O princípio da inclusão deve ter em atenção a criança como um todo, respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais – académico e pessoal. Uma Escola Inclusiva exige que se desenvolva uma cultura e dinâmica organizacional baseada na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos, designadamente os pais. Exige ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais. Atribui igualmente a responsabilidade à escola de fornecer oportunidades curriculares às crianças com capacidades e interesses distintos, adaptando-se o currículo à criança e não o contrário. O ensino deve estar intimamente relacionado com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhes a motivação para aprender. As crianças com NEE devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não no contexto de um currículo diferente pois a frequência de um currículo específico individual só deve acontecer quando esgotadas todas as possibilidades de acesso ao currículo regular (Declaração de Salamanca, 1994).

Neste âmbito, surge um sistema de educação onde os alunos com NEE são educados na escola da sua área de residência, em salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade, e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades (Porter, 1994; Ainscow et al, 1997). A EI baseia-se num modelo social que reconhece o valor das pessoas com deficiências e as contribuições positivas que estas podem dar à sociedade. Ainscow (1997) alerta-nos para o perigo de facilmente cairmos no erro de ensinar os alunos com NEE com base nas suas diferenças e limitações comparativamente aos outros alunos da turma, quando a aposta deveria ser numa abordagem funcional, determinada por aquilo que cada aluno é capaz de fazer num determinado momento.

“Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, (...) estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. (...) as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das atividades.” (Ainscow et al, 1997, p.22)

O facto da criança com NEE interagir com os seus pares, ajuda-a a elevar o nível de exigência e a desenvolver ao máximo o seu potencial. Contrariando os argumentos contra a inclusão, Bairrão (1998) esclarece que não existem dados científicos que revelem piores resultados académicos nas crianças ditas normais pelo facto de aprenderem ao lado de crianças com NEE. Pelo contrário, as primeiras adquirem mais competências em termos de capacidade de cooperação, interajuda e compreensão.

A educação de alunos com NEE deve representar um esforço conjunto, marcado pela partilha e colaboração entre os diversos profissionais (o professor do ensino regular, o professor de educação especial, um psicólogo, um assistente social, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional, o diretor da escola e até os próprios pais) que contactam diretamente com a criança e dessa forma podem satisfazer as suas necessidades pessoais. A propósito deste assunto, a Declaração de Salamanca (1994) diz-nos que:

“Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que um professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel ativo no trabalho da escola.” (p.24)

Torres-González (2002) deixa-nos a refletir quando afirma que a escola inclusiva só conseguirá atender à grande diversidade de alunos se reunir algumas condições primordiais: a capacidade do professor do ensino regular em planear, decidir, refletir e encontrar soluções adequadas para cada um dos seus alunos; a existência de um currículo apto a diversificar respostas adaptadas às características dos alunos; situações de aprendizagem diferentes, respeitando os interesses e as necessidades de cada grupo de alunos.

Segundo Bairrão (1998) a evolução da educação especial em Portugal a partir do século XX ocorre de forma semelhante à maioria dos países do mundo ocidental “embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardiamente, de uma forma mais lenta e com muito menos recursos” (p.17).

Desta forma, a evolução da educação especial em Portugal pode ser dividida em três fases: a primeira desenvolve-se numa perspetiva assistencial e de proteção à educação e ocorre durante a segunda metade do século XX com a criação de instituições para cegos e surdos; numa segunda fase, nos anos 60, assiste-se a uma mudança da iniciativa privada à pública, com a criação dos primeiros centros de educação especial e dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação; com a terceira fase, nos anos 70, surgem os primeiros passos no caminho da segregação para a integração escolar com a criação de **Equipas de Educação Especial**, que tinham como objetivo “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”, mas também com a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), mais tarde extintos.

Foi apenas em 1986 com a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)** que se começa a afirmar o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, o direito à diferença, o dever de assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades das crianças com necessidades educativas específicas e o objetivo de criar condições para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

Na década de 90, a escolaridade obrigatória estende-se a todas as crianças e jovens (Lei nº 35/90) e o Decreto-Lei 319/91 responsabiliza diretamente a escola regular pela educação desta população, *numa perspetiva de escola para todos*: a educação do aluno com NEE deve processar-se no ambiente o mais normal possível e com a máxima adequação às suas necessidades educativas. Este decreto-lei introduziu na legislação portuguesa a designação “*necessidades educativas especiais*”, baseada em critérios pedagógicos, propondo o abandono da classificação por categorias de acordo com a deficiência da criança, baseada em decisões do foro médico. Tornou-se, assim, obrigatória a realização de Planos Educativos Individuais que definiam as necessidades específicas destas crianças/jovens e as respostas educativas mais adequadas individualmente. Desta forma, atribuiu-se à escola regular a competência de encontrar uma resposta para os problemas do aluno antes de o encaminhar para os serviços de educação especial. Os princípios gerais e organizativos da LBSE bem como os objetivos que se definem para o Ensino Básico (**EB**) fundamentaram-se claramente numa filosofia de educação que preconiza a democracia, a liberdade, a

igualdade, a autonomia e a solidariedade. Estes princípios têm subjacentes o respeito e a valorização do indivíduo enquanto ser diferente.

A 7 de janeiro de 2008 é publicado o Decreto-Lei nº3/2008 que constitui atualmente o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal. O referido decreto tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, no seio de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades (preâmbulo). Um dos principais objetivos do Decreto-Lei nº3/2008 é a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, definindo claramente desta forma o grupo-alvo de atendimento da educação especial.

## 2. Diferenciação Curricular e Inclusão

“Assumindo que a diferenciação curricular é um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil, aprofundar o conhecimento dessas diferenças perspectiva-se, assim, como um empreendimento indispensável a um trabalho sério de diferenciação (...).”  
(Sousa, 2010, p.25)

### 2.1. Diferenciação Curricular e Diferenciação Pedagógica

É vulgarmente debatido nas nossas escolas que assistimos a um gradual aumento da diversidade da população estudantil e até parece *estar na moda* falar-se na aplicação de práticas diferenciadoras em contexto de sala de aula para os alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o resto da turma ou o ritmo de trabalho imposto pelo professor. Roldão (2003) evoca-nos as questões educativas atuais, centradas na diversidade dos alunos, com a preocupação, sempre presente, da melhoria do desempenho das escolas em ensinar todos os alunos eficazmente. Deixamos assim, a seguinte questão:

“De que modo a escola, instituição curricular, histórica e socialmente uniformizadora, por estrutura e função, pode lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos, diversidade que constitui, no tempo presente e no futuro previsível, o seu contexto inevitável de ação?” (p.12).

Para tentar refletir sobre todas estas problemáticas e, em particular, a questão educacional que se interpõe, *educar o quê, a quem, para quê e como* (Roldão, 2003), é importante lembrarmos do caráter específico e individual do processo de aprendizagem de cada aluno, o qual remonta aos escritos de Comênio e Rousseau e de diversos pedagogos tais como Montessori, Decroly, Dewey e Kilpatrick. Destes, destacamos a obra de Dewey, que colocou a ênfase do processo educativo no desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo e no seu progresso constante. Os seus trabalhos deram origem a uma valorização da individualidade de cada aluno e a uma exploração dos seus interesses e do seu potencial com vista a um pleno desenvolvimento enquanto indivíduos, por oposição a um ensino padronizado, sem reconhecimento pelas diferenças dos alunos e, portanto, das suas mais-valias. De acordo com Roldão (2003), as primeiras teorizações sobre diferenciação curricular foram introduzidas pelo behaviorista Benjamim Bloom (1971), que afirmava que o ensino, para que chegasse a todos os alunos da mesma forma, devia ser orientado por objetivos operacionais bem claros e comuns e prever formas rigorosas de avaliação diagnóstica que permitissem definir estratégias diferenciadas para aceder às mesmas metas educativas.

Segundo Roldão (1999) diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas. Gerir o currículo pressupõe diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu objetivo e diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para garantir uma aprendizagem bem-sucedida. Diferenciam-se os métodos pedagógicos e as atividades para corresponder aos pontos de partida dos alunos e às diferentes vias de acesso para que, assim, todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem. Diferenciar não equivale a hierarquizar metas mínimas para aqueles que se apresentam como diferentes da maioria dos alunos – mas antes tentar por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na sua vida pessoal e social. A diferenciação curricular procura desta forma garantir que as competências de saída em cada ciclo sejam alcançadas por todos os alunos, mesmo que os percursos sejam diferentes entre si. O objetivo é orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando o melhor acesso de todos à plena integração na sociedade a que pertencem (Roldão, 2003).

Segundo Sousa (2010), “diferenciação curricular é a adaptação do currículo às características de cada aluno com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p.10). Para este autor, a diferenciação curricular desenvolve-se

“através de práticas docentes atentas à experiência de cada aluno e ao seu potencial de desenvolvimento em direção à realização das aprendizagens previstas ao nível do currículo formal” (p. 8). A diferenciação curricular constrói-se, assim, pela capacidade de organizar o potencial curricular das experiências de todos os alunos no sentido de desenvolver competências em todos, sem exceção. Esta estratégia deve ser considerada no âmbito da gestão curricular e não como expediente ao qual se recorre excecionalmente num contexto em que a regra é desenvolver o currículo segundo uma orientação técnica, baseada na transmissão uniforme de conhecimentos.

É necessário um currículo comum a todos os alunos mas com a flexibilidade suficiente para garantir processos de aprendizagem com níveis diversificados, dando aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma (Ainscow et al, 1997). Isto implica o desenvolvimento de um currículo que permita que os alunos aprendam fazendo, em colaboração direta com o professor, de forma a tornar a aprendizagem significativa para cada aluno. Tal como Sousa (2010) nos diz:

“Um currículo sensível à diferença assenta menos na preocupação de cobrir listas de conteúdos programáticos do que na preocupação de descobrir formas de fazer todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens. Como o lugar e o momento em que a aprendizagem se torna significativa variam de aluno para aluno, um currículo sensível à diferença não pode tomar a forma de um itinerário rígido. Terá de ser um currículo cuja geometria permita a exploração de múltiplos caminhos para as aprendizagens, balizada em saberes de referência que permitam uma navegação segura nesse espaço de exploração” (p.141).

Este autor distingue duas formas de diferenciação curricular com finalidades e meios opostos: a diferenciação curricular estratificada e a diferenciação curricular inclusiva. A primeira, que designa por diferenciação curricular estratificada, realiza-se através da criação de turmas especiais ou de currículos alternativos, agrupando alunos a partir de uma característica comum e dá origem a perfis de saída diferenciados (Sousa, 2010).

“Opções de diferenciação deste tipo contribuem para manter inalterada a estrutura curricular e as práticas pedagógicas, criando paliativos temporários para um problema de fundo; e, a nível social, contribuem para a perpetuação de grupos sociais com um nível de competências que não lhes permite competir no mercado de trabalho e não lhes garante as bases para uma aprendizagem continuada ao longo da vida – grupos que representam, em última análise, um fracasso da escola face aos seus objetivos mais básicos” (Leite, 2011, p.14).

Pelo contrário, a diferenciação curricular inclusiva é orientada para a promoção da equidade (Roldão, 2003; Sousa, 2010). A diferenciação que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças. Esta diferenciação pressupõe que se leve em linha de conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes (Rodrigues, 2003). O que se pretende é a procura de condições que facilitem a aprendizagem de todos os alunos e não apenas a procura de técnicas especializadas que possam ser usadas para melhorar as competências de determinados alunos individualmente (Ainscow, 1996).

No entanto, as limitações existentes ao nível do currículo para um ensino inclusivo, implicam que a escola sofra um processo de mudança curricular de forma a responder eficazmente a todos os alunos (Madureira e Leite, 2003).

“Preconiza-se uma abordagem mais ampla das dificuldades educativas dos alunos, centrada na organização, desenvolvimento e implementação de currículos que melhorem as condições de aprendizagem de todos e na qual, as dificuldades de alguns alunos constituem referentes/indicadores a ter em conta nos processos de mudança necessários a uma boa aprendizagem.” (p.34).

De acordo com Sousa (2010), a procura de processos mais adequados para que cada aluno, em função das suas características, realize aprendizagens nucleares, é um ato de diferenciação, desejável à luz de princípios de educação inclusiva.

“Uma escola de qualidade é aquela que é capaz de se organizar para oferecer a cada aluno um currículo significativo e relevante às suas necessidades cognitivas, sociais, afetivas, motoras e biológicas. Para isso é preciso que a representação da cultura e do conhecimento que o currículo faz se articule com as representações culturais e epistemológicas dos alunos, de forma a poder tornar as experiências de aprendizagem significativas e funcionais, ou seja, educativas.” (Alonso, 2000, *cit in* Sousa, 2010, p. 50).

Alguns autores fazem corresponder o conceito de diferenciação curricular ao de diferenciação pedagógica. Segundo Niza (2004), este conceito decorre da abordagem liderada sobretudo pelos sociólogos da educação, empenhados na compreensão e na busca de novas soluções para as questões do insucesso escolar, da discriminação social e cultural, do abandono e da exclusão escolar. Vários estudos realizados sobre esta temática dão-nos conta que, quando o professor do ensino regular tem em

consideração as características próprias de cada um dos seus alunos, os seus pontos fortes, os seus interesses, as suas necessidades e os seus diferentes estilos de aprendizagem, os mesmos aprendem muito melhor. A diferenciação pedagógica surge, desta feita, como uma estratégia de mudança, como uma necessidade de se repensar a escola como instituição, como uma forma de acabar com a indiferença às diferenças. Ao adequar as estratégias pedagógicas às necessidades de cada aluno, a escola está a proporcionar uma igualdade de oportunidades educativas e de sucesso na educação escolar.

Outros autores consideram, pelo contrário, que os dois conceitos não se sobrepõem, sendo a noção de diferenciação curricular mais abrangente, uma vez que integra as alterações que podem ser feitas em qualquer dos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, tempo, espaço, estratégias, recursos, etc.), enquanto a diferenciação pedagógica se refere sobretudo à adequação das estratégias, atividades e recursos de ensino (Leite, 2005, Sousa, 2010). Para este último autor, a diferenciação pedagógica...

“ (...) poderá constituir uma forma de diferenciação curricular, desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino visando a consecução de determinados objetivos cuja consecução não se questiona (Sousa, 2010, p.21)

De acordo com Resendes e Soares (2002), a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma. Desta forma, os alunos sentem a sua individualidade respeitada pois não têm de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e da mesma forma. Todos têm origens e interesses diferentes e cada um tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. O ensino diferenciado permite tornar interessante o que para uns pode ser aborrecido ou até mesmo frustrante para outros. No ensino diferenciado, cada aluno tem liberdade para expressar o seu pensamento da forma que mais lhe convier e sabe que lhe é dada total liberdade de escolha para construir o seu próprio conhecimento.

O ensino inclusivo reconhece que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades individuais de **todos** os educandos – com ou sem dificuldades. A inclusão não significa no entanto a assimilação – ou tornar todos iguais. Os ingredientes principais são a **flexibilidade** e a **diversidade** – o reconhecimento de que as crianças aprendem em etapas diferentes e que os professores precisam de encontrar estratégias e técnicas para apoiar a sua aprendizagem de uma maneira flexível. Na maioria dos casos, as crianças apenas necessitam de um método de

ensino bom, claro e acessível (Ainscow et al, 1997). Isto inclui a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento. A educação inclusiva é vista, desta forma, como uma ruptura com os valores da escola tradicional (Rodrigues, 2002), uma vez que rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular em sentido único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão e de escola como estrutura de reprodução. A inclusão exige, assim, a reestruturação da escola e do currículo. Por outro lado, o papel do professor titular da turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com os pais para que todos, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar para os alunos com NEE.

Segundo Madureira e Leite (2003), a diferenciação dentro da sala de aula, se corretamente desenvolvida, garante a possibilidade de cada aluno progredir nas aprendizagens de forma individualizada dentro de uma proposta curricular comum. No entanto, alguns dos alunos com NEE necessitam de propostas curriculares individuais; são as chamadas **Adaptações Curriculares (AC)**. Tendo em consideração as necessidades específicas do aluno, realizam-se ajustamentos ao Projeto Curricular de Turma (**PCT**) que, em si mesmo, já é uma adaptação do currículo comum às características da turma, sem com isso pôr em causa os objetivos gerais para cada ciclo de escolaridade. São processos de ajustamento das respostas educativas para o acesso de determinado aluno ao projeto curricular comum. O aluno com NEE deve seguir o currículo comum sempre que seja possível, apesar de, por vezes, ser necessário planear adequações estratégicas nas formas de ensino, de forma que cada um possa fazer um percurso de acordo com as suas necessidades.

A diferenciação inclusiva baseia-se na diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

Como afirma Torres-González (2002, p.129-130),

“A diferenciação curricular constitui, tradicionalmente, a resposta que, no enfoque deficitário da educação especial, veio sendo proporcionada aos alunos com necessidades educativas especiais e que consiste em organizar o sistema escolar de modo que sejam ensinados alunos diferentes em contextos normalizados (escola comum), embora com programas distintos – currículo diferenciado – em classes separadas, ou em grupos diferentes dentro da mesma sala de aula. A diferenciação curricular como resposta à diversidade foi considerada um ensino adaptado às diferenças individuais. (...) a diferenciação curricular implica uma mera transferência

das proposições da educação especial tradicional para a educação geral, que se reflete na elaboração de currículos diferenciados, projetados com base nas diferenças individuais dos alunos (...).

Neste sentido, o autor defende que a diferenciação curricular deve ser entendida como uma estratégia pedagógica, mas também organizativa, referindo que “é preciso refletir nas nossas escolas sobre a combinação do desenvolvimento do currículo geral com a resposta individualizada às dificuldades de aprendizagem.” (Torres-González, 2002, p.131).

Este autor sugere uma série de condições para que uma escola possa atender à diversidade:

- a qualificação dos docentes: devem ser profissionais capazes de planejar e tomar decisões, refletir sobre a sua prática, trabalhar em parceria;
- um currículo capaz de diversificar respostas que se adaptem às diferenças, que seja flexível para proporcionar alternativas pedagógicas ajustadas às características dos alunos;
- uma intervenção organizada em torno de determinados alunos e em situações de aprendizagem diferentes.

## **2.2. Estratégias de Diferenciação na Escola Inclusiva**

Após as reflexões anteriores, torna-se, assim, impreterível apostar na decisão urgente de romper com os métodos pedagógicos tradicionais em que o professor ensina, de forma homogênea, os mesmos conteúdos para todos e exige a realização dos mesmos exercícios e a sua conclusão ao mesmo ritmo. É necessário partilhar com os alunos a responsabilidade de aquisição de novas aprendizagens, orientando-os na gestão das mesmas. Respeitar o princípio da continuidade da experiência na escola implica assumir que a experiência do aluno é um fator a ter em conta na diferenciação, porque não há duas experiências iguais.

Existem diferentes formas de pôr em prática a diferenciação na sala de aula, na maioria das vezes os professores já diferenciam mas nem se dão conta. Sousa (2010) dá-nos alguns exemplos: ao colocarem uma questão a um aluno específico, ao explorarem as origens dos erros por eles cometidos em determinada aprendizagem,

ao selecionarem do currículo alguns conteúdos a lecionar, os professores já estão a diferenciar.

Segundo Ainscow et al (1997) existem três fatores-chave para a promoção de salas de aula mais inclusivas: a importância de uma **planificação para a classe**, como um todo; a utilização de forma eficiente de todos os recursos naturais, nomeadamente os próprios alunos, pois representam uma fonte rica de experiências, inspiração, desafio e apoio; e a capacidade de **improvisação**, acompanhando o ritmo de trabalho da turma e as propostas que vão surgindo dos próprios alunos. No que diz respeito ao funcionamento da escola, o autor (*cit in* Costa, 1996) propõe a adoção das medidas que passamos a descrever: proporcionar condições para a **formação contínua dos professores**; abertura da escola aos pais para criar uma relação mais estreita entre estes e o professor e para uma maior **colaboração** entre a escola e a família; abertura da escola à comunidade, no sentido de a estimular a colaborar com a escola.

De acordo com Niza (2004; 2005), a estrutura mais eficaz para organizar e rentabilizar culturalmente a heterogeneidade é a estrutura cooperativa de aprendizagem. Em situações de aprendizagem cooperativa é essencial aprender no grupo e com o grupo, sendo responsável e responsabilizante. Quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo, consegue-se alcançar um ambiente positivo de apoio e interajuda que proporciona a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional. O **trabalho cooperativo** é um exemplo de organização da vida escolar dentro de uma sala de aula que procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência que cada qual só pode alcançar os seus objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se, e só se, todos os outros conseguirem alcançar os seus. O saber tem um valor social e é socialmente construído. Por isso mesmo a interajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, têm de ser difundidos por todos, através de circuitos de comunicação dos saberes e dos produtos culturais. O autor sugere-nos, então, um conjunto de propostas como resposta à diversidade dos alunos:

- individualizar os percursos dos alunos a partir do trabalho em cooperação;
- diferenciar o atendimento aos alunos, através do **ensino interativo**, do apoio direto individual, da aprendizagem cooperativa em projetos de trabalho, na resolução de problemas, etc.;

- diversificar e tornar acessíveis os recursos coletivos;
- dar prioridade ao trabalho de aprendizagem curricular dos alunos na sala de aula e na escola em vez de ser sistematicamente diferido para casa;
- fazer compartilhar os alunos nas funções do ensino;
- valorizar a heterogeneidade dos grupos de trabalho e das turmas;
- valorizar as aprendizagens cooperativas;
- assegurar uma autorregulação do desenvolvimento do currículo compartilhada com os alunos.

Ao implicar os alunos na construção dos saberes a realizar, o professor está a abrir a escola a uma socialização do saber entre alunos e professores: “o aluno torna-se parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino invertendo o sentido do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo escolar.” (Resendes e Soares, 2002, p.22)

Também Tomlinson (2008) segue a mesma linha de pensamento quando afirma que os alunos devem participar ativamente na tomada e avaliação de decisões. É tarefa do professor partilhar com os seus alunos algumas responsabilidades para que possa trabalhar com diferentes grupos ou individualmente, em diferentes momentos do dia. Quando os alunos estão empenhados em maximizar as suas capacidades de aprendizagem tudo é possível e a aprendizagem não só é mais eficaz como o conhecimento é organizado de forma clara e metódica. No entanto, o autor alerta-nos para um perigo frequente nas escolas: a ideia errada e preconcebida por parte de alguns professores de que diferenciar o ensino é atribuir tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades enquanto os restantes alunos realizam tarefas “normais”. Numa sala de aula com ensino diferenciado, o professor deve pensar e programar as atividades educativas à luz do conceito de “múltiplos caminhos para o conhecimento” (p.31). O objetivo é tentar ir de encontro às necessidades de cada aluno de forma a elevar ao máximo o seu nível de aprendizagem.

Assunção (2011) descreve-nos o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (**MEM**), assente na cooperação, na autonomia e na aprendizagem, como uma construção social no contexto de comunidades de aprendizagem que assume e valoriza as diferenças individuais. Os módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica do modelo do MEM são: os projetos cooperativos; os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; o trabalho

curricular participado pela turma; o conselho de cooperação; o trabalho autónomo e acompanhamento individual. O Tempo de Estudo Autónomo (**TEA**) é-nos apresentado como um dispositivo fundamental para se conseguir uma educação inclusiva, pelo trabalho de diferenciação necessário à libertação do professor, de modo a permitir-lhe acompanhar os alunos que dele mais precisam, para que todos possam avançar nas aprendizagens. Enquanto decorre esta atividade de estudo e treino, previamente planeados, o professor individualiza o seu trabalho acompanhando alunos com necessidades de apoio específico. As dificuldades dos alunos são trabalhadas interativamente de modo a garantir o sucesso nas aprendizagens.

A criação de um ambiente positivo e confortável é também essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. A interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo (Nielsen, 1999).

### **2.3. O Papel do Professor do Ensino Regular**

Nos dias de hoje, os professores confrontam-se diariamente, quer com as situações de diversidade sociocultural acrescida de alunos e contextos, quer com as medidas políticas, normativas e alguma informação teórica difusa que lhes transmitem alguma familiaridade com a ideia de diferenciação e com o conceito de Necessidades Educativas Especiais (Roldão, 2003).

Bairrão (1998) acredita que as dificuldades que os professores sentem ao lidar com os alunos com NEE se devem a uma série de limitações:

“É frequente não conhecerem aprofundadamente o currículo que ensinam, terem dificuldades em atingir objetivos e metas diferenciadas para os seus alunos, não utilizarem materiais e estratégias adequadas e também não estarem habituados a avaliar de forma precisa os progressos a nível do ensino/aprendizagem.” (p.24)

De forma a responder às diferentes necessidades dos seus alunos, o professor do ensino regular deve ter em atenção alguns passos fundamentais: a organização do espaço e do tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar; a realização de uma **avaliação diagnóstica** que clarifique a experiência, os conhecimentos, as necessidades e os interesses dos alunos (Sousa, 2010); a identificação dos objetivos a atingir; a escolha apropriada de diferentes atividades; e a avaliação adequada aos diferentes níveis de desempenho dos alunos. O professor

competente de alunos com NEE será aquele que for capaz de ajuizar sobre o delicado equilíbrio entre o enfoque nos objetivos e conteúdos da disciplina e as necessidades individuais. A promoção de uma prática inclusiva exigirá uma mudança radical nas práticas de trabalho de algumas escolas cujas preocupações se têm centrado mais nos resultados do que na qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas a todos os alunos. Desta forma, o professor pode e deve adotar um conjunto de condições necessárias para uma implementação de políticas de educação inclusiva, como por exemplo, dando oportunidade a todos os alunos para participarem nos processos de tomada de decisões, acreditando de forma positiva nas capacidades de aprendizagem de todos os alunos, aplicando métodos de ensino específicos e trabalhando sempre em constante partilha e diálogo com os pais, professores e técnicos, sem esquecer a direção do agrupamento de escolas em que se insere.

Niza (1996) defende que só a partir de uma **pedagogia diferenciada** centrada na **cooperação** entre professor e alunos e destes entre si se poderão pôr em prática os princípios de uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem. É importante que os professores sejam capazes de refletir e questionar de forma a manter o entusiasmo enquanto agentes de mudança educativa e de desenvolvimento da sociedade. Porque o êxito da inclusão depende da motivação daqueles que se encontram diretamente envolvidos na sua implementação ao nível da sala de aula e na sua capacidade para gizar estratégias de mudança no sistema através da reflexão e da prática. Ainscow et al (1997) confirmam:

“Os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre. O que é necessário, portanto, é assegurar um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo que dê aos professores a confiança de que precisam para improvisar, numa busca das respostas mais adequadas para os alunos das suas classes.” (p.25).

Na opinião de Sim-Sim (2005), o sucesso do processo ensino/aprendizagem depende da forma como o professor define os objetivos, como avalia os progressos dos alunos, quais as áreas de aprendizagem que mais valoriza, quais as atitudes que desenvolve face a alunos com níveis menores de sucesso e pela forma como encara as diferenças individuais.

De acordo com Tomlinson (2008), quando os professores praticam um ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de aprendizagem. Assumem um papel de treinadores ou mentores, atribuindo aos alunos o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem. O professor que oferece ensino diferenciado deve estar alerta para as dicas que os alunos vão dando acerca dos seus interesses e, a partir daí, ajudá-los a desenvolver diversas formas de explorarem e expressarem as suas ideias e os seus conhecimentos.

De acordo com este autor, numa turma diferenciada, o professor terá de organizar e centrar os currículos em informação, conhecimento e capacidades essenciais. Na prática do dia-a-dia, o mais importante a reter enquanto profissional do ensino é ver para além de determinados estereótipos e a dar voz aos próprios alunos. São eles a principal ferramenta de trabalho do professor que sabe diagnosticar as necessidades dos seus alunos. Não é, no entanto, do dia para a noite que se consegue estruturar uma sala de aula diferenciada. Para além das atitudes, também são necessárias alterações a nível estrutural e funcional de uma sala de aula. Em primeiro lugar, o professor precisa de aprender a gerir o seu tempo de forma flexível. Para isso, necessita de reunir materiais diversificados, aplicáveis a diferentes situações e necessidades. Em segundo lugar, o professor deve organizar o espaço, dando destaque a um lugar estratégico para a monitorização e acompanhamento do trabalho realizado e dos níveis de conhecimento que vão sendo atingidos e ultrapassados.

No entanto, o que se torna realmente difícil de mudar na prática pedagógica de um professor que já trabalha há muitos anos da mesma maneira é talvez o ter de encontrar um equilíbrio entre o poder atribuído aos alunos e o seu próprio poder. Encontra-se implícito um receio generalizado de que ao promover-se o pensamento crítico e criativo nos alunos, estamos ao mesmo tempo a dar-lhes uma liberdade perigosa, tangível de se virar contra a figura do professor enquanto pessoa a respeitar e obedecer. Facilmente nos esquecemos que numa comunidade de aprendizagem eficaz todos se sentem bem e querem fazer os outros sentir-se igualmente bem e, portanto, todos os nossos medos tornam-se rapidamente infundados se acreditarmos nas infindáveis possibilidades ao reconhecermos mérito nas diferentes capacidades de cada aluno (Tomlinson, 2008).

Desta forma, são grandes as responsabilidades atribuídas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE e que mantenha um programa eficaz para o

resto do grupo e colabore na integração social da classe. No entanto, sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado (Correia, 1997). Da mesma forma, a utilização de vários métodos de ensino é insuficiente sem o conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e sem a crença que esses alunos são capazes de aprender. Ainscow et al (1997) referem, pois, a importância de uma constante renovação de conhecimentos e competências uma vez que o professor do ensino regular é o recurso mais importante no ensino de alunos com NEE.

Outro dos desafios atuais para os professores é articulação com os colegas ou outros profissionais, com as famílias ou comunidade. Mas não será um desafio ainda maior lidar sozinho com a crescente complexidade dos programas, com o comportamento imprevisível dos alunos ou com novas áreas curriculares? (Rodrigues, 2008). Ainscow et al (1997) apostam na formação de **parcerias** entre os professores como forma de os ajudar a refletir sobre a eficácia daquilo que fazem com os seus alunos. O facto de serem confrontados com pontos de vista alternativos ajuda estes profissionais de ensino a realizarem experiências, a recriar e inventar métodos de ensino alternativos aos que habitualmente utilizavam e a expandir as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem.

Como forma de reflexão final, Niza (2005) recorda-nos que, atualmente, a maioria dos professores continua a limitar-se a dar continuidade ao método de ensino simultâneo de Jean Baptiste La Salle, abdicando assim da sua profissão, da sua criatividade e autonomia, do seu empenhamento na cidadania. Submetem-se aos formatos das provas para treinarem os seus alunos a responder a provas tipificadas que o mercado oferece. Assim, cabe a todos, e especialmente aos professores, a responsabilidade de tornar a escola numa instituição que aprenda a responder à diversidade dos alunos que acolhe, sem os excluir do direito que têm de aprender com êxito. Os professores devem sentir-se desafiados a romper com todas as formas de exclusão escolar no sentido de se construir uma escola para todos (Resendes e Soares, 2002). Acompanhando as mudanças conceptuais dos professores, também as escolas têm de encontrar formas de enfrentar os novos desafios de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Segundo Ainscow et al (1997), a eficácia de uma liderança caracterizada por uma distribuição do poder, pode ser o primeiro passo. Ao envolverem todos os participantes da comunidade educativa, está-se a valorizar não só os professores como também os próprios alunos e todo o trabalho desenvolvido em contexto de sala

de aula. Por outro lado, ao encarar o desafio da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais como parte integrante num processo mais vasto de aprendizagem (Ainscow et al, 1997), a escola estará a garantir um maior apoio aos seus professores.

### **3. Estudos Recentes sobre Diferenciação Curricular e Inclusão**

“A diferenciação não é uma estratégia – é uma forma de estar na sala de aula.”  
(Tomlinson, 2008, p.20)

De forma a perceber melhor o “estado da arte” no nosso país, em relação a esta temática, propomo-nos neste capítulo a uma breve resenha de estudos recentes dedicados ao mesmo assunto.

Um estudo desenvolvido por Sousa (2007) esclarece-nos acerca das diferentes conceções de quatro professoras do 3º ciclo numa escola nos Açores sobre diferenciação curricular e a sua ação pedagógica. Foi realizada uma recolha de dados através de entrevistas e da observação direta de aulas lecionadas a alunos do 8º ano de escolaridade. Como referimos anteriormente, de acordo com o autor “a diferenciação curricular pode assumir quer uma orientação inclusiva, quer uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo, que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhe está associado” (p. 93). O estudo revelou que predomina a ideia que a diferenciação curricular é utilizada como assistência ao aluno em dificuldade. Nas observações diretas realizadas foi possível verificar que a diferenciação apenas foi utilizada quando as dificuldades ou os interesses se manifestavam na aula, constituindo mais um recurso de emergência para retomar a normalidade da aula do que uma prática estruturante do trabalho pedagógico. Um exemplo dado foi a abordagem de conteúdos curriculares segundo a sequência com que são enunciados nos manuais escolares, sendo utilizada a diferenciação apenas quando um ou mais alunos se “desviava” da apreensão uniforme dos conteúdos apresentados. O trabalho curricular desenvolvido pelas professoras foi balizado sobretudo pelos conteúdos disciplinares, ou seja, o manual constituiu sempre o ponto de partida e o mapa organizador da sequência de conteúdos a trabalhar na aula, através de programas e, sobretudo, de manuais escolares. A diferenciação curricular concebida e praticada

pelas participantes funcionou como um instrumento de remediação ao qual se recorria pontualmente num contexto dominado pela uniformidade, constituindo assim uma diferenciação descontínua e reativa. As professoras atribuíam aos próprios alunos as causas dos desvios à norma, acusando défices de inteligência, tolerando, por isso, a não realização por parte de todos os alunos das aprendizagens esperadas. O autor, nas suas conclusões, afirma que:

“(…) a sensibilidade para interpretar as situações educativas tendo em conta as experiências dos alunos constitui uma condição fundamental para que seja dada resposta a toda e qualquer dimensão da diferença que se revele na sala de aula e influencie a realização da aprendizagem, permitindo a ultrapassagem de visões redutoras da diferença como desvio à norma ou como pertença a determinadas categorias oficialmente reconhecidas” (p. 116).

Assim, o autor conclui que é importante que os professores possuam um bom repertório de técnicas de diferenciação, ao qual possam recorrer durante o processo de decisão curricular.

Na sua investigação, Cunha (2010) apresenta-nos uma tentativa de compreensão das perceções dos professores e das práticas pedagógicas que desenvolvem para efetuar adequações curriculares para alunos com NEE através de um estudo de caso. A autora pretendia ao mesmo tempo identificar os aspetos facilitadores ou impeditivos para a elaboração das adequações curriculares no 3º Ciclo do Ensino Básico, conhecer o tipo de adequações curriculares realizadas e averiguar a forma como os professores implementam as adequações curriculares em sala de aula bem como a perceção que têm sobre os seus resultados. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, no seio de um Conselho de Turma de um 7º ano de escolaridade, com um aluno com NEE de carácter permanente. Para o estudo, foram utilizadas técnicas de recolha de dados de opinião dos professores através de entrevistas semiestruturadas; análise de informação documental, nomeadamente do Plano Educativo Individual (**PEI**) do aluno com NEE; e observações naturalistas em sala de aula, numa tentativa de triangulação da informação, quer do ponto de vista das fontes, quer do ponto de vista das técnicas de recolha de dados. Os resultados do estudo foram depois relacionados com os objetivos previamente estabelecidos, concluindo-se que os professores participantes consideram com NEE os alunos que não correspondem ao padrão normal e que não acompanham as aulas da mesma forma que a maioria, necessitando de maior atenção individualizada e de um trabalho mais específico e aprofundado. A inclusão dos alunos com NEE, na sala de aula é percebida como benéfica quer para os próprios alunos quer para os seus pares, em geral, desde que as suas problemáticas não sejam muito

graves, pois sentem falta de preparação específica para lidar com as dificuldades muito específicas e com a gestão da turma, em simultâneo. São ainda da opinião que só com a aplicação de AC é que os alunos com NEE conseguem aceder ao currículo e fazer a escolaridade obrigatória, mas mostram alguma dificuldade na elaboração e implementação de AC mais concertadas e diferenciadas, que tenham em conta as reais necessidades do aluno com NEE. Com efeito, a autora teve a possibilidade de constatar através das suas observações que as adequações ao aluno com NEE se resumiam a algumas perguntas diretas, a algum apoio individualizado face a dificuldades específicas, ao acompanhamento mais direto do trabalho do aluno com NEE quer no quadro, quer no caderno de exercícios e ao recurso a atividade a pares, com o colega de carteira. Foi possível então concluir-se que as estratégias utilizadas pelos professores e as atividades propostas em contexto de sala de aula ao aluno com NEE não favorecem, à partida, a inclusão, uma vez que “esta funciona melhor em ambientes educativos ativos e cooperativos e em que sejam criados dispositivos de aprendizagem múltiplos” (p.100). Nas conclusões do estudo podemos ainda constatar que diferenciar o currículo constitui, para estes professores, um desafio constante, uma vez que sentem grandes dificuldades na sua objetivação em função do como, do quê e do quando ensinar e fazer aprender.

Mais recentemente, Silva (2011) propõe-se identificar concepções dos professores e suas práticas de diferenciação curricular para alunos com NEE no 1º CEB. Para tal, desenvolveu-se um trabalho de campo essencialmente qualitativo, realizado através de um estudo de caso, com observação direta e realização de entrevistas semiestruturadas a quatro professores. Os resultados deste estudo revelam-nos que a diferenciação curricular é ainda uma tarefa difícil para os professores que não sabem como desmontar o currículo e agir como verdadeiros decisores curriculares. Os alunos com NEE inseridos no grupo/turma são percecionados como um “desvio à norma”, o que dificulta o processo da inclusão na sala de aula. As adequações curriculares existem na documentação formal mas nem sempre são aplicadas pelos professores em contexto de sala de aula, pois foi possível observar que o aluno com NEE segue o mesmo currículo que o grupo, com recurso a apenas algumas estratégias de individualização, nomeadamente no questionamento direto e apoio individualizado. É também feita referência à utilização do manual como um obstáculo na definição de adequações curriculares individuais baseadas nas necessidades e interesses dos alunos. Quando os alunos com NEE se mostram incapazes de completar as tarefas e atingir os objetivos comuns, os professores tendem a aceitar a dificuldade como

definitiva e optam por eliminar, reduzir ou simplificar conteúdos, justificando-se pela falta de formação em realizar adequações curriculares. A autora conclui que:

“Enquanto a metodologia de trabalho for maioritariamente colocada no ensino direto pelo professor, nas suas orientações e não nos processos de aprendizagem pelos alunos, a gestão das turmas inclusivas acarretará inevitavelmente problemas na gestão do tempo de atenção do professor, uma assinalável quantidade de tempos mortos que dão origem a comportamentos de indisciplina e, em última análise, o insucesso de alguns alunos” (Silva, 2011, p.101).

# PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

## 1. Definição do Problema e Questões Orientadoras do Estudo

Como vimos antes, a escola regular deve ser o espaço que proporciona as condições necessárias para que a aprendizagem da criança com NEE se desenrole no meio ambiente da criança dita «normal». Como refere Rodrigues (2006, p.76),

“A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação”.

No entanto, esta realidade não é ainda visível em todas as comunidades escolares e seus intervenientes. Confrontadas com públicos diferentes e diversos, mas mantendo inalterado o modelo organizacional antigo, algumas escolas mostram-se incapazes de garantir aos seus aprendizes as aprendizagens de que necessitam (Rodrigues, 2003). Para Roldão (1999) é urgente uma reflexão sobre a gestão do currículo e sobre a forma de adequar as ofertas curriculares às necessidades: “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (p.25).

Infelizmente, ainda se pensa que as crianças, com as suas diferenças socioculturais, linguísticas, comportamentais e de aprendizagem é que têm que se adaptar à escola, quando é precisamente o contrário que se preconiza em qualquer sistema de educação inclusiva: uma escola capaz de responder e de satisfazer as necessidades de todas as crianças, que respeita, aceita e valoriza as diferenças individuais. Entre outros autores, Rodrigues (2003) afirma que estar incluído é mais do que a presença física numa turma regular; trata-se, na sua opinião, de um sentimento mútuo de pertença entre a escola e a criança. Dito por outras palavras, o aluno com NEE deve sentir que pertence à escola e a escola deve, ao mesmo tempo, sentir que é responsável por ele, procurando todos os meios necessários para ajudá-los a prosseguir nos seus próprios percursos de aprendizagem e a atingir os seus próprios objetivos e competências.

O ensino inclusivo reconhece que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades individuais de **todos** os educandos – com ou sem dificuldades, com ou

sem deficiência. Para Rodrigues (2003) uma escola inclusiva sugere uma ruptura com os valores da escola tradicional, ou seja, deve romper com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão unilateral de conhecimentos. Uma escola de todos e para todos garante que cada aluno encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, à sua identidade.

No entanto, tendo em vista os problemas e desafios com que se confrontam perante uma turma com alunos com NEE e por, vezes, com falta de apoio, os professores poderão sentir dificuldades e uma sensação permanente de falta da competência necessária para adequar as suas atitudes e crenças bem como os seus métodos de ensino à diversidade existente dentro da sua sala de aula. “Uma aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida através de uma prática continuada, reflexiva e coletiva” (Rodrigues, 2006, p.79). Exige-se, assim, à classe docente uma mudança quase radical nas práticas do seu trabalho, o que pode originar inquietações e perplexidades, as quais, não sendo resolvidas, poderão a longo prazo conduzir a atitudes de falta de motivação e desinteresse (Madureira e Leite, 2003).

Porque o êxito da inclusão depende da motivação daqueles que se encontram diretamente envolvidos na sua implementação ao nível da sala de aula e na capacidade destes para gizar estratégias de mudança no sistema através da reflexão e da prática, é importante que os professores não percam o entusiasmo enquanto agentes de mudança educativa e de desenvolvimento da própria sociedade. Desta forma, apoiar os principais responsáveis pelo sucesso educativo de todas as nossas crianças, incluindo as crianças com NEE, é o primeiro passo para a construção de uma pedagogia que tenha em atenção as diferentes necessidades dos alunos.

Assim, é urgente ajudar os professores a determinar o que é o ensino diferenciado e como planeá-lo, como adaptar o currículo aos alunos com NEE, como (re)descobrir na sala de aula um espaço propício à aprendizagem, à descoberta, e à tolerância pela diferença, onde todos beneficiam das mesmas oportunidades. Torna-se, então, de uma importância extrema continuar a divulgar, partilhar e experimentar, em cada prática pedagógica, a inclusão escolar.

De acordo com a problemática acima descrita, surgem então as questões orientadoras do presente estudo:

- Quais as perspetivas dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE?

- Que concepções têm os professores do 1º CEB sobre as adaptações curriculares para alunos com NEE?
- Como é que os professores do 1º CEB elaboram as adaptações curriculares?
- Quais as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores do 1º CEB quando têm alunos com NEE nas suas turmas?

## 2. Objetivos, natureza e plano do estudo

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura.  
É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal,  
com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.”  
(Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 31)

Tendo em conta a problemática e questões anteriormente referidas, o presente estudo terá como objetivos os que passamos a delinear:

1. Conhecer as concepções dos professores do 1º CEB face à inclusão de alunos com NEE nas turmas que lecionam.
2. Conhecer as concepções dos professores do 1º CEB sobre gestão do currículo e diferenciação curricular
3. Caracterizar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores:
  - a) na elaboração dos Planos Educativos Individuais.
  - b) na intervenção direta com os alunos com NEE.

Tendo em conta os objetivos postulados anteriormente, o estudo desenvolveu-se dentro do paradigma interpretativo, através de metodologias qualitativas e tomou a forma de um estudo de caso.

Segundo Coutinho (2011), o paradigma interpretativo inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento. Este tipo de abordagem pretende penetrar no mundo pessoal dos sujeitos observados tendo em vista noções científicas como a compreensão, o significado e a ação.

De acordo com Erickson (1986, *cit in* Lessard-Hébert, 1990) o objeto da investigação social interpretativa é a ação que abrange o comportamento e o significado que lhe é atribuído. A criação de significado pelos intervenientes no processo, centro de interesse das problemáticas interpretativas, remete para uma dimensão social fundamental que corresponde a uma tomada de consciência da relação entre os comportamentos e o contexto.

“A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (De Ketele e Roegiers, 1993, p. 17).

O objeto de estudo numa investigação qualitativa é constituído, na opinião de Coutinho (2011), pelas intenções e situações, mais do que os próprios comportamentos. Para a autora, “trata-se assim de investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo.” (Coutinho, 2011, p. 26). Numa abordagem qualitativa, o investigador deve atribuir maior relevância aos significados daquilo que observa a partir de uma situação específica, tendo em consideração aquilo que Pacheco (1993) denomina de riqueza da diversidade individual, o que requer criatividade e flexibilidade. Não é possível formalizar um conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa pois numa investigação qualitativa cada caso é um caso.

Apresentamos, seguidamente, um resumo das principais características de um estudo qualitativo, segundo Miles & Huberman (1994, *cit in* Coutinho, 2011):

- o contacto prolongado com uma situação real;
- a visão “holística” do contexto em estudo;
- registo dos dados partindo das perceções dos próprios atores, deixando de parte preconceitos e ideias feitas;
- o investigador é o principal “instrumento de medida” na recolha de dados num determinado estudo;
- os dados tomam quase sempre a forma de “palavras” obtidas através de observações diretas ou indiretas, entrevistas ou documentos.

Tal como referimos anteriormente, o presente estudo tomou a forma de um estudo de caso. Num estudo de caso a investigação decorre no seu contexto natural. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, documentos, etc. A finalidade da pesquisa é sempre holística, ou seja, visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. De forte cariz descritivo, este tipo de investigação empírica baseia-se no raciocínio indutivo e depende fortemente do trabalho de campo (Coutinho, 2011).

O presente estudo teve lugar num contexto de ensino, em duas escolas do mesmo Agrupamento, com a participação de professoras a lecionar o 1º Ciclo do Ensino Básico, com alunos com NEE inseridos nas suas turmas. Nesta investigação procurámos conhecer as concepções destas professoras face à inclusão dos alunos com NEE nas turmas que lecionam, mas também conhecer as práticas curriculares que utilizam na elaboração dos Planos Educativos Individuais e na intervenção direta com os mesmos.

Para obter autorização para a realização deste estudo, contactámos a Diretora do Agrupamento explicando o trabalho de investigação que nos propúnhamos desenvolver e solicitando a sua colaboração e autorização para a recolha dos dados necessários à realização do estudo. Apesar de um pouco renitente inicialmente, em grande parte devido aos inúmeros pedidos semelhantes já realizados e aceites no mesmo ano letivo, a diretora do agrupamento acabou por conceder o acesso à investigação.

De salientar que, durante o período de investigação, tivemos sempre o cuidado de que a mesma se realizasse sem que a nossa presença pudesse interferir ou influenciar a ação dos intervenientes no processo.

Para a concretização deste estudo procedemos à recolha de dados de opinião dos professores, através de entrevistas semidiretivas, analisámos a informação documental dos Planos Educativos Individuais dos alunos com NEE inseridos nas turmas observadas e realizámos observações naturalistas em sala de aula. Procurámos, pois, criar as condições para a triangulação possível da informação recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados (De Ketele e Roegiers, 1999).

A marcação das entrevistas e a calendarização da observação de aulas foram antecipadamente (re)negociadas com as professoras, de acordo com a disponibilidade de cada uma e de acordo com a nossa própria disponibilidade, devido a uma

incompatibilidade de horários e surgimento de imprevistos. Assim, as entrevistas realizaram-se ao longo do segundo período do ano letivo de 2010/2011 mas as observações de aulas só tiveram lugar no final do terceiro período do mesmo ano. Realizaram-se entrevistas a seis professoras no ativo, procedeu-se à consulta e análise dos três Planos Educativos Individuais dos alunos com NEE inseridos nas turmas observadas e foram realizadas quatro observações de aulas: duas foram realizadas numa turma de terceiro ano; a outra metade foi realizada numa turma de quarto ano. A intenção desta dupla observação em cada sala de aula foi a de observar uma aula orientada para o ensino da área de Língua Portuguesa e uma aula orientada para o ensino da área da Matemática. Assim, o plano do estudo adotado pode ser resumido da seguinte forma:

1ª fase: Elaboração de um guião de entrevista.

2ª fase: Realização das entrevistas a 6 professores do 3º e 4º ano com alunos com NEE nas suas turmas.

3ª fase: Tratamento dos dados das entrevistas.

4ª fase: Recolha e análise dos Planos Educativos Individuais e das Adequações Curriculares de 2 alunos, inseridos em cada uma das turmas que se iriam observar.

5ª fase: Observação direta em sala de aula de 2 das professoras antes entrevistadas.

6ª fase: Tratamento das observações.

### **3. Caracterização dos participantes**

O Agrupamento de Escolas escolhido para concretizar o presente estudo pertence ao conselho de Sintra e é constituído apenas por duas escolas do 1º CEB, ambas com jardim-de-infância. Este Agrupamento foi constituído em 2004 e está localizado no seio de uma urbanização recente, o que originou uma sobrelotação do espaço escolar, implicando a necessidade de criação de turmas a funcionar em horário duplo. O meio sociocultural é relativamente favorecido, uma vez que a grande maioria dos encarregados de educação possui como habilitação académica o ensino secundário, bacharelato, licenciatura ou mestrado. No entanto, nos últimos anos começaram a surgir, nas áreas circundantes, os chamados bairros sociais.

O corpo docente é também bastante estável, sendo a grande maioria dos docentes (por volta dos 80%) pertencente ao quadro do Agrupamento. A escolha deste agrupamento esteve relacionada, sobretudo, com questões de ordem prática, uma vez que o mesmo se situa nas proximidades da escola da investigadora e por existir alguma familiaridade com alguns dos professores que lá lecionam. Trata-se, portanto de uma amostra não probabilística e de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008).

Tendo em conta os objetivos a atingir com o presente estudo, definiram-se os seguintes critérios:

- Procedeu-se à escolha da valência do 1º CEB, incidindo a investigação em turmas do 3º e 4º anos de escolaridade;
- As turmas observadas pertencem a escolas diferentes do mesmo Agrupamento;
- Cada uma das turmas observadas teria de incluir, no mínimo, um aluno com NEE;
- Cada um dos professores entrevistados teria que lecionar um dos anos de escolaridade acima mencionados e ter na sua turma, no mínimo, um aluno com NEE.

Desta forma, participaram no estudo 6 professoras titulares de turma, três a lecionarem o terceiro ano e três a lecionarem o quarto ano. No respeito pelo anonimato dos inquiridos, codificámos os professores em P1...P6. O quadro seguinte sintetiza a informação relativa aos docentes e respetivas turmas.

Prof.	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Idade	30	44	39	38	45	54
Formação Inicial	Licenciatura em 1º CEB	Licenciatura em 1º CEB	Licenciatura em 1º CEB	Licenciatura em 1º CEB	Licenciatura em 1º CEB	Magistério Primário
Formação especializada	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Tempo de Serviço	8	20	15	14	23	29
Situação Profissional	Contratada	Quadro de Escola	Quadro de Escola	Quadro de Escola	Quadro de Escola	Quadro de Escola
Experiência com alunos com NEE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ano que leciona	3º (e 2º)	4º	3º	3º	4º	4º (e 3º)
Nº de alunos por turma	24	24	24	23	21	22
Nº de alunos com NEE por turma	1	4	1	1	2	1

**Quadro 1 - Caracterização das Professoras Entrevistadas**

Como o quadro mostra, as idades das docentes estão compreendidas entre os 30 anos e os 54 anos, e todas pertencem ao Quadro de Escola, à exceção de uma, que ainda é contratada. O tempo de serviço destas professoras tem uma amplitude que vai desde os 8 anos até aos 29 anos. A formação inicial é direccionada para o 1º CEB e, apesar de nenhuma ter formação especializada, todas afirmaram terem experiência a trabalhar com turmas inclusivas, por vezes com mais do que um aluno com NEE por turma.

Das duas turmas observadas, algumas considerações merecem destaque. O facto de existir um aluno com NEE na turma do **P3** com 24 alunos revela-nos que nem sempre é possível respeitar a redução do número de alunos por turma quando integram alunos com NEE. O número inferior de alunos na turma do **P5**, em comparação com as restantes, não está diretamente relacionado com a redução de alunos por abranger dois alunos com NEE.

#### **4. Processos e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados**

“Em nenhum trabalho de investigação, em pequena ou grande escala, o tempo é suficiente para tudo o que há a fazer.”

(Bell, 1993, p.66)

##### **4.1. A Entrevista**

Segundo Estrela (1994), a finalidade das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. As entrevistas servem também para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Trata-se de abrir o espírito, de ouvir, de alargar os horizontes e de ganhar consciência de todas as dimensões e aspetos de um dado problema ou situação.

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele e Roegiers, 1993, p. 22)

Através de uma entrevista, o investigador percebe a análise que os atores fazem das suas práticas e aos acontecimentos: os seus sistemas de valores, as suas referências

normativas, as suas interpretações, as leituras das suas experiências. É possível para o investigador analisar diferentes pontos de vista, sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc. (Quivy e Campenhoudt, 1995).

A adaptabilidade é referida por Bell (1993) como uma das mais vantajosas características da entrevista, pois consegue-se explorar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos, muitas vezes apenas pela forma como determinada resposta é dada, pelo tom de voz, pela expressão facial, o que transmite informação a um atento investigador que uma resposta escrita nunca revelaria. Numa entrevista, uma resposta pode ser desenvolvida e clarificada. No entanto, a autora chama a nossa atenção para o perigo da subjetividade, alertando para a possibilidade da existência de parcialidade por parte do investigador.

Assim, de acordo com os autores supracitados, o entrevistador deve esforçar-se por colocar o menor número possível de questões e deve procurar formular as suas intervenções da forma mais aberta possível. É importante que o entrevistado possa exprimir a sua própria realidade na sua linguagem, com as suas características conceptuais e os seus quadros de referência.

Tendo em consideração alguns dos aspetos referidos anteriormente foi utilizada, na condução da entrevista, uma orientação **semidiretiva**, sem prejuízo de uma prévia estruturação através de um guião. A definição precisa dos objetivos permitiu uma maior maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista – a estruturação incidiu, portanto, no plano da definição e hierarquização dos objetivos.

De acordo com o modelo de entrevista utilizado neste estudo, esta situou-se no plano da relação individual – um entrevistador e um entrevistado (Estrela, 1994). Este tipo de entrevista semidirigida é a mais utilizada em investigação social (Quivy e Campenhoudt, 1995). Foram colocadas uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, recorrendo-se a um guião de entrevista (**quadro 2**) organizado por seis blocos: legitimação da entrevista; inclusão na escola; gestão curricular; diferenciação curricular; práticas curriculares em salas inclusivas; e colaboração com outros profissionais de ensino. Apresentamos o guião de entrevista no quadro seguinte.

Blocos	Objetivos	Para um formulário de questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado.	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista ( <i>responder de modo claro e preciso às dúvidas do entrevistado</i> ). Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados.
<b>Inclusão na escola</b>	Caracterizar a política inclusiva da escola.	Perguntar de que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos provenientes de culturas diferentes e/ou de alunos com NEE ( <i>perceber quais as diferentes culturas existentes no meio circundante</i> ). Perguntar se o Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos ( <i>em caso de resposta afirmativa, conhecer as ações de formação já realizadas e agendadas para este ano letivo</i> ).
	Conhecer o tipo de apoios disponível para alunos diferentes.	Perguntar se existe uma equipa interdisciplinar de EE e como é constituída ( <i>em caso de resposta negativa, ignorar a pergunta seguinte</i> ). Inquirir sobre o tipo de trabalho desenvolvido pela equipa de EE ( <i>perceber onde normalmente realizam o apoio aos alunos com NEE - se dentro da sala de aula ou noutro espaço</i> ).
	Conhecer as condições físicas da escola.	Perguntar se o espaço físico da escola está acessível a deficientes motores e problemas afins ( <i>em caso de resposta negativa, perguntar quais as mudanças físicas que, na sua opinião, devem ocorrer na escola</i> ).
<b>Gestão curricular</b>	Conhecer as conceções do professor sobre gestão do currículo.	Perguntar o que pensa da necessidade de elaboração do PCT. Perguntar quem elabora o PCT. Perguntar quais os aspetos que considera essenciais na sua elaboração do PCT. Perguntar se planifica as atividades em conjunto com os alunos. Perguntar se promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos. Perguntar se modifica a organização do espaço em função das atividades. Perguntar se existe uma diversificação no uso de materiais na sala de aula. Perguntar como faz a avaliação dos alunos ( <i>perceber que técnicas/instrumentos ou a que critérios recorre</i> ). Perguntar se os alunos realizam autoavaliação.

<p><b>Diferenciação curricular</b></p>	<p>Conhecer as concepções dos professores sobre diferenciação curricular. Averiguar o tipo de adequações curriculares realizadas para alunos com NEE.</p>	<p>Questionar se existem alunos com PEI. Perguntar se é realizado algum tipo de diferenciação curricular (AC, CEI). Perguntar o que pensa sobre a inclusão na turma de alunos com adequações curriculares e/ou com CEI. Perguntar como são elaborados os PEI destes alunos e por quem. Perguntar quem elabora as adequações curriculares para alunos com NEE. Perguntar quais os aspetos que adequa para os alunos com NEE e porquê (<i>perceber se são os objetivos, os conteúdos, as estratégias e atividades e/ou a avaliação</i>). Perguntar como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com NEE. Perguntar se existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE (<i>em caso de resposta afirmativa, perceber quais são</i>). Perguntar se há adequações nas formas de avaliação para os alunos com NEE (<i>em caso de resposta afirmativa, perceber quais são</i>).</p>
<p><b>Práticas curriculares em salas inclusivas</b></p>	<p>Saber se a planificação das aulas tem em atenção a diferenciação curricular.</p> <p>Conhecer as formas de gestão do grupo e das atividades, tendo em conta a diferenciação.</p> <p>Conhecer os recursos pedagógicos disponíveis e perceber qual a sua organização.</p> <p>Conhecer as estratégias utilizadas pelo professor.</p>	<p>Perguntar como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares (<i>perceber se em algumas ocasiões o professor permite que alguns alunos avancem na matéria em relação a outros ou se todos os alunos são obrigados a realizar a mesma atividade</i>).</p> <p>Perguntar se existe uma partilha de tarefas na turma e se os alunos com NEE participam ativamente. Perguntar se os alunos com NEE participam em situações de grande grupo (<i>pedir alguns exemplos</i>). Perguntar se existem rotinas para diferentes momentos do dia e a que finalidades correspondem (<i>perceber se existem rotinas para a distribuição do material e para a realização de tarefas necessárias ao funcionamento geral da sala de aula</i>). Perguntar de que forma é feita a gestão do tempo (<i>perceber se existem rotinas de maneira que os alunos saibam o que fazer quando acabarem uma tarefa mais cedo</i>). Perguntar se tem alunos com problemas de comportamento e de que forma é gerido esse mesmo comportamento (<i>pedir ao professor para dar alguns exemplos</i>).</p> <p>Perguntar de que forma é que a sala de aula está organizada e quais os recursos pedagógicos disponíveis (<i>perceber se a sala de aula é organizada e flexível de forma a oferecer uma estrutura necessária às diferentes necessidades do trabalho individual e em grupo</i>).</p> <p>Perguntar se são atribuídas diferentes atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos (<i>perceber se há atividades que são eliminadas ou se são atribuídas algumas atividades apenas a alunos que beneficiem com as mesmas</i>).</p>

<b>Colaboração com outros profissionais de ensino</b>	Conhecer a articulação/cooperação entre o professor de ER e a equipa de EE, as auxiliares de educação e restantes docentes.	Perguntar se existe articulação/ cooperação entre o professor de EE e o professor de ER ( <i>em caso de resposta afirmativa perguntar qual a frequência de encontros/reuniões e que tipo de apoio é dado ao professor de ER</i> ). Perguntar se existe partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola ( <i>perceber os motivos em caso de resposta negativa</i> ).
---	---	--

### **Quadro 2 - Guião da Entrevista**

Seguindo as orientações de Quivy e Van Campenhoudt (1995), procurámos orientar de forma subtil a pessoa interrogada, dando-lhe liberdade de expressão acerca dos temas sugeridos, através de um número restrito de perguntas, de forma a deixar o campo aberto a respostas diferentes. Todavia, ao tomarmos consciência da vantagem do uso de uma certa flexibilidade neste tipo de entrevista, somos necessariamente levados a refletir sobre os limites da mesma pois o que permite ao investigador recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores pode, ao mesmo tempo, intimidá-los. Desta forma, o sucesso de uma entrevista deste tipo depende da composição das perguntas e da capacidade de concentração e da habilidade de quem faz as perguntas. A articulação das perguntas dependerá de elementos de ordem contextual, a fim de se evitar a compartimentação dos temas e o “interrogatório” do entrevistado (Estrela, 1994).

Como referimos antes, a realização das entrevistas foi previamente agendada com cada uma das entrevistadas de acordo com a sua disponibilidade, tendo-lhes sido informado o tema e os objetivos do estudo. De acordo com Estrela (1994), a motivação do entrevistado, em ordem a uma participação efetiva e a uma colaboração produtiva, deverá ser suscitada através de um pedido de ajuda formulado de modo explícito e incisivo. O entrevistado é franco quando tem a impressão de que o seu ponto de vista é apreciado e respeitado.

Foi-lhes igualmente assegurado o caráter confidencial e anónimo dos dados. Tal como diz Estrela (1994) a posição do entrevistador no processo de investigação deverá ser definida assim como as finalidades e características principais dessa investigação.

Foram igualmente solicitados alguns dados pessoais para a caracterização socioprofissional anteriormente descrita. As entrevistas foram registadas no momento por um gravador, com a prévia autorização do entrevistado e foram transcritas posteriormente (**anexos I a VI**).

## 4.2. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo tem uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho. Ajuda o investigador a descobrir o que se diz por detrás das palavras, entre as linhas e para lá dos estereótipos. Permite ultrapassar a subjetividade das nossas interpretações. Deve incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor (Quivy e Campenhoudt, 1995).

De acordo com os mesmos autores, os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos, o que permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações. “Os aspetos formais da comunicação são então considerados indicadores da atividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.227). Este método oferece ainda a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. Permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são conciliáveis.

Os procedimentos da análise de conteúdo podem ser de dois tipos: abertos ou fechados. Uma análise de conteúdo aberta realiza-se de forma indutiva, construindo-se as categorias tendo em conta os objetivos do estudo mas também o tipo de material que está a ser analisado, sendo as categorias emergentes do discurso dos sujeitos. Nos procedimentos fechados, pelo contrário, seguem-se processos dedutivos, sendo a grelha de categorias definida previamente, a partir da revisão da literatura ou de outros estudos empíricos (Esteves, 2005).

No presente estudo, seguimos procedimentos abertos para realizar a análise de conteúdo das entrevistas. Após a transcrição destas, iniciámos o tratamento dos dados, recortando o texto em unidades de registo que, posteriormente, foram agrupadas em indicadores (**anexo VII**). Considerámos unidades de registo as proposições com sentido completo que configuravam uma ideia, podendo ser constituídas por uma frase, uma parte de uma frase ou várias frases cujo sentido se complete entre si (Estrela, 1994). A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que significa que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado. Os indicadores são expressões ou frases simples e curtas que procuram sintetizar a ideia-chave de uma unidade de registo, tendo sido posteriormente agrupados em subcategorias e em categorias.

É sobretudo no processo de agrupamento dos indicadores em categorias e subcategorias que se dá o processo de inferência que caracteriza a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2008). Recorrendo a procedimentos do tipo aberto, as subcategorias foram criadas a partir do sentido geral de um grupo de indicadores, agrupando, portanto, vários indicadores; as categorias criaram-se a partir do agrupamento de subcategorias que correspondiam a um mesmo assunto e indicavam uma certa maneira de olhar para as questões. Estas categorias, por sua vez, foram inseridas em temas que correspondiam aos blocos temáticos do guião.

Este processo implicou a constante reformulação das categorias e subcategorias (Esteves, 2005), devido à introdução de novos indicadores, até se encontrar a grelha de análise definitiva (**anexo VIII**), isto é, aquela que permitia englobar todos os indicadores de todas as entrevistas. Procurámos, desta forma, respeitar as regras de categorização de Bardin (2008):

- Exclusividade mútua: um indicador só pode caber numa subcategoria, uma subcategoria numa categoria e uma categoria num tema;
- Pertinência da análise face aos objetivos do estudo: é garantida pelo recurso aos blocos temáticos do guião da entrevista;
- Exaustividade: é necessário usar todas as unidades de registo da entrevista;
- Homogeneidade: num mesmo conjunto de categorias ou subcategorias deve existir uma só dimensão de análise.

### **4.3. Observação Direta**

De acordo com Estrela (1994), a observação desempenha um papel fulcral na investigação em Ciências Humanas e Sociais. Os objetivos gerais e específicos da observação serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial – *observar, para quê?* A definição desses objetivos permite a construção do projeto de observação, o qual implica necessariamente: a delimitação do campo de observação (situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços da ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, etc.); a definição de unidades de observação (a turma, o aluno, o professor); o estabelecimento de sequências comportamentais – o *continuum* dos comportamentos, o reportório comportamental, etc. Segundo De Ketele e Roegiers (1993) quanto mais

claros e explícitos forem os objetivos, mais facilitado e circunscrito se tornará o objeto sobre o qual incide a nossa atenção.

Desta forma, ao registrar o que se passa durante a observação de uma aula, é preciso decidir o que se quer observar (Bell, 1993). No presente estudo, o interesse foi focado essencialmente no(s) aluno(s) com NEE, na sua participação, na sua interação com a professora e com os colegas e nas estratégias utilizadas pela professora para facilitar a sua aprendizagem.

Estrela (1994) afirma que a observação é construída a partir do que o observador vê. Com base nesta afirmação, o autor remete-nos para alguns princípios básicos que o observador deve seguir:

- 1º) Proceder a uma acumulação de dados;
- 2º) Preocupar-se com a “precisão da situação”;
- 3º) Juntar um grande número de unidades de comportamento;
- 4º) Dar continuidade. É pelo registo e pela análise do *continuum* que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos (Estrela, 1994).

Baseada na observação visual, a **observação naturalista** constitui um dos métodos de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos. O investigador deve estar atento aos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados pois o campo de observação é amplo e só depende dos objetivos do trabalho de investigação e das suas perguntas de partida (Quivy e Campenhoudt, 1995). A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de material espontâneo e a autenticidade relativa dos acontecimentos são algumas das principais vantagens enumeradas pelos autores. No entanto, durante uma observação naturalista, surgem algumas limitações a que os autores nos chamam a atenção: o registo - o investigador deverá escolher previamente a melhor forma de transcrever os comportamentos observados pois a memória é seletiva e corre o risco de perder informação; e a interpretação – o investigador arrisca-se a ser demasiado superficial ou, por outro lado, demasiado mecânico.

Para Estrela (1994) nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos nos processos de ensino e de aprendizagem. Só a observação permite analisar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento.

Ao registrar a informação apenas como foi observada, sentimos igualmente necessidade de elaborar inferências acerca do seu possível significado. A inferência desempenha um papel importante pois permite o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento (Estrela, 1994). Ainda de acordo com o mesmo autor, o trabalho do observador desenvolve-se em dois planos: por um lado, a descrição objetiva da situação e do comportamento; por outro lado, a inferência das possíveis articulações entre a situação e o comportamento. No entanto, ao se tomar a inferência como ponto de partida para a definição da significação, pode-se ir pelo caminho da subjetividade, retirando validade científica ao trabalho. Neste sentido, é indiscutível a necessidade de um controlo rigoroso das inferências, por confronto constante com os dados que se vão acumulando.

A observação é um fenómeno natural, uma função vital ligada à *função do real*, na medida em que constitui o principal meio de adaptação à vida. O problema reside na passagem da observação empírica à observação científica. Esta passagem poderá ser facilitada pela utilização de métodos e técnicas de investigação científica na descrição e na interpretação do real pedagógico. Investigação que envolve dois aspetos de base: rigor nos dados obtidos e maleabilidade na organização das estratégias de investigação. Para que tal se possa verificar, impõe-se uma distinção precisa entre o plano do descritivo (ou da objetividade) e o plano do interpretativo (ou da construtividade). Planos que têm de se articular, a fim de se poderem controlar mutuamente, através do processo dialético da construção científica.

De Ketele e Roegiers deixam-nos a seguinte reflexão:

“No sentido restrito, a observação designará tanto quanto possível o resultado codificado apenas do ato de observar. No sentido lato, a observação será o resultado codificado do ato de observar seguido do ato de interpretar, o que pressupõe, para o especialista ou para o investigador, a referência a um quadro teórico (referencial).” (De Ketele e Roegiers, 1993, p. 26).

Assim, tendo presentes os objetivos a atingir com o nosso estudo, elaborámos um registo descritivo da atividade geral desenvolvida pelo professor em contexto de sala de aula, os seus comportamentos/interações, o comportamento/interações dos alunos e os comportamentos/interações dos alunos com NEE. Foram realizadas duas observações em cada turma, por um período de 90 minutos. Nos nossos registos, encontra-se o número de alunos presentes comparativamente com o número de alunos por turma, a localização dentro da sala de aula do(s) aluno(s) com NEE, a

organização das mesas da sala de aula, a planificação elaborada pelo professor e a área curricular explorada (**anexos XII a XV**).

No início das primeiras observações em cada uma das turmas, a presença do observador na sala de aula, ainda que distante, originou algumas questões e, conseqüentemente, esclarecimentos por parte do professor aos alunos. No entanto, em ambas as turmas, a adaptação foi rápida, não parecendo interferir com o natural desenrolar das atividades/tarefas.

Ao observarmos a turma, foi sempre nosso objetivo ir ao detalhe nas descrições, sem interpretações e/ou juízos de valor. Todas as inferências, apreciações e notas complementares foram registadas à parte. Os momentos registados são apenas amostras de comportamentos, aprendizagens e relações que fazem parte de um processo dinâmico e que, portanto, não têm valor em si mesmos. Respeitando a regra da não-interferência ou da não-participação (Estrela, 1994), a nossa posição assentou fundamentalmente na distanciação.

A análise das observações tem uma dupla função: interpretar factos inesperados e ajudar o investigador a sugerir pistas de reflexão ou de investigação para o futuro (Quivy e Campenhoudt, 1995). “O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (Bell, 1993, p. 183).

A análise dos protocolos de observação naturalista foi orientada com base nos registos efetuados, através de diferentes categorias ou dimensões de análise de comportamentos/interações, que passamos a apresentar: comportamentos e interações do professor; comportamentos e interações dos alunos; comportamentos e interações do(s) aluno(s) com NEE (**anexos XVI a XIX**).

Contudo, De Ketele e Roegiers (1993) recordam-nos que os comportamentos observados correm o risco de perder o seu verdadeiro significado se forem separados do seu contexto espacial e temporal. Seguindo estas orientações, registámos igualmente a atividade ou tarefa realizada para cada categoria de comportamentos/interações dos diferentes intervenientes no processo observado e a duração da mesma. Importa também, segundo os autores, que os diferentes indicadores sejam, tanto quanto possível, postos em relação com o seu presumível significado. Assim, registámos a intencionalidade da ação do professor, de acordo com as diferentes atividades ou tarefas observadas.

Após este primeiro tratamento dos dados, foi necessário criar indicadores de frequência do aparecimento dos comportamentos/interações observados, bem como das intencionalidades da ação do professor. Todavia, De Ketele e Roegiers (1993) avisam-nos: um comportamento frequente pode, em certos casos, não ser discriminativo ao mesmo tempo que um comportamento raro pode, por vezes, ser muito significativo. O critério mais importante será, então, a qualidade e utilidade do comportamento/interação tendo em vista os objetivos da investigação. De igual forma, as observações podem perder o seu significado se não forem ligadas aos objetivos visados. Assim, foi nossa preocupação tentar realizar um levantamento o mais extenso e pormenorizado possível das características do fenómeno observado.

#### **4.4. Análise Documental**

Para Quivy e Campenhoudt (1993), o investigador recolhe documentos por duas razões diferentes: “ou tenciona estudá-los por si próprios (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto (...)” (p.201). De acordo com os mesmos autores, as duas variantes mais frequentemente utilizadas em investigação social “são, por um lado, a recolha de dados estatísticos e, por outro lado, a recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições (...)” (Quivy e Campenhoudt, 1993, p. 202).

Segundo Bardin (2008), a análise documental e a análise de conteúdo têm algumas características comuns (são ambas categoriais), mas apresentam também algumas diferenças. A análise documental pode ser definida como um conjunto de operações que utiliza processos de transformação da informação visando uma rápida consulta e referenciação posterior (Bardin, 2008, Chaumier, 1974). Neste sentido, constitui-se essencialmente como um processo de classificação do conteúdo que permite passar de um documento em bruto para um documento secundário que representa o primeiro (Bardin, 2008). Tal como a análise de conteúdo, requer o recorte da informação e a sua organização em categorias por analogia ou diferenciação. No entanto, ao contrário da análise de conteúdo, incide sobre documentos e não sobre a comunicação; para além disso, tem como finalidade a condensação da informação, enquanto a análise de conteúdo visa a criação sistemática e rigorosa de inferências que permitam compreender o conteúdo da mensagem “e inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2008, p. 48).

A maioria dos estudos realizados na área das Ciências Sociais e Humanas exige a análise documental (Bell, 1993). Neste estudo, serve o propósito de complementar a informação obtida por outros métodos incidindo sobre os Planos Educativos Individuais dos alunos com NEE inseridos nas turmas observadas, constituindo, assim, mais uma fonte de informação. Para a recolha de informação criámos grelhas de análise individuais (**anexo IX a XI**) a partir do tipo de informação que, segundo a legislação e também segundo a teoria, deverá constar num PEI. Posteriormente, criámos uma grelha de análise para os 3 PEI, a qual introduz critérios de apreciação (pertinência, fiabilidade, etc.) em relação a cada tipo de informação.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão analisados e discutidos os resultados das entrevistas, da análise dos Planos Educativos Individuais e das Observações realizadas em contexto de sala de aula.

### 1. Resultados das Entrevistas

Globalmente, a análise das entrevistas permitiu-nos chegar aos temas e categorias referenciados no seguinte quadro:

Temas	UR	%UR/T	Categorias	UR	%UR/CAT
Inclusão na escola	284	27,4%	Conceção de inclusão	57	20,1%
			Opinião sobre o processo de inclusão na escola	59	20,8%
			Apoio aos alunos com NEE	60	21,1%
			Apoio ao professor da turma	59	20,8%
			Limitações dos apoios	49	17,2%
Gestão Curricular	273	26,4%	Perspetivas sobre o PCT	69	25,3%
			Práticas de Gestão do Currículo	204	74,7%
Diferenciação Curricular para alunos com NEE	201	19,4%	Medidas educativas especiais	62	30,8%
			Formas de adequação curricular em sala de aula	113	56,2%
			Caraterísticas dos alunos com NEE	26	13,0%
Práticas Curriculares em Salas Inclusivas	277	26,8%	Estratégias de organização do grupo	161	58,1%
			Estratégias de organização das atividades	42	15,2%
			Estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com NEE	74	26,7%

**Quadro 3 – Temas e Categorias – resultados gerais da AC**

Como referimos antes, a quantificação foi feita com base nas unidades de registo, as quais foram usadas como unidades de enumeração. Esta quantificação, porém, deve ser vista apenas como indicativa, uma vez que o guião ou a própria condução da

entrevista podem induzir a que os docentes se pronunciem mais sobre uns assuntos em detrimento de outros.

Como podemos observar através do quadro, existem quatro grandes temas. Podemos constatar que as professoras entrevistadas falaram mais sobre a inclusão na escola e que o tema menos desenvolvido foi o da diferenciação curricular para alunos com NEE, uma vez que obteve apenas 19,4% das unidades de registo (UR). Podemos igualmente observar, relativamente aos outros dois temas, que não há praticamente diferença em relação à unidades de registo; as percentagens de ambos aproximam-se, inclusivamente, da percentagem da temática mais abordada.

No que concerne ao tema mais comentado pelas professoras entrevistadas, tal facto não nos parece estar diretamente relacionado com o guião da entrevista pois o número de questões do bloco correspondente não justificaria tal situação. Parece-nos, então, que os professores continuam a sentir necessidade de falar sobre a situação da inclusão nas escolas, mais concretamente sobre o apoio aos alunos com NEE.

Seguidamente apresentamos e interpretamos os quadros referentes a cada tema, com as respetivas categorias, subcategorias, indicadores e frequência de unidades de registo.

### 1.1. Os Professores e a Inclusão

No primeiro tema, referente à inclusão na escola, surgem cinco categorias, nas quais podemos constatar as conceções dos professores sobre a inclusão em geral e na sua escola em particular, quais as formas utilizadas pela escola para apoiar os alunos com NEE e para apoiar os próprios professores das turmas com alunos com NEE e, por último, quais pensam ser as principais limitações desses mesmos apoios. O quadro seguinte procura reunir os dados obtidos relativamente ao tema.

1º TEMA: INCLUSÃO NA ESCOLA				
Categorias	Subcategorias	UR	Indicadores	Fq. UR
Conceção de inclusão	Resposta à diversidade dos alunos	20	Inclusão de alunos de meios sociais heterogéneos	1
			Inclusão de alunos de diferentes anos de escolaridade na mesma turma	2
			Inclusão de alunos com Português como Língua Não	17

			Materna		
	Resposta aos alunos com NEE	37	Inclusão de alunos com NEE e outras problemáticas	18	
			Inclusão como processo de socialização	11	
			Insatisfação dos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas	4	
			Inclusão de alunos dependente do comportamento	3	
			Inclusão de alunos dependente da sua capacidade de aprendizagem	1	
Opinião sobre o processo de inclusão na escola	Ausência de orientações gerais	2	Inclusão como preocupação individual de cada professor	1	
			Ausência de uma política de inclusão a nível da escola	1	
	Constrangimentos à inclusão	17	Falhas na infraestrutura da escola de acesso a deficientes motores e problemas afins	4	
			Falhas no espaço exterior da escola de acesso a deficientes motores e problemas afins	1	
			Insuficiência de espaço físico para a realização de aulas práticas de expressão físico-motora	2	
			Ausência de formação contínua sobre a resposta à diversidade dos alunos	8	
			Formações vistas pelo professor como muito teóricas	2	
	Facilitadores da inclusão	40	Existência de uma equipa de EE	10	
			Existência de espaços amplos nas salas de aula para deficientes motores e problemas afins	2	
			Existência de infraestruturas na escola de acesso a deficientes motores e problemas afins	15	
			Relevância da continuidade pedagógica	7	
			Participação do professor em duas formações propostas pelo agrupamento	1	
			Sensibilização da turma para a inclusão de alunos com Português como Língua Não Materna	3	
			Preparação da turma para a inclusão de alunos com NEE	2	
	Apoio aos alunos com NEE	Periodicidade do apoio da EE	15	Apoio semanal do professor de EE ao aluno com NEE	4
				Apoio bissemanal do professor de EE ao aluno com NEE	1
				Insuficiente apoio do professor de EE ao aluno com NEE	10
Forma de apoio da EE		26	Realização de uma avaliação diagnóstica pela equipa de EE	2	
			Apoio do professor de EE ao aluno com NEE dentro da sala de aula	1	
			Apoio do professor de EE ao aluno com NEE fora da sala de aula	16	
			Apoio do professor de EE aos alunos fora do horário letivo	6	
			Necessidade do apoio individualizado do professor de EE ao aluno com NEE	1	
Incidência do apoio da EE		8	Apoio do professor de EE aos conteúdos trabalhados em sala de aula	2	
			Apoio do professor EE à realização de fichas de avaliação pelo aluno em situação de sala de aula	1	
			Imaturidade do aluno com NEE	5	
Apoio de outros agentes educativos		11	Apoio semanal do técnico de psicomotricidade ao aluno com NEE	2	
			Realização do apoio pela psicóloga	2	
			Sinalização à Comissão de Proteção de Menores do aluno com NEE	1	

			Colaboração do encarregado de educação no processo de referenciação do aluno	1
			Influência negativa dos problemas familiares na maturidade do aluno com NEE	5
Apoio ao professor da turma	Colaboração com a equipa de EE	40	Referenciação ao Ensino Especial	4
			Articulação com o professor de EE sobre o trabalho realizado em sala de aula	1
			Articulação com o professor de EE no preenchimento da CIF	1
			Articulação com o professor de EE na realização do PEI	13
			Articulação com o professor de EE na avaliação do PEI	5
			Articulação com o professor de EE na elaboração das adequações curriculares	1
			Articulação com a equipa de EE	4
			Participação do professor de EE em reuniões com o Encarregado de Educação do aluno com NEE	1
			Articulação entre a equipa de EE e os encarregados de educação	2
			Participação do professor de EE em reuniões com psicóloga exterior à escola	1
			Orientações da equipa de EE	4
			Troca de informação com a equipa de EE	3
			Colaboração entre os docentes	19
	Partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola	2		
	Realização de reuniões mensais	1		
	Formação de grupos de trabalho entre os docentes da escola baseada no ano de escolaridade	4		
	Formação de grupos de trabalho entre os docentes da escola baseada em interesses comuns	1		
	Articulação com docente de outro ano de escolaridade do mesmo ciclo	1		
	Articulação entre a psicóloga e o professor de EE na elaboração do PEI	4		
	Limitações dos apoios	Limitações da equipa de Educação Especial	40	Insuficiente articulação com a equipa de EE
Insuficiente articulação entre a equipa de EE				1
Ausência de articulação com o serviço de psicologia				2
Distância física entre a equipa de apoio e a escola				1
Insuficiente número de elementos na equipa de EE				4
Inabilidade na constituição da equipa de EE				5
Insuficiente formação profissional do professor de EE				1
Demora na avaliação dos alunos referenciados para o Ensino Especial				2
Discordância do exagero de problemáticas no relatório de avaliação do aluno com NEE				3
Limitações do apoio dos diferentes técnicos		6	Demora na avaliação psicológica na escola	1
			Realização do apoio da psicóloga aos alunos na escola sede	1
			Inexistência do apoio da psicóloga aos alunos da escola	3
			Inexistência de Terapia da Fala	1

**Quadro 4 – Resultados do 1º Tema da AC**

Podemos então observar que, relativamente à primeira categoria, as professoras entrevistadas percebem a inclusão maioritariamente (64,9%) como uma forma de atender aos alunos com NEE e outras problemáticas, parecendo não atribuir grande importância à diversidade de alunos de meios sociais heterogêneos nas escolas. No entanto, parece-nos que manifestam relativa preocupação em relação à inclusão de alunos com o Português como Língua Não Materna, talvez por estes alunos representarem, em número significativo, a população escolar das suas salas de aula. Parece-nos, desta forma, que os professores continuam a lidar com a diversidade e as necessidades de apoio dos alunos através de rótulos que, longe de os ajudar no seu desenvolvimento escolar, só os marginaliza, enfatizando as suas “diferenças” de aproveitamento ou de comportamento em relação aos restantes alunos da turma.

Parece-nos igualmente existir uma conceção de inclusão que incide particularmente nos processos de socialização proporcionados pela participação do aluno com NEE nas atividades da turma, partindo-se do princípio que a inserção no grupo, por si só, propicia a socialização, como podemos verificar através dos seguintes exemplos:

“ (...) cada um (*professor*) procura um caminho que ache ser mais adequado e que permita a esses alunos sentirem-se mais integrados, fazerem amigos. (...) acho que é uma ótima forma de socialização, (...)” P1

“ (...) acho que é importante para eles estarem incluídos na turma, para não estarem sempre a fazer trabalho diferente, para não se sentirem à parte.” P2

“Os meninos que são de culturas diferentes também são bem aceites até porque nasceram cá em Portugal, (...). Quando cá chegaram, os alunos foram apresentados, conversei com os colegas no sentido de os receberem bem, de brincarem com eles, sobretudo nos primeiros dias, mas eles foram sempre muito bem aceites, (...)” P3

“A maior parte das vezes tento sentá-los à vontade, há quase sempre algum que eles já conhecem de vista, sentam-se sempre ao pé desse.” P5

No que respeita ao processo de inclusão na escola, as opiniões das professoras recaem em aspetos facilitadores da inclusão, nomeadamente a existência, na escola, de infraestruturas de acesso a deficientes motores e problemas afins e a existência de uma equipa de Educação Especial. Todavia, não podemos ignorar os constrangimentos que as professoras sentem em relação à ausência de formação contínua sobre a resposta aos alunos diferentes. De facto, desabafos como “(...) sinto que preciso de ajuda em muitas coisas (...)” (P1) ou “(...) vou por intuição, nunca recebi nenhuma formação neste sentido” (P2) são apenas alguns exemplos da

necessidade que as professoras sentem em receber formação sobre o atendimento a uma tão grande diversidade de alunos nas suas turmas.

É possível perceber igualmente a insatisfação dos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas, pois para estas professoras a inclusão é vista como prejudicial, quer para o próprio aluno com NEE, que não usufrui do apoio que necessita, quer para os outros alunos da turma, que muitas vezes repartem a atenção e o apoio da professora, dando origem a alguns problemas comportamentais. As professoras referem que sentem dificuldade em gerir o seu tempo e em adequar as suas estratégias no atendimento a todos os seus alunos, com ou sem NEE. Referem ainda o excessivo número de alunos por turma, turmas muito heterogéneas, e ainda problemas comportamentais que, de acordo com as suas opiniões, resultam muitas vezes do apoio direto que são obrigadas a dar aos alunos com NEE de forma a acompanharem o resto da turma nas atividades desenvolvidas.

“ (...) é um problema acrescido na turma porque os grupos são já muito heterogéneos (...). É complicado gerir todo o trabalho que é preciso fazer com todos os alunos mas temos que os acolher, são alunos como os outros e que merecem estar na escola regular e fazer um percurso dentro das possibilidades deles.” P1

“É difícil. Evidente que estes miúdos têm que estar nas turmas, só que não dispomos do tempo necessário para apoiar estes miúdos convenientemente. Eu penso que ele precisaria de mais apoio sem ser o meu porque tenho os outros alunos. Ou então ter as turmas mais pequeninas.” P3

“Depende. Se for uma NEE que não seja perturbadora, muito grave, da atividade e do número tão grande de alunos que nós temos na sala, acho bem. (...) Agora se for meninos com uma grande perturbação e que exijam muito trabalho exclusivamente do professor, isso é impossível.” P6

Ao analisarmos a categoria relativa ao apoio aos alunos com NEE, podemos concluir que as professoras revelam maior preocupação com a forma como esse apoio é prestado, sentindo-se mais confortáveis se o mesmo for realizado fora da sala de aula, atribuindo, desta maneira, total responsabilidade à equipa de educação especial.

“Normalmente o apoio é feito fora da sala, elas (*professora do apoio e professora da EE*) gostam de levar os alunos com elas, dizem que assim os alunos estão mais concentrados.” P1

“ (...) o trabalho que a professora de educação especial desenvolve com as crianças é feito fora da sala porque eu acho que é mais proveitoso para os miúdos, fazem um trabalho mais direcionado para eles.” P2

Contudo, é visível a insatisfação perante a periodicidade deste apoio que, segundo as opiniões registadas, é insuficiente quer para ajudar o aluno a colmatar as suas dificuldades, quer para ajudar as próprias professoras responsáveis pelo seu sucesso educativo a responder de forma mais concertada às necessidades do aluno com NEE:

“Duas horas por semana com a professora de educação especial não faz sentido. Acho que precisávamos de mais pessoas ligadas à educação especial para nos darem dicas e também para estarem cá com eles, principalmente com aqueles alunos que precisam de um apoio permanente.” P1

“Gostava que elas saíssem mais (da sala), três vezes 45 minutos por semana não é nada.” P2

“(...) este miúdo era um miúdo que precisava de mais tempo (...). Eu não digo todos os dias, mas se calhar dois dias no período letivo.” P3

Ao perceber a educação especial de uma forma tradicional e ultrapassada, o professor encaminha o aluno com NEE para a educação especial, desresponsabilizando-se, assim, dos progressos de aprendizagem de todos os alunos da sua turma (Porter, 1997). Enquanto a inclusão estiver ligada a uma perspetiva de mera integração/participação dos alunos com NEE na sala de aula, estes nunca terão a oportunidade de beneficiar de uma aprendizagem em comum com os seus pares.

Com efeito, a colaboração entre o professor titular de turma e a equipa de educação especial, em particular o professor de educação especial, é limitada à realização do PEI dos alunos com NEE. No entanto, as professoras entrevistadas assumiram uma participação muito reduzida na elaboração dos PEI dos seus alunos com NEE, atribuindo ao mesmo tempo a quase total responsabilidade de realização dos mesmos aos professores de EE, contrariamente às orientações legais quanto a este assunto. De um modo geral, é o professor de educação especial que o elabora, dando conhecimento do mesmo ao professor titular de turma que, caso esteja de acordo, apenas toma conhecimento. Em alguns casos, verifica-se alguma tentativa por parte das professoras em participar na elaboração do PEI, sempre em parceria com o professor de EE, nomeadamente no que diz respeito às adequações curriculares.

“O PEI foi elaborado, na sua maioria, pela professora de educação especial. Ela é que aproveitou a informação dos relatórios médicos, alguma coisa também já vinha feita dos outros anos... Eu participei na parte em que estivemos a falar antes, tudo o que tinha a ver com o programa, tudo o que tinha a ver com as competências, tudo o que é suposto o aluno realizar, aí sim, eu ajudei.” P1

“São elaborados pela professora de Educação Especial. Enquanto os ia elaborando ia-me mostrando e perguntando a minha opinião.” P2

“ Foi elaborado em conjunto comigo e com a professora do ensino especial no ano passado. Mas a maior fatia, quer dizer, ela já vinha com aquilo delineado e eu dizia para acrescentar ou tirar.” P3

“Foi feito em conjunto com a professora do ensino especial. (...) o PEI tem sido alterado ou não consoante as adaptações dela e os progressos dela (...).” P4

“Os meus alunos com NEE já vinham com PEI por isso não foi necessário fazer nada. Foi dar uma continuidade. (...) Depois todos os anos o que é habitual é reunir-me com a professora do ensino especial e ver o que há para alterar.” P5

Desta forma, o PEI surge como uma responsabilidade quase exclusiva dos professores de EE, situação que se torna nitidamente limitadora ao sucesso da inclusão, uma vez que os principais responsáveis pela aprendizagem dos alunos com NEE se colocam à margem deste processo.

A participação dos encarregados de educação na elaboração do PEI é nula ou quase nula. Estes apenas são chamados à escola para tomarem conhecimento do mesmo, não lhes sendo dada a oportunidade de participar ativamente num documento que irá regular a vida escolar do seu educando.

Quanto à participação de outros agentes educativos ou terapêuticos na execução do PEI, esta é pedida normalmente antes do início da mesma, de forma unilateral, com a realização de um relatório após determinado período de avaliação do aluno, realizado fora da escola.

Outro aspeto visível da insatisfação das professoras entrevistadas é a insuficiente colaboração e partilha de informações/estratégias entre os docentes da mesma escola. De acordo com Ainscow (1997), as parcerias são uma forma de encorajar a reflexão sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula, obrigando os professores a explorar aspetos da sua prática que de outra forma talvez não se apercebessem. Os professores podem, então, formar equipas e, em conjunto na sala de aula, durante determinados períodos de experimentação, observam-se de modo a proporcionar um *feedback* e um apoio à medida que são exploradas novas possibilidades. Os autores concluem, afirmando:

“Assim, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências

de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas.”  
(Ainscow, 1997, p.21).

Os órgãos de gestão das escolas apenas contribuem para a formação de grupos de trabalho entre os docentes do mesmo ano de escolaridade, através da presença obrigatória em reuniões escolares mensais, onde se giza a elaboração das fichas de avaliação e das planificações, não deixando espaço nem tempo para a discussão de outro tipo de interesses ou necessidades dos docentes.

Insuficiente é também a articulação entre os docentes e a equipa de educação especial, limitando assim o apoio da mesma. Outras referências justificam essas mesmas limitações: a distância física da equipa de apoio em relação à escola; o número insuficiente de elementos na equipa de EE; a instabilidade na constituição da mesma; e até mesmo a insuficiente formação profissional do professor de EE. Transcrevemos dois excertos a título de exemplo:

“(...) existe uma distância muito grande, nós estamos na nossa escola e a equipa está na escola deles (...). Oficialmente, nós nunca nos reunimos a não ser quando foi para a elaboração do PEI. (...) não me sinto apoiada o suficiente, como gostaria.” P1

“Não há comunicação, não há agora nem nunca houve. (...) Hoje em dia tenta-se trabalhar em conjunto mas o tempo também é escasso. (...) Mas também acho que parte um bocado das pessoas. (...) Reuniões é quando calha, quando a encontro ou então no final dos períodos.” P2

Segundo Ainscow (1997), o professor de educação especial tem a tarefa e responsabilidade de ajudar o professor do ensino regular a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com NEE na turma. A educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração.

Em conclusão, a forma como as professoras entrevistadas percecionam a inclusão dos alunos com NEE e outras problemáticas nas turmas que lecionam é vista como pouco positiva tanto para os próprios alunos com NEE como para os restantes alunos. As docentes apontaram ainda como principais dificuldades numa turma inclusiva a gestão do tempo, a gestão de problemas comportamentais derivados do excessivo e heterogéneo número de alunos numa turma e a ausência de formação sobre a resposta à diversidade dos mesmos. Foi possível verificar igualmente a tendência para a desresponsabilização das professoras em relação aos seus alunos com NEE, atribuindo ao professor de Educação Especial a tarefa de os apoiar, preferencialmente

fora da sala de aula, e de realizar os seus PEI. Esta insuficiente colaboração e partilha de informações/estratégias verifica-se igualmente entre os docentes da mesma escola.

## 1.2. Os Professores e a Gestão Curricular

Ao abordarmos o segundo tema, que incide sobre a Gestão Curricular, iremos fazê-lo de acordo com as diferentes categorias que o constituem.

Desta forma, iremos contemplar as perspetivas dos professores sobre a elaboração do PCT, a sua função e a necessidade de realização do mesmo. Posteriormente tentaremos esclarecer as principais práticas de gestão do currículo referidas por estas docentes. O quadro seguinte reúne a informação relativamente a este tema.

2º TEMA: GESTÃO CURRICULAR				
Categorias	Subcategorias	UR	Indicadores	Fq. UR
Perspetivas sobre o PCT	Elaboração do PCT	25	Realização do PCT pelo professor titular de turma	6
			Escassa colaboração de outros técnicos na realização do PCT	4
			Construção do PCT com base no PCA	1
			Ausência de diretrizes para a elaboração do PCT	9
			Importância da avaliação diagnóstica na realização do PCT	5
	Conceção sobre a função do PCT	29	PCT visto como instrumento para a organização do trabalho do professor	9
			PCT visto como um registo diário da vida da turma	4
			PCT visto como um registo da avaliação da turma	8
			PCT visto como um registo das planificações	1
			PCT visto como um instrumento de reflexão	5
	Discordância da necessidade de PCT	15	Irrelevância do PCT	13
Exigência burocrática do PCT			2	
Práticas de Gestão do Currículo	Realização de planificações	33	Planificações uniformes para o mesmo ano de escolaridade dentro do agrupamento	5
			Planificações baseadas no plano anual e/ou semanal	1
			Adequação das planificações gerais pelo professor de cada turma	3
			Realização de planificações conjuntas entre o professor titular de turma e os alunos	8
			Realização da planificação pelo professor titular de turma	4
			Alterações pontuais do plano diário com vista à realização de atividades não planificadas	1
			Planificação tendo em conta o aluno com NEE e outras situações	10
			Planificação tendo em consideração os diferentes ritmos de trabalho	1

	Utilização de recursos e equipamentos	66	Utilização dos manuais na sala de aula	9
			Utilização de materiais elaborados pelo professor titular de turma	8
			Utilização de materiais na sala de aula providenciados pelos alunos	4
			Utilização de materiais reciclados	1
			Negociação de regras de utilização dos materiais	2
			Utilização de materiais existentes na escola	16
			Adequação do uso de determinados materiais às necessidades específicas de cada aluno	1
			Recurso às TIC em contexto de sala de aula	10
			Recurso à informação exposta na sala de aula	3
			Diversificação no uso de materiais na sala de aula	5
			Constrangimentos à utilização dos materiais existentes na escola	5
			Utilização do espaço exterior para a realização de outras atividades	2
	Organização da sala de aula	35	Organização do equipamento da sala em grupos	2
			Organização das mesas dos alunos em pares	3
			Organização das mesas dos alunos em filas viradas para o quadro	3
			Organização das mesas dos alunos em U	1
			Organização do espaço da sala de aula em função das resoluções do Conselho de Turma	1
			Organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas	17
			Ausência de espaço para trabalho autónomo individual	2
			Existência de uma área própria para a leitura individual	3
			Preferência pela organização das mesas dos alunos em U	1
			Necessidade de organização das mesas dos alunos em filas viradas para o quadro por exigência da direção	2
			Formas de avaliação dos alunos	19
	Realização de uma avaliação diagnóstica	6		
	Avaliação da leitura por parte do professor	1		
	Realização de fichas de avaliação formativa	2		
	Realização de fichas de avaliação sumativa	4		
	Registo da avaliação dos alunos	36	Realização de uma avaliação pelos colegas de turma	3
			Recurso a diferentes registos de pilotagem	9
			Registo de pilotagem do Tempo de Estudo Autónomo	1
			Registo de pilotagem da leitura	5
			Registo de pilotagem dos trabalhos de casa	3
			Registo de pilotagem do comportamento visto como um recurso ineficaz	1
			Registo de pilotagem da ortografia	1
			Registo de pilotagem das produções escritas	1
			Registo de pilotagem da participação	1
			Registo em grelhas das fichas de avaliação	2
			Registo da autonomia e responsabilidade dos alunos	1
			Recurso à observação direta e à memória para avaliação dos alunos	2
	Recurso às fichas e aos manuais como registo de avaliação	1		
	Recurso às fichas como registo de avaliação	1		

			Recurso aos trabalhos realizados como registo de avaliação	1
			Utilização de diferentes tipos de grelhas para registo da avaliação diagnóstica	5
			Inexistência de registo do trabalho individual realizado pelos alunos no quadro da sala de aula	1
	Formas de autoavaliação dos alunos	15	Autoavaliação da leitura por parte dos alunos	1
			Realização de uma ficha de autoavaliação trimestral	7
			Fichas de autoavaliação uniformes para todos os alunos do mesmo ano	1
			Realização da autoavaliação existente nos manuais	1
			Realização de autoavaliação do PIT	1
			Realização de autoavaliação dos trabalhos	1
			Autoavaliação vista como um instrumento pouco relevante	1
			Realização de diferentes tipos de autoavaliação	2

**Quadro 5 – Resultados do 2º Tema da AC**

Ao questionarmos as perspetivas das professoras sobre o PCT, a maioria das unidades de registo incidiu sobre as conceções que têm sobre a função do PCT. Apesar do documento ser visto como um instrumento para a organização do trabalho do professor e como um registo da avaliação da turma, com maior incidência na avaliação diagnóstica, apercebemo-nos que, ao mesmo tempo, prevalece a opinião contraditória, apenas com uma exceção, de que a elaboração do mesmo é irrelevante e desnecessária para o trabalho que desenvolvem na sala de aula com as suas turmas.

“O Projeto Curricular de Turma é um instrumento essencial para a organização do nosso trabalho enquanto professores. Eu costumo dizer que é como se fosse um diário da nossa turma. É onde está aquilo que nós avaliamos da nossa turma, aquilo que nós propomos fazer com eles, as reflexões que nós vamos fazendo sobre o trabalho que é feito, o balanço...” P1

“Acho uma *chachada*. Não vejo necessidade. Em mim não veio melhorar em nada as práticas. (...) no fundo, organiza-nos um bocado, é verdade. Mas temos sempre o apoio do PCA. Por isso, no fundo, no fundo, ele veio só fazer mais papéis e tirar tempo ao resto, ao que é importante.” P2

“É uma c... É assim, é um espaço onde se vê a reflexão. Não é que eu não fizesse, mas assim sinto-me na obrigação de deixar um registo, deixar no papel essa reflexão.” P3

“(…) penso que não é preciso. Sempre fizemos o mesmo trabalho, agora em vez de ocuparmos mais horas com os alunos temos de ocupar mais horas a escrever e a colocar tudo em suporte informático, e a alterar, e a acrescentar...” P4

“Penso que é importante, é pertinente fazer-se, principalmente para detetar as dificuldades e aquilo que se vai fazer a seguir. O problema é que as pessoas com mais tempo de serviço ficam assim um bocadinho perdidas, sem saber o que é que se quer exatamente num projeto curricular de turma. Há alguma falta de informação a esse respeito.” P5

“Por um lado proporciona organização, mas se calhar não era preciso tanta. Eu já trabalho há vinte e tal anos e antes não se fazia isto com tanta papelada e os meninos aprendiam da mesma maneira.” P6

Sousa (2010) explica-nos esta contradição: “Para que estes projetos sirvam, de facto, para adequar o currículo nacional às características específicas de cada escola e de cada turma (...) é necessário garantir que sejam encarados como verdadeiros instrumentos de gestão curricular, o que não é fácil, pois há algum risco de serem entendidos como obrigações burocráticas” (p.124), o que pode originar o descontentamento que observámos através dos comentários acima resumidos.

As professoras queixam-se ainda da ausência de qualquer tipo de diretrizes para a elaboração do PCT, no início do ano, pelos órgãos de gestão das escolas e também lamentam o facto de ser mais uma obrigação a ser realizada sem ajuda, ou seja, de não beneficiarem da colaboração por parte de outros técnicos na realização do mesmo. De acordo com Madureira e Leite (2003) “cabe ao professor elaborar um projeto curricular de turma, definindo as prioridades da sua abordagem aos conteúdos de ensino, a organização da sequência de atividades e os materiais de apoio a produzir (...)” (p.93). É função dos professores, e não dos órgãos de gestão das escolas, como afirmam os sujeitos deste estudo, “(...) definir os processos pedagógicos e os recursos educativos mais adequados quer aos objetivos e conteúdos a desenvolver, quer às necessidades dos alunos (...)” (Madureira e Leite, 2003, p.93).

Relativamente às práticas de gestão do currículo, foi possível verificar que as professoras, com exceção a uma, atribuem relativa importância à organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas o que demonstra flexibilidade na gestão e organização do espaço capital de aprendizagem.

“(...) os alunos estão sentados por grupos na sala de aula, foi uma escolha feita por eles. No entanto, já houve uma ou outra alteração, algumas motivadas por comportamento, (...) A sala pode mudar consoante o trabalho. (...) Outras vezes organizamos atividades em que é preciso espaço no meio da sala, (...) Outras vezes podemos juntar mais mesas porque vamos ter duas estações de trabalho (...)” P1

“Claro, então se vão fazer uma atividade de expressão plástica são colocados os alunos em grupo, se vão fazer fichas não podem ficar ao pé uns dos outros. (...) ou a sala é apetrechada de maneira a que eles estejam a ver o filme.” P4

“A sala de aula é conforme, nós normalmente mudamos. Quando precisamos de trabalhar em grupo juntamos as mesas em grupo.” P5

“Só costumo modificar quando faço trabalhos de grupo com eles e são eles que juntam as mesas duas a duas.” P6

Relacionada com a mesma categoria, podemos ainda observar a utilização por parte das professoras dos materiais existentes na escola, tendo sido referido maioritariamente o manual. No entanto, vemos igualmente uma preocupação em introduzir as TIC em contexto de sala de aula, o que demonstra a tentativa de diversificar o uso de materiais na sala de aula. Parece-nos ainda que as professoras atribuem demasiada importância à utilização de recursos e equipamentos na sala de aula (uma subcategoria com 66 unidades de registo), pois sabemos que a existência de recursos materiais constitui muito raramente o fator-chave para uma sala inclusiva. Ainscow (1997) lembra-nos que muito mais relevante é a forma como a atividade é conceptualizada e que existem outros recursos naturais, disponíveis em todas as salas de aula, que os professores podem utilizar de forma mais eficiente para apoiar a aprendizagem dos seus alunos: os próprios alunos. O autor diz ainda que “em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso.” (Ainscow, 1997, p.16).

Quando confrontadas com a possível adequação dos materiais às necessidades específicas de cada aluno, as docentes não se expandiram em revelações. Apostam ainda num ensino unilateral, para todos ao mesmo tempo e ao mesmo nível: todos os alunos fazem os mesmos exercícios, todos têm que acompanhar o ritmo imposto não só pela professora, mas também pelos alunos mais rápidos.

No que respeita às planificações, a maioria das unidades de registo dão-nos conta que as professoras realizam as planificações tendo em consideração os alunos com NEE e outras situações pertinentes na turma. Com efeito, verifica-se que, apesar de estarem muitas vezes circunscritas às planificações uniformes para o mesmo ano de escolaridade dentro do agrupamento, conseguem ultrapassar essa limitação e partilhar as decisões sobre as atividades a realizar e as competências a desenvolver com os alunos, abdicando um pouco do seu poder ao facultar aos principais interessados um

voto de confiança de que eles saberão o que mais necessitam no seu processo de aprendizagem.

“Então vou fazendo com eles um plano semanal e nesse plano integro as ideias e as sugestões que eles dão para as diferentes áreas e tento também integrar aquelas que estão na planificação mensal do agrupamento (...) eu planifico de acordo com aquilo que me mandam fazer e de acordo com aquilo que os alunos também querem. (...) Eu acho que os alunos têm que ter um papel preponderante na sua própria educação. Ao discutir com eles as áreas que eles precisam de trabalhar mais para ultrapassar melhor as dificuldades que eles têm, eles entendem e percebem melhor. Sentem-se tratados como pequenos adultos.” P1

“(…) vou pelo instinto, muito. (...) planifico para o resto da turma e para os NEE vou adequando na aula tendo em conta aquilo que eles precisam e que eu acho que eles devem ir fazendo.” P2

“(…) têm mesmo que fazer outras atividades. Eu tenho lá um aluno que aprende tudo muito rápido (...) e tenho que andar constantemente a dar-lhe trabalho. (...) Por isso, tenho que planificar trabalho para estas situações.” P4

“Portanto, para o K. (aluno com NEE) eu faço uma planificação só para ele, à parte.” P5

Podemos mesmo observar que uma das professoras refere, no seu relato, guiar-se pelo próprio instinto. Um fator-chave na criação de salas de aula mais inclusivas é precisamente a improvisação, ou seja, a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na turma. Esta orientação baseia-se num processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula (Huberman, 1993, *cit in* Ainscow et al, 1997).

Quanto ao processo de avaliação, todas referem a realização de uma avaliação diagnóstica e o acompanhamento ao longo do ano letivo dos progressos e dificuldades dos alunos através de diferentes registos de pilotagem. A autoavaliação é realizada pelos alunos trimestralmente, ou seja, no final de cada período do ano letivo.

Em traços gerais, vimos que o Projeto Curricular de Turma é alvo de opiniões contraditórias pelas docentes entrevistadas: por um lado, é visto como um instrumento facilitador da organização do trabalho que desenvolvem; por outro lado, a elaboração do mesmo é considerada irrelevante e desnecessária, em alguns casos pelos mesmos docentes que antes os consideraram pertinentes. Um pouco mais consensual é a flexibilidade na gestão e organização do espaço e dos recursos em contexto de sala de aula, tendo sido indicada a utilização preferencial do manual nas aulas. A despeito

de verificarmos maioritariamente um ensino unilateral, em que as professoras lecionam os mesmos conteúdos para todos os alunos ao mesmo tempo, começamos a dividir alguma partilha do poder do professor com os alunos relativamente às planificações das suas próprias aprendizagens, existindo mesmo espaço para a improvisação.

### 1.3. Os Professores e a Diferenciação Curricular para Alunos com NEE

Ao explorarmos o tema da diferenciação curricular para alunos com NEE, iremos confrontar-nos com três categorias: a primeira explicita quais as principais medidas educativas especiais utilizadas pelas professoras entrevistadas; na segunda podemos observar as diferentes formas de adequação curricular utilizadas em contexto de sala de aula; e, por último, as características dos alunos com NEE e de que forma determinadas dificuldades e competências influenciam o seu processo de aprendizagem, incluídos numa turma regular.

<b>3º TEMA: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM NEE</b>				
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>UR</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fq. UR</b>
Medidas educativas especiais	PEI	25	Inclusão de alunos com PEI na turma	17
			Existência de PEI com adequações curriculares	5
			Existência de PEI com CEI	2
			Avaliação positiva do aluno com NEE de acordo com o PEI	1
	Adequações curriculares	14	Adequações curriculares para o aluno com NEE a nível dos conteúdos	1
			Necessidade de adequações curriculares para o aluno com NEE sobretudo em LP	10
			Adequações curriculares na área da matemática e do estudo do meio para o aluno com NEE	2
			Adequação do tempo de realização dos trabalhos do aluno com NEE	1
	Constrangimentos à diferenciação curricular em sala de aula	23	Dificuldade do professor em apoiar o aluno com NEE	10
			Dificuldade de aceitação pela turma do apoio individual do professor ao aluno com NEE	2
			Insuficiente apoio do professor titular de turma ao aluno com NEE	2
			Necessidade de redução do número de alunos numa turma com alunos com NEE	1
			Desmotivação escolar do aluno com NEE	4
			Inexistência de diferenciação curricular	4
	Formas de adequação curricular em sala de aula	Adequação de estratégias e atividades	51	Realização de diferentes atividades consoante as necessidades específicas de cada aluno
Inexistência de diferentes atividades de acordo com as necessidades dos alunos				6
Eliminação de atividades para os alunos com mais dificuldades				1

			Eliminação de atividades para o aluno com NEE	2	
			Adequação da estrutura do trabalho para o aluno com NEE	5	
			Realização de um trabalho diferente por parte do aluno com NEE	12	
			Inexistência de diferenciação pedagógica com um dos alunos com NEE da turma	5	
			Diferenciação pedagógica ao aluno com NEE no tempo do Apoio ao Estudo	3	
			Homogeneidade do tipo de trabalho na turma	3	
			Apoio individualizado do professor aos alunos com mais dificuldades	6	
			Utilização de um sistema de recompensa pela realização de trabalho extra	2	
			Negociação de propostas de trabalho entre o professor e os alunos	2	
	Adequação dos recursos	15		Adequação do uso de determinados materiais às necessidades específicas do aluno com NEE	3
				Inexistência na sala de aula de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	3
				Inexistência na escola de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	3
				Existência na sala de aula de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	2
				Recurso a materiais adaptados realizados pelo professor às necessidades específicas do aluno com NEE	2
				Desnecessária utilização de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	1
				Recurso a materiais adaptados fornecidos pelo encarregado de educação às necessidades específicas do aluno com NEE	1
	Adequação na forma de avaliação	31		Adequação na avaliação do aluno com NEE	2
				Adequação dos conteúdos a avaliar do aluno com NEE	3
				Adequação da organização da ficha de avaliação para o aluno com NEE	1
				Realização de diferentes fichas de avaliação para o aluno com NEE	3
				Apoio dos colegas ao aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	1
				Apoio do professor ao aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	4
				Tempo extra para o aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	9
				Matriz das fichas de avaliação diferente para o aluno com NEE	3
				Utilização dos mesmos momentos de avaliação da turma para avaliar o aluno com NEE	1
				Realização de uma avaliação oral ao aluno com NEE	3
				Inexistência de adequações na forma de avaliação do aluno com NEE	1
	Formas de apoio direto ao aluno	16		Apoio individualizado do professor ao aluno com NEE	8
				Apoio dos colegas ao aluno com NEE	5
				Recurso à colaboração dos próprios alunos para a valorização do aluno com NEE	1
				Preocupação com a autoestima do aluno com NEE	1

			Estimulação do interesse pela escola do aluno com NEE	1
Caraterísticas dos alunos com NEE	Principais dificuldades	18	Dificuldade do aluno com NEE em acompanhar a turma	2
			Dificuldade de aprendizagem do aluno com NEE detetada pelo professor	3
			Dificuldade de concentração do aluno com NEE detetada pelo professor	4
			Dificuldade do aluno com NEE na área da Matemática	5
			Dificuldade do aluno com NEE na área da LP	4
	Competências adquiridas	8	Progressos do aluno com NEE na área da LP	5
			Progressos na concentração da atenção do aluno com NEE	1
			Progressos do aluno com NEE na área da Matemática	2

**Quadro 6 – Resultados do 3º Tema da AC**

Ao observarmos os resultados obtidos relativamente à primeira categoria subordinada ao tema da diferenciação curricular para alunos com NEE, sobressai a subcategoria sobre o PEI, com o maior número de unidades de registo.

Todas as professoras entrevistadas integram nas suas turmas pelo menos um aluno com NEE, algumas mais do que um. Tal como vimos ao explorar o primeiro tema acerca das conceções dos professores sobre a inclusão, voltamos aqui a observar a opinião de que a inclusão de alunos com adequações curriculares deveria estar dependente do tipo de turma:

“Claro que eles têm que ser incluídos na turma, mas depende dos grupos. (...) Se for um grupo muito complicado ou muito agitado ou com muitos problemas, alunos com outras problemáticas, às vezes é difícil entrar um que exija tanta atenção da professora.” P5

A justificação para esta opinião, tão arreigada na mentalidade dos professores, parece-nos estar relacionada com a dificuldade do professor em apoiar o aluno com NEE:

“É difícil. É muito difícil trabalhar individualmente com eles, não consigo. (...) É muito pouco, gostaria de os apoiar muito mais.” P2

“Porque por muito que eu queira, não consigo muitas vezes dar a assistência necessária ao miúdo. Porque tenho o resto, os outros 23, não é? (...) não dispomos do tempo necessário para apoiar estes miúdos convenientemente. (...) Eu penso que ele precisaria de mais apoio sem ser o meu porque tenho os outros alunos.” P3

“Porque há dias, que eu sei que, para estar a ensinar aos meus alunos, que não estão todos ao mesmo nível, falta-me tempo para a M., (...).” P4

É também referida, embora apenas duas vezes, a dificuldade de aceitação pela turma do apoio individual do professor ao aluno com NEE. Com efeito, alguns alunos sentem dificuldade em repartir a atenção e apoio do professor e em aceitar o tratamento diferenciado no que respeita ao tempo de realização das tarefas e à escolha de exercícios mais simplificados para o aluno com NEE. Nielsen (1999) aconselha os professores com turmas inclusivas a partilhar informações precisas sobre a problemática do aluno com NEE antes de o incluir na turma, “de forma a permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorretas que possam ter.” (p.25).

Consideramos importante, neste momento, refletir um pouco sobre o tema que estamos presentemente a discutir: as adequações curriculares individuais. Trata-se de uma das medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem e traduz-se em alterações curriculares sem colocar em causa o currículo comum. Estas adaptações são realizadas para os alunos com NEE, sendo contempladas nos seus Planos Educativos Individuais. Segundo Madureira e Leite (2003) as adaptações devem ter em conta tudo aquilo que o aluno com NEE pode realizar da mesma forma que os seus pares e só em último recurso adaptar aquilo que deve ser realizado de forma diferente ou individualizada. Por exemplo, ao modificarem a organização e disposição do espaço, os professores estão a realizar adaptações curriculares com o menor afastamento possível do currículo comum enquanto as modificações ao nível dos conteúdos e objetivos constituem um maior afastamento do currículo comum.

Podemos observar que na categoria sobre as formas de adequação curricular em sala de aula, as professoras entrevistadas fizeram alusão a quatro formas diferentes: a diferenciação pedagógica ao nível das estratégias e atividades; a adequação dos recursos; a adequação na forma de avaliação; e o apoio direto ao aluno. Reparamos que a maioria das unidades de registo incide sobre a subcategoria da adequação de estratégias e atividades, na qual as professoras entrevistadas, com exceção de duas, afirmam que os seus alunos com NEE realizam um trabalho diferente do resto da turma. Porém, esta diferenciação pedagógica direcionada para o aluno com NEE incide sobretudo na adequação da estrutura do trabalho, na eliminação de algumas atividades e no aproveitamento do tempo letivo destinado ao Apoio ao Estudo e não na criação e organização de percursos de aprendizagem diferenciados.

“Nós sabemos que ele não vai conseguir fazer o mesmo que os outros fazem mas se formos adaptando um bocadinho o trabalho, ele chega àqueles objetivos.” P1

“Se os colegas estiverem a trabalhar língua portuguesa ele também está, se os outros vão fazer matemática ele também vai fazer matemática, outra matemática, de acordo com aquilo que ele é capaz de fazer. O trabalho é diferente.” P3

Ao analisarmos mais atentamente os restantes indicadores, podemos observar que os restantes alunos com dificuldades não são marginalizados pelas professoras pois existe a preocupação de, também para eles, se encontrarem estratégias de diferenciação pedagógica, tais como: apoio individualizado do professor aos alunos com mais dificuldades; realização de diferentes atividades consoante as necessidades específicas de cada aluno; utilização de um sistema de recompensa pela realização de trabalho extra; negociação de propostas de trabalho entre o professor e os alunos.

No entanto, existe também alguma relutância por parte de algumas das professoras entrevistadas em realizar diferentes atividades tendo em consideração as diferentes necessidades dos seus alunos. Como já tínhamos assinalado antes, verifica-se, assim, alguma homogeneidade no tipo de trabalho da turma, todos os alunos realizam as mesmas atividades, ao mesmo tempo.

“Por isso é que eu quero que eles saiam da sala quando vão trabalhar com a professora de Educação Especial. Como eles não estão a fazer a mesma coisa que os outros, só os iriam perturbar. Gostava que elas saíssem mais, (...)” P2

Para Madureira e Leite (2003) para que o professor consiga aplicar a diferenciação pedagógica na sua sala de aula precisa de reconhecer e aceitar a diversidade existente entre os alunos da turma, o que lhe permitirá constatar que é de todo impossível pedir aos seus alunos que aprendam da mesma maneira. As autoras sugerem, então, que os professores abandonem a preparação de aulas para o aluno-padrão e que, pelo contrário, organizem estratégias de ensino e atividades que possibilitarão situações de aprendizagem diversificadas. Ao invés dos professores proporem uma determinada atividade para todo o grupo, onde cada um realizará esse trabalho de forma individual, as autoras propõem a individualização do ensino, ou seja, pedir a cada aluno atividades ou tarefas próprias baseadas em critérios definidos antecipadamente pelo professor. Esta opinião é também partilhada por Sousa (2010) que explica:

“(...) os professores praticarão a diferenciação curricular na sala de aula na medida em que tiverem um papel ativo na seleção de alguns conteúdos e gerirem criticamente o

currículo comum, questionando os significados do mesmo para os seus alunos em concreto e abordando-o em função desses mesmos significados.” (p.21)

A adequação na forma de avaliação é a segunda forma de adequação curricular em sala de aula mais referida pelas professoras. Todas as professoras apontam como principal estratégia a atribuição de tempo extra para o aluno com NEE realizar as fichas de avaliação, sendo que algumas referem ainda o apoio direto do professor ao aluno com NEE na realização das mesmas. Apenas duas professoras afirmam elaborar diferentes fichas de avaliação ou definir uma matriz das fichas de avaliação diferente para o aluno com NEE. Uma professora aponta ainda a avaliação oral como uma forma de avaliação ao seu aluno com NEE.

“ (...) quando vamos realizar uma ficha de língua portuguesa eu faço um teste muito semelhante ou às vezes uma ficha igual mas o aluno recebe um apoio extra, faz em parceria com um colega, ou faz com a ajuda da professora para ter alguma orientação. Outras vezes realiza um trabalho completamente diferente dos colegas porque não consegue de todo fazer aquilo (...).” P1

“Sim, as fichas são completamente diferentes das outras, muitas são feitas com ajuda e dou-lhes o tempo que eles precisarem, não há limites.” P2

Nas formas de apoio direto ao aluno com NEE destaca-se o apoio individualizado do professor, como já referimos anteriormente, mas também o apoio dos colegas, com a preocupação constante em estimular a autoestima e o interesse pelas aprendizagens do aluno com NEE. A aprendizagem em cooperação tem sido bastante utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde a diversidade é grande (Correia, 2008). Sobre este assunto, Niza (2005) fala-nos do trabalho cooperativo, “onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os seus objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se, é só se, todos os outros conseguirem alcançar os seus.” (p.55).

Ao possibilitar a cooperação entre os alunos, os professores estão a proporcionar a aquisição de uma nova atitude perante os alunos com NEE, de que as professoras entrevistadas se queixavam (p.19), ajudando-os a compreender e, por isso, a aceitar melhor as diferenças pessoais, culturais e étnicas (Madureira e Leite, 2003).

No que respeita à adequação dos recursos, as professoras queixam-se da inexistência quer na sala de aula, quer na escola de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE e apenas alguns casos pontuais referem o recurso a

materiais adaptados realizados por si próprias ou fornecidos pelo próprio encarregado de educação do aluno.

Podemos ainda constatar que as principais dificuldades detetadas nos alunos com NEE incidem na área da Matemática e que, ao mesmo tempo, os maiores progressos alcançados pelos mesmos se verificam na área da Língua Portuguesa. Parece-nos que estes factos poderão estar relacionados com a área vocacional e/ou preferencial da própria professora, uma vez que todos estes dados foram obtidos apenas através da entrevista a uma das professoras. Foram igualmente detetadas pela professora dificuldades do aluno com NEE em manter a concentração, o que prejudica a aquisição de novas aprendizagens e o seu ritmo de trabalho.

Resumindo, deparamo-nos com a perceção por parte das docentes de que a inclusão de alunos com adequações curriculares deve ser dependente do tipo de turma, pois as mesmas afirmam que, com turmas grandes ou com um grande número de alunos problemáticos, sentem muita dificuldade em gerir o apoio aos alunos com NEE. Todavia, consideram que também os discentes se sentem desconfortáveis com a inclusão de colegas com NEE pois, segundo os relatos das professoras entrevistadas, revelam dificuldade em aceitar o tratamento diferenciado que estes merecem por parte do professor. Foram ainda registadas quatro formas diferentes de adequação curricular em contexto de sala de aula: adequação de estratégias e atividades; adequação dos recursos; adequação na forma de avaliação; e apoio direto ao aluno. Embora a diferenciação pedagógica constitua a adequação privilegiada pelas professoras, o que na verdade referem, na maioria dos casos, é a realização de um trabalho diferente por parte dos alunos com NEE.

#### **1.4. Os Professores e as Práticas Curriculares em Salas Inclusivas**

Ao chegarmos ao último tema, confrontamo-nos com as práticas curriculares utilizadas em salas inclusivas: estratégias de organização do grupo; estratégias de organização das atividades; e estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com NEE.

O quadro seguinte é ilustrativo dos resultados obtidos e que passaremos então a discutir.

#### 4º TEMA: PRÁTICAS CURRICULARES EM SALAS INCLUSIVAS

Categories	Subcategorias	UR	Indicadores	Fq. UR	
Estratégias de organização do grupo	Rotinas e tarefas	37	Existência de partilha de tarefas na turma	12	
			Existência de rotinas em contexto de sala de aula	16	
			Horário escolar visto como uma rotina na sala de aula	7	
			Inexistência de rotinas em contexto de sala de aula	2	
	Gestão do tempo	14	Utilização do plano diário para organização do trabalho da turma	3	
			Através do recurso a ficheiros	2	
			Através do recurso aos TPC	2	
			Através do recurso à leitura individual	2	
			Através do recurso ao trabalho autónomo individual	1	
			Através do recurso ao momento do Apoio ao Estudo	1	
			Através do recurso a fichas de trabalho extra para os alunos mais rápidos	1	
			Atribuição de tempo extra	2	
	Ritmo de aprendizagem	15	Homogeneidade do ritmo de aprendizagem na turma	5	
			Homogeneidade do nível de proficiência da leitura na turma	1	
			Existência de diferentes ritmos de aprendizagem na mesma turma	8	
			Dificuldade do professor em gerir os diferentes ritmos de aprendizagem	1	
	Gestão do comportamento	95	Existência de problemas de comportamento	40	
			Através da intervenção do professor	17	
			Através do Conselho de Turma	8	
			Através da alteração da disposição dos alunos dentro da sala de aula	5	
			Através da intervenção dos órgãos de gestão do agrupamento	2	
			Através da colaboração do encarregado de educação	14	
			Através da colaboração dos alunos	1	
			Dificuldade na resolução dos problemas da turma por inexistência de Conselhos de Turma nas outras salas	3	
	Recurso ao castigo como resolução imediata dos problemas da turma	5			
	Estratégias de organização das atividades	Trabalho individual	9	Negociação de propostas de trabalho entre o professor e os alunos	2
				Envolvimento dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem	5
				Recurso ao trabalho individual na sala de aula	2
Trabalho de grupo		5	Organização de trabalhos de grupo autónomos	3	
			Trabalhos de grupo vistos como facilitadores da aprendizagem	1	
			Apresentação oral dos trabalhos de grupo	2	
Promoção da entreaajuda		28	Realização de tutoria inter pares	21	
			Alteração da disposição dos alunos dentro da sala de aula como forma de gestão da tutoria inter pares	2	
			Existência de atividades de entreaajuda em grupos heterogéneos	2	
			Inexistência de realização de atividades de entreaajuda entre os alunos	2	

			Articulação com outras turmas do mesmo ciclo	1
Estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com NEE	Participação nas rotinas e tarefas	10	Participação do aluno com NEE nas tarefas da turma	8
			Incentivo à participação do aluno com NEE nas rotinas da turma	2
	Estratégias de promoção da autonomia e responsabilização	38	Semelhante à dos colegas da turma	1
			Através da realização de tarefas na sala de aula	15
			Através da realização de recados	5
			Através do recurso à colaboração dos próprios alunos	1
			Através do recurso aos TPC	6
			Através de apoio individualizado por parte do professor	3
			Desnecessário estímulo da autonomia do aluno com NEE	1
			Desnecessário estímulo da autonomia e responsabilidade dos alunos	1
			Dificuldade do professor na estimulação da autonomia e responsabilidade do aluno com NEE	5
	Gestão do comportamento	8	Dificuldade do professor anterior em gerir os problemas de comportamento do aluno com NEE	1
			Alteração benéfica do comportamento do aluno com NEE com a mudança de escola	7
	Atividades em contexto de sala de aula	13	Participação do aluno com NEE nas atividades da turma	8
			Incentivo à participação do aluno com NEE nos trabalhos de grupo através da colaboração dos colegas	1
			Incentivo à participação do aluno com NEE nos trabalhos de grupo através dos seus gostos pessoais	4
	Atividades exteriores à sala de aula	6	Incentivo à participação do aluno com NEE em atividades festivas	2
Participação do aluno com NEE em atividades festivas			4	

#### Quadro 7 – Resultados do 4º Tema da AC

Relativamente às estratégias de organização do grupo, verificamos que a principal preocupação das professoras recai sobre a gestão do comportamento: “É uma turma que não consegue estar a trabalhar em silêncio concentrada, logo não consigo trabalhar com os outros (alunos com NEE)” (P2); “Não conseguem respeitar as regras estipuladas na sala.” (P6).

A existência de problemas de comportamento em todas as salas de aula das professoras entrevistadas exige, prioritariamente, a intervenção direta do professor e, em determinados casos, a colaboração dos encarregados de educação.

“Às vezes tem que ser com a intervenção do professor, tem que ser mesmo na altura, não dá para escrever no diário de turma para ser resolvido mais tarde pois as coisas são muito graves (...).” P1

“(...) eu tento primeiro ser um doce, (...) chamar a atenção (...) incentivo-o a trabalhar (...)”. P2

“(...) são cansativos porque exigem sempre estar a chamá-los a atenção. (...) fazer-lhes ver que estão a prejudicar os outros, que estão a perturbar a turma (...) se se portam mal aqui o recado vai para casa (...) sei que os pais também os castigam.” P5

“Como é que se resolve? Eu calo-me imediatamente até que eles próprios se vão autogerindo.” P6

“O acordo que eu tenho com eles (encarregados de educação) é que quando for necessário mando um recado para casa a dizer que é preciso um castigo. Assim, basta-me dizer-lhes «ou te calas ou já sabes o que vai para casa» (...) E realmente resulta.” P6

A alteração da disposição das mesas dentro da sala de aula é também uma das formas encontradas pela maioria das professoras para gerir os problemas de comportamento dentro das suas salas de aula.

Apenas duas professoras realizam o Conselho de Turma, espaço primordial para a resolução de conflitos e situações problemáticas que naturalmente ocorrem dentro de uma turma, mas que nem sempre se resolvem facilmente.

“Na maioria das vezes os problemas são resolvidos com eles a escrever no diário de turma o que se passou. (...) E estou a falar de todo o tipo de problemas, desde a violência física à violência psicológica e verbal (...).” P1

“Sabem que às sextas-feiras se houver muitas queixas ou situações para resolver fazemos o Conselho de Turma. (...) havia alturas que era de quinze em quinze dias, era conforme se eles andavam mais agitados ou mais calmos.” P5

O Conselho abre e encerra os ciclos de trabalho diário, semanal ou outros, é um momento de articulação, de reordenação, de coordenação. Neste momento semanal da turma, processa-se igualmente a programação e a avaliação do trabalho (Niza, 1991). Num Conselho de Turma, todos têm espaço para dar a sua opinião livremente, todos podem votar numa decisão, todos contribuem para que a sua turma e a sua sala de aula se torne num espaço de união e harmonia. É, por excelência, o lugar do debate crítico entre alunos e professor das normas de convívio e dos comportamentos sociais da turma. De acordo com Correia (2003) a educação inclusiva visa promover em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade ajudando, assim, a evitar problemas de comportamento.

A existência de rotinas e de partilha de tarefas na sala de aula é outra estratégia privilegiada para organização da turma. Todos os alunos conhecem as rotinas e, por isso, antecipam as situações. Ao partilharem igualmente a realização de tarefas dentro ou fora da sala de aula, os alunos estão a tornar-se indivíduos responsáveis e autónomos.

Praticamente consensual é também a existência de diferentes ritmos de aprendizagem no seio da mesma turma o que obriga a uma gestão do tempo por parte das professoras que, desta forma, recorrem a diferentes estratégias: utilização do plano diário para organização do trabalho da turma; recurso a ficheiros adquiridos ou realizados pelo próprio professor; recurso aos trabalhos para casa, como forma de penalização, ou seja, devem terminar em casa o que não conseguiram terminar na sala de aula; e atribuição de tempo extra para terminar os trabalhos. De forma um pouco mais tímida, podemos ainda observar a alusão ao recurso do momento diário do Trabalho Autónomo individual, o recurso ao momento do Apoio ao Estudo e ainda o recurso a fichas de trabalho extra para os alunos mais rápidos.

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), o tempo de estudo autónomo destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares à escolha dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestem dificuldades em determinadas áreas de aprendizagem, sem os desintegrar dos seus companheiros nem do trabalho que se desenvolve na turma. Desta forma, os alunos aprendem “a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer dificuldades e também a recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível. Aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade que opõe a cooperação à competição.” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.89).

Como estratégias de organização das atividades, destacamos a promoção da entreajuda, com realização de tutoria interpares a conquistar maior número de unidades de registo em relação aos restantes indicadores. O trabalho entre pares ensina os alunos a valorizar a cooperação, a compreender o ponto de vista do outro e outras formas de pensar. Quem ajuda toma consciência do modo como aprendeu e aprendem ambos mais e melhor. (Grave-Resendes e Soares, 2002)

Outra forma preferencial usada pelas professoras para organizar as atividades dentro da sala de aula é através do trabalho individual, negociando propostas de trabalho com os alunos pois as mesmas acreditam no envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem como forma de os estimular a aprender mais e melhor. A

organização de trabalhos de grupo também é mencionada e percebida como facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

“Muitas vezes sou eu que lhes digo que estão a realizar demasiados ficheiros em determinada área ou grau de dificuldade (...). Eu acho que os alunos têm que ter um papel preponderante na sua própria educação. ao discutir com eles as áreas que eles precisam de trabalhar mais para ultrapassar melhor as dificuldades que eles têm, eles entendem e percebem melhor.” P1

Como forma de ajudar o aluno com NEE a alcançar o sucesso educativo, as professoras procuram desenvolver atividades conducentes à autonomia e responsabilização, através da realização de tarefas e recados dentro e fora da sala de aula, e também através da participação em rotinas da sala de aula, embora nem sempre sejam objetivos fáceis de alcançar. Outra estratégia encontrada pelas professoras é a participação do aluno com NEE nas atividades da turma, principalmente em trabalhos de grupo onde o aluno beneficia da colaboração dos seus colegas e onde pode trabalhar conteúdos relacionados com os seus gostos pessoais. Existe igualmente uma sincera preocupação por parte das professoras em incentivar a participação do aluno com NEE não só nas atividades da turma, como já foi mencionado, mas também nas atividades festivas realizadas fora do contexto da sala de aula. A gestão do comportamento dos alunos com NEE não constitui uma preocupação relevante, pois na maioria das turmas das professoras entrevistadas os alunos com NEE não nos parecem ser agentes de discórdia e confusão.

Em forma de conclusão, verificamos que a principal preocupação das professoras recai sobre a gestão do comportamento, tendo sido apontadas algumas formas de resolução do problema, nomeadamente através da intervenção direta do professor e/ou da colaboração dos encarregados de educação, através da alteração da organização do espaço da sala de aula, ou ainda através da realização semanal do Conselho de Turma, espaço privilegiado para a resolução autónoma dos problemas da turma. Observámos igualmente a existência de rotinas e de partilha de tarefas, ajudando os alunos a tornarem-se indivíduos responsáveis e autónomos. Vimos o recurso a diferentes estratégias no sentido de procurar resolver o problema da gestão do tempo, como por exemplo o recurso a ficheiros e aos trabalhos para casa, a atribuição de tempo extra para terminar os trabalhos ou o recurso ao momento diário do Trabalho Autónomo. Constatamos a importância conferida ao trabalho interpares, não negligenciando o trabalho individual e o trabalho em grupo.

Relativamente às estratégias utilizadas para conduzir o aluno com NEE ao sucesso escolar, as docentes contam com a promoção da autonomia e responsabilização, através da realização de tarefas e participação nas rotinas da turma. Atribuem igualmente importância à participação do aluno em todas as atividades da turma, dentro e fora da sala de aula.

## 2. Resultados da Análise dos Planos Educativos Individuais

Após a consulta dos Planos Educativos Individuais dos alunos com NEE incluídos nas turmas que iremos observar, elaborámos grelhas com o resumo da informação encontrada. Todavia, devido a algumas limitações na consulta dos PEI dos dois alunos com NEE integrados na Turma B, não nos foi possível registar toda a informação necessária a uma posterior análise completa.

Tendo em conta que o objetivo desta análise era conhecer as práticas de elaboração dos PEI pelos docentes, não procurámos identificar os resultados relativos a cada um dos alunos, mas antes o tipo de informação que os PEI apresentam. Assim, para a análise dos PEI elaborámos uma grelha que procurava, por um lado, registar a existência ou não de informação sobre as várias dimensões referidas nos normativos legais como necessárias à configuração de um PEI e, por outro lado, apreciar a qualidade e credibilidade dessa informação. Para este último objetivo, definimos critérios de apreciação.

Desta forma, seguidamente apresentamos uma grelha com o resumo comparativo dessa mesma análise documental, bem como as respetivas interpretações dos resultados.

Dimensões	Indicadores	A1	A2	A3
Contextualização	Identificação das fontes de informação para a elaboração da história de vida do aluno	Sem informação	Sem informação	Existe referência a fontes
	Síntese compreensiva da história pessoal e escolar do aluno	Sem informação	Informação apenas sobre a problemática	Síntese com escassa informação

Avaliação especializada	Descrição dos processos e instrumentos de avaliação	Sem informação	Sem informação	Sem informação
	Definição articulada do perfil de funcionalidade do aluno	Sem informação	Sem informação	Perfil de funcionalidade sem articulação entre os itens
	Identificação dos fatores ambientais facilitadores e constrangedores da participação e aprendizagem	Sem informação	Sem informação	Claramente identificados
Orientação do percurso curricular	Descrição das medidas educativas a implementar	Descritos de forma vaga	Descritos de forma vaga	Descritos de forma vaga
	Definição das medidas educativas face ao perfil de funcionalidade e fatores ambientais	Sem informação	Sem informação	Sem informação
	Definição das adequações no processo de ensino (competências, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos) face ao perfil de funcionalidade	Adequações com escassa informação	Adequações com escassa informação	Adequações descritas de forma completa
Organização das atividades curriculares	Previsão do nível de participação nas atividades da escola face ao perfil de funcionalidade	Sem informação	Sem informação	Sem informação
	Previsão do nível de participação nas atividades da escola face às medidas educativas	Informação pouco específica	Informação pouco específica	Informação objetiva
	Organização horária do aluno face às medidas educativas e adequações no processo de ensino	Informação objetiva e bem definida	Informação objetiva e bem definida	Informação objetiva
Responsabilização e continuidade	Identificação dos docentes e técnicos responsáveis pelas várias atividades	Claramente identificados	Claramente identificados	Claramente identificados
	Definição dos critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI	Critérios vagamente definidos	Critérios vagamente definidos	Indicadores descritos de forma rigorosa
	Definição dos aspetos a alterar para melhorar o atendimento ao aluno	Sem informação	Sem informação	Sem informação

### **Quadro 8 – Análise Comparativa dos PEI**

Tendo em conta a contextualização dos PEI, só nos é possível comentar sobre o PEI 3, pois foi o único documento passível de uma pesquisa sem reservas. Deste modo, podemos observar que, apesar de aparentemente fidedigna, a única fonte para a

elaboração da história de vida do aluno é a família mais próxima, ou seja, os pais. Contudo, parece-nos que a história pessoal e escolar do aluno poderia estar retratada de forma mais incisiva, mais pormenorizada, facilitando uma possível posterior avaliação.

Sobre esta avaliação especializada não encontramos dados em nenhum dos PEI que nos esclareçam acerca dos processos e instrumentos de avaliação utilizados. Ficamos igualmente sem conhecimento nos dois primeiros PEI analisados sobre a definição articulada do perfil de funcionalidade do aluno, sendo que no PEI 3 o perfil de funcionalidade apresenta-se sem articulação entre os itens, ou seja, são identificadas as categorias e os seus qualificadores relativamente às Funções do Corpo e à Atividade e Participação, mas não encontramos uma descrição do processo de interação entre a funcionalidade e a atividade e participação do aluno. Todavia, verificamos a clara identificação dos fatores ambientais facilitadores e constrangedores da participação e aprendizagem do aluno, no PEI acima referido.

Com o objetivo de adequar o processo de ensino e de aprendizagem e facilitar o acesso ao currículo dos alunos com NEE, foram aplicadas as seguintes medidas educativas do artigo 16º, nº.2 do decreto-lei 3/2008 no PEI 1: Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais; Adequações no Processo de Avaliação. No PEI 2 as medidas educativas aplicadas foram as seguintes: Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais; Adequações no Processo de Avaliação; Tecnologias de Apoio. Podemos ainda verificar que as medidas educativas aplicadas no PEI 3 foram as seguintes: Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais; Adequações no Processo da Matrícula; Adequações no Processo de Avaliação; Tecnologias de Apoio.

Com a explicitação realizada de forma relativamente vaga, meramente identificativa, não temos informação que sustente a adequação das medidas educativas face ao perfil de funcionalidade e fatores ambientais.

Podemos observar ainda a definição das adequações no processo de ensino (competências, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos) descritas de forma escassa em dois dos PEI e descritas de forma rigorosa apenas num, no qual vemos a definição de objetivos específicos a atingir na área da Língua Portuguesa e na área da Matemática, para além de outras adequações curriculares individuais adaptadas ao perfil de funcionalidade do aluno. Este último faz ainda referência ao facto das adequações curriculares a introduzir nas diferentes áreas acima mencionadas terem como padrão o currículo comum, não pondo em causa desta forma a aquisição das

competências terminais de ciclo (nº1 do artigo 18º do DL 3/08). Em qualquer um dos outros dois PEI, não observamos nenhuma referência ao tipo de adequações curriculares individuais, apesar de ser uma medida educativa a aplicar a esses alunos.

Esta situação de ausência de definição específica das adequações no processo de ensino verifica-se igualmente em relação às restantes medidas educativas a aplicar nos PEI 1 e 2, onde observamos apenas um conjunto de orientações gerais relativamente às adequações a realizar dentro e fora da sala de aula. Relativamente a essas orientações gerais, pautam-se pela descrição do tipo de trabalho a realizar pelo aluno com NEE e o tipo de apoio que o mesmo irá beneficiar por parte do professor titular de turma. Revelam ainda a atribuição de tempo suplementar para a manipulação e exploração dos materiais de aprendizagem e o benefício de condições especiais de avaliação.

Os PEI acima mencionados definem ainda o tipo de trabalho a realizar no âmbito da Educação Especial, nomeadamente a descrição das competências a desenvolver com a intervenção direta do docente de educação especial. Tal como nos diz o artigo 17º do DL 3/08, a intervenção direta do docente de educação especial apenas se justifica quando se preveja a necessidade de realizar atividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável da turma.

Considerando a organização das atividades curriculares, não nos foi possível obter informação acerca da previsão do nível de participação nas atividades da escola face ao perfil de funcionalidade. Por outro lado, foi-nos possível retirar algumas informações, embora pouco específicas, sobre a previsão do nível de participação nas atividades da escola face às medidas educativas nos PEI 1 e 2 e informações mais objetivas no PEI 3. De facto, nos dois primeiros PEI apenas verificámos a necessidade da participação ativa do aluno com NEE na totalidade das atividades realizadas dentro da turma mas, ao analisarmos o PEI 3, encontramos uma justificação para o envolvimento do aluno com NEE em todas as atividades da turma, nomeadamente para aumentar a sua autoestima, autonomia e socialização. Em relação à adequação da organização horária do aluno face às medidas educativas e adequações no processo de ensino deparámo-nos com informação objetiva e bem definida na generalidade dos PEI analisados. Com efeito, verificámos uma preocupação no desenvolvimento das atividades que visam a implementação do Programa em contexto de sala de aula. O apoio por parte da equipa de educação especial também

está contemplado bem como a participação nas atividades extracurriculares, tais como, por exemplo, o Inglês e a Educação Física.

Claramente identificados nos PEI por nós analisados foram os docentes e técnicos responsáveis pelas várias atividades. Entre eles podemos identificar o professor titular de turma, o professor de Educação Especial, os professores das atividades extracurriculares e ainda técnicos na área da hipoterapia, fisioterapia e natação adaptada, revelando uma variedade de respostas às diferentes necessidades dos alunos com NEE.

No que respeita à definição dos critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI, consideramos que os mesmos estão vagamente definidos nos PEI 1 e 2 mas descritos de forma rigorosa no PEI 3. As principais diferenças prendem-se sobretudo com a precisa identificação dos momentos, das condições, dos critérios e dos intervenientes no processo de avaliação bem como a descrição dos procedimentos avaliativos.

Por último, não encontramos informação sobre os aspetos a alterar para melhorar o atendimento ao aluno com NEE nos seus PEI.

Sintetizando, apesar da escassa informação que nos foi possível retirar dos PEI por nós analisados, constatamos que, na maioria dos indicadores a informação de facto encontrada é vaga ou pouco precisa. Não nos é possível concluir se as medidas propostas se adequam às necessidades dos alunos com NEE da turma B, mas foi-nos possível constatar que, relativamente ao PEI 3, as medidas educativas propostas parecem adequar-se às necessidades do aluno, de acordo com o seu perfil de funcionalidade e fatores ambientais.

### **3. Resultados das Observações Naturalistas**

Neste capítulo iremos apresentar os resultados da análise das quatro observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula a duas turmas do 1º CEB, uma turma do 3º ano e a outra do 4º ano de escolaridade. Em ambas as turmas realizámos duas observações distintas, com o conhecimento prévio da professora titular de turma, durante 90 minutos, no mesmo período do dia (entre as 9 horas e as 10 horas e 30 minutos).

Na primeira observação em cada uma das turmas foi necessária uma breve explicação da parte da professora aos alunos acerca da nossa presença, não ocupando muito tempo com demasiados pormenores.

A sala de aula observada no que designámos ser da Turma A (TA) apresentou-se organizada de maneiras diferentes nas duas observações. Na primeira observação, as mesas encontravam-se viradas para o quadro, obrigando a um trabalho individual. No entanto, a meio da aula, os alunos organizaram-se aos pares, após sugestão da professora, pelo que se sentiu necessidade de mexer em algumas mesas e principalmente em deslocar cadeiras de forma a facilitar o trabalho já mencionado. Na segunda observação as mesas estavam organizadas em forma de U, de forma a facilitar o trabalho de revisão copiado do quadro para a ficha de avaliação que iriam realizar no dia seguinte.

A sala de aula que designámos ser da Turma B (TB) apresentou-se sempre organizada da mesma forma, em U, com duas filas no centro do U. Em qualquer uma das observações nesta turma, as atividades observadas foram desprovidas de qualquer tipo de tensão ou pressão pois o momento de avaliação das Provas de Aferição já estava ultrapassado.

Tivemos ainda o cuidado de combinar antecipadamente com as professoras titulares das turmas a observação de duas aulas com planificações centradas em áreas diferentes, neste caso, na área do Português e na área da Matemática.

Como referimos anteriormente, a Turma A é constituída por 24 alunos, com um aluno com NEE, e apenas na segunda observação notámos a ausência de um aluno. A Turma B é constituída por 21 alunos, com dois alunos com NEE, um rapaz e uma rapariga, sendo que na primeira observação estavam ausentes dois alunos.

Em relação a cada uma das aulas observadas foi criado um quadro relativo ao tipo de atividade ou tarefa observadas, à duração das mesmas, aos comportamentos e interações do professor, dos alunos e, de acordo com os objetivos do nosso estudo, do(s) aluno(s) com NEE e, por último, à intencionalidade da ação do professor.

### **3.1. Comportamentos e Interações do Professor**

No quadro seguinte apresentamos os comportamentos e interações das professoras, agrupando para cada uma delas os resultados das duas observações realizadas.

<b>Categorias de comportamentos e interações</b>	<b>Comportamentos e interações do professor</b>	<b>TA</b>	<b>TB</b>	<b>TOTAL</b>
Gestão do comportamento dos alunos	Chama a atenção.	10	10	68
	Pede silêncio.	6	7	
	Aguarda em silêncio que os alunos se calem.	2	-	
	Levanta o tom de voz.	3	7	
	Conta até três em voz alta.	2	1	
	Bate na mesa.	-	1	
	Bate palmas três vezes.	-	1	
	Ameaça com castigo.	-	3	
	Não intervém na discussão dos alunos.	-	1	
	Intervém numa discussão.	1	1	
	Manda sentar.	4	6	
	Autoriza ida ao WC.	1	-	
	Autoriza saída para o recreio.	1	-	
Gestão da comunicação	Escolhe quem participa.	8	4	56
	Permite participação de alunos sem respeito pela regra de esperar a sua vez.	1	1	
	Aponta com o dedo.	1	2	
	Faz sinal com a cabeça.	2	2	
	Escuta as partilhas de vivências.	3	1	
	Coloca questões.	8	7	
	Responde a questões.	7	6	
Gestão dos recursos	Conversa com colega.	2	3	23
	Utiliza o quadro.	6	3	
	Chama alunos ao quadro.	3	3	
	Organiza papéis.	1	1	
	Apresenta o livro aos alunos.	1	-	
	Justifica a escolha do livro.	1	-	
	Lê o livro.	2	-	
Gestão do espaço	Mostra as imagens do livro.	1	-	8
	Mantém-se em pé.	2	-	
	Circula pela sala.	1	1	
Gestão da atividade	Senta-se na sua mesa.	3	1	58
	Acompanha e ajuda na leitura.	4	2	
	Explica a atividade seguinte.	3	9	
	Justifica escolha da atividade.	-	2	
	Repete explicação.	3	3	
	Dá informações sobre atividade na parte da tarde.	1	1	
	Revê conhecimentos já trabalhados.	4	4	
	Apoia os alunos.	2	1	
	Tranquiliza os alunos.	-	1	
	Elogia os alunos.	1	3	
	Pede criatividade aos alunos.	1	-	
Manda escrever o nome e a data nas folhas.	1	1		

	Dita um problema.	1	-	
	Pede aos alunos para explicarem como chegaram ao resultado.	1	-	
	Corrige os alunos.	2	2	
	Sugere autocorreção.	1	-	
	Sugere heterocorreção.	1	-	
	Pede para resolver operação em voz alta.	1	-	
	Manda realizar leitura em silêncio.	-	1	
	Ouve apresentações.	-	1	
Gestão do tempo	Pede rapidez na realização da atividade.	-	2	2
Organização das atividades	Está atenta à formação dos grupos de trabalho.	1	-	5
	Intervém na formação de alguns grupos de trabalho.	1	-	
	Não permite trabalho individual.	1	-	
	Propõe projeto coletivo.	1	1	
Gestão de rotinas e tarefas	Pede recolha e/ou distribuição a determinado aluno.	1	2	5
	Distribui folhas.	-	1	
	Manda arrumar o material.	-	1	
Gestão da relação professor/alunos	Pede desculpa e justifica-se.	2	-	10
	Partilha comentários.	-	6	
	Brinca com os alunos.	-	2	
Interação e atenção ao aluno com NEE	Apoia aluno com NEE.	3	2	33
	Chama a atenção do aluno com NEE.	2	1	
	Coloca questões sobre o aluno com NEE.	1	1	
	Coloca questões ao aluno com NEE.	3	5	
	Partilha comentário com aluno com NEE.	1	4	
	Enfatiza entrada na sala do aluno com NEE.	1	-	
	Chama aluno com NEE ao quadro.	1	-	
	Tranquiliza aluno com NEE.	1	-	
	Elogia o aluno com NEE.	1	-	
	Pergunta ao aluno com NEE se compreendeu.	1	-	
	Apercebe-se que aluno com NEE não compreendeu.	1	-	
	Verifica o lanche do aluno com NEE.	1	-	
	Manda sentar aluno com NEE.	-	2	
	Incentiva o aluno com NEE a finalizar o trabalho.	-	1	

### **Quadro 9 – Comportamentos e Interações do Professor**

Ao observarmos o quadro relativo aos comportamentos e interações das professoras em contexto de sala de aula, podemos concluir que existe uma considerável preocupação em relação à gestão do comportamento dos alunos, comparativamente às outras categorias apresentadas. Parece-nos existir alguma preocupação por parte

das professoras em manter um clima de trabalho silencioso, adequado à realização das atividades sugeridas aos alunos, quer sejam individuais ou em grupo. Como nos diz Tomlinson (2008, p.14), “O medo de perder o controlo é um dos principais obstáculos para muitos professores (...)”. Numa sala de aula onde os alunos trabalham ativamente, há barulho. O importante é ajudar os alunos a encontrarem um equilíbrio entre esclarecerem ideias uns com os outros e concentrarem-se num ambiente silencioso e ausente de fontes de distração.

No entanto, tais conclusões entram um pouco em contrassenso com os resultados observados na categoria da gestão da comunicação, uma vez que as professoras dedicam algum tempo da aula para conversar com os alunos, para escutar as partilhas das suas vivências, ou até mesmo para trocar comentários. Ou seja, existe de facto a preocupação em manter algum controlo sobre o comportamento da turma mas, ao mesmo tempo, podemos testemunhar um relacionamento próximo e seguro com os seus alunos. Parece-nos importante mencionar que ambas as turmas beneficiam de continuidade pedagógica desde o primeiro ano do ensino básico o que pode estar relacionado com a facilidade com que os alunos partilham as suas vivências e com a cumplicidade observada entre as professoras e a maioria dos seus alunos.

Ainda no que respeita ao controlo de alguns comportamentos desajustados e repetitivos, as professoras mostraram-se habituadas e talvez um pouco resignadas com esses alunos, existindo apenas a preocupação em terminar rapidamente com as atitudes pouco favoráveis ao tranquilo desenvolvimento das atividades.

Observámos uma solicitação direta da participação dos alunos nas atividades em grande grupo pelas professoras, através da resposta ao questionamento direto da professora. Na maioria das vezes o questionamento foi feito com a indicação de quem deveria participar, o que permite aos professores controlar a participação dos alunos com mais dificuldades. Segundo Sousa (2010), quando o professor coloca a questão a um aluno específico, esse professor já está, de algum modo, a fazer diferenciação curricular. Apenas verificámos duas situações pontuais em que as professoras permitiram a participação espontânea.

Da mesma forma que observámos algum controlo no cumprimento das regras da sala de aula, verificámos igualmente uma certa preocupação por parte de ambas as professoras no controle da sequência das atividades. De facto, as professoras informam os seus alunos da atividade que irão realizar seguidamente, perdendo algum tempo útil da aula a reexplicar a atividade pois como os alunos não estavam envolvidos diretamente na mesma, não compreendiam na totalidade os objetivos ou as

regras. Recordamos particularmente a segunda observação na turma B, em que a professora necessitou repetir as regras da atividade constantemente pois, ao circular pelos grupos de trabalho, foi-se apercebendo que os alunos não compreenderam o que era suposto fazerem, apesar de terem realizado uma atividade já antes praticada.

Analisando de forma mais detalhada, é possível verificar que apesar da particular importância atribuída à escolha da atividade e à forma como a mesma deve decorrer, as professoras não se coibiram de apoiar os seus alunos, de repetir as vezes necessárias a explicação da atividade, de os elogiar, de exigir mais ou de sugerir outras formas de resolução da tarefa. Numa sala de aula com ensino diferenciado, os alunos sabem que é positivo pedir ajuda quando necessário, que não há problema em dizer que não se sabe. No entanto, pensamos ser importante refletir na pouca relevância atribuída à heterocorreção das atividades uma vez que pode ajudar os alunos a aprenderem a trabalhar com os colegas: sempre que tenham uma dúvida, saberem que podem contar com o apoio de determinado colega, libertando o professor para que possa apoiar outros alunos com mais dificuldades.

Em qualquer uma das observações realizadas verificou-se sempre a realização da mesma atividade por parte de todos os alunos o que revela pouca preocupação com a diferenciação do trabalho de acordo com as necessidades dos mesmos.

As atividades foram organizadas de diferentes formas: aos pares, em grande grupo, por grupos de trabalho e pela realização individual de uma ficha. Em qualquer um dos casos, a intervenção direta das docentes na formação de grupos de trabalho pareceu-nos propositadamente tímida, proporcionando deste modo a formação flexível dos grupos. Todavia, as docentes permaneceram atentas à formação dos grupos, no sentido de se certificarem que a constituição dos grupos favorecia todos os alunos, os que são fortes em determinadas áreas juntamente com os que são menos fortes.

Relativamente à gestão dos recursos parece ocorrer alguma diferenciação em relação aos mesmos: quadro, livros, folhas, fichas, a fábrica de histórias, revistas, etc. Todavia, o quadro é o recurso preferido pelas professoras, pois constatamos a sua utilização (não só pelas docentes mas também pelos alunos) para diversos fins: para a atualização da data; para o resumo de informação; para a apresentação de trabalhos de grupo; para a revisão de conteúdos na área da matemática através da realização de exercícios; etc.

Parece-nos ainda pouco aproveitado o potencial educativo inerente à gestão do espaço da sala de aula. Quando a organização da atividade envolvia trabalho

individual, verificámos uma tendência para a imobilidade por parte de ambas as professoras, ao permanecerem em pé no mesmo local da sala, visível e facilmente acessível ao quadro, ou sentadas nas suas mesas; por outro lado, algumas atividades exigiram a circulação pela sala, nomeadamente os trabalhos de grupo.

No que concerne à categoria da interação e atenção ao aluno com NEE, podemos aferir que as professoras interagem diretamente com esses alunos, questionando e orientando para as respostas, dando *feedback* positivo. Houve algum cuidado em exigir mais dos alunos; contudo, devido a alguns comentários em voz alta sempre que verificava pouca segurança da parte dos alunos, os mesmos poderiam sentir-se expostos à turma, o que prejudica a sua autoimagem e aumenta a diferença. De acordo com Nielsen (1999), o tipo de discurso adotado quando se faz referência ou se comunica com alunos com NEE pode transmitir atitudes negativas em relação a estes.

O acompanhamento aos alunos com NEE e as orientações para a realização do trabalho foram em maior número que para os restantes alunos das turmas. Estas últimas foram sempre utilizadas com o objetivo de ajudar o aluno com NEE a resolver a atividade, de preferência no mesmo período de tempo que os restantes colegas da turma, orientando o seu raciocínio e dando algumas pistas de resolução. Este acompanhamento foi realizado com a constante presença da professora junto do aluno, mesmo estando a realizar outras atividades ou a conversar com os outros alunos, dando-lhes *feedback* sobre os seus trabalhos. No entanto, este tipo de adequações poderia ocorrer com qualquer aluno com algumas dificuldades, não parecendo ter sido pensado especificamente a partir das características e necessidades específicas dos alunos com NEE em concreto. Consideramos ainda a possibilidade de existir aqui algum efeito do observador sobre o observado, na medida em que as professoras conheciam os objetivos da nossa observação.

É possível que as dificuldades manifestadas pelo aluno decorram do facto de não ter havido qualquer adaptação das atividades ao nível de competências dos alunos, uma vez que lhes foi pedido que realizassem a mesma tarefa que os colegas. Desta forma, parece-nos que a não existência de adequação curricular ao aluno com NEE origina a necessidade de uma constante atenção e acompanhamento individual por parte do professor.

No geral, as professoras preocuparam-se com o controlo do grupo e com a construção de um bom clima/ambiente pedagógico. O tipo de atividades escolhidas e o facto de todos realizarem o mesmo trabalho indiferenciado revela-nos que as professoras continuam a praticar um ensino em coletivo, uniforme e ao mesmo ritmo para todos.

Toda a ênfase parece ser posta no ensino do professor e não na aprendizagem pelo aluno (Grave-Resendes e Soares, 2002). Segundo Tomlinson (2008), é necessário que os alunos participem ativamente na tomada de decisões, partilhando responsabilidades com o professor e possibilitando o seu apoio a determinados grupos de alunos. É importante encontrar-se um equilíbrio entre tarefas escolhidas pelo aluno e tarefas atribuídas pelo professor. Os comportamentos das professoras para a turma visam sobretudo organizar e controlar a atividade e ainda informar e esclarecer, recorrendo a algumas estratégias diferenciadas, em sala de aula, sobretudo ao nível do trabalho a pares, do apoio individualizado e do acompanhamento e questionamento direto com reforço positivo. Os alunos corresponderam às atividades propostas verificando-se alguma preocupação por parte das docentes em ajudar os alunos com NEE sempre que mostravam dificuldades. As professoras procuraram envolver os alunos na atividade, solicitando a sua participação e estabelecendo um relacionamento afável e informal com eles.

### 3.2. Intencionalidade (inferida) do Professor

Seguidamente, poderemos observar as intencionalidades que inferimos da ação das professoras, para cada uma das turmas, agrupadas em diferentes categorias.

<b>Categorias</b>	<b>Intencionalidade do professor</b>	<b>TA</b>	<b>TB</b>	<b>TOTAL</b>
Autonomia e responsabilização	Fomentar a partilha de tarefas.	3	1	26
	Incentivar a responsabilidade.	4	3	
	Promover a autonomia.	6	3	
	Manter a rotina.	4	2	
Gestão do comportamento	Fornecer reforço positivo.	2	3	27
	Promover a atenção dos alunos.	14	8	
Organização das atividades	Promover projetos coletivos.	1	2	38
	Promover o trabalho a pares.	1	4	
	Promover a gestão autónoma dos grupos de trabalho.	1	1	
	Promover a autocorreção.	1	-	
	Promover a heterocorreção.	1	1	
	Antecipar atividades.	6	7	
	Realizar uma ficha individualmente.	-	1	
	Incentivar a pesquisa de informação.	-	1	
Atividades na área do Português	Rever conhecimentos já trabalhados.	5	5	38
	Incentivar a pesquisa de provérbios, adivinhas, curiosidades, etc.	2	-	
	Antecipar o assunto de um texto com base em ilustrações e excertos da história.	2	-	

	Incentivar a leitura por iniciativa própria.	2	-	
	Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão.	4	3	
	Explorar obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura.	5	-	
	Explorar o vocabulário relativo ao livro (título, subtítulo, capa, contracapa, ilustração, autor, editora).	1	-	
	Criar um momento de leitura.	2	2	
	Identificar palavras desconhecidas com base no contexto semântico.	1	1	
	Verificar a compreensão global do texto.	1	1	
	Explorar a mensagem do texto.	1	1	
	Explorar vocabulário.	-	2	
	Utilizar diferentes formas de resumir um texto.	-	1	
	Promover o uso do dicionário.	-	1	
	Promover a escrita de um texto com base na obra explorada.	1	-	
	Promover a redação de textos em diferentes fases: organização e planificação da informação; escrita; verificação; correção.	1	-	
	Criar situações de escrita criativa.	1	1	
	Promover a interpretação da informação escrita.	-	1	
Atividades na área da Matemática	Realizar problemas do dia a dia.	1	1	13
	Promover a discussão de resultados, processos e ideias matemáticas.	3	2	
	Promover o pensamento crítico em matemática	1	1	
	Incentivar a utilização de diferentes estratégias de cálculo mental.	2	2	
Rentabilização dos espaços e recursos existentes na sala de aula	Utilizar os diferentes recursos da sala de aula.	5	2	11
	Rentabilizar as mesas individuais dos alunos para diferentes tipos de trabalho.	1	-	
	Utilizar os diferentes espaços da sala de aula.	3	-	
Promoção da participação oral	Incentivar a participação oral.	7	7	59
	Promover a partilha de vivências.	2	2	
	Criar momentos de organização do pensamento e do discurso.	5	5	
	Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).	7	6	
	Incentivar os alunos a recorrer à memória.	2	1	
	Proporcionar a partilha de sentimentos, emoções e opiniões provocados pela leitura.	2	1	
	Promover a interpretação da informação oral.	5	7	

Atenção e apoio ao aluno com NEE	Incentivar a participação do aluno com NEE.	4	6	12
	Criar momentos de apoio individualizado ao aluno com NEE.	1	1	

**Quadro 10 – Intencionalidade (inferida) do Professor**

Analisando as categorias do que nos pareceu serem as intencionalidades das professoras, podemos verificar a atribuição de uma grande importância à promoção da participação oral nas aulas. De facto, em qualquer uma das aulas observadas, as professoras iniciaram o dia incentivando a participação oral através da partilha de vivências do dia anterior ou do fim de semana. A professora da turma A opta por não interferir na participação dos alunos, ou seja, só participa quem quer, enquanto a professora da turma B é um pouco mais assertiva, escolhe os alunos para lhe contarem o que fizeram. Assim, quer seja de forma espontânea ou direcionada, os alunos, ao participarem, habitua-se a organizar o seu pensamento recorrendo à memória, a organizar o discurso e a respeitar as regras da sala de aula necessárias ao seu bom funcionamento: ouvir os outros, esperar a sua vez para falar, etc.

No que respeita à organização das atividades, as professoras atribuem bastante importância à antecipação das atividades, explicando oralmente aos seus alunos o que vão fazer a seguir.

Na quase totalidade das observações, salvo uma exceção, verificou-se a realização de atividades relativas à revisão de conhecimentos já trabalhados. Apenas uma das observações incidia na leitura de uma obra do Plano Nacional de Leitura, que os alunos ainda não conheciam, e a exploração da mesma. Parece-nos que tal situação se deveu ao facto das nossas observações terem decorrido após a realização das Provas de Aferição na turma do quarto ano e antes da realização dos testes na turma do terceiro ano. Na primeira situação, os alunos já tinham trabalhado todos os conteúdos do currículo para se prepararem para as Provas e na segunda situação os alunos estavam a rever os conteúdos trabalhados ao longo de todo o terceiro ano.

Verificamos ainda a promoção do trabalho a pares para a realização da maioria das atividades observadas bem como a realização de grupos de trabalho, como mencionado no ponto anterior. Através de conversas paralelas entre as professoras e os alunos, foi possível apercebermo-nos da proposta de realização de projetos coletivos em cada uma das turmas, o que incentiva os alunos a trabalharem em grande grupo, a serem responsáveis pela sua parte no trabalho e a assumir a responsabilidade.

Tal como no ponto anterior, observa-se a preocupação constante em gerir o comportamento da turma através do reforço positivo e, principalmente, através da promoção da atenção dos alunos. Da mesma forma, é atribuída alguma importância à autonomia e à responsabilização dos alunos através da realização de tarefas partilhadas entre todos e da realização de rotinas diárias e semanais. De acordo com Tomlinson (2008), promover a responsabilização dos alunos não só torna a gestão da sala de aula mais eficaz, como também ajuda os alunos a tornarem-se independentes.

A intenção de apoiar o aluno com NEE vem corroborar as nossas conclusões no ponto anterior, pois é possível constatar alguma preocupação em criar momentos de apoio individualizado ao aluno com NEE mas, principalmente, em incentivar a sua participação nas aulas.

Concluindo, uma das intencionalidades mais observada na ação das professoras foi a promoção da participação oral, possibilitando aos alunos a organização do pensamento e do discurso e o respeito pelas regras de funcionamento das aulas. De forma a introduzir uma atividade, as professoras recorriam à antecipação da mesma, através de breves explicações orais aos seus alunos sobre o que lhes era proposto.

O que nos pareceram ser outras intencionalidades não menos importantes da ação das professoras foram a promoção do trabalho a pares e de grupos, a gestão do comportamento dos alunos através do reforço positivo e a promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos.

A intenção das professoras em apoiar os alunos com NEE pareceu-nos passar pelo incentivo à participação ativa nas atividades da turma, mas também pelo apoio individualizado, uma vez que não se observou qualquer tipo de diferenciação nas propostas de trabalho tendo em consideração as dificuldades destes alunos.

### **3.3. Comportamentos e Interações dos Alunos**

Apresentamos de seguida um quadro reunindo os comportamentos e interações dos alunos de ambas as turmas, agrupados em categorias diferenciadoras.

<b>Categorias de comportamentos e interações</b>	<b>Comportamentos e interações dos alunos</b>	<b>TA</b>	<b>TB</b>	<b>TOTAL</b>
Comportamento dos alunos	Conversam baixinho.	11	9	63
	Fazem barulho.	8	8	
	Levantam-se do lugar sem autorização.	1	5	
	Levantam-se, arrastando as cadeiras.	1	1	
	Pedem autorização para se levantarem.	2	1	
	Entram e saem da sala sem interromper.	4	1	
	Circulam pela sala.	2	3	
	Discutem.	2	1	
	Gozam com os colegas.	2	-	
	Não obedecem à professora.	1	-	
Participação oral	Partilham vivências.	4	1	53
	São chamados a participar.	5	6	
	Colocam o dedo no ar.	6	4	
	Não respeitam a regra de esperar pela sua vez de participar.	2	1	
	Escutam os colegas.	4	6	
	Escutam a professora.	4	10	
Participação nas atividades	Trabalham concentrados.	3	2	80
	Estão com atenção.	8	7	
	Explicam resolução de problema.	3	-	
	Colocam questões à professora.	6	7	
	Respondem a questões da professora.	7	6	
	Sentam-se no chão.	1	-	
	Perguntam sobre vocabulário desconhecido.	1	-	
	Respondem a dúvidas dos colegas.	2	-	
	Reveem conhecimentos já trabalhados.	3	5	
	Formam grupos de trabalho a pares.	1	2	
	Realizam a atividade/tarefa sozinhos.	2	2	
	Utilizam o quadro.	2	2	
	Copiam do quadro.	2	1	
	Apresentam trabalhos.	-	2	
	Realizam autocorreção.	1	-	
	Realizam heterocorreção.	1	1	
Utilizam o dicionário.	-	1		
Relação com a professora	Não estranham entrada na sala de outro professor.	1	1	5
	Riem-se dos comentários da professora.	-	3	
Participação em rotinas e tarefas	Realizam tarefa de distribuir e/ou recolher.	2	2	8
	Arrumam o material.	1	-	
	Escrevem o nome e a data.	1	1	
	Separam o lixo.	1	-	
Relação com os alunos com NEE	Ajudam o colega com NEE.	1	1	2

**Quadro 11 – Comportamentos e Interações dos Alunos**

Os alunos mostraram-se, regra geral, participativos e empenhados, interagindo com a professora em resposta ao questionamento ou colocando dúvidas. Aproveitam com notório prazer o momento que as docentes lhes oferecem para partilhar as vivências, o que revela uma relação professor/alunos e aluno/aluno assente em valores como a

confiança. Apesar de nem sempre conseguirem respeitar a sua vez para falar, na maioria das vezes os alunos escutam com atenção os seus colegas, mostrando-se interessados, e a professora, quando explica as atividades ou quando partilha comentários com a turma.

Existe um período de atenção à explicação das atividades e de concentração no seguimento das mesmas, quando cada aluno principia a sua atividade individualmente, a pares ou em grupo, consoante a proposta inicial. Parece-nos ser mesmo essa a intenção do docente: que, após as explicações, os alunos trabalhem de forma autónoma e sem interrupções ao longo da atividade. Aproveitando-se deste momento em que o grupo turma desempenha um trabalho autónomo, as professoras dispensam orientações aos alunos com NEE. Talvez por isso se tenham observado alguns momentos sem ocupação, em que os alunos que terminaram mais rapidamente a atividade não tinham nada para fazer, optando por conversarem uns com os outros ou por circular pela sala.

Observaram-se, assim, alguns períodos de confusão e barulho, devido ao incumprimento de algumas regras de convivência em sala de aula, nomeadamente: conversar baixinho e, por vezes, até mesmo discutir; levantar do lugar, com ou sem autorização, e arrastando a cadeira; participar sem esperar pela sua vez; circular pela sala sem objetivo específico; e gozar com os colegas.

Apesar de uma das intencionalidades que atribuímos à ação das professoras ser a promoção da autonomia e responsabilidade dos seus alunos, a verdade é que podemos apurar que os mesmos nem sempre participam em rotinas ou em tarefas. Estas últimas resumem-se à distribuição ou recolha de fichas ou do leite escolar, a arrumação de algum material e a separação do lixo.

Igualmente débil é a relação dos alunos com o aluno com NEE, tendo-se verificado apenas dois momentos de apoio ao mesmo, desta feita apenas pelo colega do lado ou pela formação habitual de pares de trabalho. Segundo Nielsen (1999) a interação positiva entre os alunos depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. O apoio e a interajuda são alcançados quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo, proporcionando a todos os alunos uma oportunidade de crescimento social e emocional.

### 3.4. Comportamentos e Interações dos Alunos com NEE

Neste último subcapítulo apresentamos o quadro que reúne os comportamentos e interações dos alunos com NEE presenciados em ambas as turmas durante as quatro observações. Os mesmos estão agrupados em diferentes categorias, iguais às do quadro anterior, pelo que, por vezes, estão registados comportamentos e interações sem qualquer tipo de ocorrência.

<b>Categorias de comportamentos e interações</b>	<b>Comportamentos e interações dos alunos com NEE</b>	<b>TA</b>	<b>TB</b>	<b>TOTAL</b>
Comportamento do aluno com NEE	Conversa baixinho.	3	9	27
	Faz barulho.	-	3	
	Levanta-se do lugar sem autorização.	-	5	
	Levanta-se, arrastando a cadeira.	1	-	
	Pede autorização para se levantar.	-	-	
	Entra e sai da sala sem interromper.	1	2	
	Discute.	-	-	
	Circula pela sala.	-	4	
Participação oral	Não obedece à professora.	-	-	83
	Não participa.	9	8	
	Partilha vivências.	1	1	
	É chamado a participar.	3	5	
	Coloca o dedo no ar.	1	1	
	Não respeita a regra de esperar pela sua vez de participar.	-	1	
	Escuta os colegas.	14	10	
Participação nas atividades	Escuta a professora.	11	18	76
	Trabalha concentrado.	5	4	
	Está com atenção.	13	15	
	Explica resolução de problema.	-	-	
	Coloca questões à professora.	1	-	
	Responde a questões da professora.	3	5	
	Senta-se no chão.	1	-	
	Pergunta sobre vocabulário desconhecido.	-	-	
	Revê conhecimentos já trabalhados.	3	10	
	Forma grupo de trabalho a pares.	1	3	
	É autónomo.	-	4	
	Utiliza o quadro.	1	-	
	Copia do quadro.	2	2	
	Apresenta trabalhos.	-	1	
	Realiza autocorreção.	-	-	
Realiza heterocorreção.	-	-		
Relação com a professora	Utiliza o dicionário.	-	2	14
	Não estranha entrada na sala de outro professor.	-	1	
	É apoiado pela professora.	3	1	
	É chamado a atenção pela professora.	1	3	
	Ri-se dos comentários da professora.	2	3	

Participação em rotinas e tarefas	Arruma o material.	-	-	3
	Escreve o nome e a data.	1	2	
	Separa o lixo.	-	-	
Relação com os colegas	É apoiado pelos colegas.	1	3	4

**Quadro 12 – Comportamentos e Interações dos Alunos com NEE**

Os comportamentos e interações dos alunos com NEE pautaram-se pelo cumprimento das atividades propostas, passando os exercícios do quadro, procurando resolver uma ficha com perguntas de interpretação de um texto e participando sempre que eram solicitados. São alunos que não foram observados a pedir ajuda. Empenham-se em acompanhar o trabalho realizado em grande grupo, mas as diferenças são notórias e na maioria das vezes não conseguem realizar o que lhes é pedido sem o apoio das professoras ou dos colegas.

A interação com os colegas é um pouco tímida, optam por estar com atenção ao que os rodeia e parecem sentir prazer nisso pela forma atenta como observam e escutam os diálogos dos colegas com a professora. Todavia, parecem gostar de conversar baixinho com os colegas e aceitam todo o apoio que lhes é oferecido. Apenas se observou um aluno com NEE com um comportamento de destaque, devido ao elevado número de vezes que conversou, se levantou da cadeira e andou a circular pela sala. Pareceu-nos, ao mesmo tempo, ser este último o aluno com NEE a merecer mais atenção e intervenção por parte da professora, sendo incentivado a participar variadas vezes. Pensamos ser mais uma estratégia por parte da professora em motivar o aluno a participar nas aulas mas também em mantê-lo ocupado para que o seu comportamento não piorasse.

Observámos o colega do lado a dar o seu apoio bem como outros colegas com quem é habitual os alunos com NEE trabalharem, contribuindo, assim, para uma aprendizagem cooperativa de maior qualidade, estímulo e segurança.

Se compararmos o tipo de comportamentos dos outros alunos da turma com os apresentados pelos alunos com NEE, é possível verificar que existem muitos indicadores que não correspondem exatamente a comportamentos, antes poderiam ser definidos como não comportamentos (não faz, não obedece, não responde...) ou como situações, uma vez que são expressos na voz passiva (é apoiado pela professora, é apoiado pelos colegas, é chamado...). Estes indicadores revelam uma menor pró-atividade dos alunos com NEE em relação aos restantes colegas, que de algum modo indiciam uma menor participação na situação de aprendizagem.

Por outro lado, é também possível verificar que a maior parte das interações dos alunos com NEE são com a professora e não com os colegas. Embora esta constatação possa decorrer do tipo de atividades desenvolvidas, parece-nos existir alguma dependência destes alunos face à professora para a realização das atividades. De salientar ainda que a interação com a professora raramente é iniciada por eles, correspondendo sobretudo a respostas à interpelação direta. Assim, não se registam, como nos restantes alunos, iniciativas de perguntar sobre vocabulário desconhecido e explicar a resolução de problemas.

Na verdade, nas situações de interação, verificou-se que estes alunos têm essencialmente comportamentos de escuta do outro e em diversas situações foi registada a sua não participação.

Assim, parece possível concluir que os alunos com NEE adotam uma atitude passiva na realização das atividades propostas, só participando quando interpelados. Uma vez que as atividades em que os alunos com NEE participaram foram as mesmas que para o grande grupo, foi possível observar dificuldades na sua realização. Tal situação leva a que os alunos com NEE estejam dependentes de algum apoio individual, quer da parte da professora, quer da parte dos seus colegas.

Relativamente à interação com os colegas, pareceu-nos que os alunos com NEE são bem aceites pela turma apesar da maioria das interações acontecerem com a professora. Não se registaram comportamentos passíveis de críticas negativas pois, na sua maioria, os alunos com NEE não participam ativamente nas aulas, nem em situações de realização de atividades, nem em situações de partilha de vivências, optando por se deixarem passar despercebidos, numa atitude de meros observadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, necessidades educativas especiais e os professores têm de estar preparados para os atender.”  
(Bairrão Ruivo, 1998, p.39).

O nosso estudo incidiu sobre as práticas de adequação curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico para alunos com NEE, num agrupamento de escolas do distrito de Lisboa, concelho de Sintra. Para a realização deste estudo partimos de algumas questões orientadoras das quais decorreram objetivos específicos. De forma a encontrarmos algumas respostas para as questões colocadas e, assim, atingirmos os objetivos propostos, elaborámos um plano de estudo que incluiu seis entrevistas a professores a lecionar o 1º CEB, a observação de quatro distintos períodos de 90 minutos em duas turmas do 1º CEB e a análise dos PEI dos alunos com NEE integrados nessas mesmas turmas.

Propomo-nos, agora, relacionar diretamente os resultados apresentados e discutidos no capítulo anterior com os objetivos do estudo. Para tanto, procuraremos relacionar os resultados que obtivemos através das três técnicas utilizadas. No entanto, este relacionamento exige algum cuidado, na medida em que dos seis entrevistados, apenas observámos a prática de dois.

Relativamente ao **primeiro objetivo** (conhecer as conceções dos professores do 1º CEB face à inclusão de alunos com NEE nas turmas que lecionam) foi-nos possível verificar, através das entrevistas realizadas, que os professores percecionam a inclusão apenas na perspetiva dos alunos com NEE ou com algum tipo de problemas. Parece-nos que, com esta visão, os professores só enfatizam as diferenças de aproveitamento ou de comportamento dos alunos com NEE em relação aos restantes alunos da turma. Sensibilizar os restantes alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre todas as crianças, incluindo os que apresentam NEE, é um dos aspetos no qual os professores se devem empenhar, de forma a contribuírem não só para a construção de uma escola mais inclusiva mas também para a promoção de atitudes mais positivas relativamente a todo o tipo de diferenças.

Por outro lado, a própria perspetiva de inclusão em relação aos alunos com NEE parece um pouco restrita, uma vez que incide particularmente nos processos de socialização proporcionados pela participação do aluno com NEE nas atividades da

turma, partindo-se do princípio que a inserção no grupo, por si só, propicia a socialização e evita que os alunos com NEE se sintam colocados de parte ou diferentes dos restantes colegas.

Na verdade, os professores parecem perceber a inclusão destes alunos, na sala de aula, como prejudicial, quer para os próprios alunos com NEE, quer para os seus pares. Alegam que, por um lado, o aluno com NEE é prejudicado pois não recebe o apoio de que necessita e que, por outro lado, os restantes alunos se sentem prejudicados pois têm que repartir a atenção e apoio por parte do professor. A gestão do tempo e a adequação de estratégias no atendimento a todos os alunos são, portanto, situações com as quais os professores têm dificuldades em lidar. Como justificação, os professores alegam o excessivo número de alunos por turma, a heterogeneidade das turmas e os diversos problemas comportamentais que, de acordo com as suas opiniões, resultam muitas vezes do apoio direto que são obrigados a dar aos alunos com NEE.

Desta forma, os professores parecem optar por delegar a responsabilidade do apoio a estes alunos à Equipa de Educação Especial, com a preferência que o mesmo seja realizado fora da sala de aula, contrariamente ao que está definido nos PEI dos alunos com NEE. No entanto, de acordo com a legislação atualmente em vigor, o apoio ao aluno por parte do professor de Educação Especial está contemplado unicamente em situações em que se preveja a necessidade de realizar atividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável da turma. Por outro lado, tal como referimos no enquadramento teórico, uma das funções dos professores da Educação Especial é ajudar os professores do ensino regular a aprenderem a gerir o seu tempo e a encontrarem as melhores estratégias de forma a não deixarem nenhum aluno de parte.

No que respeita ao processo de inclusão nas escolas, os professores valorizam a existência cada vez mais visível de infraestruturas nas escolas de acesso a deficientes motores e problemas afins bem, como o apoio de uma equipa de Educação Especial nos Agrupamentos, já atrás referido. No entanto, apontam alguns constrangimentos relativamente à periodicidade desse apoio, à insuficiente articulação entre os docentes e a equipa de educação especial, à ausência de formação contínua sobre a resposta à diversidade dos alunos e a insuficiente colaboração e partilha de informações/estratégias entre os docentes da mesma escola. Torna-se cada vez mais perceptível a necessidade que os professores sentem em receber formação sobre o

atendimento a uma tão grande diversidade de alunos nas suas turmas. Parece-nos que um bom ponto de partida seria a realização de parcerias entre os professores do mesmo agrupamento ou escola como uma forma de os ajudar a refletir e explorar aspetos das suas práticas.

No que respeita ao **segundo objetivo** (conhecer as conceções dos professores do 1º CEB sobre gestão do currículo e diferenciação curricular) podemos aferir que, relativamente à importância e função do PCT, os professores mantem opiniões contraditórias: se, por um lado, o documento é percebido como um instrumento para a organização do trabalho do professor e como um registo da avaliação da turma, (com maior incidência na avaliação diagnóstica), por outro lado, consideram que a elaboração do mesmo é irrelevante e desnecessária para o trabalho que desenvolvem na sala de aula com as suas turmas, lamentando a ausência de diretrizes para a sua elaboração por parte dos órgãos de gestão da escola. Por outras palavras, podemos concluir que os docentes, apesar de equacionarem as virtualidades do documento, consideram a sua elaboração sobretudo como uma obrigação imposta pelos órgãos de gestão do Agrupamento.

Relativamente à planificação de atividades, os professores dizem ter em consideração não só as necessidades de aprendizagem dos alunos como afirmam ainda partilhar com os alunos as decisões sobre as atividades a realizar, abdicando assim um pouco do seu poder. No entanto, o mesmo não nos foi possível aferir durante os momentos de observação de aulas nas duas turmas em estudo; com efeito, verificámos apenas a informação aos alunos das atividades que teriam de realizar, processo que obrigou posteriormente os professores a dispensar algum tempo útil da aula para explicar repetidas vezes as regras da atividade. No entanto, o envolvimento dos alunos nas decisões relativas às atividades não deveria ser uma mera afirmação discursiva, mas uma forma prática de implicação, de responsabilização e de promoção da autonomia, aspetos imprescindíveis para a formação de cidadãos conscientes. Está em causa uma pedagogia em que a criança tem que deixar de ser um mero ouvinte e passar a ser construtora da sua aprendizagem enquanto o professor terá de abandonar o seu papel como transmissor de conteúdos e executor de programas.

No que respeita às formas de adequação curricular em contexto de sala de aula, os professores referiram nas entrevistas quatro formas diferentes: a adequação de estratégias e atividades; a adequação dos recursos; a adequação na forma de avaliação; e o apoio direto ao aluno. Foi ao nível da adequação de estratégias e de atividades para os alunos com NEE que verificámos maior incidência, sobretudo na

adequação da estrutura do trabalho, na eliminação de algumas atividades e no aproveitamento do tempo letivo destinado ao Apoio ao Estudo. No entanto, como tivemos ocasião de salientar anteriormente, este tipo de adequação parece circunscrever-se, na maioria dos casos, à realização de um trabalho diferente por parte dos alunos com NEE, não sendo perceptível no discurso das professoras os objetivos que orientam esse trabalho ou a definição de uma estratégia específica para alcançar objetivos definidos.

Podemos, contudo, afirmar que os restantes alunos não são esquecidos pelos professores, pois verificámos nas entrevistas uma igual preocupação em afirmar que aplicam algumas estratégias de diferenciação pedagógica também para eles, tais como: apoio individualizado do professor aos alunos com mais dificuldades; realização de diferentes atividades consoante as necessidades específicas de cada aluno; utilização de um sistema de recompensa pela realização de trabalho extra; negociação de propostas de trabalho entre o professor e os alunos.

Relativamente às restantes formas de adequação curricular já por nós mencionadas, a avaliação é percebida como um processo a ser desenvolvido não só no início do ano letivo, altura em que a avaliação diagnóstica assume um papel relevante, mas sobretudo ao longo do ano escolar, acompanhando os progressos e dificuldades dos alunos através de registos de pilotagem, muitas vezes expostos na sala. Uma vez que os professores entrevistados lecionavam o 3º ou o 4º ano de escolaridade, verificámos uma referência unânime relativamente à autoavaliação trimestral.

As entrevistas mostram ainda uma preocupação por parte dos professores em atribuir tempo extra na realização de fichas de avaliação para os alunos com NEE não esquecendo, porém, outras estratégias como, por exemplo, o apoio direto do professor, a elaboração de fichas de avaliação diferentes ou a definição de uma matriz de avaliação diferente para os alunos com NEE.

Nas formas de apoio direto ao aluno com NEE, os professores mencionaram não só o apoio por parte do professor mas também o trabalho cooperativo entre os colegas de forma a estimular a autoestima e o interesse pelas aprendizagens do aluno com NEE e, ao mesmo tempo, proporcionar a aquisição de uma nova atitude por parte dos restantes alunos perante os colegas com NEE.

Quanto às práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na elaboração dos Planos Educativos Individuais e na intervenção direta com os alunos com NEE, o nosso **terceiro objetivo**, foi-nos possível apreender, através da entrevista, que os

professores têm conhecimento da sua responsabilidade na realização do PEI dos alunos com NEE embora assumam ao mesmo tempo que, na maioria das vezes o mesmo é elaborado, na realidade, pelo professor de Educação Especial.

Assim, e de acordo com a análise dos PEI, a avaliação por referência à CIF-CJ dos três alunos com NEE incluídos nas turmas observadas, permitiu-lhes ter apoio da Educação Especial com a aplicação de algumas medidas do decreto-lei nº 3/2008. Neste sentido, verificámos que todos os alunos com NEE beneficiavam de Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação; dois usufruíam de Tecnologias de Apoio; e apenas um tinha Adequações no Processo da Matrícula.

Verificamos ainda que, apesar de os PEI contemplarem adequações curriculares individuais, apenas num as mesmas estavam descritas de forma rigorosa. Neste último, foi-nos possível tomar conhecimento da definição de objetivos específicos a atingir na área da Língua Portuguesa e na área da Matemática, para além de outras adequações curriculares individuais adaptadas ao perfil de funcionalidade do aluno em questão. Este último fazia ainda referência ao facto das adequações curriculares a introduzir nas diferentes áreas acima mencionadas terem como padrão o currículo comum, não pondo em causa desta forma a aquisição das competências terminais de ciclo (nº1 do artigo 18º do DL 3/08).

Nos PEI, observamos igualmente um conjunto de orientações gerais relativamente às adequações a realizar dentro e fora da sala de aula. As mesmas pautavam-se pela descrição do tipo de trabalho a realizar pelo aluno com NEE e o tipo de apoio que o mesmo iria beneficiar por parte do professor titular de turma. Revelavam ainda a atribuição de tempo suplementar para a manipulação e exploração dos materiais de aprendizagem e o benefício de condições especiais de avaliação.

O apoio por parte da equipa de Educação Especial também está contemplado nos PEI, bem como a participação nas atividades extracurriculares, tais como, por exemplo, o Inglês e a Educação Física. Foi-nos ainda possível apurar o cuidado dos professores em encontrar uma variedade de respostas às diferentes necessidades dos alunos com NEE envolvendo a participação de técnicos exteriores à escola, nomeadamente na área da hipoterapia, fisioterapia e natação adaptada.

Nas observações realizadas em contexto de sala de aula, verificámos um clima de cumplicidade entre os professores e os seus alunos, favorável à troca e partilha de comentários e vivências entre todos. Esse mesmo clima permitiu aos professores

apoiarem os seus alunos com alguma afetividade e promoção da autoestima, através de elogios e de sugestões de outras formas de resolução das atividades.

Infelizmente, o mesmo não podemos afirmar relativamente à relação entre os alunos com NEE e os restantes colegas. Não observámos qualquer tipo de interesse por parte dos alunos em interagir com os colegas com NEE. Os próprios alunos com NEE mantiveram uma atitude passiva, de meros observadores, apesar de revelarem algum interesse nas atividades propostas e nas interações dos colegas com os professores. No entanto, existiu algum apoio aos alunos com NEE por parte de determinados colegas durante a realização de algumas atividades o que, na nossa opinião, poderá constituir um bom ponto de partida para a constituição de tutoria interpares, deixando mais tempo livre para o professor gerir outras situações merecedoras da sua atenção.

A organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas é uma prática de gestão do currículo a que os professores dão importância, o que demonstra alguma flexibilidade na gestão e organização do espaço capital de aprendizagem. No entanto, nas entrevistas, os professores parecem atribuir muita importância aos recursos e equipamentos na sala de aula, tais como os manuais escolares e as TIC, apesar de não termos registado a sua utilização em nenhuma das aulas observadas.

Foi-nos possível perceber ainda que, na maior parte das situações observadas, a mesma atividade é realizada por parte de todos os alunos, não existindo, assim, diferenciação do trabalho de acordo com as necessidades dos alunos. As atividades organizaram-se de diferentes formas: aos pares, em grande grupo, por grupos de trabalho e pela realização individual de uma ficha. Constatámos ainda o recurso preferencial do quadro e alguma inércia por parte dos professores durante a realização individual das atividades, permanecendo junto do mesmo ou perto da sua mesa de trabalho. Verificamos, desta forma, a aposta num ensino unilateral e homogêneo: todos os alunos fazem os mesmos exercícios, todos têm que acompanhar o ritmo imposto não só pela professora, mas também pelos alunos mais rápidos. Estas constatações entram em contradição com algumas das afirmações feitas pelas docentes nas entrevistas, relativamente à preocupação com processos de diferenciação pedagógica. No entanto, é importante ter em conta que foram realizadas entrevistas a seis professoras e apenas se observaram duas turmas, pelo que não é possível fazer uma correspondência direta entre o discurso e a prática observada.

De acordo com as observações efetuadas, a utilização do plano diário para organização do trabalho da turma, o recurso a ficheiros adquiridos ou realizados pelo

próprio professor, o recurso aos trabalhos para casa como forma de penalização e a atribuição de tempo extra para terminar os trabalhos são exemplos das diferentes estratégias que os professores praticam de forma a melhor gerirem o tempo nas suas salas de aula.

Outra estratégia também praticada pelos professores para a organização da turma é a existência de rotinas e de tarefas partilhadas por todos os alunos. Como organização das atividades da turma os professores destacam não só o trabalho individual como também a promoção da entreaajuda, com realização de tutoria interpares. A organização de trabalhos de grupo é igualmente percecionada como facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, parece-nos de salientar algumas das atividades desenvolvidas nas áreas curriculares específicas que foram objeto de observação, a Língua Portuguesa e a Matemática. Com efeito, constata-se o desenvolvimento de atividades inovadoras, que correspondem a estratégias de ensino recentemente divulgadas no 1º CEB, a partir dos Programas Nacionais de Formação nesta área, como o trabalho de organização textual em LP ou o incitamento e aceitação de diferentes formas de resolução de problemas em Matemática.

Relativamente às práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na intervenção direta com os alunos com NEE, foi-nos possível concluir, a partir das entrevistas, que existe uma grande preocupação por parte dos professores com a gestão do comportamento, o que exige não só a intervenção direta dos mesmos, mas também algumas outras estratégias, tais como a colaboração dos encarregados de educação, a alteração da disposição das mesas dentro da sala de aula ou a realização do momento semanal do Conselho de Turma. Esta mesma preocupação foi-nos possível verificar durante a observação das aulas, onde os professores dispensaram muito tempo e energia em manter um clima de trabalho silencioso, através do reforço positivo e, principalmente, através da promoção da atenção dos alunos. O controlo de alguns comportamentos desajustados e repetitivos foi realizado com alguma resignação, o que revela algum desinvestimento dos professores relativamente a estes alunos; o principal objetivo para os docentes era terminar rapidamente com o barulho.

Através das observações, verificámos que os professores atribuem alguma importância à realização de pequenas tarefas partilhadas entre todos, como por exemplo a distribuição ou recolha de fichas ou do leite escolar, a arrumação de algum material e a separação do lixo. A existência de rotinas diárias e semanais foi possível observar através do momento de leitura de um livro e através da partilha de vivências

do fim-de-semana. Parece-nos assim, um pouco tímida a intenção de promover a autonomia e responsabilização dos alunos, perdendo desta forma a oportunidade de criar uma sala de aula mais eficaz.

Verificámos ainda algumas estratégias por parte dos professores no sentido de promover a autonomia e responsabilização dos seus alunos com NEE através da sua participação na maioria das atividades da turma, tais como: realização de tarefas e recados; participação nas rotinas da sala de aula; participação nos trabalhos de grupo; e participação nas atividades festivas fora do contexto da sala de aula, tal como está contemplado nos seus PEI, no sentido de aumentar a autoestima, autonomia e socialização destes alunos.

Como estratégias de diferenciação curricular, as observações permitiram registar o questionamento direto por parte de um dos professores observados, com a indicação de quem deveria participar, o que lhes permite controlar a participação dos alunos com mais dificuldades. Foi possível ainda perceber a atenção individualizada atribuída pelos professores aos alunos com NEE, através de interações diretas, comentários e orientações para a realização dos trabalhos. A intenção dos professores foi sempre a de possibilitar ao aluno com NEE a resolução rápida da atividade, de forma a acompanhar os restantes colegas, orientando o seu raciocínio e dando algumas pistas de resolução, através de algum acompanhamento e apoio individual. Parece-nos, assim, existir alguma dificuldade por parte do professor em realizar uma verdadeira adequação curricular ao aluno com NEE o que, por sua vez, origina a necessidade da sua constante atenção e acompanhamento individual.

Concluindo, para que a escola seja efetivamente inclusiva não basta que os professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objetivo. É indispensável que desenvolvam uma atitude de responsabilização pela aprendizagem dos alunos com NEE e que disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios.

Tal como nos foi possível apurar com o presente estudo, algumas das maiores dificuldades que se colocam aos professores são a gestão do tempo e a adequação de estratégias no atendimento a todos os alunos. Os professores continuam a apostar num ensino unilateral e homogéneo, por ser um caminho mais seguro, em que todos os alunos têm que realizar as mesmas atividades, ao mesmo tempo, penalizando quem não as termina com trabalhos extra para casa.

Acreditamos, todavia, ser possível apetrechar os professores com novas formas de pensar e de atuar, no sentido de aperfeiçoarem a sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornarem-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos seus alunos, eles sim, principal recurso dentro da sala de aula.

A partir dos resultados deste estudo, pensamos ser possível traçar algumas propostas sobre as práticas curriculares facilitadoras da aprendizagem dos alunos com NEE em salas de aula inclusivas.

Tal como vimos anteriormente, ao recorrer ao ensino diferenciado, o professor precisa de gerir e monitorizar várias atividades em simultâneo, o que nem sempre se revela tarefa fácil. Uma das nossas propostas seria apostar num ensino construído a partir das necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos, abandonando progressivamente o ensino unilateral e homogéneo. A construção de um clima afetivo revelou-se de igual importância, pois os alunos sentiam-se confortáveis para colocar questões ao professor.

Parece-nos igualmente importante a existência de alguns recursos e materiais na sala de aula, sempre disponíveis para os alunos utilizarem de forma autónoma, tal como verificamos neste estudo, um bom exemplo disso são os ficheiros. No entanto, não nos devemos esquecer que um dos principais recursos existentes dentro de qualquer sala de aula são os próprios alunos. Parece-nos, pois, viável apostar na realização de trabalho cooperativo ou de tutoria interpares para que o professor possa estar mais livre para apoiar quem mais precisa.

Tal como observámos, o facto do espaço da sala de aula estar organizado em função das atividades desenvolvidas, promoveu uma área de trabalho mais flexível e adaptável. Da mesma forma, ao realizarem partilha de tarefas na sala de aula e a rotinas diárias, semanais ou mensais, os professores promovem a autonomia e a responsabilização dos seus alunos. Parece-nos, igualmente, que a planificação das atividades, ao ser partilhada com os alunos, os ajuda a construir o seu próprio percurso de aprendizagem de forma mais ativa. Desta forma, os alunos podem antecipar os momentos de estudo e as atividades a realizar.

Por fim, alguns constrangimentos surgiram durante a realização deste estudo. O mais relevante foi a demora na sua execução. Apontamos como principal razão do atraso a demora na leitura de obras relacionadas com o tema em questão. A tentação de ler só

mais um livro foi forte mas, numa determinada fase, tomámos a decisão de parar. Obrigarmo-nos a avançar é uma disciplina que demorámos a aprender.

Outros constrangimentos prenderam-se ainda com algumas limitações relacionadas com a recolha de informação como, por exemplo, a limitação do número de observações realizadas ou da análise de documentação relacionada com os alunos com NEE, ou o facto de não termos realizado entrevistas aos professores após as observações, de forma a aferir as intencionalidades das ações e situações educativas. Sabemos que um aprofundamento desse tipo ultrapassaria o âmbito de um trabalho de mestrado, porque exigiria muito mais tempo, pelo que esperamos que este estudo sirva para a prossecução de posteriores investigações nesta área, uma vez que ainda existem muitas realidades por descobrir e revelar...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- AINSCOW, M. (1996). *Necessidades Especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco.
- AINSCOW, M. et al. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ASSUNÇÃO, C. (2011). *O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica*. *Escola Moderna*, Revista do Movimento da Escola Moderna, nº 40, 5ª série, p. 13-24.
- BAIRRÃO, J. et al (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: CNE.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.
- BEYER, H. (2006). *A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial*. *Revista da Educação Especial*. Nº 2, p. 8-12.
- CARDOSO, C. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Predefinições.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, L. M., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In RODRIGUES, D. (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (p. 125-140). Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

- CORREIA, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, A. (1996). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*. In *Revista Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2, p.151-163.
- COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- DE KETELE E ROEGIERS (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ESTEVES, M. (2005). *A análise de conteúdo*. In AVILA, J.L. & PACHECO, J.A. (orgs). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores - 4ª edição*. Porto: Porto Editora.
- GRAVE-RESENDES, L.; SOARES, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- JIMÉNEZ, R. (1997). *Escola para todos: a integração escolar*. In BAUTISTA, R. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- LEITE, T. (2005). *Diferenciação Curricular e NEE*. In SIM-SIM, I. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- LEITE, T. (2011). *Currículo e NEE*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LESSARD-HÉBERT, M. et al. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA-RODRIGUES, L. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2000). *Diferenciação Pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores*. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, p.303-310. Lisboa: AFIRSE/FPCE.

- MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de Aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. In Revista *Inovação*, vol. 9, nº1 e 2, p. 139-149.
- NIZA, S. (2004). *A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo*. *Escola Moderna*, Revista do Movimento da Escola Moderna, nº 21, 5ª série, p. 64-69.
- NIZA, S. (2005). *Uma Democracia Participada na Escola: a Gestão Cooperada do Currículo*. *Escola Moderna*, Revista do Movimento da Escola Moderna, nº 24, 5ª série, p. 52-56.
- NÓVOA, A. et al (org.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação*. Lisboa: Edições tinta-da-china, Lda.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. (p.15-27). Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão, da Educação à Sociedade*. Coleção em Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In: *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- RODRIGUES, D. (org.) (2006). *Educação e Inclusão – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

SANCHES, T. *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*, In Univ. Minho: Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp. 105 – 149.

SANCHES I. e TEODORO A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, p. 63-83.

SILVA e MENEZES, (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. UFSC.

SILVA, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, p.135-153.

SIM-SIM, I. (Coord., 2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

SOUSA, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

TORRES-GONZÁLEZ, J.A. (2002). *Projeto e Desenvolvimento do Currículo em Processos de Atenção à Diversidade*. In: (org.) *Educação e Diversidade*. S. Paulo: Artmed.

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

WARNOCK REPORT (1978) - *Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*, London: H.M.S.O.

## **NORMATIVOS**

Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de Outubro alterada pelas leis 115/97 de 19 de Setembro e 49/2005 de 30 de Agosto.

Lei 85/2009 de 27 de Agosto.

Despacho Normativo nº 14026/2007 de 3 de Julho.

Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro alterado pela Lei 21/2008 de 12 de Maio.

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Nº do Anexo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Anexo I</b>	Transcrição da Entrevista à Professora 1 (P1)
<b>Anexo II</b>	Transcrição da Entrevista à Professora 2 (P2)
<b>Anexo III</b>	Transcrição da Entrevista à Professora 3 (P3)
<b>Anexo IV</b>	Transcrição da Entrevista à Professora 4 (P4)
<b>Anexo V</b>	Transcrição da Entrevista à Professora 5 (P5)
<b>Anexo VI</b>	Transcrição da Entrevista à Professora 6 (P6)
<b>Anexo VII</b>	Exemplo da 1ª Fase da AC: recorte da entrevista à P1 em UR e transformação em indicadores
<b>Anexo VIII</b>	Agrupamento dos Indicadores e Criação de Categorias
<b>Anexo IX</b>	Análise Individual do PEI 1
<b>Anexo X</b>	Análise Individual do PEI 2
<b>Anexo XI</b>	Análise Individual do PEI 3
<b>Anexo XII</b>	Registo da 1ª Observação Naturalista na Turma A (TA)
<b>Anexo XIII</b>	Registo da 2ª Observação Naturalista na TA
<b>Anexo XIV</b>	Registo da 1ª Observação Naturalista na Turma B (TB)
<b>Anexo XV</b>	Registo da 2ª Observação Naturalista na TB
<b>Anexo XVI</b>	Análise da 1ª Observação Naturalista na TA
<b>Anexo XVII</b>	Análise da 2ª Observação Naturalista na TA
<b>Anexo XVIII</b>	Análise da 1ª Observação Naturalista na TB
<b>Anexo XIX</b>	Análise da 2ª Observação Naturalista na TB

## ANEXO I - Transcrição da Entrevista à P1

QUESTÕES	RESPOSTAS
<p>De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos provenientes de culturas diferentes e/ou de alunos com NEE?</p>	<p>Na minha escola existe alguma preocupação com isso mas eu acho que maioritariamente é uma preocupação individual, de cada professor, não existe uma política propriamente aqui na escola, cada um procura um caminho que ache ser mais adequado e que permita a esses alunos sentirem-se mais integrados, fazerem amigos. A nossa zona escolar tem um bairro social muito próximo e recebemos alguns alunos desse bairro social e também temos alunos da chamada classe média. Às vezes é preciso também tentar colocar um bocadinho de regras, tanto para uns como para outros, mas nota-se algumas diferenças sociais. Também recebemos alunos com deficiências e com outro tipo de problemas, temos que gerir todas essas diferenças. Não sei se é da melhor forma, mas tentamos gerir.</p>
<p>O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos?</p>	<p>Não. Eu gostaria, gostaria muito de frequentar até porque sinto que preciso de ajuda em muitas coisas mas sinceramente existe uma distância muito grande, nós estamos na nossa escola e a equipa está na escola deles, recebemos a visita deles aqui, vem cá a professora de educação especial duas vezes por semana ter com os nossos alunos, a psicóloga nunca veio cá à escola, reuniu uma vez com os professores todos, disse-nos como é que nós poderíamos fazer a referenciação dos nossos alunos mas nunca mais falámos, ela está lá no gabinete e recebe os alunos lá, aqueles que ela considera importantes porque está muito sobrecarregada. Eu gostava muito que o agrupamento fizesse ações de formação, mas isso não acontece.</p>
<p>Existe uma equipa interdisciplinar de Educação Especial? Como é constituída?</p>	<p>Não sei se é esse o nome mas existe uma equipa de educação especial. Na escola sede está o psicólogo, na nossa escola existe a visita de duas professoras, uma do apoio e a outra da educação especial. Não temos terapeutas da fala.</p>
<p>Qual o tipo de trabalho desenvolvido pela equipa de Educação Especial?</p>	<p>Existe um horário que foi determinado por elas, têm duas horas e meia por semana e vão buscar os meninos à sala, levam-nos para a salinha de educação especial e trabalham com eles as áreas que são mais importantes e que também</p>

<p>O espaço físico da escola está acessível a deficientes motores e problemas afins?</p>	<p>estão no PEI deles. Normalmente o apoio é feito fora da sala, elas gostam de levar os alunos com elas, dizem que assim os alunos estão mais concentrados. No meu caso específico o aluno precisa de alguma concentração para realizar o seu trabalho e por isso ela trabalha com ele até porque ele, em termos de comparação com o resto do grupo, está um bocadinho mais atrás, não tem propriamente as competências que num terceiro ano devia ter. Mas dentro do caminho e do percurso dele a professora de educação especial vai trabalhando, vai fazendo exercícios com ele, vai tentando rever a matéria que eu vou dando, nós falamos um pouco sobre as coisas que eu vou fazendo aqui na sala até para ela conseguir acompanhá-lo. Dentro da sala de aula tem acontecido poucas vezes o apoio. O que aconteceu, por exemplo, no período passado, foi a realização das fichas de avaliação em que a professora veio nesses dias para estar com ele e ajudá-lo a ler a ficha, não fazer as fichas por ele mas orientá-lo. De resto é sempre fora da sala.</p> <p>Não, nada mesmo. A nossa escola tem, mesmo à entrada dois degraus, não existe qualquer tipo de rampa. É uma escola muito antiga. Se existir realmente um aluno com problemas motores, precisará de ajuda para subir esses degraus iniciais mas depois pode ficar nas salas do rés-do-chão que essas têm entrada direta. Depois em termos de espaço físico para a realização de atividades como, por exemplo, a educação física é complicado porque o nosso refeitório ocupa a quase totalidade do polivalente e mesmo quando há aulas de educação física as mesas não são mexidas portanto os alunos têm que fazer a aula num cantinho que lhes sobra. As salas de aula são grandes, uma criança de cadeira de rodas conseguiria circular lá dentro pois existe um espaço amplo mas não sei se passava da porta pois são muito estreitas.</p>
<p>O que pensa da necessidade de elaboração do PCT?</p>	<p>O Projeto Curricular de Turma é um instrumento essencial para a organização do nosso trabalho enquanto professores. Eu costumo dizer que é como se fosse um diário da nossa turma. É onde está aquilo que nós avaliamos da nossa turma, aquilo que nós propomos fazer com eles, as reflexões que nós vamos fazendo sobre o trabalho que é feito, o</p>

<p>Quem elabora o PCT?</p> <p>Quais os aspetos que considera essenciais na sua elaboração do PCT?</p> <p>Planifica as atividades em conjunto com os alunos?</p>	<p>balanço...</p> <p>O Projeto Curricular de Turma é da responsabilidade da professora titular de turma, isso é óbvio. Depois há outros técnicos que colaboram connosco. Eu gostava que colaborassem mais. Temos a professora de Educação Especial que é aquela que tem participado nalgumas coisas sobretudo no PEI de um dos alunos e isso também faz parte do nosso PCT, de resto é responsabilidade minha, só minha.</p> <p>Um dos aspetos a que eu dou mais importância é a parte da avaliação diagnóstica logo no início do ano porque é a partir dessa avaliação que eu vou determinar as prioridades do Projeto Curricular de Turma. São também os motores de arranque para o ano letivo. Se eu não souber quais são os principais pontos que devo tocar ao longo da minha intervenção com aquele grupo então não faz qualquer sentido a existência de um Projeto Curricular de Turma, para mim um dos pilares do PCT são sem dúvida as prioridades, as linhas de trabalho com os alunos especificamente.</p> <p>Eu faço um misto. Eu tenho linhas minhas, tenho ideias daquilo que eu quero concretizar, até porque num agrupamento nós somos obrigados a ter planificações iguais. Portanto, existem planificações anuais e mensais iguais para todo o grupo do 3º ano das escolas do agrupamento, elaboradas logo no início do ano. Ao longo dos meses vamos planificando os objetivos e as atividades que queremos realizar. Nesse sentido não há uma grande margem de manobra, mas também vou ser sincera, é um bocadinho “papel”, depois dentro de cada sala cada professor sabe de si e nesse sentido eu tento dar um bocadinho de liberdade e de partilha democrática aos alunos. Pego naquilo que me impõem, é aquela planificação para o mês, divido mais ou menos pelas semanas e vou dando aos alunos “estes são os blocos que nós temos que trabalhar”, “temos que fazer isto, isto, isto e isto”. Como eles têm um horário, sabem mais ou menos o que é que vamos trabalhar, por exemplo “na matemática coletiva o que é que vamos realizar?”. Também parte muito das dificuldades, alguns pedem-me ajuda e, às vezes, como as dificuldades são muito comuns, nessa semana vamos trabalhar essas dificuldades. Ainda na semana passada aconteceu ser a divisão, por exemplo.</p>
---	--

<p>Promove atividades de entreatajuda em grupos heterogéneos?</p>	<p>Então vou fazendo com eles um plano semanal e nesse plano integro as ideias e as sugestões que eles dão para as diferentes áreas e tento também integrar aquelas que estão na planificação mensal do agrupamento e um bocadinho o manual porque eu também tenho que trabalhar os manuais na sala de aula porque o agrupamento quer que eu o faça. Portanto, tento gerir as limitações com a forma de trabalhar que eu mais gosto.</p> <p>Claro, claro. Aliás, os alunos estão sentados por grupos na sala de aula, foi uma escolha feita por eles. No entanto, já houve uma ou outra alteração, algumas motivadas por comportamento, que foram discutidas no conselho de turma, mas são grupos que têm sempre um ou outro elemento que pode ajudar mais os elementos mais fracos. O que não significa que esses elementos mais fracos não saibam qualquer coisa e não possam ensinar aqueles que se julgam os mais fortes. Existe imensa cooperação entre eles e há outra coisa que eu costumo fazer: quando algum termina mais cedo, em vez de eu lhe dar outra ficha ou outro trabalho muitas vezes eu deixo que eles sejam professores ajudantes e vão partilhar como é que chegaram à resposta com os colegas porque às vezes eles entendem melhor os colegas e as suas explicações do que o próprio professor e, por isso, sim, eles ajudam-se muito, muito mesmo.</p>
<p>Modifica a organização do espaço em função das atividades?</p>	<p>A sala pode mudar consoante o trabalho. Por exemplo, a maioria das vezes eles estão sentados em grupos, é assim que nós trabalhamos no dia-a-dia. No entanto, à sexta-feira como é o dia em que nós realizamos o conselho de turma, a sala fica disposta em U para que seja mais fácil a visualização de todos os alunos e para que os próprios presidentes do conselho consigam ver tudo e falar com todos. Outras vezes organizamos atividades em que é preciso espaço no meio da sala, por exemplo, nos dias em que fazemos expressão dramática é preciso muito espaço, então temos que afastar as mesas todas para ter espaço no centro da sala. Outras vezes podemos juntar mais mesas porque vamos ter duas estações de trabalho: um grupo vai estar a trabalhar uma leitura de qualquer coisa enquanto outro grupo vai estar a trabalhar a pintura de qualquer coisa. Portanto, isso depende do trabalho que nós vamos realizar.</p>

<p>Existe uma diversificação no uso de materiais na sala de aula?</p>	<p>Bom, o manual tem que existir e isso é um material que todos têm e é igual para todos, tirando três alunos que são de outro ano. Depois existe uma série de materiais que fui eu trazendo para a escola, são coisas construídas por mim, são materiais próprios, que tentam abarcar todas as áreas curriculares e depois também têm aqueles materiais que não são estruturados mas que ajudam por exemplo no cálculo da matemática, como as palhinhas, os lápis (porque alguns alunos ainda precisam, apesar de estarem no terceiro ano). Existem os ficheros, também construídos por mim, alguns são autocorretivos, o que facilita o meu trabalho. No início tive que impor algumas regras porque eles estavam um bocadinho batoteiros, eu tinha que estar sempre a ver se eles estavam a copiar as respostas. Cá na escola existe também um projetor para ligarmos ao computador portátil, que também existe cá na escola, e preparo algumas aulas em <i>powerpoint</i>. Os próprios alunos também já têm apresentado os seus projetos de investigação com este material. Utilizo também os Magalhães deles.</p>
<p>Como faz a avaliação dos alunos?</p>	<p>Faço a avaliação a partir de vários registos de pilotagem. Obviamente que as fichas de avaliação são as mais valorizadas aqui no agrupamento, fichas essas que são iguais para todos os alunos. A avaliação diagnóstica é também realizada aqui no agrupamento com fichas iguais para todos. No entanto, eu fiz uma avaliação diagnóstica de áreas específicas como a leitura, o cálculo mental e isso já foram exercícios ou jogos feitos por mim não tendo nada a ver com as diretrizes do agrupamento. Normalmente registo em grelhas com o nome dos alunos e um espaço branco à frente para escrever livremente ou então coloco mesmo alguns itens específicos que podemos chamar de indicadores, que mostram a que nível é que o aluno está. Por exemplo, na leitura, se gagueja, se hesita muito, se faz uma leitura silabada, se é fluente, se há respeito pela pontuação, pronto, eu crio uma série de indicadores e depois tento, ou através de um código de cores, ou apenas pela forma como redijo um pequeno texto daquilo que vou ouvindo, vou depois estudar esses dados e aí é que vejo como é que os alunos estão. Também acontece na questão da leitura, já agora que estamos a falar sobre isso, utilizar muitas vezes o gravador.</p>

<p>Os alunos realizam autoavaliação?</p>	<p>Isso permite não só eu ouvir como também os alunos ouvirem a sua leitura, eles próprios também se avaliam. Existe também na sala, não só em avaliação diagnóstica mas também ao longo de todo o ano, grelhas expostas na sala, elaboradas por mim, e servem para eu ter a noção do trabalho que eles vão realizando nos momentos de trabalho autónomo, por exemplo, que tipo de ficheiros é que eles utilizam mais. Muitas vezes sou eu que lhes digo que estão a realizar demasiados ficheiros em determinada área ou grau de dificuldade, e aconselho-os a trabalhar mais outra área e é tudo feito numa conversa muito direta com o aluno, fazendo o balanço do trabalho que ele vai fazendo. Eu acho que os alunos têm que ter um papel preponderante na sua própria educação. Ao discutir com eles as áreas que eles precisam de trabalhar mais para ultrapassar melhor as dificuldades que eles têm, eles entendem e percebem melhor. Sentem-se tratados como pequenos adultos.</p> <p>Para além das formas que já enumerei, eles realizam uma ficha de autoavaliação no final de cada período, mas também existe uma autoavaliação todas as semanas na folha do PIT.</p>
<p>Existem alunos com PEI? É realizado algum tipo de diferenciação curricular (AC, CEI)?</p> <p>O que pensa sobre a inclusão na turma de alunos com adequações curriculares e/ou com CEI?</p>	<p>Tenho um aluno com PEI.</p> <p>Não, tem o PEI. Aquilo que eu e a professora de educação especial fizemos foi olhar para o programa do 1º ciclo e ver o que é que o rapaz conseguia fazer. Depois, a partir daí, fomos tirando objetivos, há coisas que estão longe para ele alcançar. Ou seja a única alteração que está no PEI dele tem a ver com os objetivos que ele consegue atingir até ao fim do ciclo para ver se ele vai com algumas competências para o 5º ano para conseguir seguir os seus estudos e fazer alguma coisa. Nós sabemos que ele não vai conseguir fazer o mesmo que os outros fazem mas se fomos adaptando um bocadinho o trabalho, ele chega àqueles objetivos. Pode não chegar a todos mas chega àqueles.</p> <p>Eu concordo, acho que é uma ótima forma de socialização, mas também não vou mentir, é um problema acrescido na turma porque os grupos são já muito heterogéneos e ele (aluno com NEE) é um elemento que ainda destoa mais que os outros. É complicado gerir todo o trabalho que é preciso fazer com todos os alunos mas temos que os acolher, são</p>

<p>Como são elaborados os PEI destes alunos e por quem?</p>	<p>alunos como os outros e que merecem estar na escola regular e fazer um percurso dentro das possibilidades deles.</p> <p>O PEI foi elaborado, na sua maioria, pela professora de educação especial. Ela é que aproveitou a informação dos relatórios médicos, alguma coisa também já vinha feita dos outros anos... Eu participei na parte em que estivemos a falar antes, tudo o que tinha a ver com o programa, tudo o que tinha a ver com as competências, tudo o que é suposto o aluno realizar, aí sim, eu ajudei. Ajudei a dizer o que é que ele gostava, que objetivos é que ele conseguiria atingir, portanto essa parte a responsabilidade até foi mais minha do que propriamente da professora de educação especial. Chegámos ainda a reunir-nos algumas vezes para realizar esse trabalho...</p>
<p>Quem elabora as adequações curriculares para os alunos com NEE?</p>	<p><i>(pergunta ignorada por já ter sido respondida em respostas anteriores)</i></p>
<p>Quais os aspetos que adequa para os alunos com NEE e porquê?</p>	<p>Tem que ser sobretudo nas áreas curriculares mas obviamente mais na área da língua portuguesa porque o aluno ainda lê com alguma dificuldade. Em termos de cálculo matemático, é um cálculo muito concreto, tudo o que envolva pensamento abstrato é complicado para ele e uma coisa leva à outra. Por exemplo, tudo o que é investigação, tudo o que é ler uns textos, ele demora muito tempo e é preciso sempre alguém para o ajudar. Ou sou eu que o ajudo ou é outro colega. Por isso essas adaptações que eu realizo são no sentido de, por exemplo, quando vamos realizar uma ficha de língua portuguesa eu faço um teste muito semelhante ou às vezes uma ficha igual mas o aluno recebe um apoio extra, faz em parceria com um colega, ou faz com a ajuda da professora para ter alguma orientação. Outras vezes realiza um trabalho completamente diferente dos colegas porque não consegue de todo fazer aquilo e então vai fazer outra coisa mas tento sempre que ele goste daquilo que está a fazer porque senão ele também se iria sentir um bocadinho diferente.</p>
<p>Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com NEE?</p>	<p>Da mesma forma que estímulo os outros. Nós na sala temos as tarefas e ele também as realiza. Em termos de autonomia específica do aluno, eu e a professora de educação especial temos tido algumas preocupações sobretudo na realização</p>

<p>Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE?</p> <p>Há adequações nas formas de avaliação para os alunos com NEE?</p>	<p>de recados. Ainda na semana passada ele esteve a fazer um trabalho em que tinha que ir à cozinha falar com as senhoras cozinheiras que lá estão perguntar que fruta é que tinha vindo ou a quantidade, depois contava lá as maçãs, as bananas... Depois quando voltava para a sala tínhamos que representar isso tudo e andávamos a fazer esse trabalho. Depois a autonomia também tem sido estimulada com os próprios colegas que o relembram de pendurar o casaco no bengaleiro, de arrumar as suas coisas. Ele também está responsável pela distribuição do leite, portanto temos feito diferentes formas para que ele se torne também um bocadinho mais crescido, no fundo.</p> <p>Não. Por exemplo, em termos matemáticos podíamos ter aqui na sala alguns materiais que o ajudassem no cálculo e não temos. Nem sequer sei se existe algum material que o possa ajudar. Eu até tento fazer com ele ficheiros diferentes, adaptados. Alguns têm a ver com a consciência fonológica que não está ainda muito desenvolvida.</p> <p>Ele tem adaptações na avaliação. Por exemplo, realiza as provas com mais tempo, nos trabalhos eu tenho que ter em conta que ele tem um défice cognitivo, o que implica com a compreensão da língua, por isso eu não posso avaliá-lo nos mesmos parâmetros que os restantes colegas. E depois é claro que eu tenho que o avaliar de acordo com as competências que estão estipuladas no seu PEI e não de acordo com as competências gerais do 1º ciclo.</p>
<p>Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?</p>	<p>Bom, tal como eu já tinha dito, eu planifico de acordo com aquilo que me mandam fazer e de acordo com aquilo que os alunos também querem. É óbvio que o aluno está sempre na nossa cabeça e às vezes nós tentamos não só que o aluno que está mais atrasado precise de um empurrãozinho mas também há alunos que já conseguem realizar um trabalho mais difícil e nós então temos que os estimular para isso. E isso acontece na minha turma. Há alunos que ainda precisam de muita ajuda, por exemplo, a saber a tabuada e há outros alunos que já conseguem realizar multiplicações sem qualquer tipo de ajuda. São esses alunos que muitas vezes realizam o papel de ajudantes e que vão ajudar os outros alunos.</p>

<p>Existe uma partilha de tarefas na turma? Os alunos com NEE participam ativamente? Os alunos com NEE participam em situações de grande grupo?</p>	<p><i>(pergunta ignorada por já ter sido respondida em respostas anteriores)</i></p> <p>Ele participa nos conselhos de turma, quer dizer, ele está lá mas não faz qualquer tipo de intervenção. Tem é participado em alguns trabalhos de grupo mas ele não é uma pessoa de participar por sua iniciativa própria, tem que ter algum estímulo por isso é que depois tenho que apelar aos colegas para o levarem a fazer as coisas. Tentamos sempre integrá-lo nalgum grupo em que ele também goste daquilo que vai fazer. Outras vezes há alturas em que também eu proponho atividades em grupo de matemática, ou de língua portuguesa e aí eu também tento que ele trabalhe com os que ele considera seus amigos e esses conseguem levá-lo a fazer as coisas. Com mais dificuldade, obviamente, mas faz. Ainda na festa de Natal cada um foi ler um poema e ele também leu uma quadra e conseguiu.</p>
<p>Existem rotinas para diferentes momentos do dia? A que finalidades correspondem?</p>	<p>Sim, nós temos todas as manhãs o momento de ler, contar e mostrar em que eles leem para os colegas alguma coisa, mostram ou contam simplesmente alguma novidade. Este aluno também participa nestes momentos. Depois temos outro momento em que eles fazem ditados a pares, trabalham palavras uns com os outros. Depois existe uma rotina de matemática, em que realizam um exercício de cálculo, de escrita de números e resolução de uma situação problemática. Depois o trabalho vai variando consoante a planificação até à tarde, momento em que temos outra rotina que é o trabalho autónomo, realizado todos os dias. Outra rotina, mas semanal, é o conselho de turma. Depois existem outras rotinas relacionadas com as tarefas deles aqui na sala, por exemplo, quando eles chegam já sabem que têm que distribuir o material aos colegas, têm que regar as plantas, escrever a data no quadro, etc.</p>
<p>De que forma é feita a gestão do tempo?</p>	<p>Como eles planificam comigo eles sabem normalmente o que é que têm para fazer até porque todas as manhãs nós lemos o plano e vemos o que é que foi feito no dia anterior e mais ou menos delineamos o dia de trabalho. Quando eles chegam já sabem o que têm para fazer, as tarefas, as rotinas para língua portuguesa e matemática, depois a seguir vamos</p>

<p>Tem alunos com problemas de comportamento?</p> <p>De que forma é gerido esse mesmo comportamento?</p>	<p>ver o plano, portanto não existem momentos mortos em que eles se interroguem o que têm para fazer a seguir, não, eles sabem o que têm para fazer. O que não quer dizer que não possamos alterar alguma coisa do plano e às vezes não cumprimos o plano exatamente porque aconteceu alguma coisa nesse dia que fez com que se alterasse tudo. Por exemplo, ainda outro dia um dos alunos trouxe uma história muito engraçada e depois da leitura nós resolvemos fazer um trabalho sobre a mesma ao longo do dia, por isso, tudo o que estava no plano ficou para trás, não foi cumprido. Depende dos dias.</p> <p>Ai, tenho problemas de comportamento, sim.</p> <p>Às vezes tem que ser com a intervenção do professor, tem que ser mesmo na altura, não dá para escrever no diário de turma para ser resolvido mais tarde pois as coisas são muito graves (nós temos alguns alunos muito violentos, trazem problemas de casa para cá). Na maioria das vezes os problemas são resolvidos com eles a escrever no diário de turma o que se passou. Uma das coisas que nós temos de regra é “não há queixinhas”, tentamos primeiro conversar com as pessoas e tentar resolver o problema. E estou a falar de todo o tipo de problemas, desde a violência física à violência psicológica e verbal porque alguns alunos não batem mas andam sempre atrás dos outros a chamar nomes à família toda e depois eles levam muito a peito essas situações o que provoca às vezes conflitos exagerados. Todos estes conflitos são geridos por nós, no conselho de turma, depois da leitura do diário. Aqui na escola sou a única que tem um diário de turma e que realiza o conselho de turma o que tem provocado algumas situações menos agradáveis. Por exemplo, às vezes nós chamamos alunos de outras turmas para discutir com eles o problema mas o contrário já não acontece, depois, quando existem problemas nas outras turmas que envolvam os meus alunos, eles são chamados às outras salas e resolvem o problema logo na altura com castigos ou outras decisões tomadas pela professora da outra turma. Aqui na sala nós discutimos e em conjunto procuramos determinar o que é que é feito. Estes alunos estão muito habituados ao castigo, a primeira</p>
--	---

<p>De que forma é que a sala de aula está organizada? Quais os recursos pedagógicos disponíveis?</p> <p>São atribuídas diferentes atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?</p>	<p>resolução que eles têm é sempre castigar e às vezes eles são muito cruéis. Tem sido um trabalho difícil tirar-lhes estas ideias de que as coisas só se resolvem com castigos, às vezes conseguimos, outras vezes não...</p> <p>Tal como disse, a sala está normalmente organizada em grupos. Portanto, se eles quiserem trabalhar em grupo isso é fácil. Agora, se eles quiserem trabalhar individualmente têm que se sentar na mesa deles ou na mesa de outro colega e tentar gerir aí o espaço porque os ficheiros estão num armário e é aí que eles vão buscar as coisas, não existe um espaço perto dos ficheiros para eles trabalharem. Nesta sala não existe a possibilidade de criação de cantinhos porque não me foi permitido mexer na disposição dos armários existentes na sala, portanto o que eu optei por fazer foi juntar os ficheiros todos num armário, de fácil acesso aos alunos e então é lá que eles vão buscar as coisas todas que precisam para realizar esse trabalho. Têm também um espaço para a leitura, onde eles podem estar sossegados, sentados, a ler os livros que querem.</p> <p>Claro que sim. Mas primeiro fazemos o trabalho em conjunto. Esse momento em que cada aluno está a fazer uma atividade que mais precisa normalmente é durante o trabalho autónomo que acontece. Até é uma altura em que eu estou a apoiar mais os alunos com mais dificuldades. Se for preciso até elimino algumas atividades que eu sei que alguns não irão conseguir resolver, mas só para esses, os outros fazem.</p>
<p>Existe articulação/ cooperação entre o professor de EE e o professor de ER?</p> <p>Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola?</p>	<p>Existe vontade em que isso aconteça, claro. Se calhar preferíamos trabalhar mais em cooperação. Não existe um horário rígido, uma combinação. Nós tentamos, pelo menos sempre que ela vem cá, dar um <i>feedback</i> de como as coisas estão a correr. Oficialmente, nós nunca nos reunimos a não ser quando foi para a elaboração do PEI. Informalmente, conversamos sempre que ela vem cá e falamos sobre o aluno. Ou seja, não me sinto apoiada o suficiente, como gostaria.</p> <p>Aqui na escola toda a gente se queixa. Há alunos aqui na escola com problemas mais graves do que o meu. Por exemplo, há um aluno que pura e simplesmente não fala e recebe um apoio muito semelhante. Duas horas por semana</p>

	<p>com a professora de educação especial não faz sentido. Nós sentimos que estes alunos devem cá estar, obviamente, mas também devem cá estar outros apoios, nós não temos formação para isso e quem tem formação tem pouco tempo para estar com eles. Às vezes conversamos entre nós mas por exemplo nenhum de nós teve um caso semelhante ao que a colega tem, nenhum de nós contactou com um aluno que não sabe falar e não sabemos o que fazer nessa situação. Acho que precisávamos de mais pessoas ligadas à educação especial para nos darem dicas e também para estarem cá com eles, principalmente com aqueles alunos que precisam de um apoio permanente.</p>
--	---

## ANEXO II - Transcrição da Entrevista à P2

QUESTÕES	RESPOSTAS
De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos provenientes de culturas diferentes e/ou de alunos com NEE?	Na minha turma este ano tenho vários. Os NEE nem sempre fazem o mesmo que os outros, algumas coisas fazem igual porque eu acho que é importante para eles estarem incluídos na turma, para não estarem sempre a fazer trabalho diferente, para não se sentirem à parte. Em relação aos outros tenho 10 alunos provenientes de países fora da Europa e outros 10 da Europa. Tenho três continentes representados, que maravilha, não é? É assim, eu tento sempre que eles não se sintam mal por falarem mal. Por exemplo, os brasileiros falam mal, eu corrijo. Eu tenho lá uma que tenta falar português e eu disse: “não faças isso, filha, essa é a tua cultura, tu não podes perder isso”. Claro que quando escreve tem que escrever corretamente o português, agora, a falar, fala com o sotaque, eu não me importo nada e acho que deve. Eu tento sempre preservar a cultura deles. Por exemplo, tenho um aluno francês, fala francês, tem alguma dificuldade em expressar-se apesar de já estar cá há algum tempo. Esse, coitado, tem algumas dificuldades, não de integração mas de se fazer entender porque as palavras faltam-lhe. Ele não percebe algumas palavras também, algumas coisas que eu digo, tento explicar-lhe em português e depois quando ele não percebe mesmo, olha, vai mesmo em francês e pronto.
O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos?	Não. Mas gostaria. É assim, eu vou por intuição, nunca recebi nenhuma formação neste sentido. Este ano sinto uma turma completamente diferente, vinda de todo o lado, um da Europa do leste, outro de África que chegou este ano, NEEs, pronto (ri-se), eu tenho uma turma que não podia calhar melhor.
Existe uma equipa interdisciplinar de Educação Especial? Como é constituída?	Existe e é constituída por uma pessoa. Houve tempos em que eram duas e nessa altura conseguiam abranger mais miúdos e não só mais miúdos, os mesmos alunos mas mais vezes. A equipa que existe é insuficiente, é uma professora e uma psicóloga, este ano nem tivemos direito a terapia da fala.
Qual o tipo de trabalho	Desde que estou nesta escola que tenho NEEs nas turmas,

<p>desenvolvido pela equipa de Educação Especial?</p> <p>O espaço físico da escola está acessível a deficientes motores e problemas afins?</p>	<p>este é o 9º ano. A resposta por parte da psicologia é zero. Este ano já mudou um bocadinho, eu tenho um aluno sinalizado que só este ano é que começou a ser acompanhado apesar de já cá andar há seis anos, desde o jardim-de-infância. Já sinalizei outro miúdo que chegou agora à escola mas não sei de nada. Não há comunicação, não há agora nem nunca houve. O ano passado trabalhei muito em conjunto com a professora do ensino especial, fizemos a CIF juntas também para todos tentarmos perceber o que aquilo era, levámos horas e horas. Hoje em dia tenta-se trabalhar em conjunto mas o tempo também é escasso. De resto, o trabalho que a professora de educação especial desenvolve com as crianças é feito fora da sala porque eu acho que é mais proveitoso para os miúdos, fazem um trabalho mais direcionado para eles. Nem sequer consegue trabalhar com todos eles dentro do horário letivo, as miúdas que têm uma problemática mais grave é dentro do horário; os outros dois, já são mais autónomos, já são assim um bocadinho mais avançados, trabalham fora do horário e só uma vez por semana.</p> <p>Agora já. Temos uma casa de banho adaptada e até podemos dizer que a entrada da escola também está preparada para isso mas se formos a ver os passeios lá fora não estão preparados para uma cadeira de rodas, por isso...</p>
<p>O que pensa da necessidade de elaboração do PCT?</p> <p>Quem elabora o PCT?</p> <p>Quais os aspetos que considera essenciais na sua elaboração do PCT?</p> <p>Planifica as atividades em conjunto com os alunos?</p> <p>Promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos?</p> <p>Modifica a organização do</p>	<p>Sinceramente? Acho uma <i>chachada</i>. Não vejo necessidade. Em mim não veio melhorar em nada as práticas.</p> <p>Sou eu, sozinha.</p> <p>É assim, no fundo, organiza-nos um bocado, é verdade. Mas temos sempre o apoio do PCA. Por isso, no fundo, no fundo, ele veio só fazer mais papéis e tirar tempo ao resto, ao que é importante. “Ah, mas fica registado”, mas tirando isso não serve para nada.</p> <p>Não, sozinha. A partir do plano anual, ou semanal, faço-o sozinha.</p> <p>Gostaria, mas não posso porque eles são muito barulhentos, portanto a ajuda não seria uma ajuda. Haveria muito mais barulho, muito menos concentração e acho que isso seria ineficaz, completamente.</p> <p>Com esta turma não trabalho em grupo. Portanto, não, não</p>

<p>espaço em função das atividades?</p> <p>Existe uma diversificação no uso de materiais na sala de aula?</p> <p>Como faz a avaliação dos alunos?</p> <p>Os alunos realizam autoavaliação?</p>	<p>modifico nada na sala, é sempre tudo da mesma maneira.</p> <p>Eu gostaria, mas também não. Olha, tirando as cartolinas, as colas, nem tintas ainda usei, temos os manuais, as fichas de trabalho e só. Peço muitas vezes aos alunos pesquisas que nunca vêm. Alguns são cumpridores mas são só mesmo dois ou três.</p> <p>Para a leitura e para os TPC eu tenho grelhas. Para o comportamento também comecei por usar grelhas mas tornou-se totalmente ineficaz porque os pais estavam totalmente a “marimbar-se” para o assunto. De resto, é mesmo observação direta e de memória. Depois temos as fichas de trabalho, as fichas de avaliação formativa e sumativa. No início do ano também costumamos fazer fichas de avaliação diagnóstica.</p> <p>Sim, é uma fichinha com cruzinhas no final de cada período.</p>
<p>Existem alunos com PEI? É realizado algum tipo de diferenciação curricular (AC, CEI)?</p> <p>O que pensa sobre a inclusão na turma de alunos com adequações curriculares e/ou com CEI?</p> <p>Como são elaborados os PEI</p>	<p>Todos os meus NEE têm PEI. Os quatro.</p> <p>Sim, adaptações curriculares.</p> <p>É difícil. É muito difícil trabalhar individualmente com eles, não consigo. Este ano não consigo. É muito pouco, gostaria de os apoiar muito mais. As meninas então que são muito menos autónomas e estão a um nível de segundo ano, a língua portuguesa ainda vão sabendo alguma coisa agora a matemática, meu Deus, não consigo apoiá-las. Porque é uma turma que não consegue estar a trabalhar em silêncio concentrada, logo não consigo trabalhar com os outros. É uma barulheira que ninguém se entende. Tenho trabalho para eles, vou-lhes dando aos bocadinhos e vou corrigindo e dando outras instruções: “agora faz isto, agora vai pintar”. Não é assim que eu gosto, mas é o que temos. Por isso é que eu quero que eles saiam da sala quando vão trabalhar com a professora de Educação Especial. Como eles não estão a fazer a mesma coisa que os outros, só os iriam perturbar. Gostava que elas saíssem mais, três vezes 45 minutos por semana não é nada. E os outros dois só beneficiam de 90 minutos. Por semana.</p> <p>São elaborados pela professora de Educação Especial.</p>

<p>destes alunos e por quem?</p> <p>Quem elabora as adequações curriculares para os alunos com NEE?</p> <p>Quais os aspetos que adequa para os alunos com NEE e porquê?</p> <p>Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com NEE?</p> <p>Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE?</p> <p>Há adequações nas formas de avaliação para os alunos com NEE?</p>	<p>Enquanto os ia elaborando ia-me mostrando e perguntando a minha opinião.</p> <p>Foi também a professora de educação especial mas eu dei também a minha opinião.</p> <p>São os conteúdos. E a avaliação. Obviamente que depois não fazemos as mesmas coisas que fazemos com os outros.</p> <p>Agora já está assim um bocadinho melhor. Por exemplo, no início, uma das minhas NEE só trabalhava comigo ao lado a dizer-lhe tudo o que tinha para fazer. Agora já consigo dar-lhe um trabalho, por exemplo, umas contas, e ela depois mostra-me. Já faz sozinha. Estou sempre de olho nela porque ela distrai-se com muita facilidade mas já consegue fazer isso. Em termos de responsabilização mando-a fazer recados: “olha, vai ali pedir para tirar não sei quantas cópias, agora vai ali à sala da professora tal e diz-lhe isto”. Os outros não precisam de nada, já são bastante autónomos e responsáveis.</p> <p>Este ano não. Tirando algumas fichas que são diferentes para eles, o resto do material é igual para todos. Já tive puzzles, jogos mas agora não tenho porque não sinto necessidade que eles os façam. Uma delas anda na psicomotricidade à sexta-feira lá na escola porque é muito forte e mexe-se muito pouco, acho que é isso que está a ser melhorado. Nunca quis fazer educação física, agora já começa a fazer, portanto já está a melhorar. Eu acho que ela não se aceita.</p> <p>Sim, as fichas são completamente diferentes das outras, muitas são feitas com ajuda e dou-lhes o tempo que eles precisarem, não há limites. Portanto, os momentos de avaliação são os mesmos que para os outros, o que muda é a forma como o faço. Por exemplo, nós temos um concurso que é o desafio do cálculo e o da tabuada. Eles fazem também mas fazem diferente, no mesmo tempo, mas fazem diferente que é para também participarem. O concurso da tabuada vai só até à do cinco e depois a do dez e é só.</p>
<p>Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos</p>	<p>Como eu disse há bocadinho, vou pelo instinto, muito. Tenho que ter sempre uma bateria de coisas para eles fazerem. Os</p>

<p>alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?</p>	<p>NEEs tento que façam o mesmo que os outros, por exemplo, tento que leiam o mesmo texto: “professora, não consigo”. Então fazem a cópia e peço-lhes para fazerem a letra bonita. Se as coisas estiverem mesmo muito complicadas tenho sempre lá umas fichas para eles fazerem. A matemática é de todo impossível. Portanto, planifico para o resto da turma e para os NEE vou adequando na aula tendo em conta aquilo que eles precisam e que eu acho que eles devem ir fazendo. Sim, participam.</p>
<p>Existe uma partilha de tarefas na turma? Os alunos com NEE participam ativamente?</p>	<p>Não faço trabalho de grupo mas por exemplo quando fazemos atividades fora da escola eles participam, até mesmo nas apresentações em festas de escola.</p>
<p>Os alunos com NEE participam em situações de grande grupo? Existem rotinas para diferentes momentos do dia? A que finalidades correspondem?</p>	<p>Existem rotinas para diferentes momentos do dia? Existe a distribuição dos cadernos, a distribuição do leite quando é na sala, os livros não é preciso que têm os alunos sempre com eles. No início os livros estavam na sala e também tínhamos alguém para distribuir os livros mas dava um “chinfirim” de todo o tamanho que acabei logo com isso.</p>
<p>De que forma é feita a gestão do tempo?</p>	<p>Quando alguém acaba uma tarefa mais cedo tenho ficheiros prontinhos de língua portuguesa, de matemática e de estudo do meio, mas esta turma não usa muito. Nesse aspeto são muito homogéneos porque eu peço-lhes para acabarem o trabalho às 10 horas e ninguém terminou.</p>
<p>Tem alunos com problemas de comportamento?</p>	<p>Não, isso não existe na minha turma, nem pouco mais ou menos (<i>em tom de ironia</i>).</p>
<p>De que forma é gerido esse mesmo comportamento?</p>	<p>Olha, é assim, eu tento primeiro ser um doce, chamar a atenção, “vá, então, porte-se bem” (<i>mais ironia</i>). Por exemplo, eu tenho um aluno que se porta mal a maioria dos dias. É assim, alguém olha para ele e ele diz logo: “cala a boca”. Não é preciso mais nada, basta olhar para ele. Depois eu digo-lhe para não ligar, incentivo-o a trabalhar, mas nada. Já o mudei não sei quantas vezes de lugar para ver se ele se concentrava mais mas estar mais à frente não resulta porque ele estava sempre virado para trás. Ao longo do dia aquilo vai subindo de tom: “cala a boca, tu morres hoje”, levanta-se, faz isto e aquilo aos colegas, não bate propriamente, mas incomoda, até que chega o momento em que ele não se cala, aí já não consigo dar a aula. Nessa altura tenho mesmo que falar cara a cara e ser má. Quando passa isto, quando já é a</p>

<p>De que forma é que a sala de aula está organizada? Quais os recursos pedagógicos disponíveis?</p> <p>São atribuídas diferentes atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?</p>	<p>mim até que ele agride verbalmente, chamo o conselho executivo. Falam com o menino, o menino cai em si, pede desculpa à professora e acabou aqui. No dia seguinte faz o mesmo. Depois tenho outros. Tenho um menino que rouba, tenho outro que passa o tempo a falar e mal e depois uns levam os outros. Mas o primeiro de quem falei é que é o pior. Está a ser seguido pela psicóloga e o pai tem ajudado imenso, tudo o que lhe peço ele faz. Até mesmo o outro miúdo o que “é amigo do alheio” já o sinalizei para a psicóloga porque não acho aquilo normal, a mãe fica envergonhadíssima, já foi à escola devolver um objeto, deu duas estaladas e não deu mais porque eu não deixei, à frente de toda a gente e duas horas depois o miúdo roubou outra vez. Há aqui qualquer coisa, ou está a chamar a atenção, ou qualquer outra coisa.</p> <p>Eles estão distribuídos em mesas de dois, todas viradas para a frente. Os recursos pedagógicos são aqueles que já mencionei: as fichas, os livros, os ficheiros...</p> <p>Não, todos fazem o mesmo.</p>
<p>Existe articulação/ cooperação entre o professor de EE e o professor de ER?</p> <p>Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola?</p>	<p>Pouca, este ano pouca. Não temos tempo. Mas também acho que parte um bocado das pessoas. Reuniões é quando calha, quando a encontro ou então no final dos períodos. Por exemplo, quando foi para reunir com os pais de uma delas por causa das provas de aferição, estávamos lá as duas. Também nos juntamos quando falamos com a psicóloga dessa menina que é exterior à escola, porque a da escola nunca deu resposta. E só.</p> <p>Pouca. Eu acho que as pessoas andam assim com falta de tempo e com falta de motivação. Noutros anos já trabalhei muito em conjunto. Este ano está a ser muito complicado porque alunos com NEE só tenho eu e outra professora.</p>

### ANEXO III - Transcrição da Entrevista à P3

QUESTÕES	RESPOSTAS
<p>De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos provenientes de culturas diferentes e/ou de alunos com NEE?</p>	<p>É assim, tenho esta turma praticamente desde o 1º ano, a maior parte veio daqui do jardim-de-infância, outros vieram de outros jardins mas integraram-se bem, houve sempre uma boa aceitação por parte de qualquer um deles. Os meninos que são de culturas diferentes também são bem aceites até porque nasceram cá em Portugal, os pais é que são de outros países, exceto um aluno que este ano veio, aliás já vieram dois, um no final de Fevereiro, outro no final de Janeiro, que são realmente do terceiro ano mas de culturas diferentes, o aluno L é de Angola, é um aluno com hábitos muito característicos daquela zona, da escola que ele frequentava e a outra menina veio de Cabo Verde, essa é praticamente uma tábua rasa em relação aos costumes aqui de Portugal, é muito agarrada àquela cultura de Cabo Verde. Quando cá chegaram, os alunos foram apresentados, conversei com os colegas no sentido de os receberem bem, de brincarem com eles, sobretudo nos primeiros dias, mas eles foram sempre muito bem aceites, nunca houve nada assim... Em relação ao meu aluno com NEE, já o tenho desde o primeiro ano, os colegas já o conheciam desde o jardim-de-infância e por isso tem sido sempre um aluno muito bem aceite. No primeiro ano não se diferenciava tanto dos outros a nível de trabalho, começou a ficar mais diferenciado no terceiro período, começou a distanciar-se mais dos seus pares. No segundo já se destacou, já tinha que fazer um trabalho completamente diferente para ele e este ano a mesma coisa. O que eu noto é que os outros miúdos, os colegas, dizem muitas vezes, a professora está a explicar ao X, a professora está a ensinar ao X, eu peço-lhes que me deixem trabalhar um bocadinho com o X, para não me interromperem quando estou a trabalhar com ele, é assim que funciona. Com este aluno é um trabalho muito direto.</p>
<p>O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos</p>	<p>Não. Não tem acontecido.</p>

<p>alunos?</p> <p>Existe uma equipa interdisciplinar de Educação Especial? Como é constituída?</p> <p>Qual o tipo de trabalho desenvolvido pela equipa de Educação Especial?</p> <p>O espaço físico da escola está acessível a deficientes motores e problemas afins?</p>	<p>É constituída pela professora de ensino especial. E existe uma psicóloga, embora este aluno nunca tenha ido à psicóloga. Mas existe uma equipa. Embora não funcione muito bem.</p> <p>O apoio realiza-se na escola, noutro espaço sem ser a sala de aula. A professora está com ele à quarta de manhã. Cerca de uma hora e meia. Embora ache que o aluno precise de mais tempo. Aliás já aconteceu no ano anterior, mas tendo em conta a falta de tempo da professora isso não tem acontecido. Mas este miúdo era um miúdo que precisava de mais tempo e que provavelmente era muito mais vantajoso para ele tirarem-no da sala durante o tempo letivo. Eu não digo todos os dias, mas se calhar dois dias no período letivo. Porque por muito que eu queira não consigo muitas vezes dar a assistência necessária ao miúdo. Porque tenho o resto, os outros 23, não é? Faço das tripas coração... Se não tivesse 24 alunos como tenho, se tivesse 20, o tempo já rendia mais para ele, porque este já está identificado mas terei lá mais NEE com certeza.</p> <p>Bem, ali num pavilhão há uma rampa. À entrada da escola não há. Mas também não é preciso, entra-se bem porque não há degraus. Já houve aqui um miúdo que tinha problemas motores e ficava cá em baixo para não andar a subir nem a descer. Se tiver aulas cá em baixo, consegue-se ter cá miúdos com problemas destes. Sei que também há uma casa de banho preparada. Provavelmente aquela está pensada para isso.</p>
<p>O que pensa da necessidade de elaboração do PCT?</p>	<p>É uma c.... É assim, é um espaço onde se vê a reflexão. Não é que eu não fizesse, mas assim sinto-me na obrigação de deixar um registo, deixar no papel essa reflexão. Se não tivesse o PCT provavelmente não o faria por escrito. Quando não existia o PCT, em anos anteriores, eu também fazia essa reflexão, só que agora pronto, fica registado, é útil. Mas acaba por nos "obrigar" a fazer esse registo. Já me aconteceu pensar como é que são as coisas mas não haver um papel. Eu acho que é bom, mas dá algum trabalho. Cada uma de nós faz um portfólio à sua maneira, não somos informadas, nós é que acabamos por partilhar o que cada</p>

<p>Quem elabora o PCT?</p> <p>Quais os aspetos que considera essenciais na sua elaboração do PCT?</p> <p>Planifica as atividades em conjunto com os alunos?</p> <p>Promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos?</p> <p>Modifica a organização do espaço em função das atividades?</p> <p>Existe uma diversificação no uso de materiais na sala de aula?</p>	<p>uma tem, o que é que vamos pôr, o que não vamos pôr, e não era má ideia no início de cada ano letivo chegarmos a um acordo sobre o que é que vai constar no PCT. Embora tenhamos conhecimento de que há coisas que são necessárias, outras não, por isso cada uma acaba por fazer o PCT à sua maneira. Existe um documento comum, depois cada uma vai metendo o que acha que é necessário. No meu PCT tenho tudo aquilo que eu acho que é essencial se alguém quiser avaliar tem a informação necessária acerca dos miúdos.</p> <p>Sou eu. Sozinha. Se não temos princípios orientadores no início do ano eu fiz aquilo que achei mais necessário.</p> <p>A avaliação dos alunos, a diagnóstica que é feita no início do ano e a do final dos períodos. Aspetos em relação ao desenrolar do comportamento dos alunos. No fundo, é uma reflexão do que se vai fazendo ao longo do período. Também tenho informações do Apoio ao Estudo, também consta lá em relação às aulas de música, em relação à religião e moral, portanto, todas as apreciações que se tenham feito em relação a estes miúdos constam no PCT, para além depois de uma reflexão pessoal que eu depois faço sobre a turma, aproveitamento e avaliação, atitudes e valores.</p> <p>Não. Planifico sozinha, tendo em conta o Programa.</p> <p>Sim, procuro fazer isso. Já tem acontecido: um aluno acaba o trabalho e vai ajudar o outro. Isto acontece com alguma frequência porque eu tenho um grupo mais despachado do que o outro. Aliás, são eles que pedem para ajudarem os colegas a acabarem de concluir o trabalho. Também já tem acontecido nos exercícios ortográficos haver troca entre o par, cada um corrige o outro.</p> <p>Também. Já houve trabalho de grupo e muitas vezes mudo em função de criar um melhor clima na sala, separá-los quando eles falam muito um com o outro, procurar juntar um mais calminho com outro mais agitado, para equilibrar.</p> <p>Uso, até uso. Sem ser a recorrer aos manuais, uso o quadro, sirvo-me de cópias, algum recurso, pouco, às TIC, já houve uma vez ou duas, uma observação de um <i>PowerPoint</i>, mas como eu não domino muito bem essa área... Já trouxeram os Magalhães, também. Metade deles avariados, outros sem</p>
---	---

<p>Como faz a avaliação dos alunos?</p> <p>Os alunos realizam autoavaliação?</p>	<p>bateria, outros sem botões, não foi coisa a que eu tenha dado muito ênfase, mas já os trouxeram.</p> <p>Eu faço umas grelhas. Para além das fichas de avaliação (a avaliação é contínua) eu faço umas grelhas de avaliação dos testes, para a leitura não registo sempre que se faz a leitura mas vou registando, por exemplo, de quinze em quinze dias. Também tenho uma grelha para os TPC, portanto eu corrijo os TPC, às vezes na sala outras vezes levo e escrevo individualmente nos cadernos, atribuindo uma nota, embora sejam de casa eu acho que também revela se há ou não empenho. Também faço para os exercícios ortográficos, porque fazemos uma grande aposta na escrita, para além de tudo o que sirva para avaliar um aluno.</p> <p>Sim, é obrigatório. No final de cada período. É-lhes entregue uma ficha, comum ao terceiro ano e eles preenchem em cruzinhas. Embora já tenha reparado que eles não têm muita noção, os que são bons alunos às vezes põem satisfaz pouco e outros que até nem são grande coisa consideram-se muito bons.</p>
<p>Existem alunos com PEI? É realizado algum tipo de diferenciação curricular (AC, CEI)?</p> <p>O que pensa sobre a inclusão na turma de alunos com adequações curriculares e/ou com CEI?</p> <p>Como são elaborados os PEI destes alunos e por quem?</p> <p>Quais os aspetos que adequa para os alunos com NEE e porquê?</p>	<p>Sim.</p> <p>Sim, o PEI dele tem um currículo próprio porque este miúdo tem problemas a nível de fonologia e tem sido muito difícil pô-lo a ler e a escrever. Ainda não está bom a ler e a escrever mas já vai estando melhor, sobretudo na escrita. Por exemplo, a palavra peixe, ele consegue ler a palavra mas não a consegue escrever, fica a pensar o que vem depois do “pei” se é x ou ch, pronto, ainda tem algumas dificuldades.</p> <p>É difícil. Evidente que estes miúdos têm que estar nas turmas só que não dispomos do tempo necessário para apoiar estes miúdos convenientemente. Eu penso que ele precisaria de mais apoio sem ser o meu porque tenho os outros alunos. Ou então ter as turmas mais pequeninas.</p> <p>Foi elaborado em conjunto comigo e com a professora do ensino especial no ano passado. Mas a maior fatia, quer dizer, ela já vinha com aquilo delineado e eu dizia para acrescentar ou tirar.</p> <p>Insisto muito na leitura e escrita porque é o que me preocupa neste momento, é a leitura e a escrita. Na matemática já vai fazendo, compreende melhor a matemática, vai fazendo</p>

	<p>aquilo que lhe vamos pedindo, mas depois a leitura e a escrita vão condicionar as outras disciplinas, o estudo do meio e a matemática, ele não faz nada, não faz praticamente exercício nenhum, tirando o resolver ou o calcular as operações porque já sabe o que tem que fazer, sem eu lhe ler o que tem que fazer. Se os colegas estiverem a trabalhar língua portuguesa ele também está, se os outros vão fazer matemática ele também vai fazer matemática, outra matemática, de acordo com aquilo que ele é capaz de fazer. O trabalho é diferente. Até as fichas de avaliação normalmente faz ao pé de mim porque eu preciso de ler o que ele tem que fazer.</p>
<p>Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com NEE?</p>	<p>Pois... (suspiro) não é muito fácil. Ele é um menino um bocadinho desinteressado pela escola. Apesar de ter dificuldades, ele é bem aceite pelos outros, não sinto ninguém a apontar-lhe o dedo e a dizer “faz diferente”, “é diferente”, mas tem períodos muito curtos de concentração. Mas como sabe que tem essas dificuldades tudo serve de pretexto para se distrair. Ele também não se esforça muito para fazer sozinho. Hoje em dia ele é capaz de ler ao pé de mim mas no lugar diz que não é capaz. Ele tem uma aptidão muito grande para o desenho, desenha muito bem, pinta muito bem, se o deixasse estava as cinco horas a desenhar e a pintar, é muito amigo de pintar desenhos e de me oferecer, eu também me sirvo muitas vezes dessa situação, peço-lhe para ele desenhar o que quer, escrever por baixo o que é que desenhou e depois a partir daí faz frases. Depois a partir daí faz uma composição. Sirvo-me muito de recortes, de gravuras, panfletos que metem na caixa do correio, o trabalho no dossiê dele está muito à base disso.</p>
<p>Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE?</p>	<p>Não. Embora tenha os manuais, também trabalho com ele os manuais. Mas o trabalho é muito direcionado para ele. Ele praticamente poucas vezes ou nenhuma copia do quadro. Já tem acontecido, por exemplo, as tabuadas, o que os outros alunos estavam a fazer ele também fez, mas com o meu apoio. Também já me tem acontecido, os outros fazem um trabalho diferente para eu lhe dar um apoio, por exemplo, enquanto os outros estão a fazer a interpretação de um texto está ele a ler o texto que os outros já leram. Ele entretanto já fez a cópia, fez a caligrafia desse texto que vou trabalhar</p>

<p>Há adequações nas formas de avaliação para os alunos com NEE?</p>	<p>com ele, faz o desenho...  Sim, dou-lhe mais tempo. A avaliação é de acordo com aquilo que ele faz. Por exemplo, nos exercícios ortográficos dito-lhes frases. Os outros fazem o exercício e depois fazem o desenho; ele primeiro faz o desenho e depois faz o exercício, faz ao contrário.</p>
<p>Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?</p> <p>Existe uma partilha de tarefas na turma? Os alunos com NEE participam ativamente?</p> <p>Os alunos com NEE participam em situações de grande grupo?</p> <p>Existem rotinas para diferentes momentos do dia?</p> <p>De que forma é feita a gestão do tempo?</p> <p>Tem alunos com problemas de comportamento?</p> <p>De que forma é gerido esse mesmo comportamento?</p>	<p>Para ele é sempre a apostar muito na leitura e na escrita. Quanto aos outros, só tenho dois alunos, que são os que entraram este ano em Janeiro e Fevereiro, que se distanciam de forma significativa dos outros. Os outros vão fazendo. Mas estes também, só que com muitas dificuldades, principalmente esta miúda que veio de Cabo Verde. Ainda ontem fiz a ficha junto destes dois. Os que terminam primeiro vão ajudar os outros.</p> <p>Existe e solicito muitas vezes a colaboração dele para a entrega de livros, recolha de livros, aliás ele também me pede, portanto também me sirvo disso. Os recados também são ele.</p> <p>Sim, na realização de jogos, ele não está excluído da turma porque ele consegue fazer essas coisas e relaciona-se bem com os outros no recreio.</p> <p>Antes tínhamos a recolha dos pacotes de leite, agora não. O ano passado comecei por escrever o plano de aula mas depois vi que aquilo dava muita confusão então deixei de fazer.</p> <p>De uma maneira geral vou conseguindo que todos acabem mais ou menos ao mesmo tempo, não há assim uma grande disparidade, não tenho um que esteja meia hora à espera do outro. Às vezes acontece e o aluno que ficou para trás não termina o seu trabalho. Já aconteceu levar para casa para terminar ou dar-lhe mais tempo na sala mas se deixo arrastar estava o dia todo com aquele trabalho.</p> <p>Tenho.</p> <p>Com muita paciência da professora. Tenho-me servido da paciência e da boa vontade da professora. Não tenho por hábito ir colocar os meninos a outra sala, não é que não concorde com isso mas pronto, tenho tentado sempre gerir eu essa situação.</p>

<p>De que forma é que a sala de aula está organizada? Quais os recursos pedagógicos disponíveis?</p> <p>São atribuídas diferentes atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?</p>	<p>A disposição das cadeiras é em fila, viradas para o quadro. Têm o cantinho dos livros e dos jogos, se bem que esse cantinho este ano é utilizado mais nos dias em que chove e não podemos ir para o recreio.</p> <p>Nem todos fazem o mesmo. Porque há meninos que eu vejo, por exemplo, em relação à caligrafia, se vejo que perdem muito tempo, para esses o texto é mais pequeno.</p>
<p>Existe articulação/ cooperação entre o professor de EE e o professor de ER?</p> <p>Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola?</p>	<p>Este ano há pouca, o ano passado havia mais. Reunimo-nos só uma vez. Aliás, o ano passado partilhávamos muito os materiais. Eu cheguei a fornecer à professora e ela também. Eu dizia-lhe, “olha, o que eu vou fazer com o X é isto” e ela dizia-me também. Havia um <i>feedback</i>, ela dizia-me sempre o que é que tinha trabalhado com ele. Eu também lhe pedia para trabalhar com o X isto ou aquilo.</p> <p>Não, quer dizer, alguma. Podíamos partilhar mais.</p>

## ANEXO IV - Transcrição da Entrevista à P4

QUESTÕES	RESPOSTAS
<p>De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos provenientes de culturas diferentes e/ou de alunos com NEE?</p> <p>O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos?</p> <p>Existe uma equipa interdisciplinar de Educação Especial? Como é constituída?</p> <p>Qual o tipo de trabalho desenvolvido pela equipa de Educação Especial?</p> <p>O espaço físico da escola está acessível a deficientes motores e problemas afins?</p>	<p>Como é que se faz a inclusão de alunos? Olha, alunos de culturas diferentes tenho poucos, NEE tenho um que é a M., pronto, a turma foi feita de início, apesar de estar num terceiro ano. Agora alunos de culturas diferentes tenho aqueles que vieram a pouco e pouco de outros países ou de outros continentes, neste caso da Guiné, só tenho africanos. Uma das minhas guineenses já tinha estado numa escola no Algarve por isso não foi difícil integrá-la.</p> <p>Não.</p> <p>Equipa interdisciplinar? Existe a professora de ensino especial, quer dizer, ela é educadora de infância, está é destacada no ensino especial, portanto há muitas coisas que ela também tem que perguntar porque também não percebe, tal e qual como eu.</p> <p>No meu caso é fora da sala e em contra horário, uma vez por semana durante 90 minutos.</p> <p>Está acessível, tem casa de banho própria, rampa acho que nem é preciso, porque eles conseguem entrar na sala. Já houve cá um aluno de cadeira de rodas que ficava no piso de baixo.</p>
<p>O que pensa da necessidade de elaboração do PCT?</p> <p>Quem elabora o PCT?</p> <p>Quais os aspetos que considera essenciais na sua elaboração do PCT?</p>	<p>O que é que penso? Olha, penso que não é preciso. Sempre fizemos o mesmo trabalho, agora em vez de ocuparmos mais horas com os alunos temos de ocupar mais horas a escrever e a colocar tudo em suporte informático, e a alterar, e a acrescentar...</p> <p>Sou eu, sozinha.</p> <p>São as estratégias a aplicar aos alunos, colocar lá quais são os alunos com mais dificuldade, os alunos que estão retidos, os alunos que têm Plano de Recuperação, alunos que têm faltas em excesso, no meu caso não, que é para no caso de</p>

<p>Planifica as atividades em conjunto com os alunos?</p> <p>Promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos?</p> <p>Modifica a organização do espaço em função das atividades?</p> <p>Existe uma diversificação no uso de materiais na sala de aula?</p> <p>Como faz a avaliação dos alunos?</p> <p>Os alunos realizam autoavaliação?</p>	<p>eu faltar e vier uma colega substituir-me pegar no PCT e ler. Ao fim e ao cabo é colocar-se dentro da minha sala.</p> <p>Não, faço as planificações sozinha. E a nível de ano, pronto. De entreajuda? Atividades? Aqueles alunos com menos dificuldades às vezes são colocados próximos daqueles alunos com mais dificuldades de forma a superarem as dificuldades.</p> <p>Claro, então se vão fazer uma atividade de expressão plástica são colocados os alunos em grupo, se vão fazer fichas não podem ficar ao pé uns dos outros. Próximos, né? Eles perto ficam, mas próximos não, que é para não estarem a copiar. Se vão fazer educação física não fazem dentro da sala, fazem fora, noutro espaço. Se vão ver um filme ou um <i>PowerPoint</i> saem da sala ou a sala é apetrechada de maneira a que eles estejam a ver o filme.</p> <p>Ah, sim. Para além dos manuais, jogos, material didático, filmes em <i>PowerPoint</i>, nas áreas de expressão...</p> <p>Avalio tudo, é uma avaliação contínua. Desde a oralidade, em que são colocadas questões e ao fim do dia registo. O aluno vai ao quadro, observo o que ele faz no quadro, observo o que ele faz na carteira dele, observo os trabalhos que ele faz, se foram feitos trabalhos de casa, fichas, livros, os manuais, a organização da mochila, a organização do dossiê que está no armário, tudo, os trabalhos deles são todos avaliados. Depois faço o registo numa tabela.</p> <p>Sim, no final do período. Têm uma ficha própria, é tudo resposta rápida e com cruzinhas. É feita a nível de ano, essa ficha. E fora essa ficha, nos manuais também têm lá uma autoavaliação: consegui fazer tudo sozinho, tive ajuda, tive dificuldade, o que é que tenho que melhorar, o que é que não tenho que melhorar...</p>
<p>Existem alunos com PEI?</p> <p>É realizado algum tipo de diferenciação curricular (AC, CEI)?</p> <p>O que pensa sobre a inclusão na turma de alunos com adequações curriculares e/ou</p>	<p>Tem.</p> <p>Tem currículo específico individual.</p> <p>Acho que se trabalhasse noutro sistema sem ser na minha sala de aula ainda resultava melhor, tinha mais sucesso. Se estivesse num grupo pequeno com essas adaptações, não é,</p>

<p>com CEI?</p> <p>Como são elaborados os PEI destes alunos e por quem?</p> <p>Quais os aspetos que adequa para os alunos com NEE e porquê?</p> <p>Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com NEE?</p> <p>Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE?</p> <p>Há adequações nas formas de avaliação para os alunos com NEE?</p>	<p>trabalhando bem isso... Porque há dias, que eu sei que, para estar a ensinar aos meus alunos, que não estão todos ao mesmo nível, falta-me tempo para a M., embora esteja sentada ao meu lado na secretária.</p> <p>Foi feito em conjunto com a professora do ensino especial. Ela no jardim-de-infância foi logo sinalizada, depois veio para o ensino especial no primeiro ano, foi logo feito esse PEI em conjunto e o PEI tem sido alterado ou não consoante as adaptações dela e os progressos dela e consoante as colegas que têm vindo porque nem sempre é a mesma colega de ensino especial.</p> <p>Fichas próprias, ensino individualizado ao máximo. O tempo que tenho disponibilizo para a aluna, uma vez que se senta ali ao pé de mim também estou sempre a trabalhar com ela. Mas depois, como ela toma medicação, fica sempre cansada. Não faz nada igual aos outros, é tudo adequado a ela.</p> <p>A responsabilização dela é ela fazer atividades na sala de aula a distribuir folhas, a arrumar dossiês, a distribuir material, a fazer recados, isso ela já está habituada e faz.</p> <p>Não. Ela tem dislexia, a mãe até comprou um manual mesmo de dislexia, por isso também tenho trabalhado isso em conjunto.</p> <p>Se faço adequações? Então, se as fichas são adequadas, logo faço adequações, consoante o trabalho dela. Dou-lhe todo o tempo que ela precisar para realizar as coisas dela.</p>
<p>Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?</p> <p>Existe uma partilha de tarefas</p>	<p>Ah, têm mesmo que fazer outras atividades. Eu tenho lá um aluno que aprende tudo muito rápido, anda a ser acompanhado por uma psicóloga fora da escola, tem consultas regulares de psicologia, é um aluno que acaba o trabalho em cinco minutos, está tudo certo e tenho que andar constantemente a dar-lhe trabalho. Ou livros para ler, porque ele lê tudo, devora leitura. Os meus alunos, os outros, quando vão requisitar livros à biblioteca, fazem troca na sala de aula, mas não lhe conseguem emprestar nada porque ele já os leu todos. Ele devora leitura. Por isso tenho que planificar trabalho para estas situações.</p> <p>Partilha de tarefas? Sim. Por exemplo, numa semana há um</p>

<p>na turma?</p> <p>Os alunos com NEE participam ativamente?</p> <p>Os alunos com NEE participam em situações de grande grupo?</p> <p>Existem rotinas para diferentes momentos do dia?</p> <p>De que forma é feita a gestão do tempo?</p> <p>Tem alunos com problemas de comportamento?</p> <p>De que forma é gerido esse mesmo comportamento?</p> <p>De que forma é que a sala de aula está organizada? Quais os recursos pedagógicos disponíveis?</p>	<p>que distribui os dossiês, numa semana é outro. A distribuir aquelas folhinhas pautadas também é rotativo. Arrumar a sala, arrumar os livros no armário, a distribuição de materiais é tudo rotativo de forma a todos participarem.</p> <p>Sim, claro que participa.</p> <p>Participa. Quando por exemplo vamos fazer educação física ela participa, faz o mesmo que os outros. Em expressão plástica. Todo o trabalho que é específico dela é individual, o resto é coletivo.</p> <p>Olha, temos o nosso horário escolar. Por exemplo, se à segunda-feira temos estudo do meio então àquela hora estou a dar estudo do meio. E isso cria uma rotina nos alunos.</p> <p>Se algum aluno acabar primeiro vai praticando a leitura ou vai estudar as matérias que ainda não estão bem consolidadas.</p> <p>Tenho.</p> <p>O último caso que me chegou agora que foi o de um aluno que veio de outra escola, foi complicado o comportamento desse aluno porque durante a semana está com o pai, o pai tem outros filhos já de outro relacionamento e ao fim de semana vai para casa da mãe e quando chega à escola à segunda-feira o resto da semana corre mal. Porque com a mãe não há regras, inclusivamente, segundo o pai, ele bate na mãe, e isso estraga a semana toda. Esta semana está a ser muito difícil porque portou-se mal no fim-de-semana e foi colocado à porta de casa da mãe, a mãe não lhe abria a porta e disse que não o quer para nada. E isto está muito difícil, está muito complicado. Ele pensa que este fim de semana vai passá-lo à mãe e acho que a mãe não lhe vai abrir a porta. Está a ser rejeitado pela mãe, está com uma revolta de todo o tamanho.</p> <p>Os recursos disponíveis são os trabalhos expostos realizados pelos alunos ao longo do ano e trabalhos elaborados por mim para eles fixarem melhor, por exemplo, as tabuadas, a numeração romana, provérbios, adivinhas, essas coisas assim. A sala está disposta em mesas para dois alunos, em filas, não está em U, está mesmo em filas virados para o quadro porque a colega da manhã também tem assim e eu</p>
---	--

<p>São atribuídas diferentes atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?</p>	<p>também optei por ter assim a disposição da sala.</p> <p>Das atividades de expressão plástica fazem tudo por igual. Aquele caso do aluno que é muito bom a tudo é uma nódoa na expressão plástica, já está a pintar melhor e já está a desenhar melhor porque todos os dias o faz, mas a nível de recorte ele estraga os trabalhos todos. Ele sente-se frustrado mas ele tem que tentar. Eu não o vou impedir de fazer recortes porque ele tem que aprender. No caso desse é assim.</p>
<p>Existe articulação/ cooperação entre o professor de EE e o professor de ER?</p> <p>Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola?</p>	<p>Sempre. Todos os dias, todos os dias falo com a colega uma vez que ela tem o gabinete ali ao lado. Aliás, ela até me vai lá buscar um aluno que não é NEE, tem tudo para ser NEE mas como os pais não dão avanço ao processo dele, apesar da nossa insistência, não querem admitir que o aluno precisa, ela aproveita e trabalha com ele no seu gabinete. Portanto, temos mesmo essa articulação.</p> <p>Mais a nível de grupo de ano, uma vez que são feitas as reuniões mensais, existe partilha, sim.</p>

## ANEXO V - Transcrição da Entrevista à P5

QUESTÕES	RESPOSTAS
De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos provenientes de culturas diferentes e/ou de alunos com NEE?	A maior parte das vezes tento sentá-los à vontade, há quase sempre algum que eles já conhecem de vista, sentam-se sempre ao pé desse. Depois funciono muito com as parcerias, com as tutorias uns com os outros. No caso dos meninos com NEE falo sempre com a turma “vamos ter um menino novo”, tento falar como é que ele é, o que é que eu sei sobre ele e sensibilizar a turma para o integrar bem. Aliás, tenho tido muitos casos na turma de meninos que têm que se integrar no grupo e tem sido assim. Também tenho alunos cabo-verdianos.
O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos?	Que eu me lembre não. O que nós tentamos dentro da sala de aula é dar a conhecer aos alunos os usos e costumes dos outros. Por exemplo, no terceiro ano havia um tema que era sobre regiões e outras culturas e aproveitei para as alunas que eu tinha de Cabo-Verde fazerem uma dança, mostrarem os trajes da região, apresentaram vários produtos, foi muito giro.
Existe uma equipa interdisciplinar de Educação Especial? Como é constituída?	Temos a professora de Educação Especial cá, temos outra professora de Educação Especial na escola sede e temos um psicólogo.
Qual o tipo de trabalho desenvolvido pela equipa de Educação Especial?	Sempre que temos uma dúvida ou sempre que recebemos um aluno novo com alguma problemática falamos com eles. O psicólogo tem feito avaliações, observa e depois dá-nos diretrizes. Há uma primeira observação dentro da sala e depois há uma avaliação que é feita no gabinete. Quando os casos são graves ao ponto de fazer um acompanhamento, ele é feito fora da sala de aula, quando não são graves as soluções passam por diretrizes aos pais, diretrizes aos professores e trocamos impressões sempre que é preciso.
O espaço físico da escola está acessível a deficientes motores e problemas afins?	Está.
O que pensa da necessidade de elaboração do PCT?	Penso que é importante, é pertinente fazer-se, principalmente para detetar as dificuldades e aquilo que se vai fazer a

<p>Quem elabora o PCT?</p> <p>Quais os aspetos que considera essenciais na sua elaboração do PCT?</p> <p>Planifica as atividades em conjunto com os alunos?</p> <p>Promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos?</p> <p>Modifica a organização do espaço em função das atividades?</p> <p>Existe uma diversificação no uso de materiais na sala de aula?</p>	<p>seguir. O problema é que as pessoas com mais tempo de serviço ficam assim um bocadinho perdidas, sem saber o que é que se quer exatamente num projeto curricular de turma. Há alguma falta de informação a esse respeito.</p> <p>Sou eu, quem é que haveria de ser?</p> <p>O conhecer as dificuldades da turma e tentar arranjar estratégias para resolver esses problemas.</p> <p>Às vezes. Depende dos grupos. Neste caso, eu tenho um quarto ano, já venho com o grupo desde o primeiro ano, é fácil com eles pensarmos o que é que vamos fazer, o que é que vamos dar, conseguimos planificar em conjunto.</p> <p>Exatamente. Aliás, tenho um projeto com a colega do 1º ano que é um projeto de Padrinhos e Afilhados em que o 4º ano de certa forma protege, entre aspas, os mais pequenos e fazemos várias atividades em conjunto que resultam muito bem. Na minha sala de aula também faço essas atividades, principalmente com as crianças que foram integradas, que vieram de outras salas e com uma NEE. Há sempre uma colega que se disponibiliza para ficar ao pé da T. e ajudá-la, porque ela recusa-se a fazer trabalhos diferenciados, portanto o colega a ajudar foi uma maneira de a integrar e para que ela aprendesse alguma coisa. Claro que estar ao pé da T. é dose, por isso o colega roda, uma semana é um, depois é outro.</p> <p>Sim.</p> <p>Tenta-se que haja uma diversificação, às vezes não há tanto como gostaríamos, por exemplo, em termos de utilização do material de ciências, pode-se combinar um dia para fazermos experiências, então monta-se tudo para esse efeito. No dia-a-dia é complicado termos sempre tudo à mão, ou temos que ir buscar ao armário da sala dos professores, ainda não me consegui organizar nesse aspeto de ter um cantinho para isto ou para aquilo. Às vezes é difícil, eles lembram-se e perguntam “há este material ou aquele?” e nós temos que ir buscar. Eu vou mas não é uma coisa que esteja sempre à mão, isto em termos dos materiais que existem de matemática, de ciências... O resto de tipo de materiais tenta-</p>
---	---

<p>Como faz a avaliação dos alunos?</p> <p>Os alunos realizam autoavaliação?</p>	<p>se usar vários e diversificados.</p> <p>Registo as avaliações escritas, a participação oral, a participação em trabalhos, eles também fazem trabalho de pesquisa, a maneira como apresentam aos colegas, grelhas que preenchem conforme o trabalho que vão fazendo, fichas, para além do habitual das fichas mensais, o trabalho diário...</p> <p>Sim. É aquela normal ao final do período que toda a gente faz. Mas por exemplo, quando acabam de apresentar um trabalho preenchem uma grelha de autoavaliação onde dizem o que sentiram, o que é que fizeram, o que é que não fizeram, o que é que correu bem, o que não correu bem, assim como os colegas fazem a heteroavaliação.</p>
<p>Existem alunos com PEI? É realizado algum tipo de diferenciação curricular (AC, CEI)?</p> <p>O que pensa sobre a inclusão na turma de alunos com adequações curriculares e/ou com CEI?</p> <p>Como são elaborados os PEI destes alunos e por quem?</p>	<p>Existem. Dois.</p> <p>Sim, adequações curriculares para os dois.</p> <p>Depende dos grupos que se tenham. Claro que eles têm que ser incluídos na turma mas depende dos grupos. Se conseguirem entrar num grupo, e eu já tenho tido vários, que esteja já com um certo ritmo de trabalho, que tenha umas certas regras, conseguem aceitar muito bem o que vem de diferente e até ajudar. Se for um grupo muito complicado ou muito agitado ou com muitos problemas, alunos com outras problemáticas, às vezes é difícil entrar um que exija tanta atenção da professora. Às vezes até há casos de ciúmes, alunos que não se dão bem com eles, não gostam deles. Tudo depende dos casos. Mas claro que os miúdos têm que ser integrados nalgum sítio e têm que ser ajudados e fazer alguma coisa por eles.</p> <p>É muito complicado. Eu já estou nesta escola há vários anos e tive quase sempre miúdos com necessidades educativas especiais. O que se tem passado sempre com a parte da educação especial é que está sempre a mudar, há sempre colegas diferentes e às vezes é muito complicado chegarmos a um acordo, fazermos um trabalho e vermos continuação, que geralmente se faz em conjunto com a professora de educação especial. Os meus alunos com NEE já vinham com PEI por isso não foi necessário fazer nada. Foi dar uma continuidade. A T. não era minha aluna, o K. quando o recebi</p>

<p>Quais os aspetos que adequa para os alunos com NEE e porquê?</p>	<p>também já estava na educação especial. Depois todos os anos o que é habitual é reunir-me com a professora do ensino especial e ver o que há para alterar.</p> <p>Normalmente é preciso alterar de tudo um pouco. Em relação ao K., por exemplo, que é um caso mais complicado é uma criança que tem que estar quase sempre a voltar atrás. Ele tem um percurso muito lento, consegue chegar a um determinado ponto mas depois, por exemplo, vai de férias, não faz nada, esquece e temos que voltar um bocadinho atrás. As aquisições dele são muito lentas, o K. tem um ritmo muito próprio, é tudo no ritmo dele. O que mais me preocupou no K. foi ele não gostar de vir à escola, porque ele era um miúdo que no 1º ano faltava imenso, a maior parte das vezes vem sozinho, a pé, mas começou a gostar da escola, não falta e começou a integrar-se. Eu tento integrá-lo ao máximo nas atividades do grupo que ele gosta. Por exemplo, gosta de ser o responsável por arrumar a sala no final do dia, gosta de distribuir os cadernos, gosta de fazer determinadas tarefas onde se sinta útil e também se integre com os colegas. Em termos de aquisições, conseguiu aprender a ler, sim, só que tem que ser tudo muito adaptado às dificuldades dele.</p>
<p>Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com NEE?</p>	<p>Arranjar atividades ou tarefas que eles possam cumprir dentro da sala. Gostam de escrever a data no quadro, de distribuir os cadernos, de recolher os cadernos, ver se os colegas fizeram os trabalhos, sempre que tenho um recadinho...</p>
<p>Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE?</p>	<p>Os que se vão arranjando na sala, não há assim nada de especial. Por exemplo, livros, ficheiros, jogos.</p>
<p>Há adequações nas formas de avaliação para os alunos com NEE?</p>	<p>Sem dúvida. Por exemplo, no caso do K. passa mais pela parte oral porque há coisas que ele a nível escrito não é capaz de fazer. Ele não é capaz de responder a um questionário sobre determinados assuntos e oralmente até é capaz de explicar qualquer coisa. Também faz perto de mim um exercício ou outro, tem mais tempo para realizar as suas atividades. A T. também tem mais tempo, só que ela é uma miúda que é mais velha, muito autónoma, na parte motora,</p>

	<p>na parte física, na conversa, e quando veio para esta turma começou a ver que ia fazer atividades diferentes dos colegas que eram mais pequenos e recusou-se pura e simplesmente. Com ela não consegui nunca fazer um trabalho diferente. Ela não aceita fazer fichas diferentes dos outros mas aceita ter mais tempo quando não consegue terminar as atividades ao mesmo tempo que os outros. Onde eu tento fazer algumas coisas mais simples e até mesmo avaliá-la é no Apoio ao Estudo, que era um grupo mais restrito, onde ela não se sentia tão exposta e onde ela conseguia fazer coisas diferentes.</p>
<p>Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?</p>	<p>Geralmente vou ver aquilo que eles sabem, faço o diagnóstico, vejo quais são as dificuldades que eles têm, o que é que eu pretendo atingir com eles e a partir daí vamos tentando lá chegar. Com a T. não consigo fazer grandes diferenças; no K. é consoante o ritmo dele. Imagina, esta semana eu vi que ele até começou a ler melhor, comecei a pôr os textos mais complexos para ver se ele conseguia despertar. Mas se eu chegar à conclusão que ele mesmo assim não consegue interpretar, não posso partir de um texto desses, tenho que partir de uma banda desenhada, por exemplo, uma coisa mais simples. Portanto, para o K. eu faço uma planificação só para ele, à parte. Com o resto da turma, eu tenho alunos muito bons, tenho um grupo de bons e depois tenho 3 ou 4 mais fraquinhos. Por exemplo, naquela semana tínhamos que falar sobre os rios. Organizaram-se, fizeram pesquisas, fizeram trabalhos de grupo, cada um foi procurar informação sobre um rio, etc. Tenho sempre cuidado na formação dos grupos, procuro pôr sempre um ou dois bons com um mais fraquinho exatamente para conseguirem puxar um pelo outro. Depois acontece que alguns já fizeram o trabalho, até já estão prontos para o apresentar e chegaram à conclusão que queriam descobrir mais uma coisa qualquer, por exemplo, que no rio não sei das quantas existia uma barragem e o trabalho deles em vez de se centrar só nas cidades por onde passa o rio, onde nasce, etc., há sempre possibilidade de eles evoluírem nesse aspeto. Depois geralmente quando acontece este género de trabalhos apresentam ao grupo, às vezes arranjam uma</p>



<p>De que forma é feita a gestão do tempo?</p>	<p>feiras se houver muitas queixas ou situações para resolver fazemos o Conselho de Turma. No entanto, ficou estipulado que fazíamos todas as semanas se houvesse problemas para resolver, havia alturas que era de quinze em quinze dias, era conforme se eles andavam mais agitados ou mais calmos.</p>
<p>Tem alunos com problemas de comportamento?</p>	<p>Há sempre uns que acabam mais rápido, dependia se havia muito tempo livre. Se faltavam, por exemplo, dez minutos para acabar faziam uma coisa que eles gostassem, ou iam ver uma ficha qualquer ao ficheiro, uma adivinha, uma coisa qualquer, uma coisinha assim para entreter. Aqueles que não conseguiam acabar ou acabavam depois quando se passava para outra atividade, ou acabavam no Apoio ao Estudo ou levavam para casa para acabar.</p>
<p>De que forma é gerido esse mesmo comportamento?</p>	<p>Quem não tem?</p> <p>Com muita conversa e ralhetes à mistura. Eu tenho aqui 3 ou 4 muito complicados. A T. metia-se muito em conflitos e refila muito e ralha muito e era complicado. O F. é super irrequieto, não pára quieto nem um bocadinho, estraga o material, deita as coisas ao chão, nunca é ele que faz nada. O G. é um inoportuno, tem sempre respostas para dar... Há aqui alguma agitação, só que isto foi ao longo dos anos, conversas com os pais, conversas com eles, ralhetes também é preciso, fazer-lhes ver que estão a prejudicar os outros, que estão a perturbar a turma e chegou aqui a um ponto em que havia dois ou três que se antecipavam a mim. É como eu dizia há bocado, eles já se conhecem tão bem ao fim destes anos que já conseguem prever. Por exemplo, com o G. bastava dizer “vou mandar um bilhete ao teu pai” acabava-se logo com a conversa. Com a família também há uma relação muito forte porque ao longo dos anos vão-se conhecendo as pessoas e eles já sabem que há aqui uma sintonia muito grande, se se portam mal aqui o recado vai para casa, sei que os pais também os castigam. São reguilas, são cansativos porque exigem sempre estar a chamá-los a atenção.</p>
<p>De que forma é que a sala de aula está organizada? Quais os recursos pedagógicos</p>	<p>A sala de aula é conforme, nós normalmente mudamos. Normalmente temos a sala em U. Alguns alunos estão isolados quando estão mais agitados. Quando precisamos</p>

<p>disponíveis?</p> <p>São atribuídas diferentes atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?</p>	<p>trabalhar em grupo juntamos as mesas em grupo. Em relação aos recursos temos uma biblioteca, um computador, uma impressora que não funciona, tenho a fábrica das histórias. Eu gostaria de ter mais alguma coisa mas vai dando. Quando é preciso algum material nos trabalhos em grupo eles trazem de casa: livros, enciclopédias, pesquisas que façam na <i>net</i>. Nós também temos internet aqui na sala.</p> <p>O que acontece a maior parte das vezes é que aqueles que gostam de fazer as atividades e são bons alunos querem fazer sempre tudo. Eu procuro que todos acabem de fazer as atividades, depois haverá diferentes tarefas a seguir, mas tento ao máximo que eles consigam fazer a mesma tarefa.</p>
<p>Existe articulação/ cooperação entre o professor de EE e o professor de ER?</p> <p>Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola?</p>	<p>Alguma, sim, tenta-se. Encontros marcados são para quando fazemos as adequações, nos finais de período, na parte da avaliação. No dia-a-dia, ou quando a professora de educação especial vem à sala buscar os alunos, ou se lhes vai dar apoio aqui na sala, há sempre uma troca de impressões.</p> <p>Com alguns. Há pessoas que têm uma forma muito individualista de trabalhar e não gostam de partilhar nada com os outros. Depois também há pessoas com as quais se gosta mais de trabalhar. De qualquer forma, nas reuniões de ano nós partilhamos muita coisa e fazemos muita coisa em conjunto.</p>

## ANEXO VI - Transcrição da Entrevista à P6

QUESTÕES	RESPOSTAS
<p>De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos provenientes de culturas diferentes e/ou de alunos com NEE?</p>	<p>Em relação aos alunos com NEE, quando a A. chegou aqui ela não tinha sinalização nenhuma. Ela vinha de uma outra escola e a única coisa que a mãe me referiu foi que a outra professora não a conseguia aguentar. Depois eu sugeri à mãe que fosse com ela a um psicólogo, aliás, ao médico, a médica depois é que falou no psicólogo. Eu fiz-lhe o relatório, ela comigo não tinha as reações que a mãe tinha dito que ela tinha na outra escola, mas comecei a ver que ela não tinha facilidade na aprendizagem, estamos a falar de há três anos atrás. O que a mãe dizia é que ela na outra sala não conseguia estar direita na cadeira, fazia barulhos, batia nos colegas... A mãe decidiu trazê-la para aqui até porque mudaram de casa. Comigo ela não fazia nada daquelas coisas, não se levantava da cadeira, nem batia aos outros. Comecei a ver é que ela estava muito “a leste”, ela conseguia “fugir” da sala, aliar-se da sala. Eu tinha que a chamar sempre à atenção, depois ela tinha sempre aquelas atitudes de dizer “o quê?”, “hã?”, “onde é que estou?”, “o que é que aconteceu?”, pronto, via-se mesmo que ela estava ausente, só estava ali o corpo. Então a médica sugeriu que fosse a um psicólogo, nós temos cá esse serviço mas a psicóloga nunca mais desempatava. Fizeram uns testes à menina e recebi-os em Junho mas não concordei com eles. Vinha lá escrito que a menina tinha tudo e mais alguma coisa: dislexia, disgrafia, discalculia, autismo. Até mostrei os resultados à psicóloga de cá. Depois ficou de se fazer o PEI dela. Realmente vi que ela estava muito atrasada nas matérias mas até ia acompanhando. A nível da língua portuguesa, a parte da escrita e da leitura em que ela fazia algumas trocas de letras, nem era bem letras eram as sílabas, esquecia-se de escrever, por exemplo, no meio das palavras, e trocava letras, os “n”s não os punha. Entretanto, com exercícios que eu fui fazendo com ela no 3º ano e com o resto da turma esses problemas foram colmatados. Por isso é que, em Junho, quando chegaram os resultados dos testes, eu achei que aquilo era demais. Porque em Junho, comigo, ela já não</p>

tinha aqueles problemas que tinha no início quando a recebi em Setembro. No ano passado notei que havia uma coisa no relatório que era verdade: a imaturidade. Ela tem uma imaturidade enorme. Depois entretanto os pais começaram a dar-se mal, separaram-se e foi o descalabro. Ela começou a ficar cada vez mais bebé, mesmo para chamar a atenção. As atitudes que a mãe dizia que ela fazia na outra escola, começaram então aqui. Fazia barulhos, batia-se a ela própria, a nível da matemática não conseguiu aprender nada. A técnica das operações não conseguia, resolver problemas nem pensar, por isso é que quando chegou ao final do ano eu reprovei-a. Ela ficou retida por imaturidade. Apesar de ter atingido os objetivos do PEI, achei que a nível da matemática ela estava muito em baixo, a nível da maturidade cada vez estava pior e foram estas coisas que considerámos, eu, a professora do ensino especial e a psicóloga. No início eu ainda estava indecisa porque a língua portuguesa ela estava bem, a troca das letras tinha melhorado, escrevia bem, imenso, tinha uma imaginação muito fértil. Até respondia às perguntas e à gramática também. Mas tendo em conta a problemática que ela estava a passar, a guerra entre os pais, a mãe que tentou suicidar-se para chamar a atenção do pai, considerámos que era melhor ela ficar aqui na escola visto que eu até ia ficar com ela. Eu tinha dito que a condição para ficar com esta turma de 4º ano era ficar com a A. e com o A. que eram os que davam problemas. O A. passou do terceiro para o quarto, foi sinalizado antes de eu pegar na turma porque é uma hiperatividade enorme. O A. até foi sinalizado para a Comissão de Proteção de Menores. O que é que ele precisava? De regras. Realmente a mãe foi muito colaborativa comigo, no ano anterior tinham tido 3 professores, ninguém aguentava. Eu fiz-lhe ver que tinha mesmo que colaborar comigo senão ia ter um jovem que ainda ia bater era a ela e ela disse-me que podia fazer tudo o que quisesse. E foi, por altura do Carnaval o A. estava totalmente diferente. A nível das aprendizagens, quando se começou a concentrar, não tinha problemas. Agora, a hiperatividade dele continua, continua e muito. Eu sei que na escola ele só me obedece a mim, ele enfrenta qualquer um, ele só reconhece a minha autoridade. Quando ele está

<p>O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a</p>	<p>enervado vai tudo pela frente, ainda hoje. E ele já está comigo há três anos. Na sala ainda há outra menina que, para mim, já devia estar sinalizada há muito tempo, porque é uma menina muito caladinha, muito sossegadinha, mas a nível da estrutura matemática ela não consegue nada, é zero. Eu ainda pensei este ano em fazer a sinalização mas depois pensei: “para quê?”. Com tantos meninos que há para aí, foi como aconteceu o ano passado com a A., quando ela ia para se ir embora é que veio a sinalização. Assim não vale a pena. A A., este ano, está das melhores alunas a matemática, até eu fiquei espantada. O ano passado ela não fazia nada, nem leitura de números. Ela tinha sempre que fazer tudo com a minha ajuda ou com a ajuda de uma das melhores alunas que eu punha sentada ao seu lado para a ajudar. Em Outubro teve um <i>clic</i> e começou a fazer tudo, a perceber tudo, teve uma alteração a nível da matemática que foi uma coisa espantosa. Mas ela continua com aquela mania de “eu sou muito engraçada” e de vez em quando tenta pôr as unhas de fora, só que eu não a deixo, quando ela mete as unhas de fora meto eu também as minhas. A nível comportamental ela é uma criança difícil, de vez em quando parece que “foge” um bocadinho, não entendo porquê. Já falei nisso com a mãe e ela diz que também nota. Os pais agora já se juntaram, ela ficou muito contente do pai ter voltado para casa, mas eu e a mãe notámos que ela está mais bebé desde que o pai voltou para casa. Ela tem onze anos. Está a fazer aquelas coisas que ela já não fazia que é falar com voz de bebé. Os outros meninos das outras culturas são dos melhores alunos que eu tenho na sala. São cabo-verdianos e angolanos. A C. é da Guiné mas ainda tem muita dificuldade na expressão porque ela já veio para cá com sete anos e depois a mãe só fala crioulo. Quando são as reuniões ela tem que estar ao pé da mãe para traduzir o que eu digo, porque eu também não a percebo ou então vem o namorado da mãe que fala mais ou menos português. A E. é de São Tomé. O M. que é de Angola é um espetáculo, a C. é das melhores alunas.</p> <p>Tirando aquelas duas formações que tivemos este ano (“aprender a pensar” e “aprender a fazer um portfólio para os meninos”), não. Eu pensei que ia ser melhor mas não, foi</p>
---	---

<p>responder à diversidade dos alunos?</p> <p>Existe uma equipa interdisciplinar de Educação Especial? Como é constituída?</p> <p>Qual o tipo de trabalho desenvolvido pela equipa de Educação Especial?</p> <p>O espaço físico da escola está acessível a deficientes motores e problemas afins?</p>	<p>muito teórico, muito científico. A nível prático não ajudou muito.</p> <p>Existe. Aqui na escola temos uma psicóloga que só faz sinalizações, não atende os meninos particularmente, nos primeiros anos que cá esteve ainda fazia trabalho comportamental com os meninos em grupo, depois deixou de fazer, agora não sei o que é que ela está aqui a fazer, pois eu nem a vejo.</p> <p>Penso que ela deva estar a fazer o que já fazia o ano passado que é colaborar com a professora do ensino especial na elaboração dos PEI. Ela ficou de fazer a reavaliação do PEI da A. depois do relatório que chegou da outra psicóloga. Acho que ainda se reuniu com a mãe e uma vez com a A. Mas não sei mais nada. Agora, o que é que a A. tem? Tem o apoio da professora do ensino especial à segunda-feira, uma hora e meia em que eu lhe pedi para trabalhar textos. Ela está em horário contrário. Ela vem das 9.30h até às 11h e está lá sozinha o que eu acho um desperdício porque ela não tem outros problemas e podiam lá estar outros meninos. Insisti que trabalhassem a sua criatividade e os casos especiais.</p> <p>Nós já tivemos aqui meninos até de cadeiras de rodas. A casa de banho grande foi feita de propósito para receber duas meninas de cadeira de rodas. A rampa que está lá fora era uma escada. Tivemos um menino com paralisia cerebral e deslocava-se com um andarilho. Eles ficavam em salas aqui no rés-do-chão e iam brincar para o recreio normalmente.</p>
<p>O que pensa da necessidade de elaboração do PCT?</p> <p>Quem elabora o PCT?</p> <p>Quais os aspetos que considera essenciais na sua elaboração do PCT?</p> <p>Planifica as atividades em</p>	<p>Tanto papel não faz falta. Mas alguma coisa tem que ser feita. Por um lado proporciona organização, mas se calhar não era preciso tanta. Eu já trabalho há vinte e tal anos e antes não se fazia isto com tanta papelada e os meninos aprendiam da mesma maneira.</p> <p>Os professores da escola; cada professor elabora o seu.</p> <p>O que eu acho mais importante é o conhecimento da turma, a sua caracterização. Conhecer a família, os pais, o enquadramento socioeconómico, as planificações também são muito importantes.</p> <p>Não.</p>

conjunto com os alunos?	
Promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos?	<p>Isso faço. Sempre o fiz. Isso é extremamente importante. Estou sempre a mudar os alunos de sítio. Se eu vejo que há um aluno que está a perceber bem a matéria desloco-o para junto de outro que está aprender menos bem. Tenho deslocado meninos também por motivos comportamentais. Esses sento-os ao pé de mim.</p>
Modifica a organização do espaço em função das atividades?	<p>Só costumo modificar quando faço trabalhos de grupo com eles e são eles que juntam as mesas duas a duas. Eu gosto de trabalhar e sempre trabalhei durante muitos anos com as mesas em U. Mas foi decidido aqui na escola que as mesas tinham que estar viradas para o quadro em fila. Se foi a gestão que decidiu eu é que não vou andar a arrastar mesas todos os dias, isso é que não.</p>
Existe uma diversificação no uso de materiais na sala de aula?	<p>Eu utilizo o caderno diário, não uso dossiês. Gosto daqueles cadernos grossos de argolas. As folhas não saem e eu faço muito trabalho de quadro. Para mim o manual é secundário, é um complemento àquilo que eu faço no quadro. Iniciação dou tudo no quadro, concretizações dou tudo no quadro e eles depois passam para o caderno e depois treinam no manual. Eu sou um pouco contra as fichas. Então uso o manual como complemento de tudo o que eu faço no quadro.</p>
Como faz a avaliação dos alunos?	<p>Não tenho muitas grelhas. No grupo do 4º ano temos determinadas atividades semanais como, por exemplo, concursos de ortografia, desafios de cálculo, tabuada, etc. Para estas atividades eu tenho grelhas. Em relação à leitura eu faço uma avaliação mensal de cada menino porque a escrita já está incluída nas atividades semanais de ortografia. Depois temos as fichas trimestrais, com as fichas mensais que o grupo organiza igual. Aí faço o registo dessa avaliação. Considero muito mais importante o trabalho de quadro que realizo com eles porque todos os meninos vêm ao quadro, e eu vejo o que cada um é capaz de fazer naquele momento, mas não faço registos disso. O único registo que faço é o da leitura. Na última semana de cada mês escolho cinco meninos e registo no final do dia se eles estão a ler bem porque não quero que eles se apercebam que eu os estou a avaliar. Mas nesta altura do campeonato todos eles leem muito bem e interpretam muito bem.</p>
Os alunos realizam	<p>Fazem. Numa ficha trimestral igual para o grupo todo.</p>

autoavaliação?	
<p>Existem alunos com PEI? É realizado algum tipo de diferenciação curricular (AC, CEI)?</p> <p>O que pensa sobre a inclusão na turma de alunos com adequações curriculares e/ou com CEI?</p> <p>Como são elaborados os PEI destes alunos e por quem?</p> <p>Quais os aspetos que adequa para os alunos com NEE e porquê?</p> <p>Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com NEE?</p>	<p>Sim.</p> <p>Não. Ela faz o programa normal da turma toda. Não tem adaptações. A única coisa que está no PEI dela é ela precisar de mais tempo para realizar as fichas de avaliação. Mas este ano ela não precisou porque é das mais rápidas a acabar. No entanto, às vezes tenho que lhe pedir para voltar a retificar porque ela não se importa se está bem ou está mal.</p> <p>Depende. Se for uma NEE que não seja perturbadora, muito grave, da atividade e do número tão grande de alunos que nós temos na sala, acho bem. Nós já tivemos aqui vários meninos com problemas motores mas que a nível intelectual não tinham grandes problemas, eram muito bem integrados, não houve qualquer problema, mesmo com o número de vinte e tal alunos. Agora se for meninos com uma grande perturbação e que exijam muito trabalho exclusivamente do professor, isso é impossível. É impossível com vinte e seis alunos ter crianças com grandes necessidades educativas especiais. A escola não comporta isso, nenhuma sala comporta.</p> <p>O PEI da A. foi elaborado pela professora de ensino especial com a ajuda da psicóloga. No relatório que fiz já indicava quais eram as dificuldades dela. Já indicava quais eram as falhas que ela tinha, qual era o trabalho que se deveria fazer e que o que ela necessitava mais era de mais tempo. Portanto o resto foi feito por elas, comigo foi só o relatório que eu entreguei e elas levaram em conta.</p> <p>Nada. É tudo igual. Ela não precisa.</p> <p>Ela sempre foi autónoma. Responsável não é. Temos que exigir muito dela, andar constantemente em cima dela. Por exemplo, dito-lhe os trabalhos de casa todos os dias. Eu não vejo os trabalhos de casa de todos porque não consigo, faço a correção no quadro, mas a ela peço-lhe os trabalhos todos os dias. O ano passado ela fingia que passava os trabalhos, até foi uma das colegas que viu e me alertou. A partir daí eu passei a pedir-lhe os trabalhos depois de passados, antes de</p>

<p>Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE?</p> <p>Há adequações nas formas de avaliação para os alunos com NEE?</p>	<p>ir para casa e no outro dia eu vejo sempre os trabalhos dela.</p> <p>Não, não é necessário.</p> <p>Não, ela faz tudo igual.</p>
<p>Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?</p> <p>Existe uma partilha de tarefas na turma?</p> <p>Os alunos com NEE participam ativamente?</p> <p>Existem rotinas para diferentes momentos do dia?</p>	<p>Eu tenho sempre trabalho na manga porque eu tenho um grupo de crianças que são muito rápidos, são muito bons alunos e outros que são muito lentos. Portanto, no início da semana programo trabalho a mais para ter trabalho no armário para aqueles que se despacham mais rápido. Esses que se despacham mais rápido são os hiperativos e se eles não estiverem sempre ocupados rebentam com uma sala. No entanto, não os deixo avançar na matéria. Eles são bons mas não são nenhuns génios. Quando aqueles bons alunos conseguem fazer mais trabalho do que os outros, a seguir eles têm um prémio: vêm jogar futebol que é a melhor coisa que eu lhes posso fazer. Como eles fazem o dobro do trabalho, a seguir pegam na bola e vão jogar para o campo de futebol.</p> <p>Se for partilha de tarefas no sentido de responsabilização pela sala de aula, sim. E da maneira seguinte: há sempre o chefe de turma e o ajudante que roda semanalmente pelos números deles da turma, portanto eles próprios já sabem a sequência. O que eles fazem é distribuir cadernos, logo que chegam abrem o armário, são muito autónomos, eu nem preciso de lá estar, tiram os cadernos, distribuem os cadernos, distribuem as capas porque eles vão ao horário da sala e veem quais são as disciplinas desse dia, então eles já sabem que têm que distribuir as capas daquelas disciplinas.</p> <p>A A. é igual aos outros!</p> <p>Não, o que eu tenho, e está no horário, é o momento do conto à quinta-feira, nos últimos dois tempos. Eu comecei a ler uma história no início do ano e já vamos na terceira história. Depois no resto da semana faz-se trabalho sobre</p>

<p>Tem alunos com problemas de comportamento? De que forma é gerido esse mesmo comportamento?</p> <p>De que forma é que a sala de aula está organizada? Quais os recursos pedagógicos disponíveis?</p> <p>São atribuídas diferentes atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?</p>	<p>essa história.</p> <p>Muitos. Problemas de comportamento são pelo menos uns cinco. Mas são problemas graves. Não conseguem respeitar as regras estipuladas na sala. Como é que se resolve? Eu calo-me imediatamente até que eles próprios se vão autogerindo. Esses mesmos, claro, continuam a falar até que eu digo “ou calam-se a bem ou calam-se a mal” e eles já sabem que a mal significa ficarem uma semana sem intervalo. E ficam mesmo. E isso resolve. Também há um contacto com os pais de três desses alunos. O acordo que tenho com eles é que quando for necessário mando um recado para casa a dizer que é preciso um castigo. Assim, basta-me dizer-lhes “ou te calas ou já sabes o que vai para casa” e eles respondem logo “não, não”. E realmente resulta.</p> <p>Tenho fichas que eu organizo, fichas que eu faço, e os recursos que eu tenho na sala, os multibásicos, os mapas, os sólidos geométricos, eu só uso isso.</p> <p>Não, não tenho necessidade disso nesta turma.</p>
<p>Existe articulação/ cooperação entre o professor de EE e o professor de ER?</p> <p>Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola?</p>	<p>Nenhuma. A única coisa que eu pedi à professora do ensino especial é que faça determinado tipo de trabalho com a A. Já tivemos uma reunião este ano porque apercebi-me que esse trabalho não estava a ser feito até porque a miúda também me contava o que fazia. Ela tem necessidades no desenvolvimento do texto, de criar ideias e de colmatar dificuldades na área dos casos especiais de leitura e não é a fazer sozinha, quando ela está sozinha numa sala com a professora, que ela vai colmatar essas falhas, não é? Portanto tem que ser com ajuda e no quadro. E foi isso que eu pedi na nossa última reunião. Este ano já tivemos duas, esta última fui eu que pedi, a primeira foi ela para vermos o PEI dela.</p> <p>Da escola não mas dentro do grupo sim. Nós partilhamos muita coisa, praticamente tudo.</p>

**Anexo VII** – Exemplo da 1ª fase da AC: recorte da entrevista à P1 em UR e transformação em indicadores

<b>Unidades de registo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Freq.</b>
Na minha escola existe alguma preocupação com isso mas eu acho que maioritariamente é uma preocupação individual, de cada professor, (...)	Inclusão como preocupação individual de cada professor	1
(...) não existe uma política propriamente aqui na escola, (...)	Ausência de uma política de inclusão a nível da escola	1
(...) cada um procura um caminho que ache ser mais adequado e que permita a esses alunos sentirem-se mais integrados, fazerem amigos.	Inclusão como processo de socialização	2
Eu concordo, acho que é uma ótima forma de socialização, (...)		
A nossa zona escolar tem um bairro social muito próximo e recebemos alguns alunos desse bairro social e também temos alunos da chamada classe média. Às vezes é preciso também tentar colocar um bocadinho de regras, tanto para uns como para outros, mas nota-se algumas diferenças sociais.	Inclusão de alunos de meios sociais heterogéneos	1
Também recebemos alunos com deficiências e com outro tipo de problemas, temos que gerir todas essas diferenças. Não sei se é da melhor forma, mas tentamos gerir.	Inclusão de alunos com NEE e outras problemáticas	2
(...) mas temos que os acolher, são alunos como os outros e que merecem estar na escola regular e fazer um percurso dentro das possibilidades deles.		
Não. Eu gostaria, gostaria muito de frequentar até porque sinto que preciso de ajuda em muitas coisas (...)	Ausência de formação contínua sobre a resposta à diversidade dos alunos	2
Eu gostava muito que o agrupamento fizesse ações de formação, mas isso não acontece.		
(...) mas sinceramente existe uma distância muito grande, nós estamos na nossa escola e a equipa está na escola deles, recebemos a visita deles aqui, vem cá a professora de educação especial duas vezes por semana ter com os nossos alunos, (...)	Insuficiente articulação com a equipa de EE	8
Existe vontade em que isso aconteça, claro.		
Se calhar preferíamos trabalhar mais em cooperação.		
Não existe um horário rígido, uma combinação.		
Nós tentamos, pelo menos sempre que ela vem cá, dar um feedback de como as coisas estão a correr.		
Oficialmente, nós nunca nos reunimos a não ser quando foi para a elaboração do PEI.		

Informalmente, conversamos sempre que ela vem cá e falamos sobre o aluno.		
Ou seja, não me sinto apoiada o suficiente, como gostaria.		
(...) a psicóloga nunca veio cá à escola, (...)		
(...) reuniu uma vez com os professores todos, disse-nos como é que nós poderíamos fazer a referenciação dos nossos alunos mas nunca mais falámos, (...)	Ausência de articulação com o serviço de psicologia	2
(...) ela está lá no gabinete e recebe os alunos lá, aqueles que ela considera importantes porque está muito sobrecarregada.	Realização do apoio da psicóloga aos alunos na escola sede	2
Na escola sede está o psicólogo, (...)		
Não sei se é esse o nome mas existe uma equipa de educação especial.	Existência de uma equipa de EE	1
(...) na nossa escola existe a visita de duas professoras, uma do apoio e a outra da educação especial.	Distância física entre a equipa de apoio e a escola	1
Existe um horário que foi determinado por elas, têm duas horas e meia por semana (...)	Apoio bissemanal do professor de EE ao aluno com NEE	1
(...) e vão buscar os meninos à sala, levam-nos para a salinha de educação especial e trabalham com eles as áreas que são mais importantes e que também estão no PEI deles.		
Normalmente o apoio é feito fora da sala, elas gostam de levar os alunos com elas, dizem que assim os alunos estão mais concentrados.	Realização do apoio do professor de EE ao aluno com NEE fora da sala de aula	4
De resto é sempre fora da sala.		
Dentro da sala de aula tem acontecido poucas vezes o apoio.		
No meu caso específico o aluno precisa de alguma concentração para realizar o seu trabalho e por isso ela trabalha com ele até porque ele, em termos de comparação com o resto do grupo, está um bocadinho mais atrás, não tem propriamente as competências que num quarto ano devia ter.	Dificuldade do aluno com NEE em acompanhar a turma	1
Mas dentro do caminho e do percurso dele a professora de educação especial vai trabalhando, vai fazendo exercícios com ele, vai tentando rever a matéria que eu vou dando, (...)	Apoio do professor de EE aos conteúdos trabalhados em sala de aula	1
(...) nós falamos um pouco sobre as coisas que eu vou fazendo aqui na sala até para ela conseguir acompanhá-lo.	Articulação com o professor de EE sobre o trabalho realizado em sala de aula	1
O que aconteceu, por exemplo, no período passado, foi a realização das fichas de avaliação em que a professora veio nesses dias para estar com ele e ajudá-lo a ler a ficha, não fazer as fichas por ele mas orientá-lo.	Apoio do professor de EE à realização de fichas de avaliação pelo aluno com NEE em situação de sala de aula	1

Não, nada mesmo. A nossa escola tem, mesmo à entrada dois degraus, (...)	Falhas na infraestrutura da escola de acesso a deficientes motores e problemas afins	4
(...) não existe qualquer tipo de rampa.		
É uma escola muito antiga. Se existir realmente um aluno com problemas motores, precisará de ajuda para subir esses degraus iniciais (...)		
(...) mas não sei se passava da porta pois são muito estreitas.		
(...) mas depois pode ficar nas salas do rés-do-chão que essas têm entrada direta.	Existência de espaços amplos nas salas de aula para deficientes motores e problemas afins	2
As salas de aula são grandes, uma criança de cadeira de rodas conseguiria circular lá dentro pois existe um espaço amplo (...)		
Depois em termos de espaço físico para a realização de atividades como, por exemplo, a educação física, é complicado porque o nosso refeitório ocupa a quase totalidade do polivalente (...)	Insuficiência de espaço físico para a realização de aulas práticas de expressão físico-motora	2
(...) e mesmo quando há aulas de educação física as mesas não são mexidas portanto os alunos têm que fazer a aula num cantinho que lhes sobra.		
O Projeto Curricular de Turma é um instrumento essencial para a organização do nosso trabalho enquanto professores.	PCT como instrumento para a organização do trabalho do professor	1
Eu costumo dizer que é como se fosse um diário da nossa turma.	PCT como um registo diário da vida da turma	2
(...) aquilo que nós propomos fazer com eles,		
É onde está aquilo que nós avaliamos da nossa turma, (...)	PCT como um registo da avaliação da turma	1
(...) as reflexões que nós vamos fazendo sobre o trabalho que é feito, o balanço...	PCT como um instrumento de reflexão	1
O Projeto Curricular de Turma é da responsabilidade da professora titular de turma, isso é óbvio.	Realização do PCT pelo professor titular de turma	1
Depois há outros técnicos que colaboram connosco.	Escassa colaboração de outros técnicos na realização do PCT	4
Eu gostava que colaborassem mais.		
Temos a professora de Educação Especial que é aquela que tem participado nalgumas coisas sobretudo no PEI de um dos alunos e isso também faz parte do nosso PCT, (...)		
(...) de resto é responsabilidade minha, só minha.		
Um dos aspetos a que eu dou mais importância é a parte da avaliação diagnóstica logo no início do ano porque é a partir dessa avaliação que eu vou determinar as prioridades do Projeto Curricular de Turma. São também os motores de arranque para o ano letivo.	Importância da avaliação diagnóstica na realização do PCT	3
Se eu não souber quais são os principais pontos que devo tocar ao longo da minha intervenção com aquele grupo então não faz qualquer sentido a existência de um Projeto		

Curricular de Turma, (...)		
(...) para mim um dos pilares do PCT são sem dúvida as prioridades, as linhas de trabalho com os alunos especificamente.		
(...) até porque num agrupamento nós somos obrigados a ter planificações iguais. Portanto, existem planificações anuais e mensais iguais para todo o grupo do 3º ano das escolas do agrupamento, elaboradas logo no início do ano.	Planificações uniformes para o mesmo ano de escolaridade dentro do agrupamento	5
Ao longo dos meses vamos planificando os objetivos e as atividades que queremos realizar.		
Nesse sentido não há uma grande margem de manobra, (...)		
Pego naquilo que me impõem, é aquela planificação para o mês, (...)		
(...) e tento também integrar aquelas que estão na planificação mensal do agrupamento (...)		
Eu faço um misto. Eu tenho linhas minhas, tenho ideias daquilo que eu quero concretizar, (...)	Adequação das planificações gerais pelo professor de cada turma	3
(...) mas também vou ser sincera, é um bocadinho “papel”, depois dentro de cada sala cada professor sabe de si (...)		
Portanto, tento gerir as limitações com a forma de trabalhar que eu mais gosto.		
(...) e nesse sentido eu tento dar um bocadinho de liberdade e de partilha democrática aos alunos.	Realização de planificações conjuntas entre o professor titular de turma e os alunos	6
(...) divido mais ou menos pelas semanas e vou dando aos alunos “estes são os blocos que nós temos que trabalhar”, “temos que fazer isto, isto, isto e isto”.		
Como eles têm um horário, sabem mais ou menos o que é que vamos trabalhar, por exemplo “na matemática coletiva o que é que vamos realizar?”.		
Também parte muito das dificuldades, alguns pedem-me ajuda e, às vezes, como as dificuldades são muito comuns, nessa semana vamos trabalhar essas dificuldades. Ainda na semana passada aconteceu ser a divisão, por exemplo.		
Então vou fazendo com eles um plano semanal e nesse plano integro as ideias e as sugestões que eles dão para as diferentes áreas (...)		
Bom, tal como eu já tinha dito, eu planifico de acordo com aquilo que me mandam fazer e de acordo com aquilo que os alunos também querem.		
(...) e um bocadinho o manual porque eu também tenho que trabalhar os manuais na sala	Utilização dos manuais na sala de aula	2

de aula porque o agrupamento quer que eu o faça.		
Bom, o manual tem que existir e isso é um material que todos têm e é igual para todos, (...)		
Claro, claro. Aliás, os alunos estão sentados por grupos na sala de aula, foi uma escolha feita por eles.	Organização do equipamento da sala em grupos	2
Tal como disse, a sala está normalmente organizada em grupos. Portanto, se eles quiserem trabalhar em grupo isso é fácil.		
(...) mas também não vou mentir, é um problema acrescido na turma porque os grupos são já muito heterogéneos e ele (aluno NEE) é um elemento que ainda destoa mais que os outros.	Existência de diferentes ritmos de aprendizagem na mesma turma	2
Há alunos que ainda precisam de muita ajuda, por exemplo, a saber a tabuada e há outros alunos que já conseguem realizar multiplicações sem qualquer tipo de ajuda.		
É complicado gerir todo o trabalhão que é preciso fazer com todos os alunos (...)	Dificuldade do professor em gerir os diferentes ritmos de aprendizagem	1
(...) mas são grupos que têm sempre um ou outro elemento que pode ajudar mais os elementos mais fracos. O que não significa que esses elementos mais fracos não saibam qualquer coisa e não possam ensinar aqueles que se julgam os mais fortes.	Realização de tutoria interpares	7
Existe imensa cooperação entre eles (...)		
(...) e há outra coisa que eu costumo fazer: quando algum termina mais cedo, em vez de eu lhe dar outra ficha ou outro trabalho muitas vezes eu deixo que eles sejam professores ajudantes e vão partilhar como é que chegaram à resposta com os colegas (...)		
(...) porque às vezes eles entendem melhor os colegas e as suas explicações do que o próprio professor e, por isso, sim, eles ajudam-se muito, muito mesmo.		
São esses alunos que muitas vezes realizam o papel de ajudantes e que vão ajudar os outros alunos.		
(...) ou é outro colega.		
Outras vezes há alturas em que também eu proponho atividades em grupo de matemática, ou de língua portuguesa e aí eu também tento que ele trabalhe com os que ele considera seus amigos e esses conseguem levá-lo a fazer as coisas. Com mais dificuldade, obviamente, mas faz.		
No entanto, já houve uma ou outra alteração, algumas motivadas por comportamento, que		

foram discutidas no conselho de turma, (...)	das resoluções do Conselho de Turma	
A sala pode mudar consoante o trabalho.	Organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas	7
Por exemplo, a maioria das vezes eles estão sentados em grupos, é assim que nós trabalhamos no dia-a-dia.		
No entanto, à sexta-feira como é o dia em que nós realizamos o conselho de turma, a sala fica disposta em U para que seja mais fácil a visualização de todos os alunos e para que os próprios presidentes do conselho consigam ver tudo e falar com todos.		
Outras vezes organizamos atividades em que é preciso espaço no meio da sala, (...)		
(...) por exemplo, nos dias em que fazemos expressão dramática é preciso muito espaço, então temos que afastar as mesas todas para ter espaço no centro da sala.		
Outras vezes podemos juntar mais mesas porque vamos ter duas estações de trabalho: um grupo vai estar a trabalhar uma leitura de qualquer coisa enquanto outro grupo vai estar a trabalhar a pintura de qualquer coisa.		
Portanto, isso depende do trabalho que nós vamos realizar.		
(...) tirando três alunos que são de outro ano.	Inclusão de alunos de diferentes anos de escolaridade na turma	1
Depois existe uma série de materiais que fui eu trazendo para a escola, (...)	Utilização de materiais elaborados pelo professor titular de turma	6
(...) são coisas construídas por mim,		
(...) são materiais próprios, que tentam abarcar todas as áreas curriculares		
Existem os ficheiros, também construídos por mim, (...)		
(...) alguns são autocorretivos, o que facilita o meu trabalho.		
Também acontece na questão da leitura, já agora que estamos a falar sobre isso, utilizar muitas vezes o gravador.	Utilização de materiais reciclados	1
(...) e depois também têm aqueles materiais que não são estruturados mas que ajudam por exemplo no cálculo da matemática, como as palhinhas, os lápis (...)		
(porque alguns alunos ainda precisam, apesar de estarem no terceiro ano).		
No início tive que impor algumas regras porque eles estavam um bocadinho batoteiros, eu tinha que estar sempre a ver se eles estavam a copiar as respostas.	Adequação do uso de determinados materiais às necessidades específicas de cada aluno	1
Cá na escola existe também um projetor para ligarmos ao computador portátil, que também existe cá na escola, (...)	Negociação de regras de utilização dos materiais	1
	Utilização de materiais existentes na escola	1

(...) e preparo algumas aulas em <i>PowerPoint</i> .	Recurso às TIC em contexto de sala de aula	3
Os próprios alunos também já têm apresentado os seus projetos de investigação com este material.		
Utilizo também os Magalhães deles.		
Faço a avaliação a partir de vários registos de pilotagem.	Recurso a diferentes registos de pilotagem	2
Existe também na sala, não só em avaliação diagnóstica mas também ao longo de todo o ano, grelhas expostas na sala, elaboradas por mim, (...)		
(...) e servem para eu ter a noção do trabalho que eles vão realizando nos momentos de trabalho autónomo, por exemplo, que tipo de ficheiros é que eles utilizam mais.	Registo de pilotagem do Tempo de Estudo Autónomo	1
Obviamente que as fichas de avaliação são as mais valorizadas aqui no agrupamento, fichas essas que são iguais para todos os alunos.	Fichas de avaliação uniformes para todos os alunos do mesmo ano	2
A avaliação diagnóstica é também realizada aqui no agrupamento com fichas iguais para todos.		
No entanto, eu fiz uma avaliação diagnóstica de áreas específicas como a leitura, o cálculo mental e isso já foram exercícios ou jogos feitos por mim não tendo nada a ver com as diretrizes do agrupamento.	Realização de uma avaliação diagnóstica	1
Normalmente registo em grelhas com o nome dos alunos e um espaço branco à frente para escrever livremente (...)	Utilização de diferentes tipos de grelhas para registo da avaliação diagnóstica	5
(...) ou então coloco mesmo alguns itens específicos que podemos chamar de indicadores, que mostram a que nível é que o aluno está.		
Por exemplo, na leitura, se gagueja, se hesita muito, se faz uma leitura silabada, se é fluente, se há respeito pela pontuação, (...)		
(...) pronto, eu crio uma série de indicadores e depois tento, ou através de um código de cores, ou apenas pela forma como redijo um pequeno texto daquilo que vou ouvindo, (...)		
(...) vou depois estudar esses dados e aí é que vejo como é que os alunos estão.		
Isso permite não só eu ouvir (...)	Avaliação da leitura por parte do professor	1
(...) como também os alunos ouvirem a sua leitura, eles próprios também se avaliam.	Autoavaliação da leitura por parte dos alunos	1
(...) eles realizam uma ficha de autoavaliação no final de cada período, (...)	Realização de uma ficha de autoavaliação trimestral	1
(...) mas também existe uma autoavaliação todas as semanas na folha do PIT.	Realização de autoavaliação do PIT	1
Muitas vezes sou eu que lhes digo que estão a realizar demasiados ficheiros em determinada área ou grau de dificuldade,	Negociação de propostas de trabalho entre o professor e os alunos	2

e aconselho-os a trabalhar mais outra área e é tudo feito numa conversa muito direta com o aluno, fazendo o balanço do trabalho que ele vai fazendo.		
Eu acho que os alunos têm que ter um papel preponderante na sua própria educação.		
Ao discutir com eles as áreas que eles precisam de trabalhar mais para ultrapassar melhor as dificuldades que eles têm, eles entendem e percebem melhor	Envolvimento dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem	3
Sentem-se tratados como pequenos adultos.		
Tenho um aluno com PEI.	Inclusão de alunos com PEI na turma	1
Aquilo que eu e a professora de educação especial fizemos foi olhar para o programa do 1º ciclo e ver o que é que o rapaz conseguia fazer.	Existência de PEI com adequações curriculares	3
Depois, a partir daí, fomos tirando objetivos, há coisas que estão longe para ele alcançar.		
Ou seja a única alteração que está no PEI dele tem a ver com os objetivos que ele consegue atingir até ao fim do ano para ver se ele vai com algumas competências para o 5º ano para conseguir seguir os seus estudos e fazer alguma coisa.		
Nós sabemos que ele não vai conseguir fazer o mesmo que os outros fazem mas se formos adaptando um bocadinho o trabalho, ele chega àqueles objetivos.	Adequação da estrutura do trabalho para o aluno com NEE	2
Pode não chegar a todos mas chega àqueles.		
Outras vezes realiza um trabalho completamente diferente dos colegas porque não consegue de todo fazer aquilo (...)	Realização de um trabalho diferente por parte do aluno com NEE	1
O PEI foi elaborado, na sua maioria, pela professora de educação especial.	Articulação com o professor de EE na elaboração do PEI	5
Ela é que aproveitou a informação dos relatórios médicos, alguma coisa também já vinha feita dos outros anos...		
Eu participei na parte em que estivemos a falar antes, tudo o que tinha a ver com o programa, tudo o que tinha a ver com as competências, tudo o que é suposto o aluno realizar, aí sim, eu ajudei.		
Ajudei a dizer o que é que ele gostava, que objetivos é que ele conseguiria atingir, portanto essa parte a responsabilidade até foi mais minha do que propriamente da professora de educação especial.		
Chegámos ainda a reunir-nos algumas vezes para realizar esse trabalho...		
Tem que ser sobretudo nas áreas curriculares mas obviamente mais na área da língua portuguesa porque o aluno ainda lê com alguma dificuldade.	Necessidade de adequações curriculares para o aluno com NEE sobretudo em LP	2
Em termos de cálculo matemático, é um cálculo muito concreto, tudo o que envolva		

pensamento abstrato é complicado para ele e uma coisa leva à outra.		
Por exemplo, tudo o que é investigação, tudo o que é ler uns textos, ele demora muito tempo e é preciso sempre alguém para o ajudar. Ou sou eu que o ajudo (...)	Apoio individualizado do professor ao aluno com NEE	1
Por isso essas adaptações que eu realizo são no sentido de, por exemplo, quando vamos realizar uma ficha de língua portuguesa eu faço um teste muito semelhante (...)	Realização de diferentes fichas de avaliação para o aluno com NEE	2
Ele tem adaptações na avaliação.		
(...) ou às vezes uma ficha igual mas o aluno recebe um apoio extra, faz em parceria com um colega, (...)	Apoio dos colegas ao aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	1
(...) ou faz com a ajuda da professora para ter alguma orientação.	Apoio do professor ao aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	1
Por exemplo, realiza as provas com mais tempo, (...)	Tempo extra para o aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	1
(...) nos trabalhos eu tenho que ter em conta que ele tem um défice cognitivo, o que implica com a compreensão da língua, por isso eu não posso avaliá-lo nos mesmos parâmetros que os restantes colegas.	Matriz das fichas de avaliação diferente para o aluno com NEE	2
E depois é claro que eu tenho que o avaliar de acordo com as competências que estão estipuladas no seu PEI e não de acordo com as competências gerais do 1º ciclo.		
(...) e então vai fazer outra coisa mas tento sempre que ele goste daquilo que está a fazer porque senão ele também se iria sentir um bocadinho diferente.	Preocupação com a autoestima do aluno com NEE	1
Da mesma forma que estímulo os outros.	Estimulação da autonomia e responsabilidade do aluno com NEE semelhante à dos colegas da turma	1
Nós na sala temos as tarefas e ele também as realiza.	Estimulação da autonomia e responsabilidade do aluno com NEE através da realização de tarefas na sala de aula	2
Ele também está responsável pela distribuição do leite, portanto temos feito diferentes formas para que ele se torne também um bocadinho mais crescido, no fundo.		
Em termos de autonomia específica do aluno, eu e a professora de educação especial temos tido algumas preocupações sobretudo na realização de recados.		
Ainda na semana passada ele esteve a fazer um trabalho em que tinha que ir à cozinha falar com as senhoras cozinheiras que lá estão perguntar que fruta é que tinha vindo ou a quantidade, depois contava lá as maçãs, as bananas... Depois quando voltava para a sala tínhamos que representar isso tudo e andávamos a fazer esse trabalho.	Estimulação da autonomia e responsabilidade do aluno com NEE através da realização de recados	2
Depois a autonomia também tem sido estimulada com os próprios colegas que o	Recurso à colaboração dos próprios alunos para a	1

relembrem de pendurar o casaco no bengaleiro, de arrumar as suas coisas.	estimulação da autonomia e responsabilidade do aluno com NEE	
Não. Por exemplo, em termos matemáticos podíamos ter aqui na sala alguns materiais que o ajudassem no cálculo e não temos.	Inexistência na sala de aula de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	1
Nem sequer sei se existe algum material que o possa ajudar. Eu até tento fazer com ele ficheiros diferentes, adaptados. Alguns têm a ver com a consciência fonológica que não está ainda muito desenvolvida.	Recurso a materiais adaptados realizados pelo professor às necessidades específicas do aluno com NEE	1
É óbvio que o aluno está sempre na nossa cabeça e às vezes nós tentamos não só que o aluno que está mais atrasado precise de um empurrãozinho mas também há alunos que já conseguem realizar um trabalho mais difícil e nós então temos que os estimular para isso. E isso acontece na minha turma.	Planificação tendo em conta o aluno com NEE e outras situações	1
Ele participa nos conselhos de turma, quer dizer, ele está lá mas não faz qualquer tipo de intervenção.	Incentivo à participação do aluno com NEE nas rotinas da turma	2
Este aluno também participa nestes momentos.		
Tem é participado em alguns trabalhos de grupo mas ele não é uma pessoa de participar por sua iniciativa própria, tem que ter algum estímulo por isso é que depois tenho que apelar aos colegas para o levarem a fazer as coisas.	Incentivo à participação do aluno com NEE nos trabalhos de grupo através da colaboração dos colegas	1
Tentamos sempre integrá-lo nalgum grupo em que ele também goste daquilo que vai fazer.	Incentivo à participação do aluno com NEE nos trabalhos de grupo através dos seus gostos pessoais	1
Ainda na festa de Natal cada um foi ler um poema e ele também leu uma quadra e conseguiu.	Incentivo à participação do aluno com NEE em atividades festivas	1
Sim, nós temos todas as manhãs o momento de ler, contar e mostrar em que eles leem para os colegas alguma coisa, mostram ou contam simplesmente alguma novidade.		
Depois temos outro momento em que eles fazem ditados a pares, trabalham palavras uns com os outros.		
Depois existe uma rotina de matemática, em que realizam um exercício de cálculo, de escrita de números e resolução de uma situação problemática.	Existência de rotinas em contexto de sala de aula	6
Depois o trabalho vai variando consoante a planificação até à tarde, momento em que temos outra rotina que é o trabalho autónomo, realizado todos os dias.		
Outra rotina, mas semanal, é o conselho de turma.		
Depois existem outras rotinas relacionadas com as tarefas deles aqui na sala, por		

exemplo, quando eles chegam já sabem que têm que distribuir o material aos colegas, têm que regar as plantas, escrever a data no quadro, etc.		
Como eles planificam comigo eles sabem normalmente o que é que têm para fazer até porque todas as manhãs nós lemos o plano e vemos o que é que foi feito no dia anterior e mais ou menos delineamos o dia de trabalho.	Utilização do plano diário para organização do trabalho da turma	3
Quando eles chegam já sabem o que têm para fazer, as tarefas, as rotinas para língua portuguesa e matemática, depois a seguir vamos ver o plano, (...)		
(...) portanto não existem momentos mortos em que eles se interroguem o que têm para fazer a seguir, não, eles sabem o que têm para fazer.		
O que não quer dizer que não possamos alterar alguma coisa do plano e às vezes não cumprimos o plano exatamente porque aconteceu alguma coisa nesse dia que fez com que se alterasse tudo. Por exemplo, ainda outro dia um dos alunos trouxe uma história muito engraçada e depois da leitura nós resolvemos fazer um trabalho sobre a mesma ao longo do dia, por isso, tudo o que estava no plano ficou para trás, não foi cumprido. Depende dos dias.	Alterações pontuais do plano diário com vista à realização de atividades não planificadas	1
Ai, tenho problemas de comportamento, sim.	Existência de problemas de comportamento	1
Às vezes tem que ser com a intervenção do professor, tem que ser mesmo na altura, não dá para escrever no diário de turma para ser resolvido mais tarde pois as coisas são muito graves (nós temos alguns alunos muito violentos, trazem problemas de casa para cá).	Intervenção do professor como forma de gestão dos problemas de comportamento	1
Na maioria das vezes os problemas são resolvidos com eles a escrever no diário de turma o que se passou.	Conselho de Turma como forma de gestão dos problemas de comportamento	5
Uma das coisas que nós temos de regra é “não há queixinhas”, tentamos primeiro conversar com as pessoas e tentar resolver o problema.		
E estou a falar de todo o tipo de problemas, desde a violência física à violência psicológica e verbal porque alguns alunos não batem mas andam sempre atrás dos outros a chamar nomes à família toda e depois eles levam muito a peito essas situações o que provoca às vezes conflitos exagerados.		
Todos estes conflitos são geridos por nós, no conselho de turma, depois da leitura do diário.		
Aqui na sala nós discutimos e em conjunto procuramos determinar o que é que é feito.		
Aqui na escola sou a única que tem um diário de turma e que realiza o conselho de turma	Dificuldade na resolução dos problemas da turma por	3

o que tem provocado algumas situações menos agradáveis.	inexistência de Conselhos de Turma nas outras salas	
Por exemplo, às vezes nós chamamos alunos de outras turmas para discutir com eles o problema mas o contrário já não acontece, (...)		
(...) ou outras decisões tomadas pela professora da outra turma.		
(...) depois, quando existem problemas nas outras turmas que envolvam os meus alunos, eles são chamados às outras salas e resolvem o problema logo na altura com castigos (...)	Recurso ao castigo como resolução imediata dos problemas da turma	3
Estes alunos estão muito habituados ao castigo, a primeira resolução que eles têm é sempre castigar e às vezes eles são muito cruéis.		
Tem sido um trabalho difícil tirar-lhes estas ideias de que as coisas só se resolvem com castigos, às vezes conseguimos, outras vezes não...		
Agora, se eles quiserem trabalhar individualmente têm que se sentar na mesa deles ou na mesa de outro colega e tentar gerir aí o espaço porque os ficheiros estão num armário e é aí que eles vão buscar as coisas, não existe um espaço perto dos ficheiros para eles trabalharem.	Ausência de espaço para trabalho autónomo individual	2
Nesta sala não existe a possibilidade de criação de cantinhos porque não me foi permitido mexer na disposição dos armários existentes na sala, portanto o que eu optei por fazer foi juntar os ficheiros todos num armário, de fácil acesso aos alunos e então é lá que eles vão buscar as coisas todas que precisam para realizar esse trabalho.		
Têm também um espaço para a leitura, onde eles podem estar sossegados, sentados, a ler os livros que querem.	Existência de uma área própria para a leitura individual	1
Claro que sim. Mas primeiro fazemos o trabalho em conjunto. Esse momento em que cada aluno está a fazer uma atividade que mais precisa normalmente é durante o trabalho autónomo que acontece.	Realização de diferentes atividades consoante as necessidades específicas de cada aluno	1
Até é uma altura em que eu estou a apoiar mais os alunos com mais dificuldades.	Apoio individualizado do professor aos alunos com mais dificuldades	1
Se for preciso até elimino algumas atividades que eu sei que alguns não irão conseguir resolver, mas só para esses, os outros fazem.	Eliminação de atividades para os alunos com mais dificuldades	1
Aqui na escola toda a gente se queixa.	Insatisfação dos docentes perante a inclusão de	3

<p>Nós sentimos que estes alunos devem cá estar, obviamente, mas também devem cá estar outros apoios, nós não temos formação para isso e quem tem formação tem pouco tempo para estar com eles.</p>	<p>alunos com NEE nas turmas</p>	
<p>Às vezes conversamos entre nós mas por exemplo nenhum de nós teve um caso semelhante ao que a colega tem, nenhum de nós contactou com um aluno que não sabe falar e não sabemos o que fazer nessa situação.</p>		
<p>Há alunos aqui na escola com problemas mais graves do que o meu. Por exemplo, há um aluno que pura e simplesmente não fala e recebe um apoio muito semelhante. Duas horas por semana com a professora de educação especial não faz sentido.</p>	<p>Insuficiente apoio do professor de EE ao aluno com NEE</p>	<p>2</p>
<p>Acho que precisávamos de mais pessoas ligadas à educação especial para nos darem dicas e também para estarem cá com eles, principalmente com aqueles alunos que precisam de um apoio permanente.</p>		

**Anexo VIII - Agrupamento dos Indicadores e Criação de Categorias**

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	UR/SC	
Inclusão na escola	Conceção de inclusão	Resposta à diversidade dos alunos	Inclusão de alunos de meios sociais heterogêneos	1A	20	
			Inclusão de alunos de diferentes anos de escolaridade na mesma turma	1A; 1F		
			Inclusão de alunos com Português como Língua Não Materna	8B; 1C; 2D; 6F		
		Resposta aos alunos com NEE	Resposta aos alunos com NEE	Inclusão de alunos com NEE e outras problemáticas	2A; 2B; 8C; 1D; 5F	37
				Inclusão como processo de socialização	2A; 1B; 3C; 1D; 4E	
				Insatisfação dos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas	3A; 1B	
				Inclusão de alunos dependente do comportamento	3F	
	Inclusão de alunos dependente da sua capacidade de aprendizagem	1F				
	Opinião sobre o processo de inclusão na escola	Ausência de orientações gerais	Ausência de orientações gerais	Inclusão como preocupação individual de cada professor	1A	2
				Ausência de uma política de inclusão a nível da escola	1A	
		Constrangimentos à inclusão	Constrangimentos à inclusão	Falhas na infraestrutura da escola de acesso a deficientes motores e problemas afins	4A	17
				Falhas no espaço exterior da escola de acesso a deficientes motores e problemas afins	1B	
				Insuficiência de espaço físico para a realização de aulas práticas de expressão físico-motora	2A	
				Ausência de formação contínua sobre a resposta à diversidade dos alunos	2A; 2B; 1C; 1D; 1E; 1F	
Formações vistas pelo professor como muito teóricas		2F				
Facilitadores da inclusão	Facilitadores da inclusão	Existência de uma equipa de EE	1A; 1B; 3C; 1D; 3E; 1F	40		
		Existência de espaços amplos nas salas de aula para deficientes	2A			

			motores e problemas afins			
			Existência de infraestruturas na escola de acesso a deficientes motores e problemas afins	2B; 5C; 2D; 1E; 5F		
			Relevância da continuidade pedagógica	4E; 3F		
			Participação do professor em duas formações propostas pelo agrupamento	1F		
			Sensibilização da turma para a inclusão de alunos com Português como Língua Não Materna	3E		
			Preparação da turma para a inclusão de alunos com NEE	2E		
	Apoio aos alunos com NEE	Periodicidade do apoio da EE		Apoio semanal do professor de EE ao aluno com NEE	1B; 1C; 1D; 1F	15
				Apoio bissemanal do professor de EE ao aluno com NEE	1A	
				Insuficiente apoio do professor de EE ao aluno com NEE	2A; 2B; 4C; 2F	
		Forma de apoio da EE		Realização de uma avaliação diagnóstica pela equipa de EE	2E	26
				Apoio do professor de EE ao aluno com NEE dentro da sala de aula	1E	
				Apoio do professor de EE ao aluno com NEE fora da sala de aula	3A; 3B; 2C; 5D; 3E	
				Apoio do professor de EE aos alunos fora do horário letivo	2B; 1C; 1D; 2F	
				Necessidade do apoio individualizado do professor de EE ao aluno com NEE	1F	
		Incidência do apoio da EE		Apoio do professor de EE aos conteúdos trabalhados em sala de aula	1A; 1F	8
				Apoio do professor EE à realização de fichas de avaliação pelo aluno em situação de sala de aula	1A	
				Imaturidade do aluno com NEE	5F	
		Apoio de outros agentes educativos		Apoio semanal do técnico de psicomotricidade ao aluno com NEE	2B	11
				Realização do apoio pela psicóloga	2B	
				Sinalização à Comissão de Proteção de Menores do aluno com NEE	1F	
				Colaboração do encarregado de educação no processo de referenciação do aluno	1F	
				Influência negativa dos problemas familiares na maturidade do aluno com NEE	5F	

Apoio ao professor da turma	Colaboração com a equipa de Educação Especial	Referenciação ao Ensino Especial	4F	40
		Articulação com o professor de EE sobre o trabalho realizado em sala de aula	1A	
		Articulação com o professor de EE no preenchimento da CIF	1B	
		Articulação com o professor de EE na realização do PEI	5A; 2B; 2C; 3D; 1F	
		Articulação com o professor de EE na avaliação do PEI	5E	
		Articulação com o professor de EE na elaboração das adequações curriculares	1B	
		Articulação com a equipa de EE	3D; 1F	
		Participação do professor de EE em reuniões com o Encarregado de Educação do aluno com NEE	1B	
		Articulação entre a equipa de EE e os encarregados de educação	1E; 1F	
		Participação do professor de EE em reuniões com psicóloga exterior à escola	1B	
		Orientações da equipa de EE	4E	
		Troca de informação com a equipa de EE	3E	
		Colaboração entre os docentes	Insuficiente partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola	
Partilha de informações/estratégias entre os docentes da escola	2D			
Realização de reuniões mensais	1D			
Formação de grupos de trabalho entre os docentes da escola baseada no ano de escolaridade	1D; 1E; 2F			
Formação de grupos de trabalho entre os docentes da escola baseada em interesses comuns	1E			
Articulação com docente de outro ano de escolaridade do mesmo ciclo	1E			
Articulação entre a psicóloga e o professor de EE na elaboração do PEI	4F			
Limitações dos	Limitações da equipa	Insuficiente articulação com a equipa de EE	8A; 7B; 3C; 3F	40

	apoios	de Educação Especial	Insuficiente articulação entre a equipa de EE	1C			
			Ausência de articulação com o serviço de psicologia	2A			
			Distância física entre a equipa de apoio e a escola	1A			
			Insuficiente número de elementos na equipa de EE	4B			
			Instabilidade na constituição da equipa de EE	1D; 4E			
			Insuficiente formação profissional do professor de EE	1D			
			Demora na avaliação dos alunos referenciados para o Ensino Especial	2F			
			Discordância do exagero de problemáticas no relatório de avaliação do aluno com NEE	3F			
	Limitações do apoio dos diferentes técnicos			Demora na avaliação psicológica na escola	1F	6	
				Realização do apoio da psicóloga aos alunos na escola sede	1A		
				Inexistência do apoio da psicóloga aos alunos da escola	3F		
				Inexistência de Terapia da Fala	1B		
	Gestão Curricular	Perspetivas sobre o PCT	Elaboração do PCT	Realização do PCT pelo professor titular de turma	1A; 1B; 1C; 1D; 1E; 1F	25	
				Escassa colaboração de outros técnicos na realização do PCT	4A		
Construção do PCT com base no PCA				1B			
Ausência de diretrizes para a elaboração do PCT				7C; 2E			
Importância da avaliação diagnóstica na realização do PCT				3A; 2F			
Conceção sobre a função do PCT					PCT visto como instrumento para a organização do trabalho do professor	1A; 2B; 5C; 1D	29
					PCT visto como um registo diário da vida da turma	2A; 2D	
					PCT visto como um registo da avaliação da turma	1A; 5C; 2E	
					PCT visto como um registo das planificações	1F	
					PCT visto como um instrumento de reflexão	3C; 2E	
					PCT visto como um instrumento relevante	2E	
Discordância da necessidade de PCT					Irrelevância do PCT	6B; 3C; 2D; 2F	15
					Exigência burocrática do PCT	2F	
Práticas de			Realização de		Planificações uniformes para o mesmo ano de escolaridade dentro	5A	33

	gestão do currículo	planificações	do agrupamento		66
			Planificações baseadas no plano anual e/ou semanal	1D	
			Adequação das planificações gerais pelo professor de cada turma	3A	
			Realização de planificações conjuntas entre o professor titular de turma e os alunos	6A; 2E	
			Realização da planificação pelo professor titular de turma	1B; 1C; 1D; 1F	
			Alterações pontuais do plano diário com vista à realização de atividades não planificadas	1A	
			Planificação tendo em conta o aluno com NEE e outras situações	1A; 3B; 4D; 2E	
			Planificação tendo em consideração os diferentes ritmos de trabalho	1F	
		Utilização de recursos e equipamentos	Utilização dos manuais na sala de aula	2A; 1B; 2C; 1D; 3F	
			Utilização de materiais elaborados pelo professor titular de turma	6A; 1E; 1F	
			Utilização de materiais na sala de aula providenciados pelos alunos	1E; 3F	
			Utilização de materiais reciclados	1A;	
			Negociação de regras de utilização dos materiais	1A; 1E	
			Utilização de materiais existentes na escola	1A; 4B; 3C; 1D; 1E; 6F	
	Adequação do uso de determinados materiais às necessidades específicas de cada aluno		1A		
	Recurso às TIC em contexto de sala de aula		3A; 3C; 1D; 3E		
	Recurso à informação exposta na sala de aula		3D		
	Diversificação no uso de materiais na sala de aula		5E		
	Constrangimentos à utilização dos materiais existentes na escola	5E			
	Utilização do espaço exterior para a realização de outras atividades	2D			
	Organização da sala de aula	Organização do equipamento da sala em grupos	2A;	35	
		Organização das mesas dos alunos em pares	2B; 1D		
		Organização das mesas dos alunos em filas viradas para o quadro	1C; 2D		
		Organização das mesas dos alunos em U	1E		
		Organização do espaço da sala de aula em função das resoluções do Conselho de Turma	1A;		

			Organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas	7A; 1B; 2C; 3D; 3E; 1F		
			Ausência de espaço para trabalho autônomo individual	2A;		
			Existência de uma área própria para a leitura individual	1A; 1C; 1E		
			Preferência pela organização das mesas dos alunos em U	1F		
			Necessidade de organização das mesas dos alunos em filas viradas para o quadro por exigência da direção	2F		
		Formas de avaliação dos alunos		Fichas de avaliação uniformes para todos os alunos do mesmo ano	2A; 1D	19
				Realização de uma avaliação diagnóstica	1A; 1B; 4E	
				Avaliação da leitura por parte do professor	1A	
				Realização de fichas de avaliação formativa	1B; 1F	
				Realização de fichas de avaliação sumativa	1B; 1C; 1E; 1F	
				Realização de uma avaliação pelos colegas de turma	3E	
		Registo da avaliação dos alunos		Recurso a diferentes registos de pilotagem	2A; 2C; 2D; 1E; 2F	36
				Registo de pilotagem do Tempo de Estudo Autônomo	1A	
				Registo de pilotagem da leitura	1B; 1C; 3F	
				Registo de pilotagem dos trabalhos de casa	1B; 1C; 1D	
				Registo de pilotagem do comportamento visto como um recurso ineficaz	1B	
				Registo de pilotagem da ortografia	1C	
				Registo de pilotagem das produções escritas	1E	
				Registo de pilotagem da participação	1E	
Registo em grelhas das fichas de avaliação	1C; 1F					
Registo da autonomia e responsabilidade dos alunos	1D					
Recurso à observação direta e à memória para avaliação dos alunos	1B; 1D					
Recurso às fichas e aos manuais como registo de avaliação	1D					
Recurso às fichas como registo de avaliação	1E					
Recurso aos trabalhos realizados como registo de avaliação	1E					
Utilização de diferentes tipos de grelhas para registo da avaliação	5A					

			diagnóstica		15
			Inexistência de registo do trabalho individual realizado pelos alunos no quadro da sala de aula	1F	
		Formas de autoavaliação dos alunos	Autoavaliação da leitura por parte dos alunos	1A	
			Realização de uma ficha de autoavaliação trimestral	1A; 1B; 1C; 2D; 1E; 1F	
			Fichas de autoavaliação uniformes para todos os alunos do mesmo ano	1C	
			Realização da autoavaliação existente nos manuais	1D	
			Realização de autoavaliação do PIT	1A	
			Realização de autoavaliação dos trabalhos	1E	
			Autoavaliação vista como um instrumento pouco relevante	1C	
Realização de diferentes tipos de autoavaliação	2E				
Diferenciação Curricular para alunos com NEE	Medidas educativas especiais	PEI	Inclusão de alunos com PEI na turma	1A; 1B; 1C; 1D; 4E; 2F	25
			Inclusão de alunos com adequações curriculares dependente do tipo de grupo/turma	7E	
			Existência de PEI com adequações curriculares	3A; 1B; 1E	
			Existência de PEI com CEI	1C; 1D	
			Avaliação positiva do aluno com NEE de acordo com o PEI	1F	
		Adequações curriculares	Adequações curriculares para o aluno com NEE a nível dos conteúdos	1B	14
			Necessidade de adequações curriculares para o aluno com NEE sobretudo em LP	2A; 5C; 3E	
			Adequações curriculares na área da matemática e do estudo do meio para o aluno com NEE	2C	
			Adequação do tempo de realização dos trabalhos do aluno com NEE	1E	
		Constrangimentos à diferenciação curricular em sala de aula	Dificuldade do professor em apoiar o aluno com NEE	5B; 5C	23
			Dificuldade de aceitação pela turma do apoio individual do professor ao aluno com NEE	2C	
			Insuficiente apoio do professor titular de turma ao aluno com NEE	1C; 1D	

			Necessidade de redução do número de alunos numa turma com alunos com NEE	1C		
			Desmotivação escolar do aluno com NEE	1C; 3E		
			Inexistência de diferenciação curricular	4F		
	Formas de adequação curricular em sala de aula	Adequação de estratégias e atividades		Realização de diferentes atividades consoante as necessidades específicas de cada aluno	1A; 2C; 1E	51
				Inexistência de diferentes atividades de acordo com as necessidades dos alunos	1B; 4D; 1F	
				Eliminação de atividades para os alunos com mais dificuldades	1A	
				Eliminação de atividades para o aluno com NEE	2E	
				Adequação da estrutura do trabalho para o aluno com NEE	2A; 1B; 2C	
				Realização de um trabalho diferente por parte do aluno com NEE	1A; 2B; 6C; 3D	
				Inexistência de diferenciação pedagógica com um dos alunos com NEE da turma	5E	
				Diferenciação pedagógica ao aluno com NEE no tempo do Apoio ao Estudo	3E	
				Homogeneidade do tipo de trabalho na turma	3E	
				Apoio individualizado do professor aos alunos com mais dificuldades	1A; 1C; 4D	
				Utilização de um sistema de recompensa pela realização de trabalho extra	2F	
				Negociação de propostas de trabalho entre o professor e os alunos	2E	
Adequação dos recursos			Adequação do uso de determinados materiais às necessidades específicas do aluno com NEE	3B	15	
			Inexistência na sala de aula de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	1A; 1C; 1D		
			Inexistência na escola de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	3B		
			Existência na sala de aula de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	2E		
			Recurso a materiais adaptados realizados pelo professor às necessidades específicas do aluno com NEE	1A; 1C		

			Desnecessária utilização de materiais adaptados às necessidades específicas do aluno com NEE	1F	31
			Recurso a materiais adaptados fornecidos pelo encarregado de educação às necessidades específicas do aluno com NEE	1D	
		Adequação na forma de avaliação	Adequação na avaliação do aluno com NEE	1B; 1E	
			Adequação dos conteúdos a avaliar do aluno com NEE	2B; 1D	
			Adequação da organização da ficha de avaliação para o aluno com NEE	1C	
			Realização de diferentes fichas de avaliação para o aluno com NEE	2A; 1B	
			Apoio dos colegas ao aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	1A;	
			Apoio do professor ao aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	1A; 1B; 1C; 1E	
			Tempo extra para o aluno com NEE na realização das fichas de avaliação	1A; 1B; 1C; 1D; 3E; 2F	
			Matriz das fichas de avaliação diferente para o aluno com NEE	2A; 1C	
			Utilização dos mesmos momentos de avaliação da turma para avaliar o aluno com NEE	1B	
			Realização de uma avaliação oral ao aluno com NEE	3E	
	Inexistência de adequações na forma de avaliação do aluno com NEE	1F			
	Formas de apoio direto ao aluno	Apoio individualizado do professor ao aluno com NEE	1A; 3C; 2E; 2F	16	
		Apoio dos colegas ao aluno com NEE	5E		
		Recurso à colaboração dos próprios alunos para a valorização do aluno com NEE	1E		
		Preocupação com a autoestima do aluno com NEE	1A		
		Estimulação do interesse pela escola do aluno com NEE	1E		
Caraterísticas dos alunos com NEE	Principais dificuldades	Dificuldade do aluno com NEE em acompanhar a turma	1A; 1E	18	
		Dificuldade de aprendizagem do aluno com NEE detetada pelo professor	3F		
		Dificuldade de concentração do aluno com NEE detetada pelo	4F		

			professor				
			Dificuldade do aluno com NEE na área da Matemática	5F			
			Dificuldade do aluno com NEE na área da LP	4F			
		Competências adquiridas			Progressos do aluno com NEE na área da LP	5F	8
					Progressos na concentração da atenção do aluno com NEE	1F	
					Progressos do aluno com NEE na área da Matemática	2F	
Práticas Curriculares em Salas Inclusivas	Estratégias de organização do grupo	Rotinas e tarefas	Existência de partilha de tarefas na turma	4D; 1E; 7F	37		
			Existência de rotinas em contexto de sala de aula	6A; 3B; 3E; 4F			
			Horário escolar visto como uma rotina na sala de aula	3D; 2E; 2F			
			Inexistência de rotinas em contexto de sala de aula	2C			
		Gestão do tempo			Utilização do plano diário para organização do trabalho da turma	3A	14
					Através do recurso a ficheiros	1B; 1E	
					Através do recurso aos TPC	1C; 1E	
					Através do recurso à leitura individual	1D; 1E	
					Através do recurso ao trabalho autónomo individual	1D	
					Através do recurso ao momento do Apoio ao Estudo	1E	
					Através do recurso a fichas de trabalho extra para os alunos mais rápidos	1F	
					Atribuição de tempo extra	1C; 1E	
		Ritmo de aprendizagem			Homogeneidade do ritmo de aprendizagem na turma	3C; 2F	15
					Homogeneidade do nível de proficiência da leitura na turma	1F	
					Existência de diferentes ritmos de aprendizagem na mesma turma	2A; 3C; 2E; 1F	
					Dificuldade do professor em gerir os diferentes ritmos de aprendizagem	1A;	
		Gestão do comportamento			Existência de problemas de comportamento	1A; 11B; 1C; 7D; 8E; 12F	95
					Através da intervenção do professor	1A; 4B; 3C; 3E; 6F	
					Através do Conselho de Turma	5A; 3E	
					Através da alteração da disposição dos alunos dentro da sala de	1B; 1C; 1E; 2F	

			aula				
			Através da intervenção dos órgãos de gestão do agrupamento	2B			
			Através da colaboração do encarregado de educação	2B; 5E; 7F			
			Através da colaboração dos alunos	1E			
			Dificuldade na resolução dos problemas da turma por inexistência de Conselhos de Turma nas outras salas	3A;			
			Recurso ao castigo como resolução imediata dos problemas da turma	3A; 2F			
	Estratégias de organização das atividades	Trabalho individual		Negociação de propostas de trabalho entre o professor e os alunos	2A;	9	
				Envolvimento dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem	3A; 2B		
				Recurso ao trabalho individual na sala de aula	2B		
		Trabalho de grupo			Organização de trabalhos de grupo autónomos	3E	5
					Trabalhos de grupo vistos como facilitadores da aprendizagem	1E	
					Apresentação oral dos trabalhos de grupo	2E	
		Promoção da entreaajuda			Realização de tutoria inter pares	7A; 6C; 1D; 3E; 4F	28
					Alteração da disposição dos alunos dentro da sala de aula como forma de gestão da tutoria inter pares	2F	
					Existência de atividades de entreaajuda em grupos heterogéneos	2E	
					Inexistência de realização de atividades de entreaajuda entre os alunos	2B	
					Articulação com outras turmas do mesmo ciclo	1E	
		Estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com NEE	Participação nas rotinas e tarefas		Participação do aluno com NEE nas tarefas da turma	1B; 3C; 2D; 1E; 1F	10
					Incentivo à participação do aluno com NEE nas rotinas da turma	2A;	
			Estratégias de promoção da autonomia e responsabilização			Semelhante à dos colegas da turma	1A
Através da realização de tarefas na sala de aula	2A; 3D; 10E						
Através da realização de recados	2A; 1B; 1D; 1E						
Através do recurso à colaboração dos próprios alunos	1A						
Através do recurso aos TPC	6F						
Através de apoio individualizado por parte do professor	3B						

			Desnecessário estímulo da autonomia do aluno com NEE	1F		
			Desnecessário estímulo da autonomia e responsabilidade dos alunos	1B		
			Dificuldade do professor na estimulação da autonomia e responsabilidade do aluno com NEE	5C		
		Gestão do comportamento		Dificuldade do professor anterior em gerir os problemas de comportamento do aluno com NEE	1F	8
				Alteração benéfica do comportamento do aluno com NEE com a mudança de escola	7F	
		Atividades em contexto de sala de aula		Participação do aluno com NEE nas atividades da turma	1C; 3D; 4E	13
				Incentivo à participação do aluno com NEE nos trabalhos de grupo através da colaboração dos colegas	1A;	
				Incentivo à participação do aluno com NEE nos trabalhos de grupo através dos seus gostos pessoais	1A; 3E	
		Atividades exteriores à sala de aula		Incentivo à participação do aluno com NEE em atividades festivas	1A; 1B	6
				Participação do aluno com NEE em atividades festivas	4E	

## Anexo IX - Análise Individual do PEI 1

Análise do PEI 1	
Identificação das fontes de informação para a elaboração da história de vida do aluno	<i>Não refere.</i>
História pessoal e escolar do aluno	<i>Não refere.</i>
Processos e instrumentos de avaliação	<i>Não refere.</i>
Definição articulada do perfil de funcionalidade do aluno	<i>Não refere.</i>
Identificação dos fatores ambientais facilitadores e constrangedores da participação e aprendizagem	<i>Não refere.</i>
Medidas educativas a implementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio pedagógico personalizado;</li> <li>- Adequações curriculares individuais;</li> <li>- Adequações no processo de avaliação.</li> </ul>
Definição das medidas educativas face ao perfil de funcionalidade e fatores ambientais	<i>Não refere.</i>
Definição das adequações no processo de ensino (competências, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos) face ao perfil de funcionalidade	<p><b>Adequações dentro e fora da sala de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração num grupo que beneficie de redução do número de alunos por turma (conforme o que está previsto no ponto 5.4 do Anexo I do Despacho 13170/2009 de 4 de junho);</li> <li>- Atenção individualizada por parte do professor;</li> <li>- Trabalho elaborado especificamente para o aluno;</li> <li>- Apoio da educação especial na modalidade individual duas vezes por semana;</li> <li>- Tempo suplementar para manipular e explorar os objetos e materiais de aprendizagem;</li> <li>- Participação ativa na totalidade das atividades realizadas dentro da turma;</li> <li>- Condições especiais de avaliação (tipo de prova, local e periodicidade)</li> </ul> <p><b>Intervenção no Âmbito da Educação Especial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação do Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais ao nível do autocontrolo e disciplina, ao nível da autoestima e ao nível da identificação e competências sociais;</li> <li>- Trabalho específico com o professor de ensino especial com o objetivo de desenvolver as competências psicomotoras tais como: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita (exercícios motores específicos);</li> <li>- Trabalho específico com o objetivo de desenvolver as competências cognitivas ao nível da linguagem e raciocínio lógico matemático, desenvolver e maximizar as capacidades de atenção e memorização;</li> <li>- Trabalho específico com o objetivo de desenvolver as</li> </ul>

	competências perceptivas ao nível da percepção visual, percepção auditiva e percepção tátil.
Previsão do nível de participação nas atividades da escola face ao perfil de funcionalidade	<i>Não refere.</i>
Previsão do nível de participação face às medidas educativas	Participação ativa na totalidade das atividades realizadas dentro da turma.
Organização horária do aluno face às medidas educativas e adequações no processo de ensino	As atividades que visam a implementação do PEI deverão ser realizadas: - Diariamente pela professora titular de turma em contexto de sala de aula; - Em sessões bissemanais de apoio de educação especial na modalidade individual e em pequeno grupo; - Em sessões bissemanais de inglês; - Em sessões bissemanais de educação física; - Acompanhamento em psicologia uma vez por semana com o psicólogo da escola.
Identificação dos docentes e técnicos responsáveis pelas várias atividades	- Professora de Turma - Docente de Educação Especial - Professor de Educação Física - Professora de Inglês - Psicólogo
Definição dos critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI	O PEI será avaliado sistematicamente. Estão previstas avaliações trimestrais que devem completar as demais avaliações. A estratégia de avaliação deve incidir nas aquisições feitas a nível global e na supressão das dificuldades existentes. Qualquer das avaliações deve ter em conta o grau de dificuldade sentido nas aprendizagens e o grau de motivação e participação nas atividades. Para além dos momentos de avaliação trimestral deverão existir contactos formais e informais entre os intervenientes no processo educativo do aluno (a docente de educação especial, a professora titular de turma, a família, o psicólogo e outros intervenientes na área da saúde).
Definição dos aspetos a alterar para melhorar o atendimento ao aluno	<i>Não refere.</i>

## Anexo X - Análise Individual do PEI 2

Análise do PEI 2	
Identificação das fontes de informação para a elaboração da história de vida do aluno	<i>Não refere.</i>
História pessoal e escolar do aluno	Problemática: dificuldades graves de aprendizagem.
Processos e instrumentos de avaliação	<i>Não refere.</i>
Definição articulada do perfil de funcionalidade do aluno	<i>Não refere.</i>
Identificação dos fatores ambientais facilitadores e constrangedores da participação e aprendizagem	<i>Não refere.</i>
Medidas educativas a implementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio pedagógico personalizado;</li> <li>- Adequações curriculares individuais;</li> <li>- Adequações no processo de avaliação;</li> <li>- Tecnologias de Apoio.</li> </ul>
Definição das medidas educativas face ao perfil de funcionalidade e fatores ambientais	<i>Não refere.</i>
Definição das adequações no processo de ensino (competências, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos) face ao perfil de funcionalidade	<p><b>Adequações dentro e fora da sala de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração num grupo que beneficie de redução do número de alunos por turma (conforme o que está previsto no ponto 5.4 do Anexo I do Despacho 13170/2009 de 4 de junho);</li> <li>- Atenção individualizada por parte do professor;</li> <li>- Trabalho elaborado especificamente para o aluno;</li> <li>- Apoio da educação especial na modalidade individual duas vezes por semana – uma vez individualmente e uma vez em pequeno grupo;</li> <li>- Os conteúdos trabalhados na sala de aula devem corresponder aos seus interesses, motivações, necessidades e capacidades;</li> <li>- Tempo suplementar para manipular e explorar os objetos e materiais de aprendizagem;</li> <li>- Participação ativa na totalidade das atividades realizadas dentro da turma;</li> <li>- Condições especiais de avaliação (tipo de prova, local e periodicidade)</li> </ul> <p><b>Intervenção no Âmbito da Educação Especial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação do Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais ao nível do autocontrolo e disciplina, ao nível da autoestima e ao nível da identificação e diferenciação emocional e competências sociais;</li> <li>- Trabalho específico com o professor de ensino especial com o objetivo de desenvolver as competências psicomotoras tais como: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita (exercícios motores)</li> </ul>

	<p>específicos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho específico com o objetivo de desenvolver as competências cognitivas ao nível da linguagem e raciocínio lógico matemático, desenvolver e maximizar as capacidades de atenção e memorização;</li> <li>- Trabalho específico com o objetivo de desenvolver as competências percetivas ao nível da perceção visual, perceção auditiva e perceção tátil.</li> </ul>
Previsão do nível de participação nas atividades da escola face ao perfil de funcionalidade	<i>Não refere.</i>
Previsão do nível de participação face às medidas educativas	Participação ativa na totalidade das atividades realizadas dentro da turma.
Organização horária do aluno face às medidas educativas e adequações no processo de ensino	<p>As atividades que visam a implementação do PEI deverão ser realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diariamente pela professora titular de turma em contexto de sala de aula;</li> <li>- Em sessões bissemanais de apoio de educação especial na modalidade individual e em pequeno grupo;</li> <li>- Em sessões bissemanais de inglês;</li> <li>- Em sessões bissemanais de educação física;</li> <li>- Apoio psicológico uma vez por semana.</li> </ul>
Identificação dos docentes e técnicos responsáveis pelas várias atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora da Turma</li> <li>- Docente de Educação Especial</li> <li>- Professor de Educação Física</li> <li>- Professora de Inglês</li> </ul>
Definição dos critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI	<p>O PEI será avaliado sistematicamente e sempre que os objetivos forem alcançados.</p> <p>Estão previstas avaliações trimestrais que serão elaboradas em modelos próprios da educação especial e paralela à avaliação da professora da turma. Esta avaliação será centrada nas aquisições feitas a nível global e na supressão das dificuldades existentes.</p> <p>Qualquer das avaliações (da turma ou de educação especial) tem em conta o grau de dificuldade sentido nas aprendizagens e o grau de motivação e participação nas atividades.</p> <p>Para além dos momentos de avaliação referidos haverá contactos formais e informais entre a docente de educação especial, a professora titular de turma, os professores das atividades de enriquecimento curricular, bem como a família, o psicólogo e outros técnicos.</p>
Definição dos aspetos a alterar para melhorar o atendimento ao aluno	<i>Não refere.</i>

## Anexo XI - Análise Individual do PEI 3

Análise do PEI 3	
Identificação das fontes de informação para a elaboração da história de vida do aluno	A família (pais).
História pessoal e escolar do aluno	Socialmente é uma criança que interage bem com os adultos e os seus pares. Tem NEE de carácter permanente devido a uma hipotomia axial e a uma hipertonia (hemiparesia esquerda). Tem dificuldades na marcha. Problemática: paralisia cerebral com hemiparesia esquerda e estrabismo. Tem dificuldades em manter a atenção e a concentração. Dificuldade em colocar o pé esquerdo no chão. Não fixa o olhar.
Processos e instrumentos de avaliação	<i>Não refere.</i>
Definição articulada do perfil de funcionalidade do aluno	Funções do corpo: b147.3; b163.2; b210.2; b330.2; b710.2; b715.3; b730.2; b735.3; b750.2; b755.2; b760.2; b765.2; b770.3; b780.3. Atividade e Participação: d134.1; d1551.3; d160.3; d179.2; d220.2; d415.3; d420.2; d430.3; d435; d440.3; d445.3; d450.2; d455.2; d510.2; d520.3; d530.3; d540.3; d550.2; d560.2; d710.2; d7202.3; d7203.2.
Identificação dos fatores ambientais facilitadores e constrangedores da participação e aprendizagem	Fatores Ambientais Facilitadores: e310+3; e340+3; e355+3; e360+2; e410+2; e440+2. Fatores Ambientais Constrangedores: e345-2.
Medidas educativas a implementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio Pedagógico Personalizado</li> <li>- Adequações curriculares individuais</li> <li>- Adequações no Processo da Matrícula</li> <li>- Adequações no processo de avaliação</li> <li>- Tecnologias de Apoio</li> </ul>
Definição das medidas educativas face ao perfil de funcionalidade e fatores ambientais	<i>Não refere.</i>
Definição das adequações no processo de ensino (competências, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos) face ao perfil de funcionalidade	<p><b>Apoio Pedagógico Personalizado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço ou das atividades;</li> <li>- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;</li> <li>- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou turma;</li> <li>- Reforço e desenvolvimento de competências específicas (pela professora titular de turma e pela professora de educação especial).</li> </ul> <p><b>Adequações Curriculares Individuais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução de áreas curriculares específicas que não faça parte da estrutura curricular comum;</li> <li>- Treino da visão e da atividade motora adaptada, entre outras;</li> </ul>

- Dispensas das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno;
  - Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos:
- Língua Portuguesa (objetivos a atingir)
- Expressar-se por iniciativa própria: em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos, debates); no âmbito da turma para organização, gestão e avaliação do trabalho, do tempo e dos conteúdos das aprendizagens; na realização de projetos e de atividades em curso (apresentar sugestões, apreciar sugestões, pedir esclarecimentos e informar).
  - Relatar acontecimentos vividos ou imaginados, desejos, contar histórias, regular a participação nas diferentes situações de comunicação, saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente.
  - Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não-verbal (recados, avisos e instruções).
  - Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, instruções).
  - Formular recados, avisos, instruções.
  - Responder a questionários.
  - Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita: textos de descrição livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha.
  - Ler com frequência regular textos produzidos por iniciativa própria (para a professora, para o aluno, para o companheiro).
  - Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos com toda a turma e em pequeno grupo, questionando o autor do texto e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.
  - Distinguir diferentes tipos de texto: prosa, poesia, banda desenhada, teatro, texto oral.
  - Distinguir as formas afirmativa e negativa de frases, por transformação.
  - Organizar famílias de palavras segundo critérios diversificados.
  - Experimentar variações expressivas da língua oral.
  - Recolher e selecionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas).
  - Participar na produção de rimas e lengalengas.
  - Escrever individualmente e em grupo a partir de motivações lúdicas.
  - Completar histórias.
  - Criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência (banda desenhada, jogos de palavras).
  - Registrar por escrito produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir.
  - Praticar a leitura por prazer: atividades de biblioteca, de turma, de escola.
  - Praticar a leitura dialogada: distinguir as intervenções das personagens.

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Treinar a consulta de dicionários, enciclopédias infantis, prontuários.</li><li>- Distinguir em frases simples os elementos fundamentais por extensão e por redução.</li><li>- Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita: ponto final, ponto de interrogação, vírgula apenas na enumeração, no decurso de aperfeiçoamento de texto e em momentos de trabalho individual (ficheiros autocorrectivos e outros).</li><li>- Identificar nomes.</li><li>- Distinguir nomes comuns, próprios e coletivos.</li><li>- Decompor palavras em sílabas para efeitos de translineação.</li><li>- Recrear textos em diversas linguagens: transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos e histórias completas.</li><li>- Ouvir e ler narrativas de poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas.</li><li>- Manifestar preferência por personagens e situações da história.</li><li>- Recontar um texto ou um livro que leu individualmente em casa, na escola ou na biblioteca.</li><li>- Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extraescolares, com os seus gostos e preferências.</li><li>- Ler, na versão integral, e por escolha própria, livros e outros textos.</li><li>- Praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens.</li><li>- Ler e interpretar textos narrativos e poéticos.</li><li>- Fazer jogos de pesquisa de sentido: antecipar o desenlace de narrativas, propor o título para um texto, escolher entre vários títulos o mais adequado a um texto.</li><li>- Estabelecer relações de sinonímia e de antonímia para aprofundar a compreensão de um texto.</li><li>- Descobrir num contexto o sentido de palavras desconhecidas.</li><li>- Estabelecer a sequência de acontecimentos.</li><li>- Localizar a ação no espaço e no tempo.</li><li>- Verificar a mobilidade de alguns elementos da frase.</li><li>- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita: textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha.</li><li>- Exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detetadas: organização das ideias, pontuação, vocabulário, ortografia, através de fichas autocorretivas ou outras.</li><li>- Identificar nomes.</li><li>- Identificar o género, o número e o grau dos nomes pelas marcas e pelo contexto.</li><li>- Estabelecer relações entre sons e letras, fonemas e grafemas correspondentes.</li><li>- Identificar adjetivos.</li><li>- Substituir adjetivos por outros de sentido equivalente num determinado contexto.</li><li>- Aplicar os pronomes pessoais ligados às pessoas do discurso.</li></ul>
--	--

- Construir livros de histórias com os seus textos, com textos dos companheiros.
- Identificar verbos.
- Exercitar o uso de sinais gráficos de acentuação (acentos agudo, grave, circunflexo, til).
- Comparar onomatopeias com os sons que imitam ou sugerem.
- Distinguir sílaba tônica e sílaba átona.
- Organizar famílias de palavras segundo critérios diversificados.

Matemática (objetivos a atingir)

- Visualizar e descrever direções, posições e movimentos.
- Descrever a posição de figuras desenhadas em papel pontilhado, recorrendo à identificação de pontos através das suas coordenadas e desenhar figuras dado as coordenadas.
- Identificar numa grelha quadriculada pontos equidistantes de um dado ponto.
- Ler e utilizar mapas.
- Ler e utilizar plantas.
- Realizar contagens progressivas e regressivas a partir de números dados.
- Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes.
- Ler e representar números até à centena de milhar.
- Ler e representar números (arredondamentos).
- Investigar regularidades em sequências e em tabelas de números.
- Elaborar sequências de números segundo a nova lei de formação.
- Resolver problemas que envolvam o raciocínio proporcional.
- Utilizar estratégias de cálculo mental para a adição, subtração e para a divisão.
- Utilizar estratégias de cálculo mental: uso da calculadora.
- Realizar estimativas e avaliar a razoabilidade de um dado resultado em situações de cálculo.
- Compreender e realizar o algoritmo da subtração por decomposição e por compensação.
- Compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação por 6, por 7, por 8 e por 9.
- Compreender e usar a regra para calcular o produto de um número por 10, 100 e 1000.
- Utilizar estratégias de cálculo mental para a multiplicação.
- Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos e responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada.
- Formular questões, recolher e organizar dados quantitativos e qualitativos utilizando tabelas de frequências e tirar conclusões.
- Compreender a divisão nos sentidos de medida, partilha e razão.
- Compreender a divisão inteira, o significado do quociente e do resto.
- Compreender e usar a regra para calcular o quociente de um número por 10, 100 e 1000.
- Resolver problemas tirando partido da relação entre a

	<p>multiplicação e a divisão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os significados quociente, parte, todo e operador.</li> <li>- Reconstruir a unidade a partir das suas partes.</li> <li>- Identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fração.</li> <li>- Compreender e usar os operadores dobro, triplo e quádruplo e relacioná-los respetivamente com a metade, a terça parte e a quarta parte.</li> <li>- Ler e escrever números na representação decimal e relacionar diferentes representações dos números racionais não negativos.</li> <li>- Localizar e posicionar números racionais não negativos.</li> <li>- Estimar e calcular mentalmente com números racionais não negativos apresentados na forma decimal.</li> <li>- Adicionar e subtrair com números racionais não negativos na representação decimal.</li> <li>- Comparar e ordenar números representados na forma decimal.</li> <li>- Ler e escrever números na representação decimal até à milésima e relacionar diferentes representações dos números racionais não negativos.</li> <li>- Estabelecer equivalência entre <math>[:0,1 \text{ e } \times 10]</math>, <math>[:0,01 \text{ e } \times 100]</math> e <math>[:0,001 \text{ e } \times 1000]</math>.</li> <li>- Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas: o metro e os submúltiplos do metro.</li> <li>- Realizar estimativas de medidas de grandezas.</li> <li>- Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas (os múltiplos do metro).</li> <li>- Determinar de modo experimental o perímetro da base circular de um objeto.</li> <li>- Estimar a área de uma figura por enquadramento.</li> <li>- Desenhar polígonos em papel quadriculado com um dado perímetro e uma dada área.</li> <li>- Construir, comparar e ordenar medidas de diversas grandezas entre o centímetro quadrado e o decímetro quadrado.</li> <li>- Resolver problemas relacionando perímetro e área.</li> <li>- Realizar estimativas de medidas de grandezas.</li> <li>- Utilizar material estruturado para investigar o perímetro de figuras com a mesma área e a área de figuras com o mesmo perímetro.</li> <li>- Comparar e descrever propriedades de sólidos geométricos e classificá-los (prisma, paralelepípedo, cubo, pirâmide, esfera, cilindro e cone).</li> <li>- Construir sólidos geométricos analisando as suas propriedades.</li> <li>- Investigar várias planificações do cubo e construir um cubo a partir de uma planificação dada.</li> <li>- Construir pavimentações com polígonos.</li> <li>- Resolver problemas envolvendo a visualização e a compreensão de relações espaciais.</li> <li>- Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos e responder e formular questões relacionadas com a informação</li> </ul>
--	---

	<p>apresentada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e representar medidas de tempo e estabelecer relações entre hora, minutos e segundo.</li> <li>- Medir e registar a duração dos acontecimentos.</li> <li>- Identificar intervalos de tempo e comparar a duração de algumas atividades.</li> <li>- Ler e interpretar calendários e horários.</li> <li>- Realizar estimativas relativas à duração de acontecimentos.</li> <li>- Resolver problemas envolvendo situações temporais.</li> </ul> <p><b>Adequações no Processo da Matrícula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilidade de a efetuar na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno;</li> <li>- Matrícula por disciplinas.</li> </ul> <p><b>Adequações no Processo de Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação;</li> <li>- Condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local).</li> </ul> <p><b>Tecnologias de Apoio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivos facilitadores que se destinam a melhorarem a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, permitindo o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida social;</li> <li>- Recursos materiais, tais como: computador, software educativo, aplicações informáticas específicas, equipamento multimédia, jogos didáticos, biblioteca, entre outros.</li> </ul>
Previsão do nível de participação nas atividades da escola face ao perfil de funcionalidade	<i>Não refere.</i>
Previsão do nível de participação face às medidas educativas	O aluno precisa de estar envolvido em todas as atividades da turma para aumentar a sua autoestima, autonomia e socialização.
Organização horária do aluno face às medidas educativas e adequações no processo de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diariamente pela professora titular de turma, em contexto de sala de aula e no período normal;</li> <li>- Sessões semanais num total de 150 minutos para apoio da educação especial na modalidade individual (fora da sala de aula) ou em pequeno grupo quando necessário;</li> <li>- Participação nas Atividades de Enriquecimento Curricular (<b>AEC</b>) uma vez por semana após a componente letiva.</li> </ul>
Identificação dos docentes e técnicos responsáveis pelas várias atividades	<p>Na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora de Turma;</li> <li>- Docente de Educação Especial;</li> <li>- Professor de Educação Física;</li> <li>- Professora de Inglês.</li> </ul> <p>Exterior à escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hipoterapia;</li> <li>- Fisioterapia;</li> </ul>

	- Natação adaptada.
Definição dos critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI	<p>Momentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma contínua;</li> <li>- Registos de avaliação periódicos;</li> <li>- Avaliação trimestral que será elaborada em modelos próprios da educação especial e paralela à avaliação da professora da turma.</li> </ul> <p>Intervenientes no processo de avaliação: todos.</p> <p>Condições de avaliação: alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e das condições de avaliação.</p> <p>Procedimentos Avaliativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nível de participação nas atividades propostas em contexto de sala de aula e em todas as situações dinamizadas no âmbito das tarefas propostas e desenvolvidas, bem como nos diferentes contextos e apoios de que o aluno beneficia;</li> <li>- Troca de informações orais e registos de avaliação de todos os técnicos.</li> </ul> <p>Crítérios: participação, assiduidade, aquisições gerais e supressão das dificuldades, grau de motivação.</p> <p>Instrumentos de avaliação: grelhas.</p> <p>Data de revisão: anual e sempre que se justifique.</p>
Definição dos aspetos a alterar para melhorar o atendimento ao aluno	<i>Não refere.</i>

## Anexo XII - Registo da 1ª Observação Naturalista na Turma A (TA)

### OBSERVAÇÃO NATURALISTA

**Escola:** EB1/JI do CB (sede do agrupamento)

**Ano:** 3º

**Turma:** TA

**Data:** 27/05/2011 (3º período)

**Nº de alunos na turma:** 24

**Nº de alunos presentes:** 24

**Hora:** 9h00m

**Duração da observação:** 90 minutos

**Lugar na sala (do aluno com NEE):** mesa em frente à professora.

**Organização da sala:** mesas individuais viradas para o quadro.

**Planificação:** “Exploração oral e escrita de uma obra do Plano Nacional de Leitura.”

**Área Curricular:** Língua Portuguesa

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Observações e Inferências
9.00	A professora entra na sala e dirige-se para a sua mesa. Os alunos vão entrando aos poucos. A professora observa a entrada dos alunos na sala e cumprimenta-os. Os alunos cumprimentam a professora, alguns com beijinhos.	A entrada da sala foi feita sem confusão. Apesar de nenhum aluno se sentar no seu lugar todos conversavam baixinho depois de colocarem a mochila nas costas da cadeira.
9.05	Continuam a entrar alunos, pois a porta permanece aberta. Um aluno dirige-se a um dos armários da sala e tira alguns livros que distribui por alguns colegas. O aluno com NEE não recebe nenhum. A professora aproveita para arrumar a sua mesa. Tira o casaco e coloca-o nas costas da sua cadeira.	Apesar de ainda continuarem a entrar alunos e de nem todos estarem sentados, o clima é tranquilo. O aluno que foi buscar e distribuir os livros fê-lo de forma autónoma, sem precisar de pedir autorização à professora para circular pela sala. Quem não recebeu livro permaneceu sossegado no seu lugar.
9.07	Todos os alunos presentes na sala estão sentados. Continuam a conversar entre si baixinho. (Prof.ª) - Vá, vamos lá ver quem é que falta. (Aluno) - Professora, ontem é que foi fixe, estivemos a fazer os TPC no ATL e estivemos a ouvir música. (Prof.ª) - Como é que é? (desviou a atenção para	Ninguém tem material em cima das mesas nem tirou nada da mochila. Parece existir uma relação de confiança e abertura entre os alunos e a professora necessária para a partilha de novidades de forma espontânea.

<p>9.09</p>	<p>outro aluno que estava a falar e em pé e dirigiu-se a ele) Ai. Olha que eu hoje ainda não disse o teu nome. Senta-te lá.</p> <p>A professora diz o nome de três alunos. Esses alunos dirigem-se para o quadro, junto da mesa da professora, virados para os colegas. Um lê uma parte do seu livro (“+365 piadas”, Livraria Civilização Editora). Quando acaba, senta-se. Segue-se outro aluno que lê uma curiosidade. Antes de se sentar, a professora pergunta aos alunos qual o tipo de livro que o colega tinha lido. Os alunos respondem que é informativo. A professora fica satisfeita com a resposta. O terceiro aluno lê uma adivinha do seu livro. No entanto, a professora repete a leitura pois ninguém tinha percebido a adivinha mesmo depois de consultarem as soluções. Depois de várias tentativas para perceber a adivinha, a professora sugere:</p> <p>- Temos que deixar isto para outro dia que hoje não temos tempo mas temos que pensar nisto que isto tem que ter uma justificação.</p> <p>Os alunos concordam. Um dos alunos até se vira para o colega e diz-lhe a rir:</p> <p>- Tinhas logo que escolher aquela adivinha?!</p> <p>Três alunos são chamados pela professora e encaminham-se para o mesmo local com os seus respetivos livros. Duas alunas leem anedotas. O terceiro aluno opta pelo livro “Grande Atlas Escolar”, da Livraria Civilização Editora. Mais duas alunas leem uma anedota e uma adivinha. Por fim, um aluno faz uma pergunta do livro “1001 perguntas e respostas” da Livraria Civilização Editora.</p>	<p>O comentário da professora indica que os problemas de comportamento daquele aluno devem ser recorrentes.</p> <p>Durante este momento, continuaram a chegar alunos que entraram na sala em silêncio. Toda a turma ouviu com atenção as leituras dos colegas e participaram com satisfação a responder às adivinhas ou a rirem-se das anedotas. Parece ser um momento muito apreciado por todos. A professora permanece em pé atrás da sua cadeira, ao lado dos alunos que estão a ler para os ajudar na leitura.</p> <p>Parecia existir uma boa relação entre estes dois alunos.</p> <p>A professora corrigiu a leitura deste aluno. Este momento inicial estimula a leitura de livros, a rapidez de raciocínio, o humor, o interesse por curiosidades e acalma os alunos.</p>
<p>9.21</p>	<p>Depois do último aluno ler, a professora dirige-se à turma.</p> <p>- Vamos então começar. Hoje sou eu a ler um livro.</p> <p>Alguns alunos celebram com expressões de alegria, outros conversam entre si. Dois alunos conversam mais alto. A professora pergunta o que se passa. Um dos alunos explica:</p> <p>- Ele não sabe que dia é hoje mas eu já lhe disse que a data está no quadro e que é só mudar o dia.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - Ah, pois, bom, isso é normal. Bom, então vá... hummm...</p> <p>- Vamos para ali? – pergunta uma aluna,</p>	<p>Através da reação positiva, os alunos demonstraram que gostam quando a professora lhes lê um livro.</p> <p>Comentário da professora deixa a entender que o aluno costuma ser distraído.</p>

<p>9.23</p>	<p>apontando para o espaço entre o quadro de ardósia e as primeiras mesas. (Prof.<sup>a</sup>) - Sim. Os alunos levantam-se quase de imediato. Todos se dirigem sem correr e sem confusões para o local indicado. Rapidamente conseguem estar todos sentados num espaço pequeno, sem discussões, só conversando um pouco entre si. O aluno com NEE senta-se à frente da professora.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - Olhem, então, como é que é? Podemos começar? Eu tenho um livro para ler, que depois mais tarde vamos trabalhar, que eu já vos tinha dito, lembram-se de vos dizer o livro que saiu nas provas de aferição do quarto ano? Que era um texto de um livro... o que é que eu disse sobre esse livro? (Aluna) - É o livro "A menina que sorria a dormir". (Prof.<sup>a</sup>) - "A menina que sorria a dormir". É isso mesmo. Foi escrito por Isabel Zambujal e ilustrado por Helena Nogueira. Já é a 6<sup>a</sup> edição da publicação deste livro e a editora é a Oficina do Livro. E aqui, o que é que temos aqui? (Aluno) - O resumo. (Prof.<sup>a</sup>) - Que eu não vou ler agora, não é? Pois...</p>	<p>O comportamento dos alunos revela uma previsão do que se vai passar, logo tudo indica que seja uma atividade constante, parte das suas rotinas de sala de aula.</p> <p>A professora sentou-se na sua cadeira em frente aos alunos que estavam sentados no chão em diferentes posições.</p> <p>A professora mostrou a capa do livro para todos verem.</p> <p>A professora mostra a contracapa.</p>
<p>9.25</p>	<p>(Prof.<sup>a</sup>) - Bom, então eu vou começar a ler, depois paro e vocês depois vão perceber porquê. - Mãe, queres que te ajude? - Claro que sim, Maria. <i>E foi assim que cresceu a menina que sorria a dormir.</i> Faz uma pausa para mostrar as imagens das duas páginas seguintes. (Prof.<sup>a</sup>) - Olhem bem para as duas páginas. E continua a leitura. <i>Esta é uma história para se ler de olhos fechados. Não te preocupes, é mais simples do que parece. É como se visses as letras, as palavras, as frases, os parágrafos... Só que numa verdadeira história os olhos não se limitam às folhas de papel em que ela está contada. Viajam por outros mundos, diferentes e distantes. Tanto podem percorrer montanhas cobertas de branco, desertos pintados de amarelo ou milhas e milhas de mar azul. Mas vamos lá ao nosso «Era uma vez...».</i> (Prof.<sup>a</sup>) - Então, o que é que vocês acham que vai acontecer? E hoje sou eu que vou escolher. Ah, mas já tenho um menino de braço no ar, eu disse que ia escolher mas já um menino levantou o braço. Quem foi?</p>	<p>Todos os alunos estavam em silêncio e com atenção.</p> <p>A professora terá dito que iria escolher o aluno de forma a "provocar" a participação do aluno com NEE.</p>

<p>9.33</p>	<p>(Aluno) - Foi o G.  (Prof.<sup>a</sup>) - Não. Foi quem?  (Alunos) - O A.  (Prof.<sup>a</sup>) - Foi o A. E hoje nem foi preciso escolher, puseste logo o dedo no ar. Diz lá, A.  (A.) - É uma menina, que gostava de ajudar a mãe mas também gostava de dormir. Dormia, dormia, dormia mas tinha medo do escuro. Ela estava com os olhos abertos mas estava a dormir. Tinha a luz acesa do corredor. Ah... depois... aí já não sei mais.  (Prof.<sup>a</sup>) - Pronto, essa é a tua história. G!  A professora chama a atenção a um aluno que estava a gozar com o colega.  (Prof.<sup>a</sup>) - Queres contar a tua história? Não? Então ouves e não comentas. E tu, T., queres contar? Então vá.  O aluno conta a sua opinião sobre o que iria acontecer a seguir.  (Prof.<sup>a</sup>) - D. queres contar? Força.  Entra uma menina na sala interrompendo o raciocínio do colega.  (Prof.<sup>a</sup>) - É a C., continua D.  E diz também a sua opinião sobre o que iria acontecer a seguir na história.  (Prof.<sup>a</sup>) - Acabou? Bom, só mais um. Alguém mais quer antecipar a história? Olha G., queres tu antecipar esta história?  O aluno refere que a menina teria dificuldade em dormir.  (Prof.<sup>a</sup>) - E tu, dormes bem G.?  (G.) - Eu às vezes durmo. O problema é que às vezes deito-me às 23.50h.  (Prof.<sup>a</sup>) - Às 23.50H? É muito tarde ou é muito cedo? (perguntou para os restantes alunos)  (Alunos) - É muito tarde!  (Prof.<sup>a</sup>) - É muito tarde.  Começam todos a falar ao mesmo tempo, a dizer a que horas costumam deitar-se. A professora fala um pouco mais alto:  - Então e digam-me lá, onze e cinquenta é mais perto de que horas?  (Alunos) - Da meia-noite!  (Prof.<sup>a</sup>) - Da meia-noite. E quantos minutos faltam para a meia-noite?  (Alunos) - Dez!  E voltam a falar todos ao mesmo tempo sobre as suas próprias vivências. A professora é obrigada a pôr ordem na confusão.  (Prof.<sup>a</sup>) - Vá lá, um de cada vez, assim ninguém se entende. G. põe as pernas para baixo, D.</p>	<p>A participação do aluno com NEE não deve ser habitual. O A. partilhou a sua opinião sobre o que achava que iria acontecer mas como falou muito baixo, juntamente com a sua dificuldade em falar, não se percebeu o suficiente para aqui se registar.</p> <p>A professora sentiu necessidade de defender o aluno com NEE de alguns comentários menos agradáveis por parte daquele colega.</p> <p>Os alunos que participaram na antecipação da história referiram um ponto em comum: o medo do escuro. A professora aproveitou assim para explorar o tema, colocando algumas questões pessoais aos alunos.</p> <p>Não demorou muito para que todos se calassem, o que</p>
-------------	--	--

<p>9.43</p>	<p>senta-te direito. Então, como é que é? (e aguarda que todos se calem) Diz tu (para uma menina).  (Aluna) - Eu às vezes fico acordada até às 4 da manhã.  (Prof.<sup>a</sup>) - Porquê? Tens medo de alguma coisa? A aluna não consegue responder, encolhendo-se envergonhada.  (Prof.<sup>a</sup>) - Acho que já percebi. Agora vou perguntar uma coisa para todos: alguém tem medo do escuro?  Alguns meninos põem o dedo no ar. Um aluno que não pôs o dedo no ar começa a falar.  (Aluno) - Eu às vezes, quando vou à casa de banho durante a noite, tenho a luz do corredor acesa, né, que é para não cair, mas às vezes parece que vejo sombras e monstros no meu quarto.  Recomeça o barulho pois alguns concordam entre si que também lhes parece existir monstros enquanto outros explicam que os monstros não existem. Entretanto, a professora chama várias vezes a atenção ao G. pois não está a portar-se bem, sempre irrequieto e a fazer maldades aos colegas.  (Prof.<sup>a</sup>) - C., queres dizer alguma coisa? Então diz lá.  (Aluna) - É que eu antes também tinha medo do escuro mas um dia o meu pai obrigou-me a dormir com as luzes do quarto apagadas e eu consegui aguentar e desde esse dia que já não tenho mais medo do escuro.  (G.) - (começa a falar sem pôr o dedo no ar) Eu às vezes também oiço sons que vem de lá de cima e fico logo arrepiado.  (Prof.<sup>a</sup>) - Pronto, isso é só imaginação, G. D., também queres contar?  (D.) - Sim, é que às vezes com o vento a porta do meu quarto fecha-se de repente e eu fico tonto e depois como estou meio tonto parece que vejo monstros.  (Prof.<sup>a</sup>) - (interrompendo) Pronto, tens uma grande imaginação. (no entanto o aluno continua a falar) D., acabou. Já falámos, agora chega. (chama-lhe a atenção ainda algumas vezes até que grita o seu nome) Vamos ouvir a C.  (C.) - É que quando eu era pequenina pensava que o roupeiro, não era bem um roupeiro, era um sítio para pendurar os fatos, era um monstro.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - Ah. Pronto. Olhem, quando começamos a ler há pouco e eu vos mostrei esta imagem disse-vos “olhem bem para estas duas páginas”.</p>	<p>revelou uma boa gestão do comportamento dos alunos por parte da professora.</p> <p>A professora consultou o relógio e resolve continuar a leitura do</p>
-------------	---	---

<p>9.45</p>	<p>E eu agora pergunto: onde é que será que se irá passar esta história?  (Alguns alunos) - Numa aldeia.  (Aluno) - É numa cidade e numa aldeia.  (Prof.<sup>a</sup>) - Então por que é que te lembraste de dizer isso? Por que é que achas que se vai passar numa aldeia e numa cidade?  (Aluno) - Porque a mãe pode viver numa aldeia e o pai numa cidade.  (Prof.<sup>a</sup>) - Pronto, ok. E tu, D.? O que achas?  (D.) - Ela vivia numa aldeia, né, mas resolveu ir para uma escola numa cidade.  (Prof.<sup>a</sup>) - Então foi por isso que disseste na aldeia e na cidade? Alguém mais quer dizer porquê? C.?  (C.) - A menina vivia na cidade e decidiu mudar-se para a aldeia.  (Prof.<sup>a</sup>) - Ouviste o que a C. disse, D.? Então continuam achar o mesmo?  (Alunos) - É na cidade e na aldeia.  (Prof.<sup>a</sup>) - Será? E agora, será na cidade ou será na aldeia?  (Aluno) - É na aldeia porque está aí a imagem da aldeia.  (Prof.<sup>a</sup>) - G. posso começar?  (Aluno) - E essa casa parece a de uma aldeia.  (Prof.<sup>a</sup>) - O quê? Ah, já percebi, o interior da casa parece o da casa de uma aldeia.  (G.) - Mas se é na aldeia também deviam estar aí estrelas porque no campo veem-se melhor as estrelas.  (Prof.<sup>a</sup>) - G., podemos começar? Então senta-te lá direitinho. Pronto, vamos ouvir.</p> <p>A professora recomeça a leitura.  <i>Numa aldeia muito pequenina, com casas muito pequeninas, e com um número de habitantes muito, muito pequenino, vivia a Glória (...). Mas a Glória tinha uma dificuldade...</i> (a professora fez uma pausa e olhou para os alunos).  (Alguns alunos) - ...em dormir.  <i>Ela não conseguia dormir sem ser embalada por histórias. O quê, achas normal?</i>  A professora continua a leitura.  <i>(...) a senhora dona Inácia, era apaixonada por todos os animais que conhecia: formigas, moscas, galinhas, cães, aranhas e ratazanas...</i>  (G.) - Cães-aranhas?!!!  O mesmo aluno volta a interromper a leitura, num momento da história nada relacionado com a pergunta.  (G.) - Professora, o que é um cão-aranha?  (Alguns alunos) - Não é cão-aranha, é cães,</p>	<p>livro. Mostrou novamente duas páginas ilustradas do livro.</p> <p>Uma vez mais a professora teve que chamar a atenção de um aluno que esteve sempre a conversar. Os colegas também sentiram necessidade de lhe pedir para se sentar direito e para estar calado. O aluno cumpriu as instruções em silêncio e voltou a sentar-se interessado na história.</p> <p>A professora não interrompeu a leitura nem os alunos se distraíram da mesma. Pareciam estar habituados.  A professora olhou zangada</p>
-------------	---	--

<p>10.03</p>	<p>aranhas...</p> <p>(G.) - Ahh... percebi cão-aranha.</p> <p>(Outro aluno) - Só se fosse uma aranha gigante com cara de cão.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - P., então?!</p> <p>A professora continua a ler o livro com voz um pouco mais alta para acabar com o barulho.</p> <p>O mesmo aluno espera que a professora faça uma pausa entre frases e volta a interromper com mais uma pergunta.</p> <p>(G.) - Professora, o que é um poço de virtudes?</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - São muitas virtudes. Eram só virtudes. Posso continuar, G.? Posso continuar?</p> <p>Batem à porta. Entra uma assistente operacional para entregar pão e fruta da escola. A professora interrompe a leitura para lhe dizer quantos deve deixar. Depois continua a ler.</p> <p>Uma das partes da história remete o leitor para algumas adivinhas. Os alunos mais interessados tentam dar as respostas e a professora diz se está certa ou não.</p> <p>(G.) - Professora, o que é um papagaio?</p> <p>(Aluno) - Olha, eu tenho ali um papagaio no meu livro, podes ir lá ver.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - G., não estou a achar graça nenhuma! G. olha para mim! Pára!</p> <p>E continua a leitura.</p> <p>Batem à porta. Entra outra assistente operacional para verificar as presenças e as faltas.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - Está tudo.</p> <p>A assistente operacional sai e fecha a porta.</p> <p>A professora continua a ler.</p> <p>Batem à porta. Entra novamente uma assistente operacional, desta vez para deixar o leite escolar.</p> <p>Volta a sair sem interromper.</p> <p><i>Se, por alguma razão, a Glória parava de contar o que tinha sonhado, ouvia-se a aldeia em coro.</i></p> <p><i>- E depois, e depois?</i></p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - Vitória, vitória...</p> <p>(Alunos em coro) - ...Acabou-se a história!</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ora então vamos lá ver qual é o final de hoje.</p> <p>Levanta-se e dirige-se para a Fábrica de Histórias da sala, de onde retira um cartão da bolsa dos finais de histórias e o lê para os alunos.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – <i>E acabou-se a história.</i></p> <p>(Aluno) – Outro, outro. Tira outro, professora.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Vá, pronto, só mais este. <i>E agora vamos embora que está na hora de acabar a história.</i> Gostaram da história?</p> <p>(Alunos em coro) – Sim!</p>	<p>para o aluno que interrompeu a história, suspira e continua a leitura sem lhe responder.</p> <p>Alguns alunos revelaram alguma falta de paciência para com a dúvida do colega.</p> <p>A professora chamou a atenção do aluno por estar a encorajar o comentário do colega.</p> <p>A professora começou a revelar alguma impaciência com as interrupções daquele aluno.</p> <p>A professora olhou para o aluno que fez a pergunta com ar sério e zangado.</p> <p>Um pouco depois, a professora interrompeu brevemente a leitura e pediu baixinho a um aluno para fechar a porta que faz ligação com um pátio exterior.</p> <p>Uma vez mais, o gesto da professora em ir à Fábrica de Histórias da sala tirar um cartão para finalizar a história lida indicou que este seria também um momento habitual.</p>
--------------	--	--

<p>(Aluno) – Vamos fazer o desenho?</p> <p>(Aluna) – Professora, não te esqueças que ainda temos um trabalho em atraso para fazer...</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Quem percebeu o conteúdo principal desta história? Quem percebeu o que aconteceu na história?</p> <p>Um aluno levanta o braço.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – É sempre o mesmo?! Não há mais ninguém?</p> <p>Outro aluno levanta o braço.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Pronto, vá lá, diz lá tu.</p> <p>A aluna tenta explicar mas a sua resposta não estava correta. A professora acaba por deixar falar o primeiro aluno.</p> <p>(Aluno) – A moral da história é que a menina gosta de adormecer com as histórias.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Será essa a moral da história?!</p> <p>(Aluna) – É que é bom adormecer...</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – O que é que aconteceu aqui nesta história?</p> <p>(Aluno) – A história fala-nos de uma menina que gostava de dormir a ouvir histórias.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – De dormir ou de adormecer?</p> <p>(Aluno) – De adormecer.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Era?!</p> <p>(Alunos) – De dormir!</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Como?</p> <p>(Alunos) – Embalada pelas histórias.</p> <p>(Aluna) – Gostava de dormir com histórias.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – A ouvir contar histórias. E se alguém parasse?</p> <p>(Alunos) – Ela dizia “e depois, e depois?”.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Acordava logo. Portanto, ela não adormecia a ouvir histórias, ela...</p> <p>(Alunos) - ...dormia a ouvir histórias!</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Muito bem! E como é que acabou a história?</p> <p>(Alunos) – O pai deu-lhe uma fada que contava histórias.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E a fada estava viva?</p> <p>(Alunos) – Não, era a menina que sonhava...</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Mas como é que acabou?</p> <p>(Alunos) – Com a menina a contar histórias. Ela contava histórias dos sonhos que tinha.</p> <p>(Aluno) – As aventuras dentro da cabeça que ela tinha. Era a sua imaginação.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E quem é que ela punha nos seus sonhos?</p> <p>(Alunos) – Os habitantes da aldeia.</p> <p>(Aluno) – Com um comportamento estranhíssimo.</p> <p>(Aluno) – Ó professora, já estou cheio de calor...</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Estranhíssimo, não. Diferentes do</p>	<p>A professora fez um sinal a esses alunos que começaram a questionar para a deixarem falar.</p> <p>A professora recomeçou a chamar a atenção ao G. que estava a falar com os colegas.</p>
--	---

<p>10.09</p>	<p>normal.  (Aluno) – Era, por exemplo, ela imaginava que o padeiro, em vez de fazer o pão, estava a.....  (Aluno) - ...a dançar ballet.  (Aluno) – É que o padeiro em vez de fazer pão, comprava o pão. Ele comprava o pão, e depois vendia. De noite comprava...  (Prof.<sup>a</sup>) – Invertiam-se as situações, não era?  (Aluno) – Sim.  (Prof.<sup>a</sup>) – Em vez de fazer, ia ele comprar a outros sítios e depois vendia.  (Aluno) – Sim, e depois estava sempre vestido de preto e em vez de pôr farinha punha pimenta preta.  (Prof.<sup>a</sup>) – E achas que alguém ia comprar esse pão?  (Aluno) – Não.  (Prof.<sup>a</sup>) – Pronto, já estão a começar a ficar muito agitados. Já chegou. Agora (interrompeu para chamar a atenção do G., pelo menos três vezes) vocês vão voltar para o vosso lugar. Eu vou explicar primeiro. A pares, e depois eu dou um tempinho para vocês escolherem os pares, vocês os dois, cada par, vai imaginar, vai descobrir um dos sonhos da Glória. Vocês não ouviram os sonhos da Glória. Então, vocês vão imaginar um sonho que a Glorinha estava a contar aos habitantes da aldeia naquelas sessões da escola. Os alunos fizeram algumas perguntas à professora sobre o trabalho pedido. O G. fez uma pergunta que irritou a professora. A professora repetiu a explicação.  (Prof.<sup>a</sup>) – Mas que pergunta é essa, G.? Não ouviste a história? Ela contou algum sonho? O aluno volta a fazer nova pergunta. A princípio a professora não a compreende e pede-lhe que a repita. Depois irrita-se novamente com a pergunta.  (Prof.<sup>a</sup>) – Não sabes o que é trabalhar a pares, G.? Então que pergunta é essa?! Cada um, cada par vai imaginar o sonho, as personagens que vão entrar nesse sonho, quero um sonho criativo, com uma imaginação muito fértil. Têm que pensar como é que as personagens vão entrar nesse sonho, o que é que vai acontecer, qual é a relação das personagens nesse sonho, qual é o acontecimento. Vocês perceberam quem são os personagens dos sonhos dela?  (Alunos) – Eram os habitantes da aldeia.  A professora repete a resposta.  (Prof.<sup>a</sup>) - Mas agora vocês não precisam de</p>	<p>Ouviu-se bastante mais barulho nesta parte da aula pois a professora não chamou os alunos a participarem por ordem e com os dedos no ar. Os alunos falavam todos ao mesmo tempo e quem falava mais alto era quem conseguia participar. O aluno com NEE manteve-se calado.  A professora mandou sentar um aluno que estava em pé.  Durante a explicação da professora, todos os alunos estavam em silêncio a ouvir com atenção. Para colocarem questões, todos respeitaram a sua vez de falar, pondo o dedo no ar.  O G. é o único aluno que não espera pela sua vez para falar. O aluno com NEE não colocou questões.</p>
--------------	--	--

<p>10.15</p>	<p>colocar as personagens todas num sonho, vão ter de escolher duas ou três, não sei, e escrever um acontecimento, o que é que vai acontecer, uma conclusão. Então vá, sentem-se já com um par.</p> <p>Os alunos levantam-se e combinam baixinho e sem confusões com quem vão trabalhar. Sentam-se ao lado do par que escolheram. A professora mantém-se atenta para ver se todos têm par. Um aluno pergunta à professora se pode tirar cartões da Fábrica de Histórias. A professora responde negativamente pois isso poderia limitar-lhes a imaginação e porque a Glória sonhava com pessoas da sua aldeia e não com as personagens da Fábrica de Histórias. (Aluno) – É só preciso uma folha? (Prof.<sup>a</sup>) – Não, escrevem os dois, não quero ninguém a brincar.</p> <p>Alguns alunos permanecem em pé porque não conseguem entender-se sobre quem fica com um colega. A professora intervém. (Prof.<sup>a</sup>) – Vão discutir por causa de um lugar? Não vale a pena... (G.) – Professora, posso ficar com o A.? A resposta é afirmativa. Os dois ficam sentados na mesa do aluno com NEE.</p> <p>Alguns alunos pedem à professora para trabalharem sozinhos. A professora não gosta da ideia e pede-lhes que se juntem com quem ainda não tem par. Um aluno pergunta à professora se podem fazer o texto a lápis. (Prof.<sup>a</sup>) – Podem e devem. Depois corrige-se. Depois vão apresentar aos colegas. Decidam quem vai ler.</p> <p>Surgem algumas dúvidas em relação à leitura da história para os colegas. A professora volta a explicar que não é necessário lerem os dois, basta escolherem um. No entanto, como os alunos continuavam com algumas dúvidas, a professora acabou por deixar que os dois lessem, caso escrevessem o texto em diálogo, desde que dividissem muito bem o que cada um fosse ler. Faz-se silêncio na sala. O silêncio é interrompido pela pergunta do aluno com NEE. (A.) – Nós temos que fazer as fichas em junho, não é? (Prof.<sup>a</sup>) – Já te disse para não te preocupares com as fichas. As fichas são em junho mas não te preocupes.</p> <p>Um aluno pergunta qual o nome da personagem</p>	<p>O aluno com NEE manteve-se sentado a observar os colegas. Não parece preocupado.</p> <p>Surgiram alguns problemas de gestão do espaço pois alguns alunos não se queriam levantar dos seus lugares e outros queriam ficar nas mesmas mesas em vez de ocuparem mesas livres. Foi necessária a intervenção da professora até que todos estivessem sentados.</p> <p>Pareceu-me que o aluno com NEE e o colega ainda não tinham iniciado o trabalho pois estariam distraídos com a conversa sobre quando seriam</p>
--------------	---	---

	<p>da história. A professora responde e escreve o nome no quadro. Aproveita para alertar os alunos do pouco tempo que resta para organizarem as suas ideias e começarem a trabalhar.</p> <p>O barulho aumenta um pouco. Alguns alunos conversam com o seu par, outros levantam-se para tirar dúvidas com a professora.</p> <p>A professora volta a chamar a atenção dos alunos para não irem à Fábrica de Histórias buscar cartões de acontecimentos pois ficariam limitados.</p> <p>A professora propõe aos alunos juntar os textos todos quando estiverem concluídos e com um desenho feito na folha num livrinho intitulado “Os sonhos da Mariana”. Um aluno corrige a professora: “Os sonhos da Glória”.</p> <p>A professora vai então sentar-se junto do aluno com NEE e do seu par, ajudando-os a organizar as suas ideias.</p> <p>10.28 (Prof.<sup>a</sup>) – Pronto, meninos, deixem as folhinhas, vamos lanchar sem fazer barulho.</p> <p>O aluno com NEE conversa com os colegas sentados na mesa atrás da dele sobre a história que estão a fazer.</p> <p>Enquanto a professora manda calar os alunos que estão a fazer mais barulho, o aluno com NEE continua a trabalhar concentrado. Reparando nisso, a professora dirige-se ao aluno com NEE e pergunta-lhe onde tem o seu lanche. Apesar disso, o seu par continua a escrever. A professora tem igualmente que lhe pedir que pare de escrever.</p> <p>Alguns colegas circulam pela sala a conversar entre si enquanto lancham. O aluno com NEE está sentado no seu lugar, em silêncio.</p> <p>10.33 (Prof.<sup>a</sup>) – Já tocou? Já devia ter tocado. Quem comeu pode sair.</p>	<p>as fichas de avaliação.</p> <p>A professora ajudou os alunos com algumas questões relacionada com a organização da história mas também com a ortografia das palavras.</p> <p>O aluno com NEE não prestou atenção ao que a professora disse sobre a hora de lanchar. Alguns alunos vão buscar o pão, a fruta ou o leite da escola.</p> <p>O aluno com NEE ficou na sala mais uns minutos até acabar de lanchar. Alguns colegas fizeram o mesmo. Os restantes saíram da sala mal a professora autorizou.</p>
--	--	---

## Anexo XIII - Registo da 2ª Observação Naturalista na TA

### OBSERVAÇÃO NATURALISTA

**Escola:** EB1/JI do CB (sede do agrupamento)

**Ano:** 3º

**Turma:** TA

**Data:** 14/06/2011 (3º período)

**Nº de alunos na turma:** 24

**Nº de alunos presentes:** 23

**Hora:** 9h00m

**Duração da observação:** 90 minutos

**Lugar na sala (do aluno com NEE):** junto à mesa da professora.

**Organização da sala:** mesas dispostas em U.

**Planificação:** Realização de exercícios de revisão para a ficha de avaliação.

**Área Curricular:** Matemática

<b>Hora</b>	<b>Descrição (situações e comportamentos)</b>	<b>Observações e Inferências</b>
9.00	Alguns alunos entram na sala, colocam as mochilas nos seus lugares e conversam entre si. Outros permanecem lá fora pois apercebem-se que a professora ainda não chegou.	Alguns alunos cumprimentaram-me pois já me tinham visto na primeira observação.
9.05	Entrada da professora na sala. Dirige-se para a sua mesa e coloca a sua mala e casaco na cadeira. Cumprimenta os alunos que ainda não tinha visto antes de entrar na sala. Como já estavam presentes alguns alunos, estes recebem-na com novidades dos seus fins-de-semana alargados. Alguns perguntam-lhe se está melhor. A professora repara que o aluno com NEE não está na sala e pergunta a outro aluno por ele. O aluno responde que acha que o colega está no apoio.	O livro de ponto já se encontrava em cima da sua mesa. Antes de iniciar a observação da aula, fui informada que a professora tinha estado doente no dia anterior.
9.10	Entra na sala uma professora que pergunta à professora titular da turma se já se sente melhor. As professoras falam baixinho uma com a outra enquanto os alunos se sentam nas suas mesas também a falar baixinho uns com os outros.	A professora diz “Bom dia” ao entrar mas ninguém lhe responde. Alunos não estranham a entrada de outra professora na sala. O seu comportamento não se alterou.
9.11	O aluno com NEE entra na sala. A professora	O aluno com NEE não

	<p>recebe-o com alegria. O aluno com NEE senta-se no seu lugar depois de trocar um sorriso com a professora. Os colegas não se apercebem da entrada do colega pois continuam a falar entre si. A segunda professora sai da sala.</p>	<p>cumprimentou os seus colegas.</p>
<p>9.12</p>	<p>Entra o vice-diretor do agrupamento na sala. Pergunta por uma aluna que se está a sentir doente. A aluna responde-lhe que continua a sentir-se mal disposta. Mete-se com alguns alunos, nomeadamente com um que tem a camisola do Futebol Clube do Porto e com outro aluno que estava a ver uma revista. A professora troca olhares com o vice-diretor. O mesmo informa a professora que vai levar a aluna consigo para medir a temperatura.</p>	<p>O vice-diretor apercebeu-se da minha presença e cumprimentou-me cordialmente. O aluno com NEE não falou com o vice-diretor mas parecia divertido a escutar as trocas de comentários com os seus colegas. Logo de seguida o vice-diretor saiu da sala, acompanhado pela aluna. Parece existir confiança e cumplicidade entre a professora e o vice-diretor.</p>
<p>9.15</p>	<p>(Prof.<sup>a</sup>) – Vamos lá então começar!  A professora chama a atenção de um aluno três vezes seguidas até levantar o tom de voz.  (Prof.<sup>a</sup>) – Um, dois, três. Vá!  Volta a chamá-lo várias vezes até o aluno dar atenção à professora.  O aluno explica à professora que o colega do lado está cheio de borbulhas (em tom de gozo). A professora tranquiliza-o ao explicar que as borbulhas foram consequência de picadas de melgas de quando o aluno esteve no Alentejo, durante o fim de semana.  Vamos lá então ouvir os vossos fins de semana.  A professora aponta para uma das pontas do U e vira-se a escrever a data no quadro. O aluno que está sentado na primeira mesa da ponta para a qual a professora apontou, começa a contar o seu fim de semana.  (Aluno) – Estive em casa dos meus avós. Depois fui andar de skate com o meu vizinho. Ele ensinou-me umas manobras fixes... No domingo estive em casa a jogar playstation todo o dia. O colega do lado conta também o seu fim de semana.  (Aluno) – Fui comer pastéis de Belém com os meus pais. Os meus pais queriam ir ver uma coisa mas estava fechada. Depois voltámos para casa.  O terceiro aluno conta o seu fim de semana.  (Aluno) – Fui ao cinema, comi pipocas e bebi coca-cola.  O quarto aluno não quer contar, passando assim</p>	<p>Este aluno a quem a professora chamou a atenção é o mesmo aluno que se destacou pelo comportamento agitado e pela falta de concentração na primeira observação desta turma.  Apesar de se aperceber que o aluno estava a gozar com o colega, a professora manteve-se calma e compreensiva. Deu-me a impressão que a professora acreditou na ignorância do aluno em relação às picadas.  Por esta altura ainda não estão todos os alunos na sala. Três alunos estão em pé com livros para ler à espera que os colegas acabem de contar o seu fim de semana. Quando acabou de escrever a data no quadro, a professora sentou-se na ponta da sua mesa a ouvir os alunos.</p>

<p>para a aluna seguinte. Esta é interrompida pela entrada da colega que tinha saído com o vice-diretor para ir medir a temperatura.</p> <p>Outra aluna conta que o seu fim de semana foi passado em casa, doente.</p> <p>Uma aluna não quer participar, passando-se à colega do lado que partilha ter estado a jogar à batalha naval com o pai.</p> <p>Outra aluna conta que fez um “tereré”, foi à praia e ao Festival do Caracol. Ouvia música e esteve com uma amiga.</p> <p>Chega a vez do aluno com NEE. A professora grita o seu nome. Depois pede silêncio ao colega que está a conversar.</p> <p>(Aluno com NEE) – Não me lembro,</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Se não te lembras é porque não é importante.</p> <p>(Aluno com NEE) – Estive em casa e depois fui à terapia.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – No feriado?!</p> <p>(Aluno com NEE) – Sim. No sábado estive com os meus avós e no domingo com os pais. Sábado fui à piscina e almocei com os avós bacalhau com natas, seguido de tarte de morangos. Fui ao Dolce Vita e comi pizza.</p> <p>O aluno é interrompido pela professora que manda calar um colega.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Vá, continua.</p> <p>(Aluno com NEE) – Mais nada.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Mais nada? Não compraste um livro?</p> <p>O aluno com NEE abana a cabeça, negativamente.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Não? Pronto... E tu, I.?</p> <p>(Aluna) – Fui a Mafra e no outro dia fui à praia. A professora chama a outra aluna ao lado.</p> <p>(Aluna) – Fiquei em casa e à tarde fui ao parque andar de bicicleta. Depois fui a casa da minha madrinha.</p> <p>A professora chama o aluno ao lado.</p> <p>(Aluno) – Fomos ao restaurante chinês. Como já tínhamos tudo preparado, fomos logo de viagem. Quando chegámos fomos logo à praia e descobri com a minha mãe um sítio novo escondido. No dia seguinte também fomos para a praia e encontrei lá dois amigos. Encontrei argila e atirei-a para a água. Depois fui para a piscina no domingo. Comi hambúrgueres e bebi coca-cola.</p> <p>A professora interrompeu o aluno.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Pronto, acabou o teu tempo.</p> <p>No entanto, o aluno contou ainda mais algumas aventuras na praia e de como um amigo fez chichi na praia. A professora não fez comentários</p>	<p>Achei curioso a professora gritar pelo aluno com NEE visto que com os outros alunos só precisou de apontar o dedo ou fazer sinal com a cabeça para participarem.</p> <p>A professora mostra-se espantada.</p> <p>Não percebi se ainda foi no mesmo dia mas noutra hora ou se foi mesmo no dia seguinte. De referir que o discurso do aluno não foi tão coerente como é aqui descrito. O aluno faz várias pausas para pensar no que vai dizer, atrapalha-se com os tempos verbais e baixa o tom de voz quando se sente envergonhado.</p>
--	--

<p>9.42</p>	<p>e pediu a outra colega para participar de forma rápida, consultando o relógio.  (Aluna) – Estive numa festa e comi febras. No domingo também estive numa festa mas levei com uma bola na cara e tive que pôr gelo o dia todo.  A professora faz um sinal para a colega do lado começar a falar.  (Aluna) – Fui passear com as minhas amigas, no sábado fui a casa dos meus avós, no domingo fui ao Fórum Sintra, depois fomos à festa de Santo António e na segunda-feira fui a uma festa.  A professora chama o colega seguinte.  (Aluno) – Sexta-feira cortei o cabelo...  (Prof.<sup>a</sup>) – Pois, já tinha reparado. (Vira-se para o aluno com NEE) Tu também cortaste o cabelo mas não disseste nada!  O aluno interrompido continua a falar.  (Aluno) – No domingo fui ao Guincho passear, na segunda-feira fiquei em casa.  Outro aluno começa a falar sem esperar que a professora o chame.  (Aluno) – Joguei à batalha naval com a minha mãe e ganhei.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então já sabes jogar.  (Aluno) – Sim, mais ou menos. Depois fui ao Portugal dos Pequeninos.  A professora vira-se para um aluno que há alguns minutos atrás tinha o braço no ar.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então não quer dizer nada? Há bocado tinhas o dedo no ar para quê?  (Aluno) – Era para dizer que tinha comido sardinhas.  (Prof.<sup>a</sup>) – Onde?  (Aluno) – Na festa de Santo António.  (Prof.<sup>a</sup>) – Olha, e foste ao Algarve?  O aluno mostra-se surpreendido com a pergunta da professora.  (Aluno) – Não.  (Prof.<sup>a</sup>) – Tinhas dito que ias.  (Aluno) – Não.</p> <p>A professora informa os alunos que a professora RM vem a seguir ao almoço. Alguns alunos dizem que não fizeram o trabalho que deviam ter feito sobre a batalha naval e mostram-se preocupados. Começam a conversar baixinho entre si a combinar uma altura do dia para terminarem os trabalhos. A professora escuta-os mas não comenta, apenas abana a cabeça em sinal de desaprovação. Os alunos mostram-se preocupados.</p>	<p>Apesar de não ter obedecido à professora, esta não fez qualquer chamada de atenção ao aluno.</p> <p>O aluno com NEE ri-se timidamente mas não se justifica.</p> <p>Pode ter acontecido uma de duas situações: ou a professora confundiu o aluno com outro ou o aluno já não se lembra do que disse na semana passada.</p> <p>Pelo que percebi, deve ser uma professora que está a desenvolver algum projeto na área da matemática com esta turma. Deve ter deixado trabalho para os alunos fazerem até à sessão seguinte e alguns esqueceram-se de o fazer. O aluno com NEE não se mostra preocupado. Observa os</p>
-------------	--	---

<p>9.44</p>	<p>A professora dirige a sua atenção para os três meninos que após todo este tempo ainda permanecem em pé com os livros nas mãos. (Prof.<sup>a</sup>) – Vá, comecem. Coisas curtas. Os alunos leram então uma anedota, uma curiosidade sobre o espaço e uma curiosidade sobre dinossauros. Estes três primeiros alunos sentam-se mas os outros que estavam sentados pedem para também lerem os seus livros. A professora pede então aos alunos para não se levantarem dos lugares para não demorarem mais tempo. Um aluno lê uma anedota com a ajuda da professora, outros dois alunos leem também anedotas. Um dos alunos não percebe a última anedota. Uma colega explica-lhe melhor. Um dos alunos levanta-se e pede baixinho à professora para ir à casa de banho. A professora acena afirmativamente. Enquanto um aluno lê uma adivinha, a professora pede baixinho a uma das alunas para distribuir folhas quadriculadas aos colegas. O aluno acaba de ler. (Prof.<sup>a</sup>) – Olhem, são quase 10 horas. Por hoje não pode ser mais. Alguns alunos com livros na mão mostram-se desapontados. A professora apercebe-se disso e dirige-se a esses alunos, com voz doce. (Prof.<sup>a</sup>) – Desculpem lá, mas hoje tivemos as novidades e já perdemos muito tempo. Fica para amanhã, está bem? Amanhã continuamos.</p>	<p>colegas e a professora sem conversar.</p> <p>A professora permaneceu em pé encostada ao quadro.</p> <p>Uma vez mais, o aluno com NEE não participou nesta rotina. Reparei que nem livro tinha.</p> <p>Entra aluno que tinha saído para ir à casa de banho.</p>
<p>9.51</p>	<p>(Prof.<sup>a</sup>) - Vá, escrevam o nome e a data. G., estás bem sentado? Sabes o que é para fazer? Já nem deves saber escrever o nome. Olha para isto. Achas que está bem? Aluno abana a cabeça de forma negativa. (Prof.<sup>a</sup>) – E sabes por quê? Estás bem sentado? Vê lá se fazes as coisas como deve ser. A professora dirige-se para o quadro e passa uns exercícios. Depois dirige-se para os alunos. (Prof.<sup>a</sup>) – Olhem lá para aqui. O que é isto? (Aluno) – Numeração romana. A professora dirige-se ao aluno com NEE. (Prof.<sup>a</sup>) – A., o que é isto? (Aluno com NEE) – Um, cinco... Colegas dizem também ao mesmo tempo que o aluno com NEE. A professora começa então a escrever números em numeração romana no quadro e chama três alunos de uma só vez para irem ao quadro</p>	<p>O aluno tentou sentar-se melhor mas ficou praticamente na mesma posição em que estava. A professora mostrou-se firme mas já ligeiramente irritada. O aluno acaba por se sentar direito na cadeira. Alguns alunos continuam a escrever o nome e a data na folha. No quadro pode ver-se o seguinte: I, V, X, L, C, D, M (na vertical). Não deu para perceber se o aluno sabia de facto a numeração romana pois podia estar só a repetir o que os</p>

<p>escrever o número correspondente em numeração árabe. Os alunos estão com os dedos no ar ao mesmo tempo que vão passando os exercícios na folha distribuída.</p> <p>Entra o vice-diretor na sala a perguntar se a aluna está melhor depois de ter bebido o chá. Depois de ter obtido uma resposta afirmativa, senta-se numa mesa ao pé da porta e participa dizendo um dos números. Depois pergunta à professora por que razão pôs a sala em U. A professora explica ao vice-diretor que altera a disposição das mesas da sala de aula consoante o tipo de trabalho que faz e que tem dado jeito estarem assim.</p> <p>A professora dirige-se novamente ao aluno com NEE.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – A., em que ano nasceste?</p> <p>O aluno com NEE percebe que deve dirigir-se para o quadro para responder. Vai um pouco nervoso. Agarra no giz com alguma hesitação e fica a olhar para o quadro durante alguns segundos. A professora percebe e decide ajudar.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Se preferires, primeiro escreves em numeração árabe e depois transformas em numeração romana.</p> <p>O aluno com NEE resolve o exercício corretamente. Pergunta à professora se está correto. A professora responde-lhe com outra pergunta.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Em que ano estamos?</p> <p>(Aluno com NEE) – 2011.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Boa. Agora escreve-o em numeração romana.</p> <p>(Aluno com NEE) – E agora?</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Está certo. Obrigada, A., podes sentar.</p> <p>Um aluno pergunta à professora:</p> <p>(Aluno) – Professora, em que ano nasceste?</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Já foi há tanto tempo que já nem me lembro.</p> <p>Os alunos começam a dizer anos ao acaso para ver se acertam no ano em que a professora nasceu. A professora conta até 3 devagar e com o tom de voz mais alto para acalmar os alunos e obter silêncio na sala de aula.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Vou ditar-vos um problema. Já sabemos o que são monumentos históricos e como foram construídos há muito tempo temos a data de construção. O que eu quero saber é quantos anos tem este monumento?</p> <p>Três alunos levantaram logo o dedo no ar.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Estou a ver poucos braços no ar. Atenção que o que eu quero é que vocês me digam como é que lá chegaram, não quero que</p>	<p>colegas diziam. A professora não os chamou a atenção.</p> <p>O aluno com NEE pareceu-me mais tranquilo quando a professora começou a chamar outros alunos para o quadro.</p> <p>Os alunos resolvem os seguintes exercícios: XXIV, LIX, MCCCXXVI.</p> <p>Os alunos riem-se do vice-diretor e comentam entre si.</p> <p>A professora não se distrai do trabalho que alunos estão a realizar no quadro enquanto conversa com o vice-diretor.</p> <p>Depois de ouvir a resposta da professora, o vice-diretor não fez mais comentários nem interrupções no trabalho da professora e dos alunos, permaneceu mais uns instantes na sala e depois saiu, em silêncio.</p> <p>A professora faz um sinal com a cabeça, apontando para o quadro.</p> <p>O aluno com NEE escreveu primeiro “2002” e depois “MMII”.</p> <p>O aluno com NEE escreveu MMXI.</p> <p>O aluno com NEE mantém-se em silêncio e a observar os colegas.</p> <p>A professora não chegou a dizer em que ano nasceu.</p> <p>A professora escreve no quadro MCCCXXVI.</p>
---	---

<p>10.10</p>	<p>me façam a conta de cabeça.  (Aluna) – Temos que passar isso para a nossa numeração.  (Prof.<sup>a</sup>) – A seguir. Se eu passar aquilo para a numeração árabe o que é que eu fico a saber?  (Alguns alunos) – O ano em que foi construído.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então para saber quantos anos tem este monumento o que é que eu tenho que fazer?  (Aluno) – Tens que fazer o ano em que estamos menos a data que está no quadro.  A professora faz sinal ao aluno para ir ao quadro.  O aluno resolve e pergunta:  - Está certo?  Quem responde é uma aluna:  - Não. Porque 3 para 10 não dá 6.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então e a conta começa-se por ali? Faz lá.  A aluna faz a conta oralmente sem sair do seu lugar e verifica que afinal está certa.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então qual é o problema?  A aluna encolhe os ombros e sorri envergonhada.  (Prof.<sup>a</sup>) – Estavas confusa.  A professora dirige-se para o aluno que permanece no quadro.  (Prof.<sup>a</sup>) - Vá, então escreve lá a resposta, D.  Enquanto os colegas copiam para as suas folhas, uma aluna levanta-se do seu lugar sem pedir à professora e vai ter junto dela. Sussurra-lhe qualquer coisa ao ouvido mas a professora manda-a sentar-se.  (Prof.<sup>a</sup>) - Bom, já vi que as contas estão um pouco esquecidas, e isso é mau.  A professora escreve no quadro uma operação de subtração e chama para a resolver a aluna que há pouco pensou que a resolução feita pelo colega estava errada.  Enquanto a aluna se dirige ao quadro, a professora pergunta aos alunos se já pode apagar a conta anterior. Os alunos respondem-lhe que sim. A professora apaga a conta e escreve outra.  (Prof.<sup>a</sup>) – Vá, G., vem ao quadro ver como está a tua tabuada.  Entretanto, a outra aluna terminou a sua operação. A professora dirige-se aos colegas sentados e pergunta:  (Prof.<sup>a</sup>) – Quem já fez isto?  Alguns alunos levantam o dedo no ar.  (Prof.<sup>a</sup>) – E está certo?  Alunos respondem afirmativamente. A professora vira-se para a aluna que ainda está no quadro.</p>	<p>O aluno resolveu da seguinte forma:  2011  - <u>1326</u>  0685</p> <p>O aluno escreve no quadro, por baixo da operação realizada:  “R.: O monumento tem 0685 anos.”  Provavelmente uma queixinha de algum colega, a avaliar pela falta de interesse da professora e pelo revirar de olhos enquanto ouvia a aluna.  A professora escreve no quadro:  “2537-959=”</p> <p>A professora escreve:  “3264x58=”  A resolução da aluna indica o seguinte resultado: “1578”.</p> <p>O aluno com NEE não responde.</p>
--------------	--	---

<p>10.25</p>	<p>(Prof.<sup>a</sup>) – Boa, agora não esquece como se faz, está bem?</p> <p>Enquanto o aluno está no quadro a terminar a sua operação com ar divertido e descontraído, a professora circula pela sala para ver o que os alunos estão a fazer. Dá a volta ao U e vai ter com o aluno que está no quadro parado com a operação incompleta. A professora rapidamente percebe que o aluno está com algumas dificuldades em se recordar da tabuada do 5 e pergunta à turma se está bem. Os colegas dizem que não. Com ar desapontado, a professora comenta para o aluno:</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Que vergonha, G., e logo a tabuada do 5.</p> <p>O aluno permanece no quadro durante mais alguns minutos a escrever e a apagar números, sem ter a certeza do que está a fazer. Começa a mostrar-se inquieto e nervoso. Como demora algum tempo, a professora escreve outra operação no quadro e chama uma aluna para a resolver.</p> <p>O aluno termina a operação. A professora corrige a operação para si e pede ao aluno para fazer a leitura do número por ordens e por classes antes de se ir sentar no lugar. A outra aluna termina a sua operação. Permanece em pé junto do quadro a observar o colega a responder à professora com algum receio de errar. Um dos seus colegas diz-lhe que a operação está errada. A professora ouve o seu aluno a corrigir a colega.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Não sei se está errada ou não, ia agora ver. Vá, alto.</p> <p>A operação está de facto errada pois a aluna esqueceu-se de um “empréstimo”.</p> <p>(Aluno) – Professora, nunca poderia estar certa porque o resultado que ela tinha era maior que o número de cima.</p> <p>A professora dá-lhe razão e os parabéns por estar atento.</p> <p>Um aluno comenta com a professora que os resultados da tabuada do 3 são números pares e ímpares sempre alternados. A professora não lhe responde se a sua descoberta está correta. Aproveita para fazer uma revisão oral de algumas regras da multiplicação com números pares e ímpares.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Números ímpares com ímpares?</p> <p>(Alguns alunos) – Ímpares.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Número ímpar com número par?</p> <p>(Alguns alunos) – Par.</p>	<p>A aluna terá que resolver: “5482-1759=”</p> <p>A professora pede à aluna que corrija a operação em voz alta para ficar a conhecer o seu raciocínio.</p>
--------------	---	--

<p>10.30</p>	<p>A maioria dos alunos mostram-se confusos com esta regra e começam a falar uns com os outros. A professora parece admirada com todo o barulho repentino. Senta-se na sua mesa e começa a fazer perguntas. Os alunos calam-se de imediato para ouvirem as perguntas.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – 7 x 8?  (Alunos) – 56.  (Prof.<sup>a</sup>) – 1 x 4?  (Alunos) – 4.  (Prof.<sup>a</sup>) – 7 x 6?  (Alunos) – 42.  (Prof.<sup>a</sup>) – 9 x 4?  (Alunos) – 36.  (Prof.<sup>a</sup>) – 5 x 6?  (Alunos) – 30.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então meninos, podemos concluir que dá sempre par.  (Prof.<sup>a</sup>) – Bom, já está na hora de lanchar. A., percebeste?  (Aluno com NEE) – Sim.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então se for um número par com um número par?  (Aluno com NEE) – Dá número ímpar.  (Prof.<sup>a</sup>) – Dá? Então e se for 4 x 4?  (Aluno com NEE) – Ah, dá 16.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então e 3 x 3?  (Aluno com NEE) – Dá 9.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então qual é a regra?  O aluno com NEE parece confuso. A professora apercebe-se do sucedido.  (Prof.<sup>a</sup>) – Ó A., agora eu é que te baralhei. Perguntei-te qual era a regra dos números pares e perguntei-te com números ímpares. O aluno continua com um ar confuso e aflito, sem perceber o que a professora tinha acabado de dizer.  Um aluno coloca uma questão à professora, muito baixinho.  (Prof.<sup>a</sup>) – Olhem, o vosso colega acabou de me colocar a questão das medidas de comprimento.</p> <p>Ouve-se tocar.  (Prof.<sup>a</sup>) – Ai, já tocou.  Uma aluna pede autorização à professora para se levantar e distribui os leites.  Alguns alunos ficam na sala a conversar, outros a comer e outros vão ter com a professora esclarecer dúvidas.  Depois de esclarecer algumas dúvidas a alguns alunos e de despachar outros alunos para o recreio alegando que a seguir ainda têm tempo</p>	<p>Alguns alunos conversam um pouco alto. Circulam pela sala, principalmente para irem colocar embalagens no ecoponto ou outros desperdícios no lixo comum.</p> <p>O aluno com NEE continuava a</p>
--------------	---	---

10.40	<p>para continuar a trabalhar matemática, dirige-se à mesa do aluno com NEE para ver o que o aluno traz para lanche. Um dos alunos pergunta enfim: (Aluno) – Professora, quem já comeu pode sair? (Prof.<sup>a</sup>) – Sim, podem. Mas olhem lá o barulho. A professora ajuda o aluno com NEE a abrir o iogurte. Tenta apressar os alunos que ainda estão dentro da sala a comer e a conversar. Acabam todos por sair da sala. A professora é a última a sair.</p>	<p>copiar coisas do quadro. Só parou quando a professora se aproximou da sua mesa. Foi ver à sua mochila o que trazia para lanche. Não conseguiu abrir o seu iogurte na primeira tentativa.</p>
-------	---	---

## Anexo XIV - Registo da 1ª Observação Naturalista na Turma B (TB)

### OBSERVAÇÃO NATURALISTA

**Escola:** EB1/JI da X

**Ano:** 4º

**Turma:** TB

**Data:** 2/06/2011 (3º período)

**Nº de alunos na turma:** 21

**Nº de alunos presentes:** 19

**Hora:** 9h00m

**Duração da observação:** 90 minutos

**Organização da sala:** mesas dispostas em U, com duas filas no centro do U.

**Lugar na sala (dos alunos com NEE):** um senta-se junto à mesa da professora; o outro senta-se na última fila da sala.

**Planificação:** “Realização de uma ficha de língua portuguesa.”

**Área Curricular:** Língua Portuguesa

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Observações e Inferências
9.00	Toca para a entrada. A professora ainda está no corredor a conversar com outra professora. Os alunos mantêm-se à porta da sala, a conversar e a brincar.	Os alunos com NEE ainda não chegaram.
9.04	A professora entra na sala. Atrás dela entram os alunos, alguns a correr, para os seus lugares. Sentados, começam a retirar do interior das mochilas os cadernos que vão precisar e material de escrita. A professora dirige-se para a sua mesa onde coloca a mala e o casaco. Senta-se na sua cadeira.	Apesar da corrida para os lugares, não houve muito barulho.
9.06	(Prof. <sup>a</sup> ) – Primeiro vamos falar um bocadinho que eu quero saber tudo o que fizeram ontem: onde é que andaram, com quem estiveram, o que fizeram, tudo isto. Portanto, quero-vos sossegadinhos. Alguns alunos levantam o dedo no ar. (Prof. <sup>a</sup> ) – Calma que ainda há gente que falta. Vamos aguardar um bocadinho. Aluna não respeita o pedido da professora e começa a contar algo que aconteceu no dia anterior. (Prof. <sup>a</sup> ) – Calma que já vamos falar sobre isso. Trouxeram os papéis que levaram para casa para	A professora faltou no dia anterior. Ainda estava muito abatida e falava muito baixo, pausadamente.  Existiam, de facto, muitas cadeiras vazias.

<p>assinar, assinados?</p> <p>Alunos respondem afirmativamente.</p> <p>A professora dirige-se a um aluno e diz-lhe para os recolher.</p> <p>Uma aluna explica à professora que nem todos receberam os papéis pois estavam em salas diferentes.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Está bem filha, não há problema. Pronto, vamos lá ver aqui uma coisa. R., ontem estiveste com quem?</p> <p>(Aluno) – Fomos ver o teatro e depois fomos para o ATL. No ATL estivemos a fazer vários trabalhos mas o que eu mais gostei foi um texto em que tínhamos que dizer o que faríamos se tivéssemos vida <i>interna</i>.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Vida interna? Como é que é isso?</p> <p>(Aluno) – Não, vida eterna.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ah bom, estava a ver como é que era isso da vida interna, já estava a achar estranho. E o teatro, como é que foi o teatro?</p> <p>(Aluno) – Foi giro.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Foi sobre o quê, G.?</p> <p>(Aluno) – Era sobre uma menina, que se chamava Alice, que tinha um coelho e o coelho estava atrasado. A Alice perguntou-lhe por que estava atrasado e ele disse-lhe que tinha que estar num sítio. Depois uma senhora vestiu-se de dama de copas e a Alice começou a dar-lhe com cartas.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então era a história da “Alice no País das Maravilhas” feitas lá pelos senhores, foi? E foi interessante?</p> <p>(Aluno) – Foi. Depois fomos para o ATL, fizemos a largada de balões...</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E qual foi a tua frase?</p> <p>(Aluno) – “Que todas as pessoas pobres sejam ricas e felizes”.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ai que bom.</p> <p>A professora chama a atenção a uma aluna que estava a mexer em bijuteria. O aluno continua a falar.</p> <p>(Aluno) – Depois no final do dia, um pai de uma menina do jardim de infância trouxe uns insufláveis, foi muita giro.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – F., tu.</p> <p>(Aluno) – Fomos para a professora A., fomos para o teatro, à tarde fizemos uma ficha de avaliação sobre o teatro.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E trouxeste? Então dá cá que eu quero ver. E a seguir? A dona T.? Não está cá a dona T.?! A dona T. ontem estava cá?</p> <p>Os alunos responderam afirmativamente.</p>	<p>Os alunos mantêm-se em silêncio enquanto escutam os colegas a falar sobre o seu Dia da Criança.</p> <p>A professora estava a brincar com o aluno.</p> <p>Alguns alunos levantam-se para entregar fichas à professora.</p>
--	--



<p>virar costas e foi tudo ao molho, só podiam ir 5 de cada vez mas foi tudo ao molho. Quando saí da escola fui às compras e a minha mãe deu-me a prenda do Dia da Criança.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ah, sim senhora, foi às compras. Ela é uma vaidosa. E tu, R., conta lá, amor.</p> <p>Aluno conta o que fez e a frase que escreveu para a largada de balões.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E depois em casa, como é que foi? Não se zangaram?</p> <p>O aluno começa a responder mas é subitamente interrompido pela entrada de duas colegas na sala de aula. A professora não o deixa continuar.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Até que enfim, princesas, estava a ver que era preciso ir busca-las.</p> <p>Faz uma pausa e olha para os alunos. Depois pergunta a uma aluna o que fez no dia anterior. A aluna explica o seu dia. No fim, conta que encontrou um pássaro e que o levou para casa.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ah, encontraste um passarinho bebé, não é? Bem, mas se é um pardalito como eu penso que deve ser não se deve...</p> <p>(Aluna) – Não, não é um pardalito.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Não?! Então tens que ir investigar. Agora tens que investigar, tens que olhar bem para ele e tens que ir procurar a ver se encontras qual a espécie dele. É que se for pardal não consegue estar na gaiola. Também se ele é muito pequenino tens que lhe dar a comida ao bico. Dás-lhe? (a aluna acena que sim) Isso deve ser para aí um canário ou coisa assim.</p> <p>A professora manda calar um aluno.</p> <p>(Aluna) – Eu vi que ele era muito pequenino e que não tinha nada partido.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ele deve ter caído de um ninho. Às vezes até são os outros irmãos maiores que os empurram. Depende das espécies.</p> <p>(Aluna) – A senhora disse que ele não podia ficar lá na loja.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E agora? Ele ainda está vivo?</p> <p>A aluna responde que sim.</p> <p>A professora pede então para outro aluno contar o seu dia.</p> <p>O aluno conta o que fez no dia anterior. No fim a professora pergunta-lhe:</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Só isso, não houve mais nada? Não houve assim nenhum joguito com nenhuma das outras turmas? (ri-se)</p> <p>O aluno responde que não. Perante os olhares curiosos dos alunos, a professora explica.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Isto é um segredo só nosso.</p> <p>A professora pergunta de seguida a uma outra</p>	<p>dos alunos do 1º ano.</p> <p>Pareceu-me existir uma grande cumplicidade entre a professora e a aluna.</p> <p>Uma das alunas era a aluna com NEE. Entrou logo de seguida uma assistente operacional com fotocópias para entregar à professora.</p>
---	--

<p>aluna o que fez.</p> <p>A aluna começa por lhe explicar mas foi imediatamente interrompida pois uma das alunas que chegou atrasada conversa baixinho com um dos colegas.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ó T., deixa lá a mobília que não vamos mudar de casa.</p> <p>A aluna continua a falar sobre o seu dia.</p> <p>A professora pergunta a outra aluna.</p> <p>A aluna responde contando o seu dia.</p> <p>A professora chama um aluno pelo nome próprio e apelido em voz alta. O aluno estava a conversar.</p> <p>Um outro aluno partilha com a professora o seu Dia da Criança.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Só falta a Dona T. contar o que fez ontem.</p> <p>(Aluna com NEE) – Fomos a um teatro...</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Percebeste sobre o que era o teatro?</p> <p>(Aluna com NEE) – A Alice.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ah, a Alice... mas qual Alice? A Alice no País das Maravilhas?</p> <p>A aluna com NEE primeiro respondeu que sim mas depois disse que não. A professora voltou-se então para os restantes colegas e pergunta:</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então mas a peça era sobre a Alice no País das Maravilhas ou não?</p> <p>Os alunos respondem que sim.</p> <p>A professora volta então a perguntar à aluna com NEE:</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Quais eram as outras personagens?</p> <p>(Aluna com NEE) – Era a Alice... havia um que era bué esquisito...</p> <p>(Outro aluno) – O chapeleiro.</p> <p>(Aluna com NEE) – É isso, o chapeleiro.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ó G. mudaste de nome? Chamas-te T. e eu não sabia? E então T., não te lembras de mais ninguém?</p> <p>(Aluna com NEE) – O Gato, o coelho... e mais nada.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Mais nada? Então e aquela que era má, não te lembras dessa?</p> <p>Alunos começam a conversar entre si sobre as personagens da história. A professora bate na mesa com um estojo para acabar com o barulho.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Olhem, eu só queria ver se a T. tinha estado com atenção. Parou a conversa.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então e como é que foi depois o resto do dia? Qual foi a tua frase...(interrompe para chamar a atenção de um aluno) G., estás aqui, estás ali!</p> <p>(Aluna com NEE) – Depois fomos para o ATL e</p>	<p>A aluna com NEE não para de mexer nas suas coisas. Faz algum barulho. Levanta-se e senta-se repetidas vezes.</p>
--	---

<p>9.18</p>	<p>havia lá um homem que tinha uma botija de gás e encheram-se os balões, eles foram parar ao teto e depois eu escolhi um e escrevi “Desejo felicidade para todos”.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Muito bem, sim senhora. Ontem por aquilo que ouvi foi dia de brincadeira, andaram todos satisfeitos e brincaram muito... (interrompe para chamar a atenção de um pequeno grupo de alunos) Meninos! Vamos continuar! Hoje trago-vos aqui um textinho. Fala de brincadeiras, fala de alguns comportamentos de algumas meninas daqui, que nós vamos analisar e também vos trago este texto por uma razão simples: porque como nós andamos a fazer as quadras sobre os colegas para o livro de final de ciclo, aqui também fala de brincadeiras e de meninas e vocês talvez possam inspirar-se e ver como é que isto funciona em termos das rimas. Diz, J.</p> <p>(J.) – Posso fazer uma pergunta? Tu ontem tinhas uma consulta de manhã, por que é que não vieste à tarde?</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Olha, filha, porque quando saí do hospital eram duas menos um quarto e ainda não tinha almoçado. Fui para casa almoçar e já não consegui vir. (fez-se silêncio) Também sabia que vocês estavam bem entregues, que estavam bem.</p> <p>A professora grita novamente o nome do mesmo aluno por estar a conversar.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ora bem, está tudo intrigado com aquela senhora que está ali. Pois aquela senhora é uma colega que está a fazer um trabalho e precisa de observar o comportamento dos meninos e da professora. De maneira que ela está ali a apontar tudo o que nós aqui fizermos. Depois vai-nos dizer se correu bem ou se correu mal, não é? Então vamos lá ver, quem é o chefe hoje?</p> <p>Os alunos dizem o nome da colega. A professora pede-lhe que distribua as fichas.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Hoje estou mais sentada porque me está a doer a barriga. Por isso, não levem a mal.</p> <p>(J.) – Professora, posso ir buscar a minha caixa? A professora autoriza.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Falta a M. e o D. não sei porquê. Faz-se silêncio.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Primeiro, já sabem, leem em silêncio duas vezes.</p> <p>Fez-se novamente silêncio.</p>	<p>A professora esteve todo o tempo sentada na sua cadeira.</p>
<p>9.21</p>	<p>Início da ficha. Todos os alunos têm a ficha e</p>	<p>Enquanto alguns alunos</p>

<p>9.23</p>	<p>alguns estão a ler o texto em silêncio.          Entra na sala uma professora. Interroga a professora sobre um dos alunos com NEE e depois da resposta volta a sair. Os alunos permanecem em silêncio a trabalhar.          Entra o outro aluno com NEE.          (Prof.<sup>a</sup>) – Então, senhor K., isto agora é assim, a chegar sempre atrasado?          O aluno não lhe responde, fica apenas a olhar para a professora. Esta manda-o sentar-se e começar a ler o texto sozinho.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - Ora muito bem, então vamos lá olhar para a imagem, que é o que lá diz. Então, olhando para a imagem... O que é que o senhor F. anda a fazer em pé outra vez?! (o aluno mostra-lhe m lenço de papel usado) Epá, tu arranca-me esse nariz de uma vez! Anda-se a assoar sempre! Que raio de nariz, eu acho que isso já é vício, já é de propósito para ir dar uma voltinha. Vá por ali já, depressa (a professora aponta-lhe o caminho mais curto para o respetivo lugar do aluno). E depois escolhe sempre o caminho mais longo, para partilhar e ver as vistas. Raio do rapaz, é a toda a hora, a toda a hora! Ora muito bem, vamos analisar primeiro o desenho, a imagem, a ver se nós conseguimos tirar daqui alguma ideia do que é que vem a falar no texto. Uma aluna coloca o dedo no ar.          (Prof.<sup>a</sup>) – Já sei que queres sempre falar, J. Vamos lá ver, o que é que tu vês na imagem?          A professora dirige a sua pergunta a outra aluna que parecia estar distraída.          (Aluna) – Vê-se uma menina que está triste e outra que está a sair com uma bola.          (Prof.<sup>a</sup>) – E a outra que está a sair com a bola como é que ela estará, ó T., diz lá tu.          (Aluna com NEE) – Aquela que tem a bola?          A professora confirma.          (Aluna com NEE) – É invejosa, não empresta a bola.          (Prof.<sup>a</sup>) – É invejosa, não empresta a bola à outra. Gostavas de ter uma amiga assim?          A aluna com NEE responde que não.          Outra aluna pede para participar.          (Prof.<sup>a</sup>) – E a outra está triste porquê?          (Aluna) – Porque queria brincar.          A professora repete novamente a resposta da aluna. Depois dirige-se à turma.          (Prof.<sup>a</sup>) – E convosco às vezes também acontecem assim situações destas?          Ouve-se música do pátio exterior. A professora</p>	<p>começam a ler o texto da ficha, outros ainda tiram o material das suas caixas.          Pela pergunta da professora que entrou na sala, poderia ser a professora de Educação Especial.          A aluna com NEE continua a conversar com os colegas do lado.</p>
-------------	--	---

	<p>reclama.  (Prof.<sup>a</sup>) – Ai, outra vez, por amor de Deus, esta passa a vida nisto.  A professora suspira e fecha os olhos. Deixa-se ficar uns momentos em silêncio até recomeçar. Volta a colocar a mesma pergunta aos alunos. Alguns alunos dizem que sim, muito baixinho.  (Prof.<sup>a</sup>) – Quem quer contar? Diz lá, J.  (Aluna) – É um bocado parecido com o A.  (Prof.<sup>a</sup>) – Com quem? Com o A.? Queres falar sobre isso, A.?  O aluno sorri e acena com a cabeça negativamente.  (Prof.<sup>a</sup>) – Pois não, claro, tu nunca queres! Tu nunca assumes aquilo que fazes! Mas sem ser esta situação com o A., nunca vos aconteceu vocês zangarem-se e dizerem “não quero mais brincar contigo e agora vou-me embora”?  (Aluno) – Uma vez nós estávamos a jogar e a J. chegou lá e tirou a bola.</p>	<p>No espaço exterior, mesmo ao lado das salas de aula, estava uma turma a ensaiar marchas populares acompanhadas por música alta.</p>
<p>9.25</p>	<p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então é assim. Vamos ler o texto para tentar perceber o que é que se passou com as meninas e está aqui já um pedido “posso começar?”, então vamos lá começar a ler. Mas primeiro vamos lá olhar para o texto e o que é que podemos dizer olhando para o texto? É um texto em prosa ou em verso?  Alguns alunos respondem que é um texto em verso.  (Prof.<sup>a</sup>) – É em verso. Quantos versos tem?  Faz-se silêncio pois todos os alunos estão a contar os versos do texto. O primeiro responde logo que são 20. A professora confirma o número.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então se são 20 vamos fazer assim: cada um lê uma quadra, pode ser? Vamos começar por aqui.</p>	<p>A aluna com NEE volta a levantar-se do lugar.</p>
<p>9.27</p>	<p>A professora aponta para uma das alunas sentada mais à ponta. A aluna começa a ler em voz alta. Leem por ordem dos lugares na sala sem que a professora tenha que dizer os nomes. O aluno com NEE foi o único que não leu na sua vez. O colega do lado apercebeu-se e avisou-o com uma cotovelada. Mesmo assim, o aluno com NEE fica atrapalhado e a professora faz sinal ao colega do lado para ler na sua vez. A aluna com NEE lê corretamente e na sua vez. A professora também lê uma quadra pois só faltava uma para terminar a quarta leitura do texto.</p>	<p>Pareciam já estar habituados a este tipo de atividade pois todos sabiam quando era a sua vez de ler.  Sempre que algum aluno se enganava na leitura a professora, atenta, corrigia, mas só foram precisas duas correções. O texto foi lido quatro vezes. Cada vez que terminava, o aluno seguinte lia novamente o título.</p>
<p>9.30</p>	<p>(Prof.<sup>a</sup>) - Ora bem, já lemos o texto umas duas ou</p>	

<p>três vezes. Quem é que é capaz de me explicar o que acontece neste texto? O que é que vos faz lembrar? O que é que sentem a falar deste texto. Os alunos ficam em silêncio. A professora percebe que os alunos não sabem o que responder.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Quando vocês leem um texto ficam sempre a pensar no que ele quer dizer, se tem uma mensagem, se não tem uma mensagem, o que é que será que este texto quer dizer? O que é que vos quer passar?</p> <p>Um aluno levanta o dedo. A professora deixa-o falar.</p> <p>(Aluno) – É bom emprestar as coisas, partilhar.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – É bom partilhar.</p> <p>A professora levanta-se e regista no quadro o que o aluno disse.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Vamos pôr assim: coisas boas, coisas más.</p> <p>A professora divide o quadro em duas colunas. Começa a escrever “coisas” mas depois apaga e volta-se para os alunos.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Não será bem coisas, será o quê? Quando falamos destas coisas do coração, é o quê? Sen...</p> <p>(Alunos) – Sentimentos!</p> <p>A professora sugere aos alunos que escrevam no quadro depois de dizerem oralmente.</p> <p>Enquanto um aluno escreve no quadro, alguns colegas conversam baixinho sobre a menina do texto. Uma aluna quer participar mas a professora pede-lhe para ter calma. Dirige-se para o aluno que tinha participado.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – F., tinhas dito que era bom o quê?</p> <p>(F.) – Partilhar.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então anda cá escrever ao quadro. Vai lá, F. Mais, J. o que é que tu tens a dizer?</p> <p>(Aluna) – Eu acho que a Olga ao não emprestar a bola também acaba por não jogar ela.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ah, ora aí está uma coisa muito importante. O que será que a Olga é? É um bocadinho quê?</p> <p>Alguns alunos respondem que a personagem do texto é invejosa.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Sem ser invejosa. Aquelas pessoas que querem estar sempre a...</p> <p>Um aluno responde que a personagem é egoísta.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Isso mesmo, a Olga é egoísta, ela ainda não aprendeu a partilhar. Então, isso será um sentimento mau.</p> <p>(Aluna) – E outra coisa.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Diz.</p>	<p>Na primeira pode ler-se “sentimentos bons” e na segunda coluna pode ler-se “sentimentos maus”.</p>
---	---

<p>9.36</p>	<p>(Aluna) – E também a Olga se não empresta, também não vai conseguir jogar à bola sozinha.  (Prof.<sup>a</sup>) – Exatamente. A Olga é egoísta, não gosta de emprestar, não vai ter amigos.  Um aluno pergunta como se escreve egoísta, se é com e ou com i. A professora responde-lhe.  Uma outra aluna esclarece uma dúvida com a professora.  (Aluna) – Mas como é que ela vai jogar sozinha se não deixa jogar os outros nem joga sozinha?  (Prof.<sup>a</sup>) – Ela nem joga sozinha. Ela só leva a bola ao colo, nem faz nada. É egoísta, não brinca, não empresta.  (Aluno) – Ó professora, então mais vale nem sequer levar a bola, se não brinca...  (Prof.<sup>a</sup>) – T. diz lá a tua opinião alto.  Segue-se um longo período em silêncio, a aluna com NEE fica atrapalhada por ter sido apanhada a conversar com o colega do lado.  (Prof.<sup>a</sup>) – Então, estás engasgada?  A professora coloca a mesma pergunta a outra aluna que tinha o dedo no ar.  (Aluna) – É bom brincar com os outros.  A professora repete o que a aluna disse. Chama outra aluna que estava com o dedo no ar para participar.  (Aluna) - Ela é picuinhas.  (Prof.<sup>a</sup>) – Ela é picuinhas, também me parece, sim. Por isso é que brincava sozinha, ninguém aguentava aquilo. Há mais alguma ideia?  Faz-se silêncio novamente.  (Prof.<sup>a</sup>) – Ora bem, agora vamos analisar quadra a quadra.  A aluna que está no quadro pergunta à professora como se escreve a palavra “picuinhas”. A professora não tem a certeza, mas diz à aluna que pensa ser com “u”.  (Prof.<sup>a</sup>) – Picuinhas, vocês também lembram-se com cada coisa...  Um aluno intervém dizendo que acha que pode ser das duas maneiras. A professora concorda.  (Prof.<sup>a</sup>) – Ora bem, vamos lá então ver. Vamos olhar para a primeira quadra e depois vamos ver aqui que palavras é que rimam, se é o primeiro verso que rima com o segundo, se o segundo rima com o quarto, vamos analisar a maneira como a poesia está organizada.  Um aluno põe o dedo no ar para responder. A professora dá-lhe autorização.  (Aluno) – É o segundo com o quarto.  (Prof.<sup>a</sup>) – Muito bem. A J. já disse que brincar</p>	<p>A aluna com NEE tentou dar a sua opinião mas falou tão baixo que não foi possível registar. A professora também não deve ter percebido pois não deu <i>feedback</i> e perguntou a outra aluna a sua opinião.  No quadro da sala de aula pode ler-se a seguinte tabela:</p> <table border="1" data-bbox="963 1104 1356 1375"> <thead> <tr> <th>Sentimentos bons</th> <th>Sentimentos maus</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- É bom partilhar - É bom brincar com os outros</td> <td>- Egoísta e acaba por não jogar ela - Ela é picuinhas</td> </tr> </tbody> </table>	Sentimentos bons	Sentimentos maus	- É bom partilhar - É bom brincar com os outros	- Egoísta e acaba por não jogar ela - Ela é picuinhas
Sentimentos bons	Sentimentos maus					
- É bom partilhar - É bom brincar com os outros	- Egoísta e acaba por não jogar ela - Ela é picuinhas					

<p>rima com emprestar. Estas duas palavras são o quê? Pertencem à classe do quê?</p> <p>Alguns alunos respondem e a professora repete.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Dos verbos e da primeira conjugação.</p> <p>Como veem, quando queremos fazer poesia, vocês andam sempre aí com dificuldade de arranjar as rimas (interrompe para chamar a atenção de um aluno que está a conversar com o colega do lado) uma forma mais fácil de arranjar rimas para as palavras é se optarmos pelos verbos. Porque se optarmos pelos verbos existem imensos. Vocês aqui na primeira conjugação estão já a ver dois verbos, o brincar e o emprestar. E o gostar, também estava aqui o gostar. Portanto são logo três. Vocês que andam a fazer as vossas quadras podem também pensar que fica sempre bem quando o segundo verso rima com o quarto. E se começarmos a fazer o segundo a rimar com o quarto, teremos que continuar os seguintes a fazer assim senão depois ficam uns a rimar de uma maneira e outros a rimar de outra e isso fica um bocadinho mal. Lê a primeira frase, B.</p> <p>(Aluna) – “A Olga tinha uma bola”.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Em que tempo verbal está esse... Qual é o verbo e em que tempo está, senhor R.?</p> <p>(Aluno) – “Tinha”. Passado.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Tinha e está no passado. Não é bem a resposta mais... Lê essa frase de novo mas no futuro.</p> <p>(Aluno) – A Olga terei...</p> <p>A professora ia corrigir o aluno mas este antecipa-se.</p> <p>(Aluno) – ...terá uma bola.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E se for no presente?</p> <p>(Aluno) – A Olga tem uma bola.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Muito bem, sim senhor. E a Olga pertence a que classe da gramática, ó dona M.? é o quê? Um verbo? Um adjetivo?</p> <p>(Aluna) – É um nome próprio.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – De que género e de que número? Olga está quê, no masculino ou no feminino?</p> <p>(Aluna) – No feminino.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então e está no singular ou no plural?</p> <p>(Aluna) – No singular.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Muito bem. E bola?</p> <p>(Aluna) – Bola é um nome comum.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Género?</p> <p>(Aluna) – Feminino.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E número?</p> <p>(Aluna) – Singular.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ora muito bem. Então vamos lá ver...</p>	
--	--

<p>rima o segundo com o quarto, certo? Vamos sublinhar. Está aí sublinhada a palavra invejosa. Será para quê? É para irmos aonde?</p> <p>(Aluno) – Ao dicionário.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então vamos lá!</p> <p>Alguns alunos levantam-se do lugar e vão buscar o seu dicionário. A professora chama a atenção de uma aluna. Outros já o têm e começam logo a pesquisa. A professora fica irritada por não começarem todos ao mesmo tempo e por nem todos terem o material consigo.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Mas que mania! Andam com a mobília atrás, têm carradas de caixotes, mas nunca têm o material ao pé. Eu sei muito bem que tu já encontraste (diz a professora para um aluno já com o dedo no ar) mas elas ainda nem começaram por isso é que os resultados nunca podem ser os mesmos, se há uns que já encontraram e há outros que nem sequer sabem onde é que têm o raio do dicionário! Ó que tristeza! Elas vão todas procurar. Não diz ainda.</p> <p>A professora pede então a uma aluna para dizer o que diz no dicionário sobre a palavra “inveja”. A aluna lê. A professora pede para outra aluna ler. A aluna lê a definição do seu dicionário.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então e ela era invejosa de quê, afinal? Agora fiquei eu sem perceber o significado do texto.</p> <p>Pede para um aluno participar pois tinha o dedo no ar. O aluno lê a definição de inveja do seu dicionário.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então mas agora temos que descobrir o que é que quer dizer o do texto.</p> <p>A aluna com NEE põe o dedo no ar. A professora deixa-a falar. A aluna com NEE lê um pouco da definição do seu dicionário até a professora a interromper.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então afinal aqui quem é que era a invejosa? Já estou a ficar baralhada.</p> <p>Alguns alunos respondem que é a Olga.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então e de que é que a Olga tinha inveja?</p> <p>(Aluno) – A Olga tinha inveja porque não queria emprestar a bola às outras pessoas.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Não sei, então está aí a dizer (aponta para o dicionário) que a inveja é cobiçar uma coisa de outra pessoa. Como é que é essa inveja aí? Do que é que a Olga teria inveja? Não era da bola porque a bola até era dela.</p> <p>(Alguns alunos) – Era de não ter amigos.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ora pois. E se calhar de ver os outros felizes e contentes a brincar. Diz lá, G.</p>	<p>Mas afinal a professora acabou por não esperar pelas alunas que se atrasaram. Algumas ainda nem tinham aberto o dicionário.</p>
--	--

<p>(Aluno) – Ela era um bocado burra. Tinha inveja de não ter amigos mas depois também não emprestava a bola para ter amigos.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Tens que lhe ir dar esses conselhos. Sim senhor. Vamos lá então agora ver o resto. Pode ler a E. a segunda quadra. E vão descobrir a rima aqui.</p> <p>A aluna engana-se e lê outra quadra.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Eu disse “lê a segunda quadra”. Vê-se logo que não estão com atenção às coisas. Não admira.</p> <p>A aluna lê a segunda quadra.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – O que é que rima aqui? Quais são os versos que rimam, T.?</p> <p>(Aluna com NEE) – Escola...</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Não me parece. Tenta de novo. Quinta-feira e...</p> <p>(Aluna com NEE) - ...companheira!</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – N., lê lá aí a frase que acaba com um ponto de exclamação.</p> <p>A aluna lê a frase corretamente.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Como é que se chamam essas frases que acabam com um ponto de exclamação? São de que tipo?</p> <p>Um aluno responde corretamente.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – São do tipo exclamativo. E está na forma afirmativa ou negativa?</p> <p>Um aluno responde que está na forma afirmativa.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Se fosse na negativa como era?</p> <p>O aluno diz a frase de três formas diferentes mas percebe que nenhuma está correta. A professora ri-se.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Não é fácil. Como é que tu farias, E.?</p> <p>A aluna acerta na forma negativa da frase. A professora explica melhor aos alunos. Então vamos continuar. A seguir... pode ler a F.</p> <p>A aluna lê a terceira quadra.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então e qual é a parte que rima, G.?</p> <p>O aluno responde corretamente.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – O “eu” com o “respondeu”. A seguir...</p> <p>A professora olha para um aluno que começa imediatamente a ler a quarta quadra.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então e aqui o que rima?</p> <p>(Alunos) – “Tu” e “Marilu”.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – E este “<u>propôs</u>-lhe”, o “propôs” estará ali sublinhado, porquê?</p> <p>Alguns alunos respondem que é para procurar no dicionário.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então e vão procurar o quê?</p> <p>(Alunos) – A palavra propor.</p> <p>Faz-se silêncio enquanto os alunos procuram o significado da palavra no dicionário. A primeira a</p>	<p>Entra na sala uma assistente operacional com pão e fruta.</p>
--	--

	<p>encontrar é a aluna com NEE. A professora pede-lhe que leia em voz alta.</p> <p>A aluna lê o significado do seu dicionário. A professora pede a outro aluno que leia o que está no seu dicionário, por ser diferente. O aluno lê várias definições diferentes.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – De tudo o que leste, amor, qual é o significado em relação ao texto? É o primeiro, o segundo, o terceiro, qual é que te parece? Lê um que te pareça. Só um.</p> <p>O aluno responde “sugerir”. A professora concorda com o aluno.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – A seguir pode ler aqui a M. que está a pedir. Vamos lá virar para a frente, se faz favor!</p> <p>A aluna lê a última quadra.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Acho que aqui a última parte é que nos dá muito que pensar. Não vos parece?</p> <p>(Aluna) – É que a mensagem do texto está mesmo na última quadra.</p>	
9.47	<p>(Prof.<sup>a</sup>) – É isso mesmo. Ora bem. Vocês agora vão tentar, uma vez que isto já foi mais que falado, já foi mais que explorado, eu gostaria que tentassem responder às várias perguntas que estão aqui na ficha e também queria que pensassem aqui na escrita. Na escrita pedem-vos para escreverem “já viveste uma situação parecida com a do poema? Conta como foi ou imagina-a.”. Têm que dizer o nome das pessoas que entram neste episódio. Se por acaso não têm assim nenhum episódio, se não se lembram ou se ainda não fizeram as quadras para os colegas, podem pensar num colega mais calminho, com quem se deem muito bem e no outro que vos arrelia mais e fazer duas quadras, uma para o calminho, outra para o rabugento. Está bem? Porque depois temos que olhar para o nosso livro.</p> <p>Um aluno esclarece uma dúvida com a professora em relação ao colega rabugento. A professora pergunta-lhe se não tem nenhum colega rabugento, zangado ou refilão.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ai eu tenho uns quantos, eu tenho uns quantos. Vamos lá trabalhar em silêncio. O trabalho é individual, quanto muito para fazer as quadras podem falar com o vizinho do lado para ajudar a encontrar as rimas.</p>	
9.50	<p>Faz-se silêncio. De vez em quando algum aluno esclarece dúvidas, em surdina, junto da professora.</p> <p>A aluna com NEE levanta-se do lugar.</p>	

<p>(Prof.<sup>a</sup>) – Quem é que já está em pé? É o costume! Eu vou comprar uma coleira de pulgas, vou, vou.</p> <p>A professora repara que o aluno com NEE ainda não começou a trabalhar.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Precisas de ajuda aonde? Anda cá ler ao pé de mim.</p> <p>Mas é a professora que se senta em frente do aluno com NEE. O aluno com NEE lê muito baixinho.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) - Kevin, sublinha lá as rimas. Vá, sublinha os que rimam. “Brincar”... Rima com quê? Tens que sublinhar, anda lá.</p> <p>A turma trabalha em silêncio. Alguns alunos conversam baixinho.</p> <p>A professora faz um comentário ao aluno com NEE, perguntou-lhe se estava muito vento, pois o aluno estava “atarantado” por não conseguir encontrar o nome da personagem no texto. O aluno com NEE explica à professora que não pode escrever porque não tem afia para afiar o lápis.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Então mas ainda estás na fase do Jardim de Infância? Levanta-te lá e vai pedir um afia a um colega! Despacha-te! Está aqui sem fazer nada porque diz que não tem afia! Já sabes que comigo afinas! E tu, queres o quê? (a professora dirige-se para a aluna com NEE que estava em pé a pedir uma coisa a uma colega)</p> <p>Ah, a rainha do corretor. Depois têm que ler as quadras que fizerem para os colegas. Ah, sim, vai para o livro.</p> <p>A professora chama a atenção de um colega que está a conversar sem trabalhar. O aluno interrompe o seu trabalho para contar que no dia anterior andou a brincar nos insufláveis. A professora chama-lhe a atenção de que já tiveram um momento apropriado para falarem sobre isso.</p> <p>A professora continua a trabalhar com o aluno com NEE mas distrai-se com o que se passa fora da sala.</p> <p>(Aluno) – Professora, uma palavra que rime com comportado?</p> <p>A professora olha para o aluno mas não responde, com cara de desafio.</p> <p>(Aluno) – Professora, o que rima com namorico?</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Namorico? Bailarico.</p> <p>A professora dá-se conta que falta uma aluna e pergunta aos restantes alunos se ela está doente. Alguns alunos respondem-lhe que não sabem.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Agora também andas a pintar as unhas, K.? Isso é uma moda nova? És gay?</p>	
--	--

<p>Os alunos riem-se. O aluno com NEE diz que foi a irmã.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – A tua irmã é louca!</p> <p>Um aluno levanta-se e vai fazer uma pergunta à professora sobre o trabalho das quadras sobre os colegas. A professora esclarece o aluno.</p> <p>A professora continua a trabalhar com o aluno com NEE.</p> <p>(Aluna) – Professora, já fiz.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Pinta o desenho, as imagens, lê de novo, fica sossegadinha. Pensa em mais sentimentos bons e sentimentos maus para fazermos a listagem.</p> <p>Volta-se de novo para o aluno com NEE. A professora comenta que há barulho em todo o lado, até no recreio.</p> <p>Uma aluna pede à professora para a ajudar com uma rima. A professora dá-lhe uma hipótese.</p> <p>Levanta-se algum barulho na sala, a professora chama a atenção dos alunos.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – É impressionante, eu já estava rica se tivesse uma nota, nem que fosse das pequeninas, por cada vez que digo F. Já estava reformada na boa.</p> <p>(Aluno) – Posso ler o meu?</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Espera lá, senão dás ideias aos outros.</p> <p>A professora conversa com alguns alunos sobre outro aluno ali presente. Manda os alunos fazerem silêncio.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Vá, já chega de conversa, já estão a esticar-se.</p> <p>Dois alunos levantam-se.</p> <p>A professora começa a preencher papeis.</p> <p>Enquanto isso, o aluno com NEE não trabalha.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ora bem, estou a ver algumas quadras já feitas. Barulho aumenta um pouco pois todos falam uns com os outros.</p> <p>Uma aluna levanta-se para mostrar a ficha à professora. A professora corrige-lhe a ficha.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Ó meus amores, alguns começaram a fazer as quadras primeiro, sem fazerem os exercícios todos. Quero os exercícios todos feitos!</p> <p>A aluna com NEE levanta-se para mostrar a sua ficha à professora.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Tu és como a M., fazes estrofes em vez de rimas.</p> <p>A professora volta a chamar a atenção dos alunos para a excessiva conversa entre eles. Manda os alunos que estão em pé sentarem-se.</p> <p>(Prof.<sup>a</sup>) – Se já estão a conversar tanto é porque já acabaram.</p>	<p>A professora comentou com a observadora as unhas pintadas do aluno com NEE e pede para ignorar o seu comentário anterior, justificando-se: “hoje não estou boa”, rindo-se.</p> <p>Os mesmos alunos continuam a praticar as marchas populares no recreio.</p> <p>O aluno riu-se e continuou o seu trabalho.</p> <p>Entra na sala uma assistente operacional para deixar o leite.</p>
--	--

10.13	<p>A professora chama um aluno para ler a sua quadra. Aluno dirige-se ao quadro e lê para os colegas. A professora chama outro aluno. Pedesilêncio a um aluno que estava a conversar. Diz à aluna com NEE para ir ao quadro ler a sua quadra. Faz o mesmo com mais alguns alunos. Volta a chamar a atenção de um aluno e diz-lhe que se não acabar as quadras sobre os colegas fica na sala a acabá-las durante o recreio.</p>	<p>Os alunos divertem-se a ouvir as quadras dos colegas. Determinados alunos tiveram mais quadras do que outros. Alguns alunos faziam comentários quando os colegas acabavam de ler as suas quadras. A professora também os fazia.</p>
10.21	<p>(Prof.<sup>a</sup>) – É assim, quem está a acabar, acaba. Quem já acabou levanta-se em silêncio e vai lanchar. Os alunos permanecem em pé a conversar. A professora pede-lhes que se sentem enquanto lancham. Alguns alunos vão buscar o seu pacote de leite. A professora pergunta quem é que ainda está de castigo. Alguns alunos dizem-lhe o nome dos colegas. A professora repara que está um pão no lixo. (Prof.<sup>a</sup>) – Para tudo. Tudo sentado. Quem é que pôs o pão no lixo? Ninguém responde. Ninguém viu nada.</p>	<p>Nem todos os alunos tiveram oportunidade de ler as suas quadras antes de tocar.</p>
10.30	<p>Toca para a saída. O vice-diretor do agrupamento entra na sala. A professora fica a conversar com ele enquanto os alunos acabam de lanchar e vão saindo.</p>	

## Anexo XV - Registo da 2ª Observação Naturalista na TB

### OBSERVAÇÃO NATURALISTA

**Escola:** EB1/JI da X

**Ano:** 4º

**Turma:** TB

**Data:** 16/06/2011 (3º período)

**Nº de alunos na turma:** 21

**Nº de alunos presentes:** 21

**Hora:** 9h00m

**Duração da observação:** 90 minutos

**Organização da sala:** mesas dispostas em U, com duas filas no centro do U.

**Lugar na sala (dos alunos com NEE):** um senta-se junto à mesa da professora; o outro senta-se na última fila da sala.

**Planificação:** “O euro. Realizar uma atividade envolvendo o euro e situações do dia a dia. Trabalho a pares.”

**Área Curricular:** Matemática

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Observações e Inferências
9.00	Toca para o início das aulas. Os alunos ficam à porta da sala pois não têm autorização para entrarem sem a professora. Enquanto esperam, brincam e conversam uns com os outros.	A professora ainda não chegou.
9.08	A professora chegou. Abre a porta e diz aos alunos para irem entrando. Os alunos entram na sala. Ficam lá sozinhos enquanto a professora fala com uma encarregada de educação à porta da sala. Alguns alunos mandam calar outros que começam a conversar. Pedem para se calarem porque a professora está triste. A professora entra na sala e deixa a porta aberta. Os alunos calam-se imediatamente.	A professora parecia estar com olhos de choro. Talvez os alunos a tenham visto a chorar ou já a conheçam bem.
9.11	<b>(Prof.ª)</b> – Hoje como já temos a matéria toda dada e já estamos no final, vamos fazer um exercício semelhante aos que já fizemos várias vezes que é irmos às compras, que é o que toda a gente gosta. Aluno diz que lhe falta material. A professora tranquiliza-o e pede para algum colega lhe emprestar o que precisa.	Enquanto explica a atividade aos alunos, a professora distribui folhas quadriculadas pelas mesas. Têm uma folha que dá para dois.

<p>9.16</p>	<p>(<b>Prof.<sup>a</sup></b>) – Ora bem, vamos lá despachar! Nessa folha que eu vos dei põem a data e o nome de quem está a participar. Portanto, uma folha dá para dois e vou-vos dar várias folhas de revistas onde há roupas, onde há ténis, onde há essas coisas que vocês gostam. Vou-vos dar uma quantia, vamos estipular ali no quadro, e depois vão às compras. Têm que comprar... atenção às regras! Têm que comprar o mesmo número de peças para cada um.</p> <p>A professora escreve 150€ no quadro.</p> <p>Os alunos formam os pares de forma autónoma. Parecem saber que é com o colega do lado e nem há discussões. Os alunos com NEE fazem par da mesma forma: com o colega do lado.</p> <p>A professora chama a atenção dos alunos. Repete as regras da atividade utilizando exemplos concretos.</p> <p>(<b>Prof.<sup>a</sup></b>) - Não se pode ficar a dever. Têm que inventar uma situação problemática e depois resolver. O que é que vamos fazer? Quando acabarem vão ler o problema aos colegas.</p> <p>(<b>Aluno</b>) – Professora, temos que fazer um problema igual ao do colega do lado?</p> <p>(<b>Prof.<sup>a</sup></b>) – Têm que fazer o problema em conjunto.</p> <p>A professora repete as regras da atividade. Uma aluna pergunta se registam os dois na folha que a professora distribuiu ou se um regista na folha e o outro no caderno. A professora diz para trabalharem os dois na mesma folha.</p> <p>(<b>Prof.<sup>a</sup></b>) – Se por acaso vos calhar só roupas de menina ou outra coisa qualquer, trocam com os colegas.</p> <p>Os alunos partilham as páginas das revistas com roupa e artigos de moda. Recortam imagens de roupa, de calçado, de malas, acessórios, etc. Os alunos com NEE também fazem o mesmo.</p> <p>(<b>Prof.<sup>a</sup></b>) – Vejam lá que têm que fazer contas, não é só ver e recortar. Depois têm que apresentar o vosso problema e mandar um colega ao quadro fazê-lo.</p> <p>A professora circula pela sala para entregar as folhas de revista e ver o que os grupos estão a fazer. Manda calar várias vezes. Repara que um aluno está sozinho a trabalhar. Deixa-o continuar a trabalhar sozinho. Os alunos fazem muito barulho. Explica as regras.</p> <p>(<b>Prof.<sup>a</sup></b>) – Não se esqueçam. Um, dois, três! Atenção agora. Regras: só gastar 150 euros. Não pode ultrapassar. Número de peças iguais para cada um. Têm que ser poupadinhos nas compras,</p>	<p>A professora interrompe para mandar calar um aluno.</p> <p>A explicação das regras da atividade foi interrompida por um aluno de outra turma que pediu autorização à professora para ligar uma extensão a uma tomada.</p>
-------------	--	--

<p>estamos em crise.</p> <p>Um grupo levanta-se do lugar e diz à professora que não têm cola. A professora não parece importar-se com a situação e diz-lhes para procurarem numa determinada caixa da sala. No entanto, aconselha-os a não colarem enquanto não fizerem as contas. Os alunos respondem-lhe que já fizeram.</p> <p>A professora reclama em voz alta que tem sempre o mesmo problema com números ímpares, tem sempre algum aluno a trabalhar sozinho.</p> <p>Alguns alunos levantam-se do lugar. A professora chama-lhes a atenção.</p> <p>Alguns alunos discutem uns com os outros. A professora não interfere. A discussão parece dever-se a cálculos mal feitos.</p> <p>O barulho aumenta. A professora pede menos barulho. O nível de barulho baixa mas durante pouco tempo.</p> <p>Alguns alunos voltam a perguntar se podem gastar os dois 150 euros. A professora volta a explicar a regra.</p> <p>A professora mete-se com a aluna com NEE e diz-lhe para não comprar só os ténis da moda. A aluna ri-se e continua a trabalhar.</p> <p>Um aluno levanta-se e pergunta à professora se pode ir buscar uma folha branca. A professora diz que sim.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Menos barulho! Não se esqueçam de têm que mostrar aos colegas o que compraram, o que gastaram, se fizeram boas compras ou não, tudo isso.</p> <p>Um aluno coloca novamente a dúvida dos 150 euros. A professora explica uma vez mais.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Se um par gasta 150 euros, quanto é que um pode gastar? Metade, não? Ah...</p> <p>Um grupo chama a professora e diz-lhe que já terminaram. A professora pergunta quem foi o mais gastador. Um dos alunos acusa o colega. Uma aluna levanta-se do lugar e vai ter com a professora à sua mesa.</p> <p><b>(Aluna)</b> – Professora, tu há bocado disseste que era para vermos quem gastou mais, mas eu e a E. estamos a comprar as mesmas coisas.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Era mais interessante se houvesse mais variedade...</p> <p><b>(Aluna)</b> – Mas nós já fizemos o trabalho quase todo...</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Está bem, deixa lá. Continuem.</p> <p>E comenta para si própria “é outra variedade”.</p> <p>A professora repara que a aluna com NEE não</p>	<p>Continua a ouvir-se muito barulho na sala. Os alunos parecem muito interessados nesta atividade. Riem e conversam alto entre os vários grupos.</p> <p>A professora dirigiu-se à observadora para comentar o facto de que, na primeira vez que os alunos realizaram esta atividade, ultrapassaram o valor estipulado para gastar e ficaram a dever à loja. “Foi demais!”, disse a professora.</p> <p>Os alunos continuam a fazer barulho. A professora volta a chamar-lhes a atenção e lembra-os que “não têm o dia todo para andar nas compras”.</p>
---	---

<p>está a trabalhar. Pergunta-lhe se já foi às compras com o colega. A aluna com NEE não responde à professora; limita-se a sorrir e volta a trabalhar.</p> <p>A professora repara numa aluna a realizar as contas com máquina de calcular. Chama-lhe a atenção.</p> <p>Alguns alunos perguntam à professora do lugar se pode sobrar dinheiro. A professora explica que sim, que só não pode faltar.</p> <p>Uma aluna levanta-se do lugar e vai ter com a professora à sua mesa perguntar-lhe se tem uma tesoura boa.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Não tenho nem uma tesoura boa, nem uma tesoura má. Não tenho tesoura porque a minha tesoura desapareceu há muito tempo.</p> <p>A professora repara que um aluno parece estar exaltado com o colega de grupo. A professora pergunta-lhe se precisa de ir dar uma voltinha à rua, para se acalmar. O aluno continua a refilar com o colega. A professora comenta que não sabe trabalhar em equipa.</p> <p>Um grupo de alunos pergunta à professora se pode sobrar dinheiro. A professora volta a dizer que sim.</p> <p>A professora manda o par da aluna com NEE sentar-se no lugar e escolher a roupa que vão comprar.</p> <p><b>(Aluno)</b> – Professora, ainda tenho muito dinheiro!</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Então tens que gastar mais!</p> <p>A professora intervém numa discussão entre dois alunos e volta a explicar a regra dos 150 euros.</p> <p>A professora chama a atenção para alguns alunos que andam em pé ou que conversam mais alto. Levanta-se do lugar para ver o que esses grupos estão a fazer. Junto dos grupos conversa com os alunos sobre as dúvidas e dá alguns conselhos para melhorarem o trabalho. Aproveita e vê também o que os outros grupos estão a fazer. A professora levanta o tom de voz para falar.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Há gente que não está a cumprir as regras e assim acabamos com isto! São 150 euros para os dois!</p> <p>Os alunos calam-se automaticamente. Alguns alunos parecem preocupados. Recomeçam a conversar e o barulho aumenta novamente.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Vamos lá que temos que apresentar os problemas.</p> <p>A professora passa pelo grupo do aluno com NEE e pergunta-lhe se já fez as compras todas. Ele responde-lhe que não. A professora incentiva-o a</p>	<p>A professora aproveita para comentar com a observadora que devido à disposição dos lugares na sala, junta-se um aluno mais fraco com um aluno mais forte neste tipo de trabalhos.</p>
--	--

<p>terminar. Olha para a aluna com NEE e chama-lhe a atenção para terminar com a discussão com o colega.</p> <p>Senta-se novamente na sua mesa. Uma aluna levanta-se do lugar e vai ter com a professora com o trabalho na mão. Mostra à professora o que comprou. A professora conversa com a aluna, brincando com as suas escolhas e sugerindo ainda outras com o dinheiro que lhe sobra.</p> <p>A professora avisa que têm mais dois ou três minutos para acabar.</p> <p>Um grupo de alunos levanta-se e vai mostrar o trabalho à professora. A professora parece agradada com o trabalho. Diz aos alunos que tiveram bom gosto.</p> <p>Volta a perguntar à aluna com NEE se já foi às compras. A aluna não responde e continua a trabalhar.</p> <p>A professora chama a atenção dos alunos. Como o barulho dentro da sala não baixou, a professora bate palmas com as mãos e levanta o tom de voz. <b>(Prof.ª)</b> – Meninos! Vamos a despachar, há colegas que já acabaram. Têm que apresentar.</p> <p>O barulho aumenta ainda mais pois quem ainda não terminou parece estar ansioso por fazê-lo. Ao dar uma volta pela sala, a professora incentiva os alunos a despacharem-se e a arrumarem as revistas. Chama novamente a atenção da aluna por usar a máquina de calcular.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Olhem, meus amigos, eu já estou farta de vos avisar. Têm que se despachar pois têm que apresentar. Quem é que já acabou? Só vocês? Então vá.</p> <p>Apenas um grupo de alunos levantou o dedo no ar.</p> <p>A professora continua a circular pela sala a ajudar os alunos a escolher o que falta para gastarem o dinheiro.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Olhem, tenho muita pena mas vai acabar o tempo senão não têm tempo para apresentar nada.</p> <p>A professora senta-se novamente na sua mesa. Um grupo de alunas dirige-se à professora com o trabalho na mão. A professora vê e parece ficar contente. Pergunta a uma das alunas pela mãe e explica que ela não foi ao facebook fazer o seu “trabalho de casa”. A aluna responde à professora que a mãe se tinha esquecido, só se lembrou de manhã.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Ela não mandou o teu trabalho, vou-lhe marcar falta, a ela e ao teu pai, vou, vou.</p>	
--	--

<p>9.52</p>	<p>A professora ri-se. A aluna também e regressa ao seu lugar.</p> <p>A professora levanta-se e avisa os alunos que o tempo terminou. Dirige-se para o quadro e avisa os alunos:  <b>(Prof.<sup>a</sup>)</b> – Olhem, vamos aqui estabelecer umas regras para a apresentação. Cada um...  A professora interrompe para mandar sentar alguns alunos e aproveita para chamar a atenção para as colas destapadas.  <b>(Prof.<sup>a</sup>)</b> – Quando vierem apresentar o trabalho têm que dizer como é que chegaram a esta conclusão, como é que foram às compras, se foram os dois, se fizeram por tentativas, se foi esta que vos pareceu logo a melhor e vão dizer quanto gastaram e com quanto ficaram de troco. Que é para depois vermos qual foi o par mais gastador e o par menos gastador.  A professora faz no quadro uma tabela dizendo em voz alta à medida que escreve:</p> <table border="1" data-bbox="335 996 933 1590"> <thead> <tr> <th>Alunos</th> <th>Despesa</th> <th>Troco</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fxxxxx Rxxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mxxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jxxxxx Nxxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mxxxxx Éxxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cxxxxx Txxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bxxxxx Mxxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gxxxxx Vxxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dxxxxx Txxxxx</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Alunos	Despesa	Troco	Fxxxxx Rxxxxx			Mxxxxx			Jxxxxx Nxxxxx			Mxxxxx Éxxxxx			Cxxxxx Txxxxx			Bxxxxx Mxxxxx			Gxxxxx Vxxxxx			Dxxxxx Txxxxx			<p>Alguns alunos levantaram-se para lavar as mãos na área comum de forma autónoma, ou seja, sem pedirem autorização à professora. Existem lenços na área comum para os alunos limparem as mãos.</p>
Alunos	Despesa	Troco																											
Fxxxxx Rxxxxx																													
Mxxxxx																													
Jxxxxx Nxxxxx																													
Mxxxxx Éxxxxx																													
Cxxxxx Txxxxx																													
Bxxxxx Mxxxxx																													
Gxxxxx Vxxxxx																													
Dxxxxx Txxxxx																													
<p>10.00</p>	<p>A professora chama a atenção para alguns grupos que ainda estão a trabalhar. Pede-lhes para terem paciência mas que já deveriam ter terminado.</p> <p>Chama um grupo de alunos para ir ao quadro apresentar o trabalho. O grupo lê o que comprou e escreve as contas no quadro. Depois preenchem a tabela.</p>	<p>A professora teve que fechar a porta da sala pois ouviu-se muito barulho de outra sala com uma professora a gritar muito alto.</p> <p>À medida que os grupos apresentam as suas situações problemáticas, acrescentam informação na tabela.</p>																											

Alunos	Despesa	Troco
Fxxxxx Rxxxxx	145,60 €	4,40 €
Mxxxxx	70,88 €	4,12 €
Jxxxxx Nxxxxx	146,20 €	3,80 €
Mxxxxx Éxxxxx	139,50 €	20,50 €
Cxxxxx Txxxxx	77,60 €	72,40 €
Bxxxxx Mxxxxx	140,17 €	0,03 €
Gxxxxx Vxxxxx		
Dxxxxx Txxxxx		

Um professor entra na sala. Conversam baixinho dentro da sala em frente aos alunos. A professora distrai-se enquanto conversa com o professor mas os alunos no quadro continuam a trabalhar. Os colegas estão atentos e vão corrigindo quando há necessidade. O professor sai da sala. A professora parece irritar-se com o barulho e com alguns grupos que não estão com atenção à apresentação dos colegas.

Um grupo de alunas chama a atenção da professora que aproveita para congratula-las do bom trabalho.

**(Prof.ª)** – É que temos que ver aqui uma coisa: elas compraram muito mais peças mas com o mesmo dinheiro.

A professora volta a chamar a atenção dos alunos.

**(Prof.ª)** – Esta apresentação não está a correr muito bem, vocês não estão a ouvir os problemas, não está a correr bem. Olhem, se não conseguirmos apresentar tudo ficamos cá no intervalo. Se há coisa que não suporto é faltas de respeito para com o trabalho dos colegas.

Chama a atenção de vários alunos repetidas vezes. Ameaça alguns alunos de ficarem sem recreio. Como alguns alunos continuam a falar, a professora volta a lembrar que ficam sem recreio enquanto não apresentarem tudo.

A professora dá feedback a alguns grupos durante a apresentação. Quando é preciso, também chama a atenção para algumas operações que faltam.

Enquanto os alunos realizam as contas no quadro, os colegas falam baixinho.

**(Prof.ª)** – Quem está a falar, vai fazer as contas todas no caderno.

O vice-diretor entra na sala para entregar uns papéis à professora. Pergunta-lhe se está bem e a professora responde-lhe que depois conversam.

A professora diz as horas aos alunos para perceberem que faltam apenas 15 minutos para o recreio.

10.30	<p>E comenta para si própria “que era o que deviam estar a fazer”.</p> <p>Entra na sala um professor. A professora sai da sala para ir conversar com ele. Os alunos aproveitam para conversarem, fazendo muito barulho. Os alunos que estão no quadro continuam a realizar as operações e a preencher a tabela. A professora volta a entrar na sala.</p> <p><b>(Prof.ª)</b> – Mais uma vez o mau comportamento voltou a esta sala. E ainda por cima cá com visitas. Eu não estou a conversar, eu estou a tratar de coisas importantes porque o professor está a fazer o favor de vos fazer os arcos! Mas como os meninos parece que saíram do Jardim de Infância, não entendem nada e só fazem disparates! Agora vai o grupo do F. e do V. apresentar e vamos ficar aqui 5, 10, 15 minutos, aquilo que me apetecer.</p> <p>A professora manda um aluno sentar-se. Continuam as apresentações. A professora chama a atenção de alguns alunos várias vezes ao longo das apresentações.</p> <p>Toca para a saída. A professora manda toda a gente ficar sentada pois iam continuar a apresentar os trabalhos. Os alunos ainda não começaram a lanchar.</p>	<p>Não houve tempo para todos os grupos apresentarem o trabalho. Os alunos com NEE não chegaram a apresentar o trabalho.</p>
-------	---	--

**Anexo XVI - Análise da 1ª Observação Naturalista na TA**

<b>Atividade ou tarefa</b>	<b>Duração da atividade ou tarefa</b>	<b>Comportamentos e interações do professor</b>	<b>Comportamentos e interações dos alunos</b>	<b>Comportamentos e interações do(s) aluno(s) com NEE</b>	<b>Intencionalidade (inferida) do professor</b>
Entrada na sala de aula.	5m	Entra na sala primeiro que os alunos. Dirige-se para a sua mesa. Observa a entrada dos alunos na sala. Cumprimenta os alunos.	Entram sem confusão. Conversam baixinho. Cumprimentam a professora. Colocam as mochilas nos lugares. Sentam-se.	Entra sem confusão. Conversa baixinho. Cumprimenta a professora. Coloca a mochila no lugar. Senta-se.	
Entrega de livros guardados num armário da sala por um aluno aos seus colegas.	2m	A professora arruma a sua mesa. Tira o casaco.	Recebem os livros. Procuram determinada página.	Não recebe livro.	Fomentar a partilha de tarefas. Incentivar a responsabilidade. Promover a autonomia. Manter a rotina.
Verificação de possíveis ausências de alunos.	2m	Regista no livro de ponto as faltas a lápis. Escuta as partilhas de vivências. Chama a atenção. Manda sentar.	Conversam baixinho. Partilham vivências. Levantam-se do lugar sem autorização.	Escuta os colegas.	
Leitura de anedotas, adivinhas e curiosidades por parte de alguns alunos.	12m	Chama os alunos ao quadro. Escolhe quem participa. Mantém-se em pé. Acompanha a leitura. Ajuda na leitura. Corrige a leitura.	São chamados a participar. Permanecem em pé, de frente para os colegas. Escutam os colegas. Parecem interessados. Estão com atenção. Respondem às adivinhas.	Não participa. Escuta os colegas. Parece interessado. Está com atenção. Ri-se das anedotas.	Manter a rotina. Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).

		Coloca questões. Revê conhecimentos já trabalhados.	Riem-se das anedotas. Alunos atrasados entram na sala sem interromper.		Incentivar a leitura por iniciativa própria. Incentivar a pesquisa de provérbios, adivinhas, curiosidades, etc. Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão. Rever conhecimentos já trabalhados. Utilizar os diferentes espaços da sala de aula. Promover a atenção dos alunos.
Explicação da atividade seguinte. Utilização de um determinado espaço da sala de aula.	2m	Explica a atividade seguinte. Intervém numa discussão. Responde a questões. Senta-se numa cadeira, de frente para os alunos.	Parecem ficar contentes com atividade seguinte. Discutem. Fazem barulho. Explicam resolução do problema. Colocam questões à professora. Levantam-se, arrastando as cadeiras. Sentam-se no chão.	Parece ficar contente com atividade seguinte. Levanta-se, arrastando a cadeira. Senta-se no chão.	Antecipar atividades. Promover a interpretação da informação oral. Promover a atenção dos alunos. Utilizar os diferentes espaços da sala de aula. Promover a autonomia.
Justificação da escolha do livro. Apresentação do livro.	2m	Chama a atenção. Explica atividade seguinte. Coloca questões. Apresenta o livro aos alunos. Justifica a escolha do livro.	Colocam o dedo no ar. Respondem a questões da professora. Parecem interessados. Estão com atenção.	Não participa. Escuta a professora. Parece interessado. Está com atenção. Escuta os colegas.	Antecipar atividades. Promover a atenção dos alunos. Explorar obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura. Explorar o vocabulário relativo ao livro (título, subtítulo, capa, contracapa, ilustração, autor, editora).

<p>Antecipação da história do livro.</p>	<p>8m</p>	<p>Explica atividade seguinte. Lê o livro. Mostra as imagens do livro. Coloca questões. Escolhe quem participa. Chama a atenção. Pede silêncio.</p>	<p>Escutam a professora. Estão com atenção. Colocam o dedo no ar. São chamados a participar. Respondem a questões da professora. Gozam com os colegas. Parecem interessados.</p>	<p>Escuta a professora. Parece interessado. Está com atenção. Coloca o dedo no ar. É chamado a participar. Responde a questões da professora. Escuta os colegas.</p>	<p>Antecipar atividades. Promover a atenção dos alunos. Criar um momento de leitura. Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).</p> <p>Antecipar o assunto de um texto com base em ilustrações e excertos da história. Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Explorar obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura. Incentivar a participação do aluno com NEE. Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão.</p>
<p>Partilha de vivências por parte dos alunos.</p>	<p>10m</p>	<p>Escuta as partilhas de vivências. Coloca questões. Escolhe quem participa. Revê conhecimentos já trabalhados. Chama a atenção. Aguarda em silêncio que os alunos se calem. Levanta o tom de voz.</p>	<p>Partilham vivências. Colocam o dedo no ar. Escutam os colegas. Estão com atenção. Respondem a questões da professora. Conversam baixinho.</p>	<p>Não participa. Escuta os colegas. Escuta a professora. Parece interessado. Está com atenção.</p>	<p>Incentivar a participação oral. Promover a atenção dos alunos. Realizar atividades de interação orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).</p> <p>Promover a partilha de sentimentos, emoções e opiniões provocados pela leitura. Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Promover a partilha de</p>

					vivências. Incentivar os alunos a recorrer à memória.
Antecipação do espaço onde se desenrola a história.	2m	Explica atividade seguinte. Coloca questões. Mostra imagens do livro. Manda sentar.	Respondem a questões da professora. Não respeitam a regra de esperar pela sua vez de participar. São chamados a participar. Fazem barulho.	Não participa. Escuta os colegas. Escuta a professora. Parece interessado. Está com atenção.	Antecipar atividades. Promover a atenção dos alunos. Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...). Antecipar o assunto de um texto com base em ilustrações e excertos da história. Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Explorar obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura.
Leitura do livro.	18m	Lê o livro. Responde a questões. Parece irritar-se. Levanta o tom de voz. Chama a atenção.	Colocam questões. Respondem a dúvidas dos colegas. Perguntam sobre vocabulário desconhecido. Respondem a adivinhas da história. Parecem interessados. Estão com atenção. Escutam a professora.	Não participa. Escuta os colegas. Escuta a professora. Parece interessado. Está com atenção.	Criar um momento de leitura. Promover a atenção dos alunos. Identificar palavras desconhecidas com base no contexto semântico. Explorar obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura. Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão.

<p>Conversa com os alunos sobre a história lida.</p>	<p>6m</p>	<p>Lê dois cartões com diferentes finais da Fábrica de Histórias. Coloca questões. Escolhe quem participa. Aguarda em silêncio que os alunos se calem. Chama a atenção. Permite participação de alunos sem respeito pela regra de esperar a sua vez.</p>	<p>Pedem à professora para tirar mais um cartão da Fábrica de Histórias. Identificam o tema central e a moral da história. Resumem a parte principal da história. Perguntam o que vão fazer a seguir. Conversam baixinho. Colocam o dedo no ar. Não respeitam a regra de esperar pela sua vez de participar. Fazem barulho. Respondem a questões da professora.</p>	<p>Não participa. Escuta os colegas. Escuta a professora. Parece interessado. Está com atenção.</p>	<p>Verificar a compreensão global do texto. Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).</p> <p>Promover a partilha de sentimentos, emoções e opiniões provocados pela leitura do livro.</p> <p>Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Explorar a mensagem do texto. Utilizar os diferentes recursos da sala de aula.</p>
<p>Explicação da atividade seguinte.</p>	<p>6m</p>	<p>Pede silêncio. Manda sentar. Chama a atenção. Explica atividade seguinte. Responde a questões. Escolhe quem participa. Repete explicação. Parece irritar-se.</p>	<p>Fazem barulho. Sentam-se nos lugares. Escutam explicação sobre atividade seguinte. Colocam questões. Colocam o dedo no ar. Escutam nova explicação sobre atividade seguinte.</p>	<p>Escuta a professora. Escuta os colegas. Está com atenção. Não participa.</p>	<p>Antecipar atividades. Utilizar os diferentes espaços da sala de aula. Promover a interpretação da informação oral. Promover a atenção dos alunos. Promover a autonomia.</p>

<p>Formação de grupos de trabalho. Trabalho a pares: escrita de um texto.</p>	<p>13m</p>	<p>Está atenta à formação dos grupos de trabalho. Intervém na formação de alguns grupos de trabalho. Não permite trabalho individual. Responde a questões. Pede criatividade aos alunos. Repete explicação. Utiliza o quadro. Chama a atenção. Propõe projeto coletivo. Apoia aluno com NEE. Apoia os alunos.</p>	<p>Formam grupos de trabalho a pares. Conversam baixinho. Colocam questões. Discutem. Alguns alunos pedem para trabalhar sozinhos. Fazem barulho. Parecem interessados. Trabalham concentrados.</p>	<p>Forma grupo de trabalho a pares. Coloca questão à professora. É apoiado pela professora. Trabalha concentrado. Parece interessado. Conversa baixinho.</p>	<p>Explorar obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura. Promover a escrita de um texto com base na obra explorada. Promover a autonomia. Promover o trabalho a pares. Promover a gestão autónoma dos grupos de trabalho. Promover projetos coletivos. Rentabilizar as mesas individuais dos alunos para diferentes tipos de trabalho. Promover a redação de textos em diferentes fases: organização e planificação da informação; escrita; verificação; correção. Criar situações de escrita criativa. Criar momentos de apoio individualizado ao aluno com NEE. Utilizar os diferentes recursos da sala de aula.</p>
<p>Lanche.</p>	<p>2m (+3m)</p>	<p>Senta-se na sua mesa. Organiza papéis. Pede silêncio. Chama a atenção do aluno com NEE.</p>	<p>Lancham. Conversam baixinho. Fazem barulho. Circulam pela sala.</p>	<p>Conversa baixinho. Não ouve professora dizer para lanche. Trabalha concentrado. É chamado a atenção pela professora. Lancha.</p>	<p>Promover a autonomia. Incentivar a responsabilidade.</p>

**Anexo XVII - Análise da 2ª Observação Naturalista na TA**

<b>Atividade ou tarefa</b>	<b>Duração da atividade ou tarefa</b>	<b>Comportamentos e interações do professor</b>	<b>Comportamentos e interações dos alunos</b>	<b>Comportamentos e interações do(s) aluno(s) com NEE</b>	<b>Intencionalidade (inferida) do professor</b>
Entrada de alguns alunos na sala de aula.	5m	Ausente.	Entram sem confusão. Conversam baixinho. Colocam as mochilas nos lugares. Sentam-se.	Ausente.	
Entrada da professora e dos restantes alunos na sala de aula.	5m	Dirige-se para a sua mesa. Cumprimenta os alunos. Observa a entrada dos alunos na sala. Escuta as partilhas de vivências. Responde a questões. Coloca questões sobre o aluno com NEE.	Entram sem confusão. Conversam baixinho. Cumprimentam a professora. Colocam as mochilas nos lugares. Partilham vivências. Colocam questões à professora. Sentam-se. Um aluno responde à professora que o colega com NEE deve estar no apoio.	Ausente.	
Entrada de uma professora na sala de aula.	1m	Conversa com colega.	Não estranham entrada na sala de outra professora. Não a cumprimentam. Conversam baixinho.	Ausente.	
Entrada do aluno com NEE na sala de aula.	1m	Enfatiza entrada na sala do aluno com NEE. Conversa com colega.	Não se apercebem da entrada do colega com NEE.	Entra na sala sem interromper. Coloca a mochila no lugar. Sorri à professora. Não cumprimenta os	

				colegas.	
Entrada do vice-diretor do agrupamento na sala de aula.	3m	Troca olhares com o vice-diretor do agrupamento.	Trocam comentários com o vice-diretor. Uma aluna responde ao vice-diretor sobre o seu estado de saúde. A aluna acompanha vice-diretor para ir medir a temperatura.	Escuta os colegas. Está com atenção. Parece divertido com as trocas de comentários.	
Relato dos fins de semana dos alunos.	27m	Chama a atenção. Levanta o tom de voz. Conta até três em voz alta. Escuta a partilha de vivências. Utiliza o quadro. Escolhe quem participa. Aponta com o dedo. Faz sinal com a cabeça. Senta-se na sua mesa. Pede silêncio. Chama a atenção do aluno com NEE. Coloca questões ao aluno com NEE. Interrompe a participação de determinado aluno. Coloca questões. Partilha comentário com aluno com NEE.	Fazem barulho. Aluno revela um comportamento agitado. Não obedecem à professora. Aluno goza com um colega. Alguns esperam em pé junto ao quadro com livros na mão. São chamados a participar. Partilham vivências. Escutam os colegas. Estão com atenção. Parecem interessados. Entra aluna na sala sem interromper.	É chamado a participar. Partilha vivências. Revela um discurso pausado e com incoerências nos tempos verbais. Fala baixo. Ri-se do comentário da professora.	Incentivar a participação oral. Utilizar os diferentes recursos da sala de aula. Incentivar a participação do aluno com NEE. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...). Manter a rotina. Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Incentivar os alunos a recorrer à memória. Promover a partilha de vivências. Promover a atenção dos alunos.
Informação aos alunos.	2m	Dá informações sobre atividade na parte da tarde. Faz sinal com a cabeça.	Mostram-se preocupados. Conversam baixinho. Combinam entre si quando vão fazer o trabalho em atraso.	Escuta a professora. Não se mostra preocupado. Escuta os colegas.	Antecipar atividades. Promover a interpretação da informação oral. Promover a atenção dos alunos.

<p>Leitura de anedotas, adivinhas e curiosidades por parte de alguns alunos.</p>	<p>7m</p>	<p>Pede curtas participações. Pede para participarem sentados. Mantém-se em pé. Acompanha a leitura. Ajuda na leitura. Autoriza ida ao WC. Pede para determinado aluno distribuir folhas. Interrompe momento da leitura. Chama a atenção para as horas. Adia atividade. Pede desculpa e justifica-se.</p>	<p>Alguns alunos leem os seus livros em pé. Restantes alunos permanecem nos lugares. Escutam os colegas. Estão com atenção. Parecem interessados. Respondem a dúvidas dos colegas. Pedem autorização para ir ao WC. Aluno sai da sala sem interromper. Entra na sala sem interromper. Realizam tarefa de distribuir folhas. Alunos arrumam os livros nas mochilas.</p>	<p>Não participa. Não tem livro. Escuta os colegas. Parece interessado. Está com atenção. Ri-se das anedotas.</p>	<p>Manter a rotina. Fomentar a partilha de tarefas. Incentivar a responsabilidade. Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).</p> <p>Incentivar a leitura por iniciativa própria. Incentivar a pesquisa de provérbios, adivinhas, curiosidades, etc. Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão. Promover a atenção dos alunos.</p>
<p>Realização de exercícios de revisão da numeração romana.</p>	<p>19m</p>	<p>Manda escrever o nome e a data nas folhas. Chama a atenção. Manda sentar. Parece irritar-se. Utiliza o quadro. Revê conhecimentos já trabalhados. Coloca questões. Coloca questões ao aluno com NEE. Utiliza o quadro. Chama alunos ao quadro. Escolhe quem participa. Justifica a disposição das mesas na sala de aula ao vice-diretor.</p>	<p>Reveem conhecimentos já trabalhados. Escrevem o nome e a data nas folhas. Respondem a questões da professora. São chamados a participar. Parecem interessados. Trabalham concentrados. Ajudam o colega com NEE. Utilizam o quadro. Copiam do quadro. Colocam o dedo no ar. Explicam resolução de problema. Aluna responde ao vice-diretor sobre o seu estado</p>	<p>Escreve o nome e a data na folha. Escuta a professora. Responde a questões da professora. É chamado a participar. Parece nervoso por ter que ir ao quadro. Utiliza o quadro. Resolve corretamente as questões. É apoiado pela professora. Revê conhecimentos já trabalhados. É apoiado pelos colegas. Escuta os colegas. Copia do quadro.</p>	<p>Rever conhecimentos já trabalhados. Realizar problemas do dia a dia. Promover a interpretação da informação oral. Promover a discussão de resultados, processos e ideias matemáticas. Promover o pensamento crítico em matemática. Incentivar a participação do aluno com NEE. Promover a atenção dos alunos. Utilizar os diferentes recursos da sala de aula. Promove autocorreção.</p>

		<p>Chama aluno com NEE ao quadro. Tranquiliza aluno com NEE. Apoia o aluno com NEE. Elogia o aluno com NEE. Não responde a pergunta pessoal. Pede silêncio. Conta até três em voz alta. Dita um problema. Pede aos alunos para explicarem como chegaram ao resultado. Corrige participação de determinado aluno. Sugere autocorreção. Escuta em particular determinado aluno.</p>	<p>de saúde. Distraem-se com o vice-diretor a responder a um dos exercícios. Riem-se e comentam entre si. Fazem barulho. Aluno pergunta à professora em que ano nasceu. Alunos tentam adivinhar o ano em que a professora nasceu. Realizam autocorreção. Parece envergonhada ao verificar que estava enganada. Aluna levanta-se e sussurra ao ouvido da professora. Aluna volta a sentar-se.</p>	<p>Parece interessado. Está com atenção. Trabalha concentrado.</p>	<p>Fornecer reforço positivo.</p>
<p>Treino de algoritmos da subtração e multiplicação.</p>	<p>15m</p>	<p>Utiliza o quadro. Revê conhecimentos já trabalhados. Chama alunos ao quadro. Escolhe quem participa. Utiliza o quadro. Sugere heterocorreção. Circula pela sala. Corrige os alunos. Apoia os alunos no quadro. Coloca questões. Pede para resolver operação em voz alta. Elogia os alunos.</p>	<p>Reveem conhecimentos já trabalhados. Utilizam o quadro. Copiam do quadro. Colocam o dedo no ar. Realizam heterocorreção. Parecem interessados. Trabalham concentrados. Estão com atenção. Explicam a resolução de problemas. Aluno tem dificuldade em resolver a operação de multiplicação no quadro. Aluno não sabe a tabuada</p>	<p>Revê conhecimentos já trabalhados. Escuta os colegas. Parece interessado. Trabalha concentrado. Está com atenção. Escuta a professora. Não participa. Copia do quadro.</p>	<p>Rever conhecimentos já trabalhados. Incentivar a utilização de diferentes estratégias de cálculo mental. Promover a discussão de resultados, processos e ideias matemáticas. Promover a atenção dos alunos. Rever conhecimentos já trabalhados. Utilizar os diferentes recursos da sala de aula. Promover heterocorreção.</p>

			do 5. Aluno parece nervoso e desorientado.		Fornecer reforço positivo.
Revisão oral das regras da multiplicação com números pares e ímpares	5m	Revê conhecimentos já trabalhados. Parece surpreendida com barulho. Senta-se na sua mesa. Coloca questões. Apercebe-se das horas. Pergunta ao aluno com NEE se compreendeu. Coloca questões ao aluno com NEE. Apercebe-se que aluno com NEE não compreendeu. Pede desculpa e justifica-se.	Reveem conhecimentos já trabalhados. Aluno comenta a existência de uma regra na tabuada do 3 com os números pares e ímpares. Alunos parecem ficar confusos com revisão rápida da professora. Conversam entre si. Fazem barulho. Respondem a tabuadas da multiplicação. Aluno coloca pergunta sobre medidas de comprimento.	Revê conhecimentos já trabalhados. Está com atenção. Responde a questões da professora. Parece ficar confuso. Escuta a professora. Parece continuar confuso depois da explicação da professora.	Rever conhecimentos já trabalhados. Promover a interpretação da informação oral. Incentivar a participação do aluno com NEE. Incentivar a utilização de diferentes estratégias de cálculo mental. Promover a atenção dos alunos. Promover a discussão de resultados, processos e ideias matemáticas.
Lanche.	(+10m)	Apercebe-se que já tocou. Esclarece dúvidas. Verifica o lanche do aluno com NEE. Autoriza saída para o recreio. Pede silêncio. Apoia aluno com NEE. Apressa alunos a saírem da sala.	Pedem autorização para se levantarem. Aluna vai distribuir o leite. Alunos lancham. Conversam baixinho. Colocam questões à professora. Circulam pela sala. Separam o lixo. Realizam o trabalho sozinhos.	Trabalha concentrado. Para de trabalhar quando a professora se aproxima da sua mesa. Vê na mochila o que tem para lanche. Não consegue abrir o iogurte. É apoiado pela professora.	Fomentar a partilha de tarefas. Incentivar a responsabilidade. Promover a autonomia.

**Anexo XVIII - Análise da 1ª Observação Naturalista na TB**

<b>Atividade ou tarefa</b>	<b>Duração da atividade ou tarefa</b>	<b>Comportamentos e interações do professor</b>	<b>Comportamentos e interações dos alunos</b>	<b>Comportamentos e interações do(s) aluno(s) com NEE</b>	<b>Intencionalidade (inferida) do professor</b>
Convívio à porta da sala de aula.	4m	Conversa com colega.	Conversam e brincam. Permanecem perto da porta da sala de aula.	Ausentes.	
Entrada da professora e dos alunos na sala de aula.	2m	Entra primeiro que os alunos. Dirige-se para a sua mesa. Pousa a mala e o casaco. Senta-se na sua mesa.	Entram depois da professora. Correm para os lugares. Sentam-se. Conversam baixinho. Retiram material das mochilas para trabalhar.	Ausentes.	
Relato sobre o Dia da Criança dos alunos.	12m	Coloca questões. Pede recolha de papéis a determinado aluno. Escuta partilha de vivências. Senta-se na sua mesa. Escolhe quem participa. Aponta com o dedo. Faz sinal com a cabeça. Brinca com os alunos. Pede entrega de fichas realizadas. Dá informações sobre atividade na parte da tarde. Coloca questões sobre aluno com NEE. Partilha comentários.	São chamados a participar. Um aluno recolhe papéis. Partilham vivências. Escutam os colegas. Estão com atenção. Entregam as fichas que realizaram à professora. Levantam-se, arrastando as cadeiras. Respondem a questões da professora. Entram na sala sem interromper. Fazem barulho.	Aluna com NEE: entra na sala sem interromper. Escuta a professora. Senta-se. Levanta-se do lugar sem autorização. Circula pela sala. É chamada a participar. Partilha vivências. Responde a questões da professora.  Aluno com NEE: Ausente.	Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...) Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Incentivar os alunos a recorrer à memória. Promover a partilha de vivências. Promover a atenção dos alunos. Incentivar a participação do aluno com NEE. Fornecer reforço positivo.

		<p>Elogia alunos.          Chama a atenção.          Levanta o tom de voz.          Pede silêncio.          Partilha comentário com aluno com NEE.          Coloca questões à aluna com NEE.          Bate na mesa.</p>			
Explicação da atividade seguinte.	3m	<p>Chama a atenção.          Levanta o tom de voz.          Explica atividade seguinte.          Justifica escolha da atividade.          Responde a questões.          Explica presença da observadora.          Pede distribuição de papéis a determinado aluno.          Justifica motivo por estar sentada.          Verifica a ausência de dois alunos.          Manda realizar leitura em silêncio.</p>	<p>Conversam baixinho.          Escutam a professora.          Colocam questões à professora.          Aluna distribui as fichas.          Começam a ler o texto.</p>	<p>Aluna com NEE: conversa baixinho. Escuta a professora. Começa a ler o texto.          Aluno com NEE: ausente.</p>	<p>Antecipar atividades.          Promover projetos coletivos.          Fomentar a partilha de tarefas.          Incentivar a responsabilidade.          Promover a interpretação da informação oral.          Promover a atenção dos alunos.</p>
Leitura do texto em silêncio.	2m	<p>Conversa com colega.          Coloca questões ao aluno com NEE.          Manda sentar aluno com NEE.</p>	<p>Não estranham entrada na sala de outra professora.          Não a cumprimentam.          Leem o texto em silêncio.          Trabalham concentrados.          Alguns tiram material da caixa.</p>	<p>Aluna com NEE: lê o texto em silêncio. Não estranha entrada de outra professora. Não a cumprimenta. Conversa baixinho.          Aluno com NEE: entra na sala sem interromper. Não responde à professora. Senta-se. Lê o texto em</p>	<p>Criar um momento de leitura.          Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão.          Promover a atenção dos alunos.</p>

				silêncio. Trabalha concentrado.	
Exploração da imagem da ficha.	2m	Manda sentar. Chama a atenção. Levanta o tom de voz. Coloca questões. Coloca questões à aluna com NEE. Reclama do barulho exterior.	Levantam-se do lugar sem autorização. Circulam pela sala. Fazem barulho. Colocam o dedo no ar. São chamados a participar. Escutam a professora. Respondem a questões da professora. Parecem interessados.	Aluna com NEE: responde às questões da professora. É chamada a participar. Escuta os colegas. Escuta a professora. Está com atenção. Parece interessada.  Aluno com NEE: não participa. Escuta os colegas. Escuta a professora.	Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...). Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Incentivar a participação do aluno com NEE. Promover a partilha de vivências.
Explicação da atividade seguinte.	2m	Explica atividade seguinte. Coloca questões. Revê conhecimentos já trabalhados.	Escutam explicação da professora sobre atividade seguinte. Colocam o dedo no ar. Respondem a questões da professora. Reveem conhecimentos já trabalhados.	Aluna com NEE: levanta-se do lugar sem autorização. Circula pela sala. Não participa. Revê conhecimentos já trabalhados.  Aluno com NEE: não participa. Revê conhecimentos já trabalhados. Escuta os colegas. Escuta a professora. Está com atenção.	Antecipar atividades. Rever conhecimentos já trabalhados. Promover a interpretação da informação oral. Promover a atenção dos alunos. Explorar o tipo de texto. Identificar versos num poema.
Leitura do texto em voz alta.	3m	Aponta com o dedo. Faz sinal com a cabeça. Acompanha a leitura. Ajuda na leitura. Lê a última quadra.	Leem uma quadra. Escutam os colegas. São chamados a participar. Parecem interessados. Trabalham concentrados. Estão com atenção. Um aluno ajuda o colega com NEE.	Aluna com NEE: lê na sua vez. Está com atenção. Trabalha concentrada. Parece interessada.  Aluno com NEE: Não participa. É apoiado por um colega.	Criar um momento de leitura. Incentivar a participação oral. Manter a rotina. Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão. Incentivar a participação do aluno com NEE.

<p>Exploração oral do tema do texto.</p>	<p>6m</p>	<p>Coloca questões. Escolhe quem participa. Utiliza o quadro. Explica atividade seguinte. Chama alunos ao quadro. Revê conhecimentos já trabalhados. Coloca questões à aluna com NEE.</p>	<p>Colocam o dedo no ar. São chamados a participar. Escutam os colegas. Escutam a professora. Respondem a questões da professora. Reveem conhecimentos já trabalhados. Utilizam o quadro. Copiam do quadro. Conversam baixinho.</p>	<p>Aluna com NEE: conversa baixinho. É chamada a participar. Responde à questão da professora. Fala baixo. Revê conhecimentos já trabalhados. Copia do quadro.</p> <p>Aluno com NEE: não participa. Escuta a professora. Escuta os colegas. Revê conhecimentos já trabalhados. Copia do quadro.</p>	<p>Rever conhecimentos já trabalhados. Antecipar atividades. Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).</p> <p>Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Explorar a mensagem do texto. Utilizar os diferentes recursos da sala de aula. Explorar vocabulário. Utilizar diferentes formas de resumir um texto. Verificar a compreensão global do texto. Promover a partilha de sentimentos, emoções e opiniões provocados pela leitura. Incentivar a participação do aluno com NEE.</p>
<p>Análise morfo-sintática do texto.</p>	<p>11m</p>	<p>Explica atividade seguinte. Responde a questões. Partilha comentários. Coloca questões. Escolhe quem participa. Chama a atenção. Levanta o tom de voz. Revê conhecimentos já trabalhados. Manda procurar significados no dicionário.</p>	<p>Colocam questões à professora. Colocam o dedo no ar. Parecem interessados. Estão com atenção. Escutam a professora. Respondem a questões da professora. Escutam os colegas. Não respeitam a regra de esperar pela sua vez de</p>	<p>Aluna com NEE: levanta-se para ir buscar o dicionário. Utiliza o dicionário. Coloca o dedo no ar. É chamada a participar. Lê os significados do dicionário. Responde às questões da professora. Revê conhecimentos já trabalhados. Parece interessada. Está com</p>	<p>Antecipar atividades. Rever conhecimentos já trabalhados. Incentivar a participação oral. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).</p> <p>Criar momentos de organização do pensamento e do discurso.</p>

		<p>Parece irritar-se. Manda ler os significados do dicionário. Permite participação de alunos sem respeito pela regra de esperar a sua vez. Coloca questões à aluna com NEE. Pede para alunos lerem uma quadra.</p>	<p>participar. Reveem conhecimentos já trabalhados. Levantam-se do lugar sem autorização. Utilizam o dicionário. Leem os significados do dicionário. Alguns não chegam a abrir o dicionário. Alguns voltam a ler as quadras.</p>	<p>atenção. Escuta os colegas. Escuta a professora. Conversa baixinho.</p> <p>Aluno com NEE: Não participa. Utiliza o dicionário. Parece interessado. Está com atenção. Escuta os colegas. Escuta a professora. Revê conhecimentos já trabalhados.</p>	<p>Explorar vocabulário. Identificar palavras desconhecidas com base no contexto semântico. Promover o uso do dicionário. Utilizar os diferentes recursos da sala de aula. Incentivar a participação do aluno com NEE.</p>
Explicação da atividade seguinte.	3m	<p>Explica atividade seguinte. Responde a questões. Coloca questões. Faz comentário sobre alunos. Pede silêncio.</p>	<p>Escutam explicação da professora sobre atividade seguinte. Estão com atenção. Colocam questões à professora. Respondem a questões da professora. Fazem barulho.</p>	<p>Escutam a professora. Estão com atenção. Não participam.</p>	<p>Antecipar atividades. Promover a interpretação da informação oral. Promover a atenção dos alunos.</p>
Realização da ficha. Escrita de quadras.	23m	<p>Partilha comentários. Responde a questões. Senta-se em frente do aluno com NEE. Apoia o aluno com NEE. Levanta o tom de voz. Partilha comentário com aluno com NEE. Chama a atenção. Distrai-se com o barulho do exterior. Pergunta por aluna</p>	<p>Formam grupos de trabalho a pares. Conversam baixinho. Colocam questões à professora. Escutam a professora. Respondem a questões da professora. Riem-se do comentário da professora ao aluno com NEE. Levantam-se do lugar sem</p>	<p>Aluna com NEE: forma grupo de trabalho a pares. Parece interessada. Revê conhecimentos já trabalhados. Levanta-se do lugar sem autorização. É chamada a atenção pela professora. Conversa baixinho.</p> <p>Aluno com NEE: é apoiado pela professora. Revê</p>	<p>Promover a autonomia. Criar momentos de apoio individualizado ao aluno com NEE. Realizar uma ficha individualmente. Promover o trabalho a pares. Criar situações de escrita criativa. Promover projetos coletivos. Promover a gestão autónoma de grupos de trabalho.</p>

		ausente. Explica atividade seguinte. Propõe projeto coletivo. Pede silêncio. Organiza papéis. Repete explicação. Manda sentar.	autorização. Aluno ri-se do comentário da professora. Fazem barulho.	conhecimentos já trabalhados. Não tem todo o material necessário. É chamado a atenção pela professora.	Promover a interpretação da informação escrita.
Apresentação oral das quadras.	8m	Chama alunos ao quadro. Escolhe quem participa. Pede silêncio. Chama a atenção. Ameaça com castigo. Faz comentários sobre trabalhos realizados.	São chamados a participar. Apresentam trabalhos. Vão para o quadro. Leem as quadras em voz alta. Escutam os colegas. Parecem interessados. Estão com atenção. Fazem comentários às quadras. Escutam a professora. Riem-se dos comentários da professora.	Aluna com NEE: é chamada a participar. Apresenta trabalho. Escuta os colegas. Parece interessada. Está com atenção. Parece divertida. Não respeita a regra de esperar pela sua vez de participar. Escuta a professora. Ri-se dos comentários da professora.  Aluno com NEE: escuta os colegas. Parece interessado. Está com atenção. Escuta a professora. Ri-se dos comentários da professora.	Incentivar a participação oral. Promover a leitura de textos de diferentes tipos e com diferente extensão. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).
Lanche.	9m	Pede para terminarem o trabalho antes de lancharem. Manda lanchar. Manda sentar. Pergunta quem está de castigo. Pergunta quem deitou pão no lixo.	Alguns ficam a trabalhar. Alguns lancham. Conversam baixinho. Circulam pela sala. Vão buscar pacotes de leite ao local respectivo. Realizam a tarefa sozinhos. Dizem o nome dos colegas que estão de castigo. Não respondem quem deitou o pão no lixo.	Aluna com NEE: lancha. Vai buscar um pacote de leite ao local respectivo. Realiza a tarefa sozinha. Conversa baixinho. Circula pela sala.  Aluno com NEE: trabalha concentrado.	Incentivar a responsabilidade. Promover a autonomia.

**Anexo XIX - Análise da 2ª Observação Naturalista na TB**

<b>Atividade ou tarefa</b>	<b>Duração da atividade ou tarefa</b>	<b>Comportamentos e interações do professor</b>	<b>Comportamentos e interações dos alunos</b>	<b>Comportamentos e interações do(s) aluno(s) com NEE</b>	<b>Intencionalidade (inferida) do professor</b>
Alunos esperam chegada da professora fora da sala de aula.	8m		Conversam e brincam. Permanecem perto da porta da sala de aula.	Conversam e brincam. Permanecem perto da porta da sala de aula.	
Entrada dos alunos na sala de aula.	3m	Permanece no exterior da sala. Conversa com uma encarregada de educação.	Correm para os lugares. Sentam-se. Conversam baixinho. Retiram material das mochilas. Realizam a tarefa sozinhos. Alguns mandam calar os colegas. Fazem silêncio quando a professora entra.	Aluna com NEE: corre para o lugar. Senta-se. Conversa baixinho. Retira material da mochila. Realiza a tarefa sozinha. Faz silêncio quando a professora entra.  Aluno com NEE: dirige-se para o lugar. Senta-se. Retira material da mochila. Realiza a tarefa sozinho.	Promover a autonomia. Incentivar a responsabilidade.
Explicação da atividade seguinte.	5m	Explica atividade seguinte. Justifica escolha da atividade. Distribui folhas. Tranquiliza aluno. Pede rapidez na realização da atividade. Manda escrever o nome e a data nas folhas. Repete explicação. Pede silêncio.	Escutam a professora. Estão com atenção. Parecem ficar contentes com atividade seguinte. Conversam baixinho. Um aluno queixa-se que não tem material. Formam grupos de trabalho a pares. Escrevem nome e data na folha.	Aluna com NEE: escuta a professora. Está com atenção. Conversa baixinho. Forma grupo de trabalho a pares. Escreve o nome e a data. Ouve a explicação das regras da atividade. Escuta os colegas. Faz barulho. Ouve a repetição das regras da atividade.	Antecipar atividades. Promover a interpretação da informação oral. Promover o trabalho a pares. Manter a rotina. Promover a atenção dos alunos.

		<p>Utiliza o quadro. Chama a atenção. Levanta o tom de voz. Responde a questões.</p>	<p>Ouvem a explicação das regras da atividade. Colocam questões. Fazem barulho. Ouvem a repetição da explicação das regras da atividade.</p>	<p>Aluno com NEE: escuta a professora. Está com atenção. Forma grupo de trabalho a pares. Escreve o nome e a data. Ouve a explicação das regras da atividade. Escuta os colegas. Ouve a repetição das regras da atividade.</p>	
<p>Elaboração de uma situação problemática.</p>	<p>36m</p>	<p>Aconselha os alunos. Avisa que têm que apresentar o trabalho. Circula pela sala. Pede silêncio. Conta até três em voz alta. Repete explicação. Chama a atenção. Parece irritar-se. Manda sentar. Não intervém na discussão dos alunos. Partilha comentário com aluna com NEE. Chama a atenção da aluna com NEE. Coloca questões. Responde a questões. Intervém numa discussão. Levanta o tom de voz. Pede rapidez na realização da atividade. Incentiva o aluno com NEE a finalizar o trabalho. Brinca com os alunos. Corrige os trabalhos.</p>	<p>Reveem conhecimentos já trabalhados. Partilham as revistas com os seus pares. Recortam imagens das revistas. Fazem barulho. Um aluno não tem par. Levantam-se do lugar sem autorização. Conversam baixinho. Discutem resultados. Colocam questões. Pedem autorização para ir buscar material. Chamam a professora para ver o trabalho. Pedem material à professora. Calam-se momentaneamente. Respondem a questões.</p>	<p>Aluna com NEE: revê conhecimentos já trabalhados. Partilha as revistas com o seu par. Recorta imagens das revistas. É apoiada pelo seu par. Faz barulho. É chamada a atenção pela professora. Ri-se do comentário da professora.</p> <p>Aluno com NEE: revê conhecimentos já trabalhados. Partilha as revistas com o seu par. Recorta imagens das revistas. É apoiado pelo seu par. Trabalha concentrado. Está com atenção. Responde a questões da professora.</p>	<p>Promover o trabalho a pares. Incentivar a pesquisa de informação. Rever conhecimentos já trabalhados. Realizar problemas do dia a dia. Promover a interpretação da informação oral. Promover a discussão de resultados, processos e ideias matemáticas. Incentivar a utilização de diferentes estratégias de cálculo mental. Fornecer reforço positivo.</p>

		<p>Revê conhecimentos já trabalhados. Elogia os alunos. Manda arrumar o material. Conversa com uma aluna.</p>			
<p>Explicação das regras para a apresentação dos trabalhos.</p>	8m	<p>Dirige-se para o quadro. Explica atividade seguinte. Manda sentar. Chama a atenção. Pede silêncio. Utiliza o quadro. Fecha a porta da sala.</p>	<p>Circulam pela sala. Levantam-se do lugar sem autorização. Vão lavar as mãos na área comum. Realizam tarefas sozinhos. Fazem barulho. Escutam a professora. Estão com atenção.</p>	<p>Aluna com NEE: circula pela sala. Levanta-se do lugar sem autorização. Vai lavar as mãos na área comum. Realiza tarefas sozinha. Faz barulho. Senta-se. Escuta a professora. Está com atenção.</p> <p>Aluno com NEE: escuta a professora. Está com atenção.</p>	<p>Antecipar atividades. Promover a interpretação da informação oral. Promover a atenção dos alunos.</p>
<p>Apresentação oral dos trabalhos.</p>	30m	<p>Chama alunos ao quadro. Ouve apresentações. Conversa com colega. Recebe documentos do vice-diretor. Parece irritar-se. Elogia os alunos. Ameaça com castigo. Corrige as apresentações. Sai da sala. Chama a atenção. Manda sentar.</p>	<p>São chamados a participar. Apresentam trabalhos. Escutam os colegas. Utilizam o quadro. Corrigem os colegas. Fazem barulho. Alguns não estão com atenção. Conversam baixinho. Continuam as apresentações.</p>	<p>Aluna com NEE: Conversa baixinho. Não está com atenção. Não apresenta trabalho.</p> <p>Aluno com NEE: escuta os colegas. Está com atenção.</p>	<p>Rever conhecimentos já trabalhados. Realizar atividades de interação oral orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).</p> <p>Criar momentos de organização do pensamento e do discurso. Promover o trabalho a pares. Promover a discussão de resultados, processos e ideias matemáticas. Incentivar a participação oral. Promover a interpretação da informação oral. Promover a atenção dos alunos.</p>

					<p>Promover o pensamento crítico em matemática. Incentivar a utilização de diferentes estratégias de cálculo mental. Promover a heterocorreção. Fornecer reforço positivo.</p>
--	--	--	--	--	--