



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

A Participação como Critério para a Inclusão:

Observação de uma Criança com NEE

Maria Domingas Silva Paulo

Nº 25765

Orientador do Relatório:

Prof. Doutor José Morgado

Relatório da Prática Supervisionada submetido como o
requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

2019



A Participação como Critério para a Inclusão:

Observação de uma Criança com NEE

Maria Domingas Silva Paulo

Nº 25765

Orientador do Relatório:

Prof. Doutor José Morgado

Relatório da Prática Supervisionada submetido como o
requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

2019

Relatório da Prática de Ensino Supervisionado realizado sob a orientação do professor Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1ºCEB, criado por Aviso nº 9932/2017 publicado no Diário da República, 2ª série, nº 165, 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

“Os desafios existem para ser superados. Sejam realistas, mas sem perder a alegria, a audácia e a dedicação cheia de esperança.” Papa Francisco

Superei este desafio, mas sei que não teria conseguido sem a ajuda de muitos, a quem gostava de agradecer.

Em primeiro lugar, queria agradecer aos meus pais e aos meus irmãos, que sempre me apoiaram e incentivaram a seguir a minha vocação, sem eles esta conquista não seria possível.

À minha irmã Margarida por ter feito com que escolhesse este caminho e apesar de ter apenas 8 anos ser o maior exemplo de força e coragem que tenho na vida.

Ao Frederico, por ter estado sempre ao meu lado, por me ajudar a ultrapassar momentos mais difíceis e por ser o meu maior apoio.

Aos meus queridos avós, de quem tenho tantas saudades, que sempre me apoiaram ao longo desta caminhada e sei que agora do céu olham por mim, e estão orgulhosos.

Agradeço também ao professor José Morgado por toda a ajuda, orientação e disponibilidade. Acima de tudo agradeço por tudo o que me ensinou e transmitiu sobre este tema.

À professora Maria Isabel Gerardo, por todos os conselhos que me deu e por me ter desafiado ao longo dos estágios a ser melhor.

Ao André, professor cooperante de estágio, que tanto me ensinou e acabou por se tornar num exemplo enorme, e à instituição que tão bem me acolheu.

À Mariana, por me ter acompanhado ao longo deste mestrado, dos estágios e por me ter ajudado sempre.

Por fim, agradeço a Nossa Senhora, por me iluminar diariamente em todos os desafios da minha vida.

Resumo

A inclusão é um processo em constante desenvolvimento, que tem vindo a revolucionar as escolas. Incluir é valorizar cada criança, é trabalhar para poder oferecer a melhor resposta educativa de acordo com as suas necessidades e características. Incluir é valorizar a diferença, partindo da mesma para desenvolver currículos eficazes para todos, estratégias, métodos diferenciados e uma boa organização escolar que dê resposta aos ritmos e estilos de aprendizagem diferentes de cada um.

Uma educação inclusiva parte do pressuposto que todas as crianças devem participar nas suas aprendizagens, ou seja, se todas as crianças participarem de forma ativa e cooperada no dia-a-dia da escola, vive-se num ambiente inclusivo.

Assim, o presente relatório apresenta uma análise através do critério de participação de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, como caminho para a inclusão. Esta análise foi realizada a partir de uma investigação qualitativa no âmbito da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Teve como objetivo compreender e clarificar algumas conceções sobre a inclusão e como esta acontece na prática, utilizando uma observação focada e detalhada de uma criança com NEE incluída numa turma do 2º ano de escolaridade.

O tema aparece no âmbito deste relatório como forma de responder adequadamente às necessidades e características de cada aluno, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Assim, o principal objetivo do mesmo reside essencialmente em compreender como se pode exercer na prática uma educação inclusiva, para concretizar uma escola para todos, que se adapte às necessidades das crianças, em vez de serem as mesmas a viver de acordo com as exigências que lhes são feitas pelas escolas (César, 2003).

Palavras-Chave: Inclusão, Participação, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

Inclusion is a process in ongoing development, that has been revolutionizing the way schools operate. To include is to value each child individually, it means to work to be able to offer the best educational response, according to one's needs and characteristics. Including is valuing the difference, starting from there to develop paths that are efficient to all, as well as diverse strategies, methods and a good school organization that can provide the answer to all different rhythms and styles of learning.

An inclusive education takes as an assumption that all children should participate in the surrounding environment, meaning that, if all children participate actively and cooperatively on the schools day-to-day life, the environment will therefore be inclusive.

With this in mind, the present report presents an analysis through the criteria of the student with Special Educational Needs (SEN) participation as a path to inclusion. This analysis has been performed starting from a qualitative investigation in the context of Supervised Practice of the 1st Cycle of Basic School. It had as an objective to understand and clarify some conceptions about inclusion, and how it can take place in real life, using the focused and detailed and observation at a child with SEN, included in a 2nd grade class.

This topic comes up in the context of this report as a way to respond adequately to the needs and characteristics of each student, independently of the child's difficulties or differences. This way, the principal objective of the report is mainly to understand how one can put into practice an inclusive education, to build a school for all students, that is adaptable to all the children's needs, instead of being the children the ones who have to adapt to the school's demand.

Key-Words: Inclusion, Participation, Inclusive Education, Special Educational Needs.

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	3
1. Caminho para a Inclusão	3
1.1 Da Segregação à Integração	3
1.2 Da Integração à Inclusão	4
1.3 Conceito de Inclusão	6
1.3.1 Conceito de Necessidades Educativas Especiais	7
1.4 Escola Inclusiva.....	8
1.4.1 Estratégias e Práticas para uma Educação Inclusiva.....	11
1.4.2 Diferenciação pedagógica como prática inclusiva.....	12
1.4.3 Papel do Professor.....	13
1.5 Critério da Participação	14
Capítulo II – Opções Metodológicas	16
2.1 Metodologia.....	16
2.2 Instrumentos de Investigação	17
2.3 Contextualização da Problemática	18
2.4 Caracterização do contexto.....	19
2.5 Caracterização da criança com NEE	22
Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados	24
3.1 Localização do aluno	24
3.2 Tempo que o aluno está dentro da sala de aula e Apoios	25
3.3 Ambiente da sala de aula	26
3.4 Integração na sala e nas tarefas.....	26
3.5 Trabalhos de grupo	29
3.6 Relações com os pares e com a comunidade educativa.....	30

3.7 Refeições	32
3.8 Presença nas atividades da escola e visitas de estudo	33
Capítulo IV - Considerações Finais	35
Referências Bibliográficas	40
Anexos.....	42
Anexo I – Propostas para a observação de sala de aula de 1º Ciclo	42
Anexo II – Relatório Técnico Pedagógico do F.H	49
Anexo III – Reprodução não integral do Diário de Bordo	57

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Da Integração à Inclusão.....	11
Tabela 2 - Tipos de NEE.....	14

Lista de abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

JJ – Jardim de Infância

Introdução

O presente relatório tem como objetivo principal apresentar um percurso de investigação sobre a Inclusão, partindo de observações realizadas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo, que orientou a construção do mesmo. O período de estágio é um momento fundamental ao longo de todo o percurso académico, é o momento em que o estagiário tem a possibilidade de pôr em ação tudo o que aprendeu e as suas competências em prática, de conhecer mais e de se preparar para o futuro enquanto profissional.

Concretizar uma escola para todos é um dos grandes objetivos da educação atualmente, tornar as escolas um local inclusivo, onde a diferença é vista de forma positiva e considerada o ponto de partida para o sucesso escolar de cada uma das crianças. Para que isso aconteça, é necessário que os níveis do sistema educativo estejam preparados para tal, reformulando as suas estruturas, adotando metodologias e estratégias que valorizem cada criança e as suas características, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem. É ainda necessário incluir cada aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma participação ativa por parte do mesmo.

Durante a fase inicial de observação no contexto da PES, deparei-me com um contexto diferente, com metodologias utilizadas que estão longe de ser metodologias tradicionais. Posto isto, tive oportunidade de analisar e refletir sobre várias temáticas possíveis para aprofundar. Escolhi a inclusão porque, além de ser um tema que sempre me interessou bastante, observei uma criança com NEE aparentemente incluída na turma, e quis compreender melhor como era o processo.

Depois da escolha da temática, deparei-me com algumas questões que acabaram por orientar a construção deste mesmo relatório: “Como se pode promover a inclusão de uma criança com NEE numa sala de aula?” e “Quais são os critérios indicadores de uma escola/sala inclusiva?”.

Partindo das questões acima referidas, percebi que era fundamental aprofundar o meu conhecimento sobre o tema, começando por perceber como foi feito o caminho da inclusão: tendo início na exclusão, passando pela integração e por fim, a inclusão. Compreender o caminho desde o início foi essencial para compreender que atualmente, a inclusão é ainda um processo que está em constante desenvolvimento e que veio de

alguma forma revolucionar o sistema educativo e as escolas, em direção a uma educação inclusiva e uma escola para todos. Depois de aprofundar o tema, senti necessidade de ter em conta o contexto e a criança em questão, perceber as suas características, necessidades e como funciona na prática a sua inclusão na escola.

Desta forma, o relatório está dividido em quatro partes fundamentais.

Na primeira parte do trabalho, está o enquadramento teórico, que serve de base para a temática investigada, destacando a importância da adaptação e desenvolvimento de estratégias e métodos adequados, para praticar uma educação inclusiva, focada em todas as crianças, tendo em conta as suas características, diferenças e necessidades.

Numa segunda parte é apresentada a metodologia de investigação escolhida, uma investigação qualitativa com utilização de alguns instrumentos que são essenciais para fundamentar as observações realizadas, tais como, a observação focada na criança com NEE em questão, o diário de bordo e ainda vários parâmetros que ajudam a organizar os dados recolhidos. Nesta parte é apresentada também a contextualização da problemática, uma caracterização da instituição e da criança com NEE.

Na terceira parte do relatório são apresentados, analisados e discutidos os resultados da investigação. Partindo dos parâmetros escolhidos e dos registos do diário de bordo com suporte de alguns autores, faço então uma análise aprofundada da participação da criança com NEE no contexto.

Numa quarta e última parte, são apresentadas as considerações finais do trabalho, onde se reflete sobre os benefícios e dificuldades encontradas ao longo do trabalho realizado e sobre a temática, concluindo sobre a mesma.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Caminho para a Inclusão

1.1 Da Segregação à Integração

Ao longo da história, as concepções da humanidade relativamente à diferença dos indivíduos, independentemente da natureza da mesma, têm sido objeto de claras mudanças. Estas mesmas mudanças estão relacionadas, de forma evidente, com o avanço científico de várias áreas, tais como a medicina, a psicologia e as ciências da educação (Morgado, 2003).

De acordo com Jiménez (1997) citado por Morgado (2003), esta primeira etapa da história da resposta educativa face às pessoas com deficiência pode denominar-se como “A Pré-história da Educação Especial – finais do séc. XVIII” (p.35).

Esta etapa pode ser designada também como segregação ou exclusão. Durante esta fase, o tratamento e resposta às pessoas com deficiência tinha uma perspetiva mais assistencial do que propriamente educativa. A partir daqui, surgem algumas instituições destinadas a acolher pessoas portadoras de deficiência (Morgado, 2003).

Assim, a educação especial era considerada um mundo à parte, dando resposta em teoria a uma parte da população infantil diferente, ou seja, deficiente. Os profissionais que trabalhavam nestas instituições tinham muito pouco contacto com as escolas de ensino regular, originando por consequência um isolamento ainda maior (Ainscow, 1998).

Estas instituições foram criadas a partir de uma grande influência das concepções médicas sobre a deficiência, por isso mesmo, as instituições eram criadas por tipos de deficiência ou diagnóstico médico. Por exemplo, criaram-se escolas apenas para crianças cegas ou escolas exclusivamente para crianças surdas (Morgado, 2003).

Na segunda metade do séc. XX, surge um movimento percussor de mudanças importantes, o movimento da integração, que defende que compete à escola a regulação do desenvolvimento de estratégias de adaptação, de forma a acolher todos os alunos e as diferentes necessidades educativas dos mesmos (Correia & Cabral, 1997).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), os países que aderiram a este movimento começaram a colocar os membros da sua população infantil portadoras de deficiência nas escolas e salas de aula regulares acompanhados por professores de educação especial. Desta forma, as práticas segregadoras foram substituídas por práticas integradoras.

1.2 Da Integração à Inclusão

O movimento para a integração, referido anteriormente, surgiu com o intuito de alterar o paradigma da exclusão social. Sanches e Teodoro (2006) referem que este movimento foi avançando e evoluindo com muito trabalho científico e legislativo. Uma das investigações mais importantes que foram feitas foi o Warnock Report em 1978 onde apareceu pela primeira vez o conceito de necessidades educativas especiais, substituindo a antiga categorização exclusivamente médica destas crianças. “São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da ação educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos” (p.64).

Segundo Hegarty (1990) citado por Ainscow (1998), o caminho da integração provoca muitas mudanças, nomeadamente nas escolas especiais e nas escolas regulares. As escolas regulares têm de construir novas formas de organizar o ensino, de maneira a constituir uma resposta educativa mais diversificada às necessidades de todos os alunos. As escolas especiais deverão ser mais abertas ao exterior, de forma a não se isolarem e excluírem da sociedade.

Para Sanches e Teodoro (2006), a integração escolar removeu as crianças em situação de deficiência das instituições de ensino especial para que fossem colocadas nas escolas regulares e usufríssem de novos espaços e de novos parceiros de convívio, de socialização e aprendizagens. Além desta mudança física, as práticas pedagógicas tiveram também de ser “transportadas”, sendo posteriormente desenvolvidas e postas em prática pelo professor de educação especial.

Sanches e Teodoro (2006) defendem que numa perspetiva de integração, a criança que tem NEE é responsável por encontrar soluções para as suas dificuldades, sendo que a integração se baseia num padrão educativo que é centrado no aluno com foco na compensação educativa. Desta forma, o aluno está na classe regular, mas acompanhado

por um professor de educação especial que faz um programa para a criança com o objetivo de trabalhar as suas áreas deficitárias e desenvolve individualmente o mesmo com o aluno, fora da sala de aula, onde estão as restantes crianças da classe onde o aluno pertence.

“Não se compreende, hoje, uma Educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 68)

Partindo deste pensamento, Sanches e Teodoro (2006) afirmam que apesar de a integração ter sido uma conquista importante neste caminho, ajudando a lidar com a diferença de forma natural, com espaço para o convívio, aprendizagens e interações, foram-se criando cada vez mais expectativas e equacionando diferentes formas de interação e aprendizagens, conduzindo ao movimento da inclusão.

Da Integração escolar/ Educação Especial	À inclusão escolar/ Educação inclusiva
Das Necessidades Educativas Especiais	À Educação para todos
Das medidas complementares para responder aos alunos especiais	À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens
De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais	À reestruturação das escolas: -Mudanças metodológicas e organizacionais - Sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens
Da perspetiva centrada na criança	À perspetiva centrada no currículo

Tabela 2 - *Da Integração à Inclusão (Ainscow 1995 citado por Sanches e Teodoro 2006, p.75)*

Nesta tabela, podemos observar que, de facto, a filosofia e os métodos da integração versus inclusão são completamente diferentes. Desta forma, Sanches e Teodoro (2006) constataam que a perspetiva anterior centrada no aluno com NEE se alarga a todos os alunos, exigindo mudanças a vários níveis, nomeadamente organizacionais e metodológicos. Assim, a escola que adota uma perspetiva inclusiva não seleciona, mas

inclui todos através das aprendizagens de forma a que o aluno tenha sucesso independentemente das suas dificuldades.

1.3 Conceito de Inclusão

“A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p.5).

No contexto da educação, é defendido que todos os alunos têm o direito de desenvolver as suas capacidades, bem como o acesso a uma educação de qualidade que foi pensada tendo em conta as características de cada um (Freire, 2008).

Ainscow (2009), após um estudo aprofundado sobre o assunto defende que não existe uma definição única e consensual do conceito de inclusão. Afirma que a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas, foca-se na presença, na participação e na realização dos mesmos. A inclusão é um processo sem fim que combate constantemente a exclusão, sendo um processo de mudança de valores em ação que resultam em práticas e serviços educacionais que estão incorporados em sistemas que adotem esses mesmos valores. Assim, a inclusão tem como objetivo final a preparação de crianças e jovens para o futuro.

Para Correia (2003), a inclusão é a inserção de crianças e jovens com NEE em classes regulares, onde devem receber todos os serviços educativos adequados, tendo sempre que possível apoio especializado adequado às suas características e necessidades. Pretende-se desta forma incluir todos os alunos, encontrando formas de aumentar a sua participação e aprendizagem.

Ainda de acordo com Ortiz González (2003), a inclusão é um modo de vida, em que todas as pessoas são bem acolhidas, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode ter um papel essencial, oferecendo as mesmas oportunidades e qualidade de recursos a todas as crianças. Incluir é dar opções, recursos, lugar, melhorar a oferta educativa de acordo com as características e necessidades de cada um, valorizando o mesmo.

Ainscow (2009) sugere uma lista de valores inclusivos, onde encontramos valores como a igualdade, compaixão, respeito pela diferença, participação, sentido de

comunidade e sustentabilidade. Esta lista está em constante desenvolvimento, sendo que cada profissional deve pensar nestes mesmos valores e nas suas perspectivas.

Em suma, a palavra inclusão é difícil de definir, mas vários autores chegam à conclusão que deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas, não apenas aqueles em situação de deficiência. Além disso, a inclusão é um processo em constante desenvolvimento que deve estar focado nas aprendizagens em conjunto e, que vem revolucionar as estruturas das escolas para que adaptem o currículo de acordo com as características de cada criança. Desta forma, a inclusão valoriza o processo, as estratégias diferentes utilizadas pelos professores e o currículo em construção (Sanches & Teodoro, 2006).

1.3.1 Conceito de Necessidades Educativas Especiais

De forma a conseguir compreender melhor o conceito de inclusão e o que este implica, é necessário abordar o conceito de NEE. Como foi referido anteriormente, este surgiu pela primeira vez em 1978 no Warnock Report, realizado no Reino Unido, e apresenta perspectivas novas face ao ensino das crianças com deficiência e de crianças que por alguma razão estavam também excluídas do sistema de ensino regular. Este relatório vem ainda revolucionar a análise das dificuldades escolares das crianças, no sentido em que promove a análise a partir de critérios educativos e não à luz de critérios médicos.

No Reino Unido, em 1981, com o Education Act surge então a definição oficial do conceito. Esta definição afirma que as necessidades educativas especiais de uma criança se manifestam em dificuldades de aprendizagem que exigem a implementação de medidas educativas especiais.

Brennan (1988) citado por Correia (1997) afirma que existem necessidades educativas especiais quando um problema, seja ele, físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou várias destas problemáticas, afeta de alguma forma a aprendizagem fazendo com que sejam necessárias alterações do currículo ou sejam precisas condições especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação adequada.

É de referir também o contributo neste sentido da Declaração de Salamanca (1994) onde se lê: “a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas

crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (p. 6).

Correia (1997) sugere que as NEE podem ser divididas em dois grupos maiores, NEE de caráter permanente e NEE de caráter temporário:

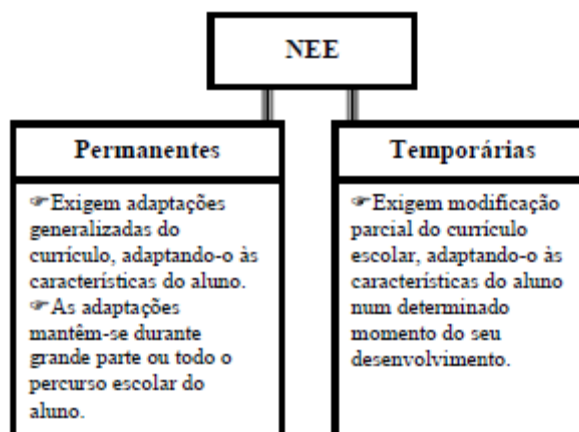


Tabela 2 - Tipos de NEE (in: Correia, 1997, p.49)

De acordo com Correia (1997), as necessidades educativas especiais permanentes “são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (p.49).

Correia (1997) caracteriza as NEE de caráter temporário como “aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar” (p. 52).

1.4 Escola Inclusiva

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

É importante referir que este é um desafio para toda a comunidade escolar e que apenas pode ser positivamente encarado se as escolas estiverem profundamente empenhadas num

modelo inclusivo, centradas no currículo e não no problema, organizadas de forma a responder de forma diferenciada com crianças que têm necessidades e competências diferentes, ritmos de aprendizagem diferentes e com diferentes capacidades. Ou seja, importa desenvolver métodos e estratégias que não sejam só adequados para alunos “especiais”, mas sim eficazes para todos os alunos, tendo ainda a capacidade de os adaptar constantemente (Morgado, 2003).

Para César (2003), a escola inclusiva encara a diversidade como um fator muito positivo, em que as características diferentes de cada um se complementam e impulsionam um bom avanço, em vez de serem vistas como ameaças ou como um risco que dificulta o trabalho aos profissionais.

Citando alguns autores (Ainscow, 2009; Correia, 2001; Freire, 2008), uma das ideias da escola inclusiva que é comum a todos é que a escola deve estar aberta a receber todos os alunos, independentemente da sua condição intelectual, social ou física, do seu sexo, etnia ou crença religiosa. A escola deve olhar sempre para a diferença como ponto de partida para o trabalho a desenvolver com as crianças.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), a educação inclusiva significa a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade que confrontem os professores e alunos com aprendizagens significativas, que desafiem os professores ao nível da criatividade e adaptação de estratégias e metodologias.

Assim, uma escola que tenha uma verdadeira filosofia inclusiva, terá de se adaptar a uma nova realidade em que existe um grande respeito e valorização da diferença. Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é evidente a necessidade de que a escola tenha ou arranje recursos, técnicas, materiais e estratégias, para que possa intervir de uma forma efetiva e especializada nos momentos em que as crianças precisarem.

Ainda na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) podemos retirar que esta inquietação com os diferentes níveis de desenvolvimento académico, social e pessoal do aluno e com o contexto de aprendizagem implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da administração dos recursos e do currículo, assim como uma diferenciação pedagógica, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características e necessidades de cada um.

Stainback e Stainback (1992) citado por Ortez González (2003) defende que algumas das características de uma escola inclusiva são:

1. A diversidade sendo potencializadora da aprendizagem através da interação.
2. O respeito por essa mesma diversidade, quer dentro da escola e da sala de aula como fora (uma sociedade futura mais inclusiva).
3. A adaptação e construção do currículo.
4. O apoio individualizado aos alunos, dentro das salas de aula.
5. O trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola.
6. A participação ativa da família no processo da criança.

Morgado (2004) refere que para traçar um caminho em direção a uma escola inclusiva é necessário abordar também o tema da qualidade nos processos educativos.

Assim, Marchesi e Martín (1998) citados por Morgado (2004) apresentam um conjunto de critérios que identificam uma escola de qualidade. São eles:

1. A forma como a escola promove o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, tais como, capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais. Assim, a escola trabalha competências distintas nas diferentes áreas de desenvolvimento.
2. O facto de a escola estimular a participação, envolvendo toda a comunidade educativa. Para que isso aconteça, é necessário repensar a questão da autonomia das escolas. A escola deve ser capaz de melhorar e operacionalizar instrumentos que potenciem essa mesma autonomia.
3. A promoção da formação dos professores e do seu desenvolvimento profissional é essencial na influência que pode ter no meio envolvente.
4. Consideração pelas características distintas de cada um dos seus alunos e dos seus meios.

César (2003) considera que na perspectiva de uma escola inclusiva, é a escola que tem de se adaptar às características e necessidades de cada criança, partindo das suas diferenças de forma a que cada um tenha oportunidade de ter o seu ritmo, em vez de serem os alunos que têm de viver de acordo com as exigências que lhes são feitas pelas escolas.

1.4.1 Estratégias e Práticas para uma Educação Inclusiva

Na opinião de Sanches (2005) as estratégias adotadas para uma educação inclusiva com um objetivo de promover o sucesso de todos, são um direito e não caridade. Todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades, não sendo discriminadas.

Para Correia e Serrano (2000), a escola inclusiva vem trazer alguns benefícios, sendo que um deles é a envolvimento de toda a comunidade educativa com o objetivo de atingir o sucesso educativo.

Num modelo de educação inclusiva, todos os alunos estão dentro da sala de aula, os grupos de alunos são feitos de forma heterogénea, o processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos, o ensino é criativo, ativo e cooperado, as atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a níveis diferentes, os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados e por fim o sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do grupo e os de cada aluno (Morgado, 2003).

As escolas devem estar organizadas de forma a que toda a gente esteja envolvida cooperativamente no objetivo de aprender, tanto os alunos como também os professores. É necessário que esta resolução colaborativa seja incentivada nas escolas, facilitando as relações e interações entre as pessoas, para que estas caminhem lado a lado com os mesmos objetivos (Ainscow, 1998).

Neste sentido, os pares e outros elementos que fazem parte da comunidade educativa são essenciais no apoio e suporte de um processo de inclusão. Em sala de aula por exemplo, o trabalho em grupo é uma prática vantajosa para todos. É benéfica se for organizado de forma a estimular a partilha, a cooperação e a participação de todos. Isto acontece através da interação entre crianças e interação com o professor (Morgado, 2004).

Por vezes o trabalho individual, devidamente estruturado e pensado, é também necessário e benéfico. Permite que o aluno desenvolva competências como possa também ter algum apoio individualizado do professor em alguma área de maior dificuldade (Morgado, 2004)

Ainscow (1998) afirma que se as escolas tiverem estruturas cooperativas é meio caminho andado para uma escola eficaz. Ou seja, uma escola baseada neste tipo de estrutura está por consequência a tirar partido das competências diversificadas de todos os profissionais que trabalham na mesma. Promove desta forma o desenvolvimento profissional e

encoraja atitudes boas face à mudança e a métodos de trabalho diferentes. Desta forma, os professores assumem então a responsabilidade pelas aprendizagens dos seus alunos.

1.4.2 Diferenciação pedagógica como prática inclusiva

Para Morgado (2003) a diferenciação pedagógica não pode ser considerada apenas como uma estratégia, mas sim como uma forma ou noção de olhar o ensino e aprendizagem. Assim sendo, “o desenvolvimento bem-sucedido de programas de educação com qualidade e, portanto, inclusivos, passa incontornavelmente pela capacidade do professor de operacionalizar processos de diferenciação” (p.79).

Na perspetiva de Roldão (2003), a escola para ser de facto inclusiva, tem de ser aberta a todos, um espaço onde todos aprendem juntos independentemente das suas dificuldades ou necessidades, porque uma educação inclusiva pressupõe que o ato educativo se centre na diferenciação curricular inclusiva, baseada em função dos contextos de pertença das crianças, procurando dar respostas diferentes e, contemplando metodologias diversificadas que tenham em atenção os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno.

Rodrigues (2003) considera que a diferenciação que é procurada numa perspetiva de inclusão é a que é desenvolvida sem separar os alunos por categorias, mas sim educando todos em conjunto, promovendo o potencial educativo das suas diferenças.

Sanches (2005) defende que a diferenciação pedagógica por vezes é confundida com um conjunto de práticas que estão longe de fazer parte duma prática diferenciadora e inclusiva. Citando alguns dos exemplos dados pela autora: “dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2º ano quando ele está matriculado no 4º e os seus colegas fazem exercícios do respetivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática” (p. 113).

Assim, Sanches (2005) afirma que a diferenciação inclusiva será a que olha para a diferença como ponto de partida, construindo o programa e agindo em função de um grupo heterogéneo, que abrange alunos com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

Para Morgado (2004) existem vários fatores e critérios que evidenciam uma educação diferenciada. Alguns deles são o facto de os professores promoverem a autonomia dos seus alunos, de forma a que saibam gerir e regular as tarefas de aprendizagem num caminho para a regulação dos seus processos de ensino/aprendizagem. É essencial que o

professor promova um clima de sala de aula positivo para motivar as crianças, organizando o trabalho e as tarefas de acordo com as características e necessidades do grupo e valorizando os esforços que cada um faz para efetuar as tarefas com sucesso. É importante ainda que o professor promova um trabalho cooperado.

Roldão (citada por Sanches 2005), enfatiza que dentro da diferenciação pedagógica está implícita a escola inclusiva. Ou seja, na prática da diferenciação, as escolas estão abertas para todos os alunos e, as aprendizagens são realizadas em conjunto independentemente das necessidades de cada aluno. Esta prática indica que o projeto curricular da escola é inclusivo, onde o trabalho educativo é desenvolvido tendo em conta os contextos de pertença dos alunos, dando-lhes oportunidades de desenvolverem competências e de haver assim mais inclusão de qualidade.

1.4.3 Papel do Professor

A Educação inclusiva é um desafio. Exige que os professores alterem as suas perspetivas e procurem aprender novos modos de criar condições que facilitem e melhorem a aprendizagem de todos os alunos. É essencial ainda que os professores questionem e reflitam sobre a sua prática, para que percebam que estratégias devem usar e o que devem mudar na sua prática (Ainscow, 1998).

Ensinar é uma tarefa exigente. Os professores têm de apostar nas relações cooperativas entre docentes, mas também devem ter autonomia suficiente para tomar decisões flexíveis que tenham em atenção as necessidades de cada aluno e as suas particularidades e características (Ainscow, 1998).

Sanches (2005) refere que o professor, ao desenvolver uma prática diferenciadora e inclusiva, aprende com o grupo, em situações que promove uma aprendizagem cooperativa e responsável. Organizando o espaço e o tempo de acordo com as aprendizagens a realizar e em função das atividades, o professor deve implicar assim os alunos na sua própria aprendizagem, na construção das mesmas.

Morgado (2003) resume alguns pontos importantes relativos ao desempenho dos professores e à sua influência numa educação inclusiva. Tendo em conta que os alunos têm o direito de ter uma educação apropriada às suas necessidades, a qualidade dessa mesma educação está na resposta educativa, uma resposta assente na avaliação das características de cada criança e no planeamento de uma intervenção baseado nessa mesma avaliação. O autor refere ainda que “a capacidade de responder às necessidades

individuais dos alunos depende do nível de diferenciação das práticas pedagógicas” (p.85).

Morgado (2003) propõe um modelo que reúne os vários processos de funcionamento diferenciado do professor em sala de aula. O autor, de forma breve, apresenta seis dimensões essenciais:

1. O planeamento é uma dimensão que engloba as planificações prévias do trabalho a ser desenvolvido, com especial ênfase na gestão curricular.
2. Organizar o trabalho dos alunos é um aspeto que abrange as formas como o professor envolve os alunos na organização da sua aprendizagem.
3. O clima social é fundamental, considerando as relações e interações estabelecidas entre o professor e os alunos e ainda entre cada aluno e os seus pares.
4. Na avaliação são considerados “todos os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino/aprendizagem contemplando os procedimentos e dispositivos envolvidos”. (p. 77)
5. As atividades e tarefas são uma dimensão que considera as escolhas de tarefas feitas pelo professor ou situações propostas pelo mesmo, tendo em conta a natureza das mesmas.
6. Por fim, os materiais e recursos utilizados dizem respeito à gestão de materiais e recursos que suportam o processo de ensino/aprendizagem.

1.5 Critério da Participação

Para Booth (1995) citado por Morgado e Silva (1999) o processo da inclusão pressupõe fundamentalmente a participação de alunos com NEE na sociedade e no seu currículo escolar.

Ainscow (2009) afirma que estar com os outros e colaborar com os mesmos significa participar. A participação pressupõe uma interação ativa e um envolvimento na tomada de decisões. Exige reconhecimento e valorização de identidades diferentes, para que as pessoas sejam efetivamente aceites como são.

Para Ainscow (2009) é necessário compreender os valores para a inclusão de forma a colocá-los em prática e por isso mesmo, a inclusão envolve sem dúvida processos para

umentar a participação dos alunos, reduzindo a sua exclusão de currículos, escolas e comunidades. A inclusão abrange não só a presença, mas a participação de todos os alunos, com ou sem NEE.

O mesmo autor defende que se queremos que as crianças participem então é preciso envolver a família e toda a comunidade escolar no processo, de modo a que participem também.

Citando Rodrigues (2003), todos os alunos estão na escola para aprender e isso só pode acontecer se participarem ativamente. Esta participação não significa uma presença física, mas sim uma pertença à escola e ao grupo em que está inserido. Da mesma forma, a escola sente responsabilidade pelo aluno e sente que o mesmo pertence à escola.

Ainscow (1997) sugere que um dos fatores chave para a construção de salas de aula mais inclusivas é a utilização eficaz de recursos naturais, ou seja, os próprios alunos, valorizando as diferentes experiências, vivências e conhecimentos de cada um, reconhecendo cada aluno como tendo capacidade para contribuir na sua própria aprendizagem e ainda valorizando o trabalho a pares/cooperativo, compreendendo a aprendizagem como um processo social e de participação ativa.

Jiménez (1993) citado por Matos e Morgado (2016), afirma que a educação inclusiva implica de facto uma participação ativa por parte das crianças com NEE num modelo educacional da escola que inclua todos os alunos e que se ajuste às suas necessidades e lhes dê resposta.

Capítulo II – Opções Metodológicas

2.1 Metodologia

A partir do tema escolhido, das características do contexto e do público-alvo, a metodologia pensada para a recolha de informações é a Metodologia Qualitativa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) afirmam que a investigação qualitativa tem cinco características que distinguem este tipo de metodologia das restantes. São elas:

1. Este tipo de investigação acontece no ambiente natural, sendo este a fonte de dados para o investigador que vai ao contexto para observar e recolher dados através de vários instrumentos. Os investigadores qualitativos consideram que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (p.48)
2. Os dados recolhidos na investigação são apresentados de uma forma descritiva. A palavra tem uma grande importância nestas investigações que ao contrário de outras não se traduz em números. A análise de dados é feita respeitando a forma como foram registados.
3. Na investigação qualitativa, o processo em si é mais valorizado do que os resultados ou produtos da mesma. Ou seja, o investigador preocupa-se em perceber cada situação e o que é importante relativamente ao objeto de estudo.
4. Os dados destas mesmas investigações são analisados indutivamente, isto é, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar hipóteses previamente realizadas, mas sim ir construindo as mesmas à medida que os dados são recolhidos e agrupados.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (p.50) Os investigadores definem estratégias e condutas de forma a conseguirem ter em atenção o ponto de vista e perspetivas do informador.

Segundo Gonçalves (2010), a abordagem qualitativa na educação é considerada científica na medida em que se constitui como uma atividade organizada e disciplinada que pretende ser rigorosa. Para obter esse rigor é necessário que haja equilíbrio entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. É baseada numa reflexão sistemática confrontando as questões suscitadas com a realidade.

De acordo com Gonçalves (2010), para uma investigação qualitativa é necessário que se defina um objeto de estudo e a construção da análise deve estar estreitamente ligada a uma explicitação da trajetória teórica escolhida para a abordagem de conceitos que sustentam o trabalho realizado. Assim, as questões assumem um papel central na orientação de toda a investigação.

Bogdan e Biklen (1994), definem esta metodologia de investigação como uma metodologia que valoriza a descrição, as induções e o estudo das percepções pessoais com base numa teoria fundamentada.

Perante estas ideias acima referidas, o objetivo central desta mesma investigação qualitativa é realizar uma recolha de dados focada numa criança com NEE, valorizando o processo e as situações observadas, apresentando os dados descritivamente e ir construindo uma análise indutiva dos mesmos.

2.2 Instrumentos de Investigação

À medida que a investigação qualitativa se desenvolve, o investigador trabalha e observa no contexto natural do grupo observado, preocupa-se e dá importância ao contexto, compreendendo que se existir proximidade com o grupo, há uma maior possibilidade de o compreender (Amado, 2014)

Inicialmente, comecei por fazer uma observação livre do funcionamento da turma no geral, fazendo registos de observação. Posteriormente, passei a fazer uma observação mais focada na criança com NEE inserida na sala, de modo a observar as estratégias do professor, a sua participação no grupo e nas tarefas, as suas relações com os pares, professores e toda a comunidade escolar.

A observação é uma das técnicas de recolha de dados que é mais utilizada na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Os instrumentos utilizados são o diário de bordo e registos fotográficos. Através destes instrumentos consegui fazer um caminho, conhecendo o contexto, o grupo e a criança com NEE. Por isso mesmo, a recolha de informações para o presente relatório foi feita a partir da observação de carácter participante.

Desta forma, tenciono perceber em que situações a criança está incluída (ou não) neste contexto, partindo de um critério importante, a participação.

Para Jiménez (citado por Matos & Morgado, 2016) a educação inclusiva pressupõe uma participação ativa por parte das crianças com NEE no modelo educacional da escola, modelo esse que é inclusivo para todos os alunos, dando resposta e adaptando-se conforme as suas necessidades.

Com base no estudo de Matos e Morgado (2016) vou utilizar os mesmos parâmetros de avaliação para analisar qualitativamente o nível de participação e, por consequência, o nível de inclusão da criança.

Os oito parâmetros escolhidos para realizar esta análise são a localização do aluno (onde é que o aluno costuma estar, se está sozinho ou acompanhado e por quem); o tempo que o aluno está dentro da sala de aula e apoios extra que possa ter (sempre, por vezes sai da sala ou se está apenas períodos durante o dia; se o aluno tem apoio/s de profissionais de educação especial); o ambiente dentro da sala (como é, e se é propício à inclusão); integração na sala e nas tarefas (se costuma fazer as mesmas tarefas que as restantes crianças, com ou sem ajuda); trabalhos em grupo (se trabalha em grupo com as outras crianças ou se faz tarefas diferentes); relação com os pares e com a comunidade educativa (existe relação e aceitação por parte dos membros da comunidade educativa); refeições (se costuma interagir durante as refeições e sentar-se ao lado dos colegas); presença do aluno nas atividades da escola e em visitas de estudo (se costuma participar e interagir nas atividades e se vai ou fica na escola).

2.3 Contextualização da Problemática

O tema que seleccionei para a realização do relatório final da Prática Supervisionada em 1ºCiclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, é “A Participação como Critério para a Inclusão: Observação de uma Criança com NEE”.

Na escolha desta temática que pretendo investigar tive em conta não só o contexto em que me encontro na prática supervisionada, na qual me deparei com uma criança com Necessidades Educativas Especiais incluída na sala, como também o meu interesse e curiosidade em descobrir e compreender de que forma é que o processo da inclusão pode acontecer, que estratégias podem ser utilizadas e qual é o impacto da educação inclusiva em toda a comunidade educativa, em especial em todas as crianças e docentes.

Como já foi referido anteriormente, o tema da inclusão é uma temática que sempre me interessou bastante, por isso mesmo após ter observado uma criança com NEE que

considerarei à “primeira vista” estar incluída na sala, quis compreender quais são os princípios e critérios da inclusão, e ainda, como futura profissional, qual é o papel dos professores face à mesma.

A inclusão de uma criança com NEE numa sala de aula é um processo desafiante. Para que a inclusão seja “bem feita” é necessário que os professores titulares tenham alguma formação ou pelo menos ajuda de alguns especialistas da área da educação especial. Além disso, por vezes, é preciso que os professores estejam disponíveis para isso. A inclusão acaba por revolucionar as salas de aulas (de forma positiva, na minha opinião) mas para alguns professores, vem apenas mudar o que “não precisa de ser mudado”. A verdade é que é preciso fazer renovações, é preciso que os professores invistam na sua formação contínua e é preciso que estejam dispostos a mudar as suas estratégias e formas de agir.

O objetivo mais ambicionado é sem dúvida, concretizar uma escola para todos. Uma escola de inclusão, onde a diferença é o ponto de partida para o sucesso escolar de cada um dos alunos. A prática de diferenciação pedagógica é uma das formas de lidar com esta diferença, levando cada um dos alunos a “ser”, a “pertencer” e a “participar” no processo da sua aprendizagem, consoante as suas competências e necessidades.

Claro que perante isto, surgem algumas questões, tais como:

- Como se pode promover a inclusão de uma criança com NEE numa sala de aula?

-Quais são os critérios indicadores de uma escola/sala inclusiva?

2.4 Caracterização do contexto

A escola situa-se em Lisboa, na zona do Restelo. É privada e tem três valências, jardim de infância, 1º Ciclo e 2º Ciclo.

O horário de funcionamento da instituição é das 8h00 às 19h00, sendo o período de aulas das 9h00 às 17h00 com intervalos das 10h30 às 11h00, das 12h30 às 14h00 e das 15h30 às 16h00.

Inicialmente era um colégio, passando mais tarde a ser uma Cooperativa. Foi fundado em 1969 por quatro senhoras formadas em áreas diferentes: pedopsiquiatria, ciências, filosofia e literatura.

O seu principal objetivo era criar uma escola diferente daquilo que o sistema educativo português oferecia, com base nas propostas dos pedagogos da Escola Nova. Queriam

desenvolver uma comunidade em que as relações entre os elementos que lhe pertenciam fossem o mais importante, ou seja, tornar a criança um agente ativo na aprendizagem através da formação de uma equipa pedagógica capaz de transmitir aos alunos essa capacidade de autoaprendizagem.

O percurso desta instituição é, até hoje, marcado pelo seu carácter de investigação e experimentação pedagógica nas áreas da Matemática, Leitura e Escrita, Expressão Dramática, Educação Musical e Filosofia, e tem, por isso, sido alvo de visitas de estudo, estágios e projetos de investigação.

Relativamente ao projeto educativo e às preocupações pedagógicas da instituição, consideram que educar é ajudar, orientar e estimular o desenvolvimento da criança segundo as suas potencialidades, e não apenas acumular conhecimentos. É, por isso, valorizar o indivíduo que tenha cultura e não aquele que é apenas instruído, e o processo de aquisição dos conhecimentos e a sua construção tornam-se pilares essenciais, passando para segundo plano a quantidade de conhecimentos que as crianças adquirem. Estes conhecimentos ampliados pelas trocas com os pares, pelo jogo e cooperação mútua são o fundamento de uma escola viva em que a procura de conhecimentos deve ser algo único e pessoal de cada criança.

É importante dar-lhes condições de acesso ao conhecimento fazendo com que as crianças possam pensar, raciocinar. Devem-se criar situações que as desafiem, com o objetivo de despertar o interesse e a curiosidade – há que fazê-los pensar e ter vontade de descobrir. O ambiente à sua volta deve ser estimulante, de forma a favorecer o desenvolvimento das potencialidades da criança. É importante desafiar a criança a pensar e a estabelecer relações, ajudá-la a perceber os seus próprios processos mentais. A aprendizagem tem alguns elementos fundamentais, dos quais a experiência, a tentativa e o erro.

A instituição privilegia bastante o tempo para brincar, jogar, correr, explorar, pois, é a partir daqui que vai ser estimulada a imaginação, criatividade e curiosidade para querer aprender mais e saber melhor. Estes tempos são valorizados e estimulados, pelas suas funções pedagógicas.

Um dos principais valores da instituição é a cooperação, pois a criança aprende, mas também ensina. A troca de informações e diálogo entre as crianças é muito importante. Confrontam pontos de vista diferentes, dividem tarefas o que faz com que tenham sentido

de responsabilidade. A criança é um agente ativo na sua aprendizagem pois procura, investiga e experimenta.

É importante que o professor oriente e incentive a criança de modo a que esta esteja interessada, tenha curiosidade e vontade de descobrir cada vez mais. Deve ter a capacidade de se colocar, tal como as crianças, em posição para aprender. Nunca deve ter a resposta pronta: há que fazer o aluno pensar, ajudá-lo a descobrir, aguçar a sua curiosidade e desafiá-los a chegar sempre mais longe

Nesta escola a avaliação é formativa, ou seja, os alunos são estimulados a refletir sobre os seus trabalhos, reconhecendo assim os seus erros e o nível de conhecimento que têm em determinado assunto.

Em relação ao funcionamento geral da instituição existe a direção e coordenação (direção executiva e direção pedagógica), que está responsável pelo funcionamento da instituição como uma cooperativa. A direção é escolhida na assembleia da cooperativa pelos cooperantes.

Quanto à organização e funcionamento das salas (Ver Anexo I com grelha de observação da sala de aula), são regidos também através de um projeto pedagógico numa ideia de cooperativa. As crianças partilham os materiais, que foram comprados no início do ano com o dinheiro de todos, o que facilita a partilha, a preocupação com o material e a forma como tratam o mesmo. Existem responsáveis de vários pelouros: o material, recreios e lanches, corredores e mochilas e almoço. Estes responsáveis mudam quinzenalmente e é feita nessa mudança uma autoavaliação e heteroavaliação acerca do desempenho de cada um.

Na sala existe também um jornal de parede constituído por 4 seções: “Notícias”, “Quero fazer”, “Acho bem” e “Acho mal”, onde cada criança pode e é estimulada a escrever o que entender de acordo com as situações vividas ao longo da semana, para que na reunião do jornal de parede possa ser discutido por todos.

A secção das “Notícias” serve para as crianças escreverem tudo o que quiserem sobre si ou qualquer outro assunto que queiram partilhar com os colegas. A secção do “Quero fazer” serve para as crianças escreverem propostas daquilo que gostavam de fazer na escola, projetos novos, jogos, visitas de estudo. A secção do “Acho bem” permite que as crianças escrevam elogios ou descrevem situações que consideram ter corrido bem ao longo da

semana, um trabalho que tenham gostado, uma discussão que resolveram com um amigo, uma atitude boa que viram noutra criança. E por fim a secção do “Acho mal” que permite que se possa registar tudo aquilo que consideram ter corrido mal ao longo da semana, nomeadamente, problemas que tenham tido com outras crianças.

2.5 Caracterização da criança com NEE

A criança com NEE de carácter permanente observada para a realização deste relatório é um rapaz de 7 anos que está inserido numa turma de 2º ano. Para me referir ao aluno em questão, optei por colocar apenas as suas iniciais, de forma a garantir toda a confidencialidade relativamente aos seus dados pessoais. (Ver Anexo II com Relatório técnico-pedagógico da criança com NEE).

O F.H. foi diagnosticado com uma perturbação do espectro do autismo quando ainda frequentava o jardim de infância e aos 2 anos começou o acompanhamento em terapia da fala, tendo tido este apoio durante dois anos. Aos 3 anos começou a ser também acompanhado por uma professora de ensino especial, começou por ser um apoio semanal, passando posteriormente a ter um seguimento mensal, que se mantém atualmente. Aos 5 anos começou a fazer alguns exames complementares de diagnóstico, onde se detetou um excesso de ligações neuronais.

Vive em casa com os pais e é o mais novo de dois irmãos, o R.H, é o irmão mais velho e que também foi diagnosticado com PEA, e a M.H., uma rapariga. Os três irmãos frequentam a mesma escola.

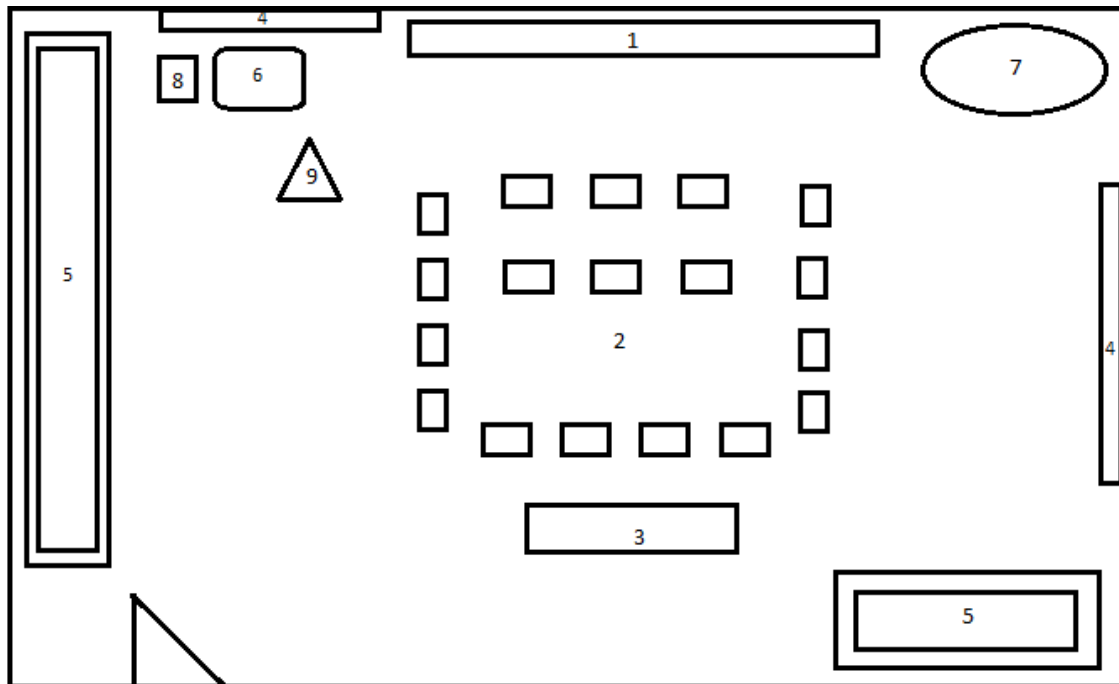
No final do JI, o F.H. ingressou na instituição onde se encontra atualmente para começar o 1º ano. Neste momento, está inserido numa turma de 2º ano com 18 crianças, 9 rapazes e 9 raparigas, e beneficia de um apoio semanal com uma professora de ensino especial da escola. Atualmente, os objetivos dos professores são de carácter psicopedagógico, trabalhando principalmente áreas de produção escrita e ainda comunicação e competências linguísticas.

As áreas fortes da criança são a memória visual e auditiva, a leitura (relativamente à descodificação de grafemas em fonemas), a ortografia, o cálculo mental e a automatização de procedimentos matemáticos.

As fragilidades do F.H. estão relacionadas com a comunicação e competências sociais, a linguagem, na apropriação efetiva de alguns vocábulos, sobretudo os mais abstratos e na

correção morfossintática e coerência do discurso. O F.H tem mais facilidade em comunicar por escrito do que a conversar.

Esta imagem corresponde à planta da sala:



1. Quadro de giz
2. Disposição das mesas das crianças
3. Secretária do professor
4. Janelas
5. Prateleiras e armários de arrumação
6. Lavatório
7. Cooperativa de sala (Materiais)
8. Carrinho de tintas
9. Quadro de giz e papel cenário

Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados

A recolha de dados foi uma fase crucial na construção deste relatório da prática supervisionada (Ver Anexo 3 com reprodução não integral do diário de bordo). Esta recolha permitiu-me observar de forma mais atenta e focada determinadas situações que sem uma direção, me passariam despercebidas. Além de fazer a observação durante esta fase, este foi também um tempo em que refleti bastante sobre os verdadeiros critérios para a inclusão e como de facto é impossível afirmar que existe ou não existe inclusão a preto e branco, há sempre uma zona mais cinzenta que é onde considero que este contexto se encontra, tendo em conta o que observei e tendo também em conta a revisão de literatura apresentada.

Optei por analisar os dados recolhidos através de alguns parâmetros escolhidos de acordo com Matos, I.T. & Morgado, J. (2016) já descritos anteriormente no capítulo II na seção dos instrumentos. Decidi apresentar e discutir os resultados separados por subcapítulos, de acordo com os critérios acima referidos.

3.1 Localização do aluno

A partir dos registos do meu diário de bordo, observo que o F.H. tem um lugar fixo (tal como todas as outras crianças), que é um lugar perto do quadro. As mesas da sala estão dispostas em U e a mesa da criança é a de uma ponta, mais próxima da porta. O F.H. está sentado ao lado da V., uma rapariga da mesma idade que é atenciosa com ele na maioria das situações observadas. Quando o professor propõe uma tarefa, por vezes a V. tenta que o F.H. a faça, ajudando-o se necessário e mostrando-lhe o que é para fazer.

Por exemplo, durante uma aula de matemática (4/02/2019), o professor estava a chamar crianças para ir ao quadro e a certa altura chamou o F.H. para ir ao quadro colocar um ponto dentro de um dos conjuntos desenhados ou na sua interseção. O F.H. levantou-se e colocou no sítio errado, a V. perguntou se poderia ajudar e explicar ao colega, o professor disse que sim, ela levantou-se, explicou ao colega o raciocínio de forma a que ele alterasse a localização do ponto. O F.H. fê-lo e de seguida voltaram para os seus lugares.

O trabalho e aprendizagens com os pares, se for bem dirigida pelo professor, torna-se numa estratégia essencial para que todos possam efetivamente aprender indo o mais longe possível, sendo que a cooperação pode ser entre pares bastante diferentes para que se

complementem. (Sanches, 2005) Em conversa com o professor titular, percebi que a escolha de lugar tinha sido propositada neste sentido.

3.2 Tempo que o aluno está dentro da sala de aula e Apoios

O F.H. está dentro da sala de aula a maior parte do tempo, saindo excecionalmente (duas vezes por semana) para ter apoio com uma professora de educação especial durante uma hora. Há também algumas situações em que a criança é retirada da sala, indo mais cedo para o recreio ao final do dia (meia-hora antes). Quando questionei o professor sobre o porquê do F.H. sair mais cedo da sala, respondeu-me que ele ficava bastante cansado e irrequieto e que não conseguia fazer as tarefas propostas. Algumas vezes o F.H. chegava mesmo a adormecer na última aula da tarde. Por exemplo (22/2/2019) ao fim da tarde, a turma foi para a outra sala de 2º ano, onde o professor leu um capítulo de uma história que ouvem todas as semanas. Passado muito pouco tempo, o F.H. adormeceu em cima da mesa.

O apoio que a criança tem fora da sala é com uma professora de educação especial contratada pela escola, que trabalha com a criança conteúdos que estão a ser abordados na sala, mas de formas diferentes. O apoio é habitualmente focado no português.

Quando a criança volta para a sala, a professora de educação especial fala sempre com o professor titular de turma, mostrando o trabalho que estiveram a fazer e pedindo que o professor a vá informando das dificuldades da criança. Esta comunicação e colaboração entre profissionais é de extrema importância, o professor de educação especial deve apoiar o professor de ensino regular e a criança sempre que necessário de acordo com as suas características e necessidades de forma a desenvolver as suas aprendizagens e o seu grau de participação. (Correia, 2003)

Neste critério, não existe uma opinião consensual ou pelo menos não de forma evidente, por parte dos autores. Há autores que consideram que é necessário por vezes a criança sair da sala para ter algum apoio de profissionais especializados na área sendo que a maior parte do tempo deve ser passado em sala, adaptando estratégias de forma a aumentar a participação da criança (Correia, 2003).

Muitos autores consideram que partindo de um princípio inclusivo é necessário que seja a escola a adaptar-se às crianças e não ao contrário, a escola é que deve arranjar recursos, estratégias e métodos que sejam eficazes para todos os alunos, encarando sempre a diferença como um fator positivo e benéfico. (Morgado 2003; Sanches e Teodoro 2006;

Freire 2008; Ainscow, 2009; César 2003) Ou seja, as crianças com NEE devem estar sempre incluídas na sala de aula.

3.3 Ambiente da sala de aula

O ambiente dentro da sala é bastante bom, existe um grande clima de cooperação, autonomia e interação entre pares. As crianças estão habituadas a fazerem as suas tarefas e ajudarem os colegas se necessário, conversando e discutindo a que conclusões chegaram. O clima social da sala de aula é essencial para fomentar as relações e interações entre pares e com o professor (Morgado, 2003).

Este ambiente é favorável à participação do F.H., não só pelo comportamento das crianças e pelo clima da sala, mas também porque o professor promove bastante este mesmo ambiente, fomentando a autonomia das crianças, fazendo um esforço para não dar respostas às mesmas, mas sim fazê-las chegar ao resultado sozinhas com pistas do adulto. Estes tipos de estratégias e formas de organizar o espaço e tempo da sala de aula são importantes para promover a autonomia dos alunos, de forma a que consigam regular e gerir as tarefas e o seu processo de aprendizagem (Morgado, 2003; Sanches, 2005)

As estratégias que o professor adota com a criança são variadas. Por exemplo no dia 21/02/2019 a criança trouxe o seu peluche (Dudu) e não queria guardá-lo na mochila. Então, o professor pegou no peluche, pendurou-o no quadro e disse à criança que o Dudu ia estar a vê-lo a trabalhar, que só voltava quando a tarefa estivesse terminada e que iria para a mochila. A criança terminou então a tarefa proposta.

3.4 Integração na sala e nas tarefas

Enquanto está na sala, a criança realiza as tarefas propostas pelo professor, necessitando de ajuda a maior parte das vezes. O professor, em algumas situações (maioritariamente aulas de matemática) pede para que venha ao quadro ou que responda a questões, para que a criança permaneça atenta e focada no que está a acontecer. Ou seja, para que a criança esteja incluída é necessário que participe ativamente nas tarefas (Ainscow, 2009). Neste caso, a criança participa naquelas que está disposto ou nas que o professor consegue dar um apoio mais individualizado dentro da sala de aula (Stainback & Stainback citado por Órtiz González, 2003) ou ainda utilizando recursos naturais: as próprias crianças como referido anteriormente. (Ainscow, 1997)

Durante o dia, o F.H. por vezes faz outras tarefas, diferentes das tarefas que estão a ser realizadas pelos seus pares.

Por exemplo, (dia 07/02/2019) da parte da manhã, metade dos alunos da turma estão na música e na filosofia para crianças. Por isso mesmo, é um tempo que o professor aproveita o facto de ter menos crianças na sala e realiza um apoio mais individualizado, corrige trabalhos com as crianças e ajuda nalgumas dificuldades que possam ter, ou seja, cada criança está em trabalho autónomo a trabalhar áreas curriculares diferentes, dependendo do que precisam de desenvolver.

Durante este tempo, o professor propôs à criança que realizasse uma pintura com as mãos no chão, sugeriu até que fizesse sobre o livro que estava a ler, e no final pediu-lhe que escrevesse o que estava a acontecer na pintura. Durante o tempo em que a criança esteve a realizar a tarefa, permaneceu em silêncio, o que não é comum, pois costuma estar a cantar ou a dizer frases soltas, e observei concentração por parte da mesma. O desenho ficou bastante elementar, o professor explicou-me que a criança teve muita dificuldade em apropriar-se das tintas e conseguir fazer qualquer tipo de desenho ou pintura, por isso mesmo, os seus desenhos são ainda bastante simples, é uma aprendizagem que o professor tem vindo a trabalhar devagar. Explicou-me ainda que lhe tinha pedido para escrever o que estava na pintura porque a criança tem muita dificuldade de interpretar e descrever situações.

A partir deste exemplo, e de outros, tenho a percepção de que algumas vezes, quando a criança não realiza a tarefa que as restantes crianças estão a realizar, tem alguma tarefa que o professor lhe propõe com algum objetivo específico, sendo neste caso, o desenvolvimento da motricidade fina, da manipulação dos materiais, a escrita e a interpretação.

Outras vezes, quando realiza a tarefa que os colegas estão a fazer, tem algumas dificuldades e precisa do apoio do adulto, por exemplo (dia 20/03/2019) as crianças realizaram um texto livre para colocar no seu caderno de histórias. Depois de lançar a tarefa, o professor sentou-se ao lado do F.H. e começou a conversar com ele para tentar que escolhesse um tema para a sua história e escrevesse um texto. Depois duma conversa inicial, decidiram que iria ser sobre o seu dente que tinha caído no dia anterior. O professor continuou a questionar a criança sobre como tinha acontecido e a guiar a

construção do texto. No final, pediu-lhe que fizesse uma ilustração do sucedido. O F.H. realizou a tarefa com sucesso, com o professor sentado ao lado dele durante toda a tarefa.

Quanto às suas aprendizagens, são aparentemente visíveis em algumas situações, em especial nas aulas de matemática. Por exemplo no dia 27/02/2019 da parte da tarde, dei às crianças um caderno com várias fichas de matemática para fazerem autonomamente. A criança fez o caderno todo, no final eu corriji e não tinha um único erro. Durante o tempo em que estive a realizar o caderno, o F.H. esteve concentrado e em silêncio.

No dia 13/03/2019, durante a aula de matemática, a criança esteve bastante participativa e atenta, respondeu a várias questões colocadas pelo professor e ainda quando não era questionado, o que fez com que o professor tivesse de lhe pedir para deixar os colegas responderem também.

A matemática é de facto a área curricular onde a criança demonstra mais facilidade e interesse. No português vai variando e as aprendizagens são menos visíveis. Num dos dias, propus às crianças que realizassem um texto livre, com um tema à sua escolha para depois o passarem para o seu caderno de histórias. Sentei-me com o F.H. e fiz algumas questões sobre o que ele gostava de escrever. Tendo em conta que veio mascarado no carnaval de super-homem decidimos fazer uma história com o título: “F.H. o super-homem”, para explorar com a criança o abstrato e imaginário. Depois da conversa, a criança começou a escrever e escreveu um texto enorme, de uma página inteira, que não é comum. Depois, colou no livro de histórias e ilustrou. Veio mostrar-me muito orgulhoso do seu trabalho e foi mostrando também aos colegas. Li o texto e não fazia sentido, a história estava confusa e não consegui compreender. Claro que sendo a primeira vez que a criança escrevia uma história deste tamanho e a mostrava tão orgulhosamente, dei-lhe os parabéns e não corriji, para o motivar a escrever mais no futuro.

A participação da criança durante as aulas vai dependendo da sua disposição, por vezes é bastante produtivo e até participativo, outras vezes dispersa muito facilmente e recorre sempre à folha em branco e ao seu “balde” de canetas que utiliza para escrever as mais variadas coisas, tais como, listas de músicas de CD’S, matrículas de carros e marcas, frases de filmes, etc. Nestas situações, o professor conversa com a criança, negocia, tira-lhe o balde e pede que esteja atento ou que faça a tarefa proposta. Outras vezes, quando se apercebe que a criança dispersou ou está visivelmente cansado deixa que escreva na sua folha. Esta última situação é a que foi menos observada.

Todas as manhãs, existe um período de aproximadamente 30 minutos em que as crianças estão sentadas a ler silenciosamente um livro à sua escolha. O F.H., todas as manhãs entra na sala, vai buscar o seu balde das canetas e uma folha em branco para começar a escrever. O professor todas as manhãs fala com a criança para que ele vá buscar um livro e se sente a ler. Dependendo dos dias, o professor vai negociando o tempo que a criança vai estar a ler. Todos os dias em que estive no contexto a observar, a criança leu um pouco, por vezes apenas uns minutos, por outras conseguia ficar mais tempo a ler.

As várias situações descritas acima, dão a entender que o professor aparentemente reflete e se preocupa em realizar uma prática inclusiva. Tenta facilitar a aprendizagem dos seus alunos, adotando estratégias diversificadas (Ainscow, 1998). Por vezes, o professor não consegue dar uma resposta educativa de acordo com as necessidades da criança (Morgado, 2003), como nos momentos em que a criança não realiza as tarefas e está a fazer algo que não o que foi proposto. Há momentos em que se torna impossível de acompanhar permanentemente a criança, quando a mesma não quer realizar as tarefas e participar, sendo que todas as crianças têm ritmos e estilos de aprendizagem diversificados e por consequência, necessidades diferentes (Roldão, 2003) que tornam o ato educativo complicado em determinadas situações.

3.5 Trabalhos de grupo

Quando o professor propõe trabalhos de grupo, daquilo que pude observar, as crianças acolhem sempre o F.H. no grupo. Uma vez a criança trabalha (se “puxada” pelos colegas), outras vezes está apenas sentado ao lado dos colegas que estão a realizar o trabalho. O trabalho de grupo é uma prática benéfica para todos os alunos sendo organizado de forma a promover a partilha entre crianças, a cooperação e a participação das mesmas (Morgado, 2004)

Observo que há vontade por parte dos colegas de ficarem com ele, por exemplo (20/03/2019), o professor pediu que as crianças fizessem pares para realizar uma tarefa. Um colega, o M.C., levantou o braço e perguntou: “Posso ficar com o F.H.?”. Mas nem sempre fazem para que a criança esteja envolvida no grupo. Neste caso, as crianças estavam numa aula de matemática e a tarefa era fazer medições de objetos com fitas numéricas, fazendo grupos de três, o M.C. quis de imediato ficar com o F.H., sentou-se ao lado dele mas durante a tarefa que realizaram autonomamente o F.H. não participou, estando apenas a dizer algumas frases soltas para o ar e a olhar para a janela enquanto os

colegas faziam as medições. O professor ia chamando à atenção o par, indo ao encontro dos mesmos por vezes para se certificar que realizavam pelo menos partes da tarefa.

Por outro lado, existem também situações opostas, como neste caso (dia 28/2/2019) em que as crianças tinham de realizar um trabalho de grupo, elaborar um cartaz para concorrer num concurso que envolvia a escola toda, para anunciar o festival das artes que seria no mês seguinte. A V. e a G.C. acolheram de imediato o F.H. no seu grupo e observei que ao longo de todo o período em que estiveram a trabalhar, iam garantindo que o F.H. estava a trabalhar, a certa altura a G.C. levantou-se e foi com o F.H. até ao quadro para ler com ele as instruções do cartaz. No final, durante a avaliação feita do trabalho, as colegas referiram que o F.H. tinha trabalhado e contribuído para o trabalho, se bem que devia conversar um bocadinho menos.

Uma educação inclusiva que seja baseada num ensino cooperado, criativo e que envolva atividades que promovam a participação ativa de todos sem exceção atinge mais facilmente o seu sucesso (Morgado, 2003; Ainscow, 1998) assim. Mesmo que por vezes as crianças não fomentem a participação do F.H., os colegas querem sempre que ele esteja incluído e em nenhuma situação que observei o F.H. foi excluído à partida de um grupo.

3.6 Relações com os pares e com a comunidade educativa

As crianças da turma do F.H. pelo que observei, tentam incluí-lo nas suas atividades e tarefas e têm um grande sentido de proteção, tratando a criança como qualquer outra em muitas situações. Muitas vezes quando ele está a fazer algo que não é suposto durante o período de aulas, as crianças chamam-no à atenção. Por exemplo, (no dia 8/5/2019) as crianças da sala estavam todas a realizar fichas de matemática autonomamente e o F.H. foi buscar um balde de canetas para escrever e desenhar como faz habitualmente, observei que o D. lhe tirou o balde e lhe disse “Agora tens de trabalhar F.H., sabes que não é hora de ir buscar as canetas!”. Tirou-lhe o balde e veio ter comigo, disse-me “Temos de esconder estas canetas!”. Assim sendo, as conquistas que são realizadas através do trabalho cooperativo a pares não são apenas cognitivas, mas também no domínio da socialização, na mudança de atitudes académicas e do afeto (César, 2003), como é observável nesta situação onde a D. demonstrou preocupação pelo colega.

O F.H. umas vezes está acompanhado pelos seus pares nas tarefas, por vezes está sozinho, acaba por se isolar sem comunicar com os outros ou no recreio e em momentos livres costuma estar acompanhado por uma criança da mesma turma que tem também NEE

(atraso global no desenvolvimento), o G. Realizei algumas observações das crianças durante os tempos de recreio, e algumas dessas vezes o F.H. estava a brincar com o G., nas situações que observei, apenas corriam pelo jardim, ou brincavam com bonecos trazidos de casa. O G. fala muito, mas o F.H. muitas das vezes observadas não lhe responde. Em relação aos afetos é igual, o G. abraçava bastante o F.H. que reagia à demonstração de afeto poucas vezes.

No recreio e em alturas que não são de aulas, o F.H. procura muito o adulto, sempre que estive a observar estes momentos tive de me distanciar e ser discreta porque se o F.H. me visse, vinha ter comigo. O mesmo acontecia se qualquer outro professor ou funcionário passasse no recreio, a criança vai muitas vezes ter com os adultos. Todos os elementos da comunidade educativa são fundamentais no processo de inclusão da criança (Morgado, 2004). Se aparecer uma pessoa adulta desconhecida da criança (por exemplo: um pai/mãe) o F.H. dirige-se à pessoa perguntando sempre “Quais são as letras do teu carro?” enquanto tenta chegar aos bolsos da pessoa para encontrar a chave do carro. Observei este tipo de situações algumas vezes.

Esta procura da criança pelo adulto faz-me refletir no facto de que, como refere Correia e Serrano (2000), a comunidade educativa tem de estar de facto envolvida no processo da inclusão da criança. Se a comunidade escolar abraçar determinados valores como, a igualdade, a compaixão, o respeito pela diferença, a participação, o sentido de comunidade e a sustentabilidade (Ainscow, 2009) está então na direção certa para a inclusão. Sendo que estes valores estão em constante desenvolvimento (Ainscow, 1998). Assim, a escola (toda a comunidade educativa) sente responsabilidade pelo aluno e que o mesmo pertence ali. (Rodrigues, 2003)

As crianças ao longo da semana têm um jornal de parede na sala onde podem escrever em 4 papéis: “Acho mal...”, “Acho bem...”, “Notícias” e “Quero fazer...”. Às sextas-feiras têm a reunião, onde discutem os assuntos do jornal. Toda a escola o faz à mesma hora. Durante as reuniões, a criança costuma estar sentado no seu lugar a desenhar ou a escrever, não participa e por vezes adormece.

No dia 22/02/2019 a criança tinha colocado o seguinte: “Acho mal o T. (aluno do 1º ano) porque me deu um pontapé.” As crianças chamaram o aluno em questão para debater o tema. O professor pediu à criança que tinha colocado o acho mal para tomar atenção porque iria ser debatido. Quando o T. chegou à sala as crianças do grupo começaram logo

a “ralhar” com o mesmo pelo que tinha feito, começaram a explicar-lhe que a criança era diferente e que era preciso por vezes ter mais paciência e debateram o assunto durante algum tempo. O professor não disse nada até certa altura quando sugeriu apenas que resolvessem o assunto como fariam com qualquer outro colega. O T. acabou por pedir desculpa e ficou resolvido.

A partir desta situação, observei que as crianças da sala sentem necessidade de proteger o F.H. Já o tinha observado anteriormente, mas nesta situação em específico foi bastante claro.

3.7 Refeições

Durante o tempo das refeições, o F.H. tem sempre a mesma rotina. No lanche da manhã em vez de comer fruta da escola como os colegas, come puré de fruta que traz de casa. Ao almoço o seu lugar é fixo (enquanto as restantes crianças sentam-se todos os dias em lugares diferentes à sua escolha). Quando questionei o professor sobre o lugar do F.H. ao almoço, disse-me que a criança tinha escolhido o lugar, sentava-se todos os dias lá e passou a ser considerado o “lugar do F.H.”.

O F.H. precisa de ajuda para aquecer a comida que traz de casa no micro-ondas e depois almoça autonomamente, a maior parte das vezes não quer comer tudo, mas acaba sempre por comer quase tudo.

Há algumas situações em que tanto eu como o professor começámos a adotar estratégias para que ele começasse a ser mais autónomo. Como por exemplo, dizer-lhe que ele iria aquecer a sua própria refeição ou que não saía do refeitório enquanto ainda tivesse X “bocados” de comida no prato. Durante a refeição interage com os colegas e conversa, chegando até a pedir comida aos colegas que tragam batatas fritas ou algo de que ele goste muito. Ao lanche leva sempre um iogurte líquido, andando pelas mesas por vezes a tirar o lanche dos colegas que tenha chocolate.

Durante o tempo das refeições foi onde observei mais interações do F.H. com os colegas em contexto informal. Por exemplo, no dia 4/4/2019, durante o período de almoço, o D. a F., o G.R. e o G. estavam sentados ao lado do F.H. Depois de ter aquecido o seu almoço, o D. sentou-se à frente do F.H. que lhe perguntou “gostas da tua comida?”. O D. respondeu “Gosto muito. E tu? Gostas da tua F.H.?”. Ele respondeu “Gosto, mas quero batatas. F. dá-me uma das tuas batatas?”. A F. respondeu “Sim, toma duas”. Nisto, o G.R. comentou “F.H. és muito guloso!” e riram-se os quatro (o diálogo continuou).

A partir deste diálogo, observo que as refeições são de facto um momento propício às interações e ao estímulo das capacidades sociais da criança. São momentos em que as crianças podem estar a conversar informalmente.

3.8 Presença nas atividades da escola e visitas de estudo

Nas outras aulas (música, inglês, expressão dramática, filosofia, educação física), a participação varia, dependendo dos professores que lecionam as aulas. Por exemplo (dia 06/02/2019) durante a aula de expressão dramática, a professora pediu-me que ficasse com a criança porque ele não conseguia fazer os exercícios pedidos. Por isso, ficámos no pavilhão os dois, mas a criança não participou em nenhuma tarefa. Já no dia 21/02/2019, as crianças fizeram um espetáculo de música e inglês que estavam a ensaiar há alguns meses e a criança esteve sempre com o grupo. Quando chegou o momento de tocar o instrumento hesitou um pouco mas acabou por realizar a sua parte.

A criança participa em algumas aulas extra, mas em muitas não o faz. Os professores com quem conversei disseram-me que era “complicado” incluir a criança porque estão constantemente a mudar de turma e o F.H. não lhes tem o mesmo respeito. Considero que esta seja talvez uma fragilidade do processo de inclusão da criança, no sentido em que os professores de facto deveriam receber alguma formação ou ajuda para conseguirem adotar práticas, estratégias e métodos inclusivos. Como afirma Ainscow (2009), a inclusão é um processo em constante desenvolvimento, com valores que vão sendo atualizados e mudados, por isso mesmo é necessário que os profissionais reflitam sobre a sua prática para que esta mudança e este processo sejam mais eficazes.

Em relação a atividades da escola, a criança participa e o professor promove a sua integração. Por exemplo, no carnaval, o F.H. foi vestido de super-homem e durante o tempo de desfile da escola, o professor garantiu que ele desfilava quando chamassem os super-heróis.

Durante os dias 27, 28 e 29 de março, esteve a decorrer na escola o festival criativa-idade. Foram três dias em que as crianças de toda a escola não tiveram aulas e estiveram autonomamente a fazer workshops propostos pelas outras salas ou a dinamizar o da sua própria sala. O F.H. durante estes dias esteve sempre fora da sala, regressando algumas vezes durante o dia só para confirmar que podia continuar a ir aos workshops. Observei duas situações específicas durante estes dias. Nas duas o F.H. estava no recreio. Na primeira, a V. e a G.C. (duas colegas de turma) disseram-lhe para ir com elas ver o teatro

das sombras que o 3º ano iria dinamizar, a V. deu-lhe a mão e “levou-o” para lá. Na outra situação que observei, a T. (funcionária da escola) disse-lhe para ele ir ver a história com canções e lengalengas dos 4 anos e levou-o até lá. Desta forma, mais uma vez, é observável a preocupação de toda a comunidade educativa no processo de inclusão do F.H.

Em relação a atividades como visitas de estudo, apenas observei uma situação em que fomos ao CCB (dia 17/05/2019) participar num workshop e a criança foi com o grupo. A proposta era a de experimentar reproduzir sons de tempestade com materiais recicláveis. Ao princípio, o F.H. estava um pouco incomodado com o barulho, colocando as mãos nos ouvidos. Passado algum tempo, depois de dar umas voltas a correr pelo espaço, começou a pegar numas latas e nuns pauzinhos de madeira e começou a experimentar os materiais. Questionei o professor sobre a ida do F.H. às visitas de estudo e disse-me que ele ia sempre, mediante autorização dos pais.

Capítulo IV - Considerações Finais

Nesta última parte do relatório apresento a minha reflexão final sobre a importância da participação como critério para a inclusão, as dificuldades encontradas e os seus benefícios não só para as crianças, como para mim, enquanto futura educadora-professora, para o caminho que irei construir tendo em conta este tema, que considero tão importante.

Apesar de tudo o que já foi investigado e discutido sobre este assunto, ainda há bastante para conhecer e evoluir sobre a forma como, na prática, está a acontecer a inclusão de crianças com NEE nas escolas de ensino regular.

No presente trabalho, procurei analisar a forma como se processa a inclusão de uma criança com NEE numa sala de aula de 2º ano. Realizei toda a minha observação e investigação durante o período da Prática de Ensino Supervisionada, com o objetivo de clarificar conceitos como o de educação inclusiva.

No entanto, é de salientar que perante a complexidade dos fatores que envolvem uma realidade escolar e uma sala de aula, aliada às limitações inerentes de uma investigação qualitativa, e com toda a subjetividade da análise e observação de apenas uma criança, não é a minha intenção produzir conclusões generalizadas sobre o tema, sendo os resultados obtidos apenas o fruto da minha análise no âmbito deste relatório.

Chegando ao fim da minha prática supervisionada, foram muitas as aprendizagens que fui construindo e adquirindo ao longo deste processo, sendo que todas elas serão fundamentais para o meu futuro profissional. A inclusão é uma perspetiva de olhar a vida, para que todas as pessoas sejam bem acolhidas, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades e os mesmos recursos (Órtiz González, 2003). É ainda um processo em constante desenvolvimento que prepara as crianças para o futuro, para saberem viver em sociedade olhando para a diferença de forma positiva.

A inclusão vem reestruturar a educação e as escolas, vem defender o direito da participação na sociedade, da qual fazem parte, sendo aceites e respeitados naquilo que os diferencia. O desenvolvimento do processo da inclusão num âmbito educacional, exige grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na articulação dos agentes educativos, mudança na gestão de sala de aula e métodos adotados por parte do professor e ainda no processo de ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, todas estas mudanças podem gerar algum medo e

resistência por parte dos agentes envolvidos, tornando a inclusão num processo mais lento do que o desejado (Freire, 2008).

Estas resistências face a uma situação de mudança por vezes são acentuadas pela falta de formação de competências que promovam a implementação destes princípios, constrangimentos organizacionais e funcionais das escolas ou até mesmo crenças opostas aos mesmos, por parte de alguns agentes educativos. Assim, podem acabar por se tornar em barreiras ao desenvolvimento de um sistema inclusivo (Ainscow, 2009).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, este caminho longo e em constante desenvolvimento que é a inclusão, precisa que os agentes educativos se envolvam, queiram aprender e se queiram adaptar, começando por refletir e mudar as suas práticas, adotando novas estratégias e métodos inclusivos de forma a alcançar então uma escola para todos.

Para além desta reflexão por parte de cada um, é necessário que o sistema educativo seja formulado de acordo com os princípios inclusivos, explicando de forma clara e articulada os mesmos para que os restantes níveis do sistema educativo tal como as escolas, consigam agir e mudar em conformidade. (Freire, 2008).

Em relação ao presente trabalho e sendo o título do mesmo “A participação como critério para a inclusão: Observação de uma criança com NEE”, depois de decidir abordar esta temática da inclusão, percebi que um dos critérios mais importantes para este processo é essencialmente a participação dos alunos com NEE na sociedade e na escola (Booth, 1995, citado por Morgado & Silva, 1999).

A presença dos alunos com NEE nas escolas e nas salas de aula de ensino regular não é suficiente, é necessário que participem ativamente nos seus processos de ensino-aprendizagem, estando envolvidos nas tomadas de decisões, reduzindo a sua exclusão de currículos, escolas e comunidades (Ainscow, 2009). Todos os alunos estão na escola para aprender, independentemente das suas características, dificuldades e necessidades, e para que isso aconteça é necessário que tenham uma participação ativa na escola e no grupo que estão inseridos, sendo que essa responsabilidade pertence à escola, e a todos os agentes envolvidos (Correia, 2003).

Para que a participação aconteça, é necessário que as mudanças supracitadas aconteçam, criando modelos educacionais que incluam todos os alunos, se adaptem às suas necessidades e lhes deem resposta (Jiménez, 1993 citado por Matos & Morgado, 2016).

De forma a atingir o meu objetivo de compreender e responder às questões orientadoras deste relatório: “Como se pode promover a inclusão de uma criança com NEE numa sala de aula?” e “Quais são os critérios indicadores de uma escola/sala inclusiva?” passei por várias fases importantes.

Primeiro, comecei por definir a problemática e decidir o que queria observar e analisar. A escolha deste mesmo tema deve-se às observações iniciais realizadas no contexto de PES onde encontrei uma criança com NEE aparentemente incluída na turma. Além das observações, esta é uma temática que ao longo do meu percurso académico e pessoal me despertou sempre bastante interesse, e quis aprofundar os meus conhecimentos sobre a mesma.

Numa segunda fase, refleti sobre as perguntas que considerei interessantes de serem respondidas, de modo a restringir um pouco o meu trabalho dentro duma temática tão abrangente e complexa. Nesta fase, cheguei à conclusão de que apesar de existirem vários critérios para a inclusão, sendo a participação um dos mais importantes, pareceu-me também a que faria mais sentido de aprofundar, começando então a pensar na forma como iria recolher informação, que metodologia e instrumentos iria utilizar.

Em terceiro lugar, parti então para a análise dos dados recolhidos e para a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Fiz esta análise através de alguns parâmetros de avaliação para analisar qualitativamente o critério da participação. Estes oito parâmetros foram escolhidos com base no estudo de Matos e Morgado (2016).

Por fim, depois de toda a análise realizada, encontrei algumas evidências da inclusão no contexto. Em relação à localização do aluno na sala de aula, pude observar que esta tinha sido pensada previamente pelo professor, para estar ao lado de uma colega que trabalhasse de forma cooperada com ele. Aqui, é evidente a utilização de uma estratégia de trabalho e aprendizagem a pares que fomenta a cooperação e a participação de ambos na realização de tarefas propostas.

Em relação ao tempo que o aluno passa na sala, é de salientar que este tem dois apoios semanais de uma hora com uma professora de ensino especial. Quanto a este parâmetro,

é difícil chegar a uma conclusão absoluta, sendo que idealmente, a criança deveria estar sempre inserida na sala. Os apoios necessários seriam em sala ou apenas de comunicação com o professor titular, para fornecer estratégias adequadas para a criança sem o retirar da sala ou sem interromper as tarefas que estaria a fazer com o grupo.

Quanto ao ambiente, à integração da criança na sala e aos trabalhos de grupo, o F.H. varia o nível de participação. Ou seja, por vezes, observei que de facto estava incluído, participando em todas as tarefas, com ou sem ajuda do professor ou de um colega, outras vezes não estava a realizar a mesma tarefa que os pares ou até mesmo acabando por se isolar. Este é um dos parâmetros em que a zona é “cinzenta”, o esforço por parte do professor e dos colegas é visível, mas nem sempre eficaz, variando também consoante a disposição da criança.

As relações da criança com a restante comunidade educativa são em geral boas. Observei por parte da criança e da instituição algum sentido de pertença. Foram várias as situações em que observei os seus pares, em contexto formal e não formal, a interagir com o F.H., tal como funcionários da escola, encarregados de educação e muitos dos professores. Além disso, o professor titular promove bastante as relações e interações entre o F.H. e os seus pares, sendo uma estratégia essencial não apenas do ponto de vista cognitivo como social e afetivo.

Quanto aos restantes parâmetros, das refeições e da presença nas atividades da escola, os momentos observados foram de participação ativa da criança em ambos, promovida por vários membros da comunidade educativa.

Através do contexto observado foi possível concluir que a inclusão não é um desafio fácil, há muitos momentos em que é até bastante difícil, mas possível. Além disso, retirar conclusões sobre a mesma é também um processo complicado, tendo em conta que a investigação é qualitativa e os dados são subjetivos.

Em suma, o F.H. participa em muitos momentos do dia e o esforço do professor titular é nessa direção, mas por vezes, a criança não participa. Ou seja, é impossível concluir se existe ou não inclusão de forma clara. Como foi referido, a inclusão é um processo que não é a preto e branco, tem várias zonas cinzentas. A observação realizada sugere que este contexto se encontra numa zona cinzenta, mas que está num bom caminho.

Termino este relatório, concluindo que a inclusão traz benefícios para todas as crianças, professores e para toda a comunidade educativa. Promover uma educação inclusiva é desenvolver constantemente estratégias e métodos diferenciados de forma a conseguir dar uma resposta adequada às necessidades de cada criança, tendo em conta as suas características, ritmos e estilos de aprendizagem. Uma educação inclusiva que encara a diferença como um fator positivo e parte da mesma para desenvolver e adaptar o ensino com base em valores inclusivos. Não é fácil, mas desde o primeiro dia do estágio que me apercebi de que era gratificante. Além de estimular o desenvolvimento de aprendizagens de todas as crianças de forma mais apropriada, estimula o professor a refletir sobre a sua prática e a esforçar-se por melhorá-la, indo ao encontro das crianças e centrando-se num currículo adequado.

Uma escola para todos é possível, mesmo sendo necessárias muitas mudanças por parte de todos os agentes envolvidos e mesmo que estas sejam demoradas e complexas. Do meu ponto de vista, vale a pena. Vale a pena enquanto futura educadora-professora, querer fomentar um ambiente inclusivo que prepare as crianças para viver em sociedade no seu futuro e que as prepare a encarar a diferença de forma positiva.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. *Tornar a educação inclusiva, 1*, 11-24.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L.M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão, 1*, 34-56.
- Education Act (1981). London: HMSO.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação, 5*-20.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado, 39*-63.
- Matos, I. T. & Morgado, J. (2016). “School Participation of Students with Autism Spectrum Disorders”. *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 16, Número s1, pp: 972-977
- Morgado, J., & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica, 17*(1), 127-142.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser que uma Sobrevive Sem a -Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Ortiz González, M.C. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L.M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser que uma Sobrevive Sem a - Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In David Rodrigues (org.) *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. (pp. 89-101) Porto: Porto Editora

Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. (pp. 151- 165) Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63-83.

UNESCO (1994). *The Salamaca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO

Warnock (1978). *Report of the comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty`s Stationery Office.

Anexos

Anexo I – Propostas para a observação de sala de aula de 1º Ciclo (adaptado de Reis, 2011)

Observação de sala de aula	<p>A sala é espaçosa e tem bastante luz natural. Tem recursos variados, um quadro de giz, lavatório e material de pintura, um computador e ainda a cooperativa de sala com bastantes materiais de boa qualidade. Nas paredes encontramos afixados vários trabalhos, o abecedário e ainda uma reta numérica do 0 ao 109. Encontramos também o jornal de parede, o quadro das tarefas, as regras da sala e a cartolina do “porquê?” com várias questões colocadas pelas crianças (ex. porque é que não podemos voltar ao passado?). Encontramos ainda um armário, uma estante de arrumação e uma televisão.</p> <p>As mesas estão dispostas em forma de “U”, sendo que existem duas filas de três mesas no centro do “U”. A secretária do professor encontra-se atrás das mesas das crianças, raramente é utilizada pelo mesmo durante as aulas. No princípio do ano, os alunos, juntamente com o professor definiram lugares e estão distribuídos dessa forma, os lugares são fixos, (o professor faz algumas alterações quando considera necessário) por vezes as crianças pedem para trocar de lugar em algumas aulas específicas e geralmente o professor dá autorização.</p> <p>O barulho na sala varia, dependendo do tipo de aula/atividade que está a acontecer. Não existem fatores exteriores que disturbem geralmente as aulas, é uma zona bastante calma, o que pode eventualmente acontecer é alguém entrar para falar com o professor, que acontece de vez em quando.</p>
Gestão da sala de aula	As aulas são definidas maioritariamente pelo professor titular em conjunto com o professor da outra turma de 2º ano. As perguntas das crianças são muitas vezes utilizadas para começar algum tema,

	<p>ou se na altura for impossível de responder o professor refere que depois será respondida ou que poderão investigar o assunto posteriormente (podendo até utilizar a cartolina do “porquê” referida anteriormente.)</p> <p>O plano dos professores é flexível, por vezes é adaptado ao estado das crianças, se estão mais agitadas do que o normal ou mais cansadas ou até por condições atípicas de tempo/alterações de horários. As regras da sala foram definidas no início do ano e afixadas na parede, construídas em conjunto com o professor e as crianças.</p> <p>A forma de trabalhar em sala vai variando, dependendo do tipo de aula/atividade. As crianças trabalham de todas as formas, individualmente (de forma autónoma), em pequenos grupos e em grande grupo. Tive oportunidade de observar todas estas formas de trabalhar nas últimas semanas.</p> <p>As crianças têm uma rotina diária muito definida e à qual estão bastante habituados, sabendo já o que têm de fazer na maioria dos dias. Um dia tipo é constituído da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9h Leitura individual silenciosa - 9h30 Aula - 10h30 Fruta + intervalo - 11h Aula - 12h30 Almoço - 14h Aula - 15h30 Lanche - 16h Aula - 17hSaída
	<p>As aulas, como referi anteriormente, diferem de forma e método. Por vezes, há aulas em que o professor está mais tempo a falar, mas</p>

<p>Interação na sala de aula</p>	<p>nunca num monólogo expositivo, há constantemente interação com as crianças, questionando-as e pedindo-lhes que participem. A palavra é dada quando as crianças colocam o dedo no ar ou quando são questionadas diretamente pelo professor.</p> <p>Outras vezes, as aulas decorrem de forma mais autónoma em que cada aluno está focado no seu trabalho e vai pedindo ajuda ao professor que circula pela sala. Ainda outras vezes, em apresentações de projetos e principalmente na reunião semanal do jornal de parede, quem conduz o que acontece são as crianças.</p> <p>Os silêncios nas aulas são raros, tendo em conta que existem apenas quando é feita a leitura logo de manhã ou quando estão a trabalhar individualmente.</p> <p>Os desacordos, principalmente entre as crianças, existem com alguma regularidade. Para isso, existe o jornal de parede, onde as crianças ao longo da semana registam os acontecimentos que menos lhes agradaram (entre outras coisas) e se não os conseguirem resolver entretanto, são falados e discutidos entre todos, semanalmente, na reunião de jornal (acontece à sexta-feira) até chegar a uma solução (não obrigatoriamente um consenso mas uma solução possível).</p>
<p>Discurso do/a professor/a</p>	<p>As perguntas do professor variam de tipo, por vezes são de resposta fechada e outras, são abertas. O professor tanto dirige a pergunta a uma criança diretamente como a faz para a turma toda e dá a palavra a crianças que tenham o dedo no ar, sendo que observei mais da segunda forma.</p> <p>Sempre que o aluno acerta, principalmente alunos com mais dificuldades, o professor dá elogios, de forma a dar aos alunos feedback positivo.</p> <p>Sempre que há uma tarefa para fazer ou o professor está a explicar alguma coisa, dá tempo no fim para as crianças tirarem as suas dúvidas ou até contarem histórias relacionadas com a situação.</p>

	<p>O professor dá instruções das tarefas explicando aos alunos, se, por vezes forem fichas ou algo que se possa ler vai pedindo a ajuda dos alunos para dar essas mesmas instruções. O docente, está a tentar implementar que sejam as crianças a ler e a interpretar no caso das fichas para que as façam mais autonomamente e em grupo. Sendo que pede a algumas crianças que leiam e expliquem o que a pergunta pede.</p> <p>Considero que a reunião de jornal de parede é onde se estimula mais a discussão entre as crianças.</p>
<p>Discurso dos alunos</p>	<p>Os alunos são todos muito diferentes uns dos outros e por isso não existe um tipo de perguntas geral ou um tipo de respostas. Há crianças que têm mais dúvidas que outras e sempre que o professor explica alguma coisa, põem o dedo no ar. Há outras crianças mais autónomas que raramente fazem perguntas.</p> <p>Quanto às respostas, quando se corrige alguma ficha ou trabalho, ou somente quando o professor está a fazer perguntas, todas as crianças querem responder.</p> <p>As crianças, algumas vezes fazem perguntas que não estão relacionadas com o tema da aula e então o professor, direciona para outra altura se não for possível responder no momento. As crianças reagem todas bem ao feedback do professor, ficando contentes quando é positivo e algumas um pouco tristes quando não é tão positivo. Depende bastante da personalidade de cada criança.</p>
<p>Relação entre os alunos – sentimento de comunidade</p>	<p>Existe uma grande cumplicidade entre a turma na sua generalidade. Claro que há crianças que se dão melhor com outras e existem alguns grupos mais próximos, mas considero que seja bastante normal.</p> <p>Existe também muita cooperação entre algumas crianças, há crianças que têm mais dificuldades e em geral, as que estão ao seu lado ajudam bastante. O professor, pelo que observei, fomenta bastante a cooperação entre os alunos, propõe trabalhos a pares ou</p>

	<p>até quando as crianças vêm pedir ajuda nalguma tarefa, o professor encaminha para que peçam ajuda aos colegas.</p> <p>O professor faz um grande esforço para dar atenção a todos, sendo que por vezes não é possível, existem algumas crianças que acabam por necessitar mais no momento. O docente, tenta também que as crianças sejam o mais autónomas possível e que peçam ajuda aos colegas em vez de estar sempre a chamar o mesmo, está a ser um processo que vai evoluindo devagar, mas que já se nota.</p> <p>Existe bastante movimento na sala, enquanto decorrem as atividades as crianças têm total liberdade para ir à casa-de-banho ou levantar-se para ir buscar algum material. Acabam também por conversar ou trocar ideias entre si, existindo um bom sentido de comunidade.</p>
<p>Clima de sala de aula</p>	<p>O professor conhece bem cada aluno e a sua história familiar, sabe também perceber porque é que cada um tem certas atitudes e saber “de onde vêm”, muitas vezes quando uma criança tem uma atitude um pouco diferente do normal o professor chama-me e explica-me porque é que isso acontece, mostrando que tem um conhecimento e carinho enorme pelos seus alunos.</p> <p>O docente utiliza bastante o humor com as crianças, a meu ver, de forma bastante adequada, utiliza de vez em quando a ironia para responder a algumas perguntas, brinca bastante com as crianças em momentos como intervalos ou refeições e quando está a dar aula conta por vezes histórias (principalmente na matemática), recorrendo ao humor, todas as crianças se riem bastante.</p> <p>O professor dá espaço às crianças para que se sintam confortáveis e à vontade para fazer questões ou expor as suas opiniões. Ouve cada um atentamente e tenta ser o mais imparcial possível. Tentando estimular o respeito e a cooperação entre todos.</p> <p>Onde observo que tudo isto se aplica mais é nos trabalhos em grupo e nas reuniões de jornal de parede. As crianças expõem opiniões</p>

	divergentes e o professor assume o papel de mediador, intervindo só quando é necessário.
<p>Atividades educativas</p>	<p>As atividades educativas realizadas na sala são bastante adequadas aos objetivos propostos, são planeadas em conjunto com o outro professor titular de 2º ano, o que acaba por torná-las mais interessantes sendo que existem assim dois pontos de vista, trabalhando em conjunto.</p> <p>A duração das atividades depende da predisposição dos alunos e da sua concentração, sendo que de manhã o professor tenta que sejam as atividades mais “pesadas” ou seja, que requerem mais concentração e à tarde as mais leves. Por vezes, quando o professor percebe que a turma está um pouco destabilizada ou agitada, muda o seu plano de forma a adequar ao estado em que a turma se encontra.</p> <p>Quando explica uma tarefa, o professor é o mais claro possível, tirando todas as dúvidas necessárias no momento para que todos os alunos consigam realizar a mesma, depois de explicar circula pela sala ajudando quem está com dificuldades. Utiliza algumas vezes exemplos do dia a dia das crianças para que percebam melhor as situações ou conta histórias (metáforas) para que os alunos alcancem um conceito (Ex: quando a aula era sobre o dobro, o professor explicou através de uma história sobre uma velhinha que tinha uma varinha mágica e um aquário com peixes que sempre que tocava com a varinha no aquário aparecia o dobro, o professor nunca referiu o conceito ao longo de toda a história, os alunos apenas chegaram lá sozinhos.)</p> <p>O professor informa os alunos sobre os critérios de avaliação e a maioria das vezes pede até a sua opinião ou dos colegas para avaliar (Ex: na avaliação de leitura, depois da criança ler o professor explica em que parâmetros melhorou e onde ainda tem de se esforçar mais). Depois, há avaliações que são feitas pelos próprios</p>

	alunos, com a mediação do professor, como a avaliação dos responsáveis das tarefas.
--	-------------------------------------------------------------------------------------

Anexo II – Relatório Técnico Pedagógico do F.H



Ano Letivo 2018/2019

1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes

Jardim-de-Infância			
Ano Letivo	Ano de Escolaridade	Escola	Medidas Educativas Adotadas
2014/2015	Sala dos 3 anos		
2015/2016	Sala dos 4 anos		
2016/2017	Sala dos 5 anos		

1º Ciclo do Ensino Básico			
Ano Letivo	Ano de Escolaridade	Escola	Medidas Educativas Adotadas
2017/2018	1º Ano		
2018/2019	2º ano		Decreto-Lei 54/2018 Relatório Técnico Pedagógico (medidas seletivas (Art. 9º))

2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do(a) aluno(a) e da família

Áreas Fortes	Fragilidades
Memória visual e auditiva. Leitura (quanto à "descodificação" de grafemas em fonemas) e ortografia. Cálculo mental e automatização de procedimentos matemáticos.	Intencionalidade comunicativa, comunicação e competências sociais. Linguagem, nomeadamente na apropriação efetiva de alguns vocábulos, sobretudo os mais abstratos e na correção morfosintática e coerência do discurso. O [REDACTED] continua a ser mais eficaz a comunicar através da escrita; não consegue manter o tópico de uma conversa. Abstração.
Disciplinas onde tem mais facilidade	Disciplinas onde tem mais dificuldade
Inglês, Música	Filosofia, Expressão Motora e Português (Interpretação de textos e produção escrita).

Desde setembro de 2017, está a ser acompanhado no CREN - All For You pela Dr.ª [REDACTED] na sequência de exames complementares de diagnóstico (Eletroencefalograma e Emoencefalograma) onde foi detetado excesso de ligações neuronais. Trata-se de uma intervenção por neurofeedback. Esta intervenção foi suspensa em setembro de 2018, estando a aguardar disponibilidade para uma reavaliação.

Fatores da escola:

O [REDACTED] está inscrito numa turma de 18 alunos o que lhe permite beneficiar de uma maior atenção individualizada por parte dos professores. Importa também referir que desde a entrada para o 1º ano que beneficia de apoio individualizado. Inicialmente esse acompanhamento foi dado em pequeno grupo (com um colega da turma) e serviu para promover competências comportamentais relacionadas com o comportamento em sala (como o ser capaz de se manter numa tarefa e de a concluir, p.e.), foram também trabalhadas competências sociais (como o ser capaz de partilhar materiais, receber e dar ajuda, ouvir e acolher as intervenções dos pares, p.e.). Este acompanhamento pretendeu sobretudo facilitar a participação do [REDACTED] nos vários contextos da escola. Atualmente, a intervenção tem vindo a ser de carácter psicopedagógico, promovendo competências sobretudo de produção escrita, aliada à promoção da comunicação e de competências linguísticas.

Fatores do contexto pessoal:

O [REDACTED] é o irmão mais novo de três irmãos. Vive com os pais e os irmãos.

Pratica natação.

3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Medidas universais (Art. 8º)

a) Diferenciação pedagógica:

- Criar uma rotina, definida num horário, de tarefas-tipo a realizar pelo aluno nos vários dias da semana, de forma a facilitar a sua organização, ritmo de trabalho e autonomia;
- Incentivar à partilha dos modos de pensamento;
- Explorar temas do seu interesse pessoal;
- Definir etapas/ metas curtas;
- Uso de exemplos concretos e de suportes visuais no ensino de conceitos abstratos (esta medida é essencial para uma compreensão efetiva do conceito);
- Desenvolver trabalho cooperativo.

b) Acomodações curriculares na avaliação:

- Utilizar pistas visuais, destacando as palavras-chave das questões;
- Fornecer testes impressos apenas nas frentes, sobretudo na disciplina de Português para que possa consultar mais facilmente os textos quando responde às questões de interpretação;
- Utilizar linguagem clara e concisa na elaboração das questões escritas;
- Evitar o encadeamento de questões;
- Fazer testes de menor extensão e/ou disponibilizar mais tempo para a realização dos testes;
- Utilizar técnicas de avaliação variadas: escolha múltipla, respostas curtas, preenchimento de lacunas, correspondência;
- Fornecer banco de palavras/ quadro com vocabulário;
- Permitir a consulta do dicionário ou explicar o significado das palavras;
- Fornecer tópicos orientadores das produções escritas livres;
- Realizar o teste em sala à parte.

c) Enriquecimento curricular:

- Trabalho de projeto;

- Projetos de trabalho com guíões de orientação.
d) Promoção do comportamento pró-social:
<ul style="list-style-type: none"> - Participar em reuniões de sala e de escola. - Alargar o núcleo de amigos/ pares com quem interage no contexto de sala de aula e de recreio; - Ampliar a capacidade de interação com os adultos da escola; - Ser capaz de responder a questões simples colocadas pelos adultos e pelos pares; - Conceder a pedidos dos colegas ou dos adultos da escola; - Ser capaz de fazer pedidos; - Adquirir e aplicar competências sociais de cortesia (cumprimentar, despedir-se, agradecer).
e) Intervenção académica ou comportamental em pequeno grupo:
<ul style="list-style-type: none"> - Participar em conferências, debates e aulas práticas; - Desenvolver trabalho com um par ou em pequeno grupo; - Ser capaz de fazer exposições orais.
Medidas seletivas (Art. 9º)
b) Adaptações curriculares não significativas
Na disciplina de Português o aluno é avaliado nos domínios de interpretação de textos e de produção escrita de acordo com o seu perfil de aprendizagem. Na disciplina de Matemática, o mesmo acontece para a resolução de problemas.
c) Apoio psicopedagógico
Beneficia de um momento semanal de apoio em contexto escolar, com uma duração de 90 minutos. Este apoio é utilizado para a promoção de competência de produção escrita, tal como suprarreferido. Este momento é também utilizado para a promoção de competências inerentes ao trabalho escolar, sobretudo de funções executivas.
d) A antecipação e o reforço das aprendizagens
Pontualmente, o apoio psicopedagógico é utilizado para reforçar alguma aprendizagem, sempre a pedido do professor responsável de sala.

4. Necessidade de se construir um grupo/ turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal

Sim

Não

O perfil de aprendizagem e de comportamento do [REDACTED] comprometem a sua autonomia, o seu ritmo de trabalho e a sua participação em muitos momentos do contexto escolar, exigindo do professor uma atenção mais constante e um acompanhamento mais individualizado do aluno.

5. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão (Art. 11º)

Recursos humanos:

- Docente de Educação especial
- Técnicos especializados

Recursos Organizacionais:

- Equipe multidisciplinar

6. Adaptações ao processo de avaliação (Art. 28º)

Sim

Não

- e) Tempo suplementar para realização da prova;
- g) Leitura de enunciados;
- h) Utilização de sala separada;
- i) Pausas vigiadas;
- j) Código de identificação de cores nos enunciados.

As medidas propostas deverão ser implementadas nos momentos formais de avaliação interna e externa. A leitura de enunciados deverá ser feita por um professor, sempre que possível em sala à parte, fazendo leitura item a item, à medida que o aluno vai

realizando a prova.

7. Procedimentos de avaliação da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

A Avaliação deverá ser contínua e realizada com a colaboração de todos os profissionais e agentes educativos que acompanham o aluno. Nas reuniões de avaliação periódica, e sempre que se considere necessário, as medidas deverão ser revistas e atualizadas.

O Encarregado de Educação

Concordo com as medidas educativas definidas,

Data: __/__/__



O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art. 12º)

Concordo com as medidas educativas definidas,

Data: __/__/__



O Coordenador da implementação das medidas propostas (nº 10 do Art. 21º)

Concordo com as medidas educativas definidas,

Data: __/__/__



Responsáveis pela implementação das medidas

Nome	Função	Assinatura
[REDACTED]	Professor responsável de sala	
[REDACTED]	Técnica Superior de Educação Especial	

O Presidente do Conselho Pedagógico (nº 4 do Art. 22º)

Data: ___/___/___

[REDACTED]

Anexo III – Reprodução não integral do Diário de Bordo

04/02/2019

O A. (professor cooperante) explicou-nos que tinham uma criança com NEE, o F.H. Não há um diagnóstico mesmo concreto, mas acredita-se que está inserido no espectro do autismo. “É como se o cérebro dele estivesse dividido em duas realidades diferentes, uma é a nossa e há outra de onde ele está sempre a receber informação e a “deitar cá para fora” por escrito.”

Às 11h o A. começou uma sessão de Matemática. Primeiro começou a falar de gráficos e pôs no quadro “quem tem casaco”, assim como, em duas linhas diferentes, “casaco” e “sem casaco”. O A. pediu então a cada criança que fosse desenhar uma cruz no seu sítio, consoante tivessem casaco ou não. O F.H. foi e colocou no sítio certo, entretanto o Z. (colega de turma) diz: “Fogo, o FH sabe mesmo o que faz!”.

Depois disto, o A. desenhou “cordas” no quadro de cores diferentes. Antes de escrever as etiquetas, o A. perguntou “O que falta?” e alguns alunos responderam “a informação sobre cada corda!”, e o A. escreveu então a informação: “usa azul”, “sapatos com atacadores” e “tem letras”.

O A. pediu à A.I. (aluna da turma) para subir para cima da mesa e para todos olharem e observarem em que corda é que ela está inserida. A seguir, pediu à A.I. para ir colocar-se nas cordas e ela pôs um ponto no sítio certo e o professor questionou-a um pouco. O A. pediu também a mais algumas crianças que fizessem o mesmo.

Depois, o A. pediu ao F.H. que viesse fazer o mesmo e ele colocou o ponto apenas na corda vermelha (“usa azul”), quanto tinha também vermelho na roupa. O professor questionou-o e tentou ajudar, a V. (aluna da turma) pediu para ajudar o colega. O professor deu autorização e ele levantou-se para ir explicar ao F.H. de forma a que ele de seguida colocasse o ponto no sítio certo.

Depois do lanche, as duas turmas (A e B) foram para a sala da turma B e o S. (professor cooperante da turma B) continuou a leitura das Crónicas de Nárnia, até às 17h. Durante a história, o F.H. estava sentado a desenhar e escrever, o que costuma estar a fazer, e começou a fazer muito barulho. Por isso, fui falar com ele. Tirei-o da sala só para conversarmos e combinarmos que íamos ficar em silêncio. Voltámos para a sala e ficámos

a fazer um “jogo” de matrículas. No final, saíram todos para o recreio e acabou o primeiro dia.

05/02/2019

Às 11h tivemos aula de matemática. O A. esteve a fazer algumas retas numéricas, chamando alunos para ir ao quadro colocar números e tirar conclusões. O F.H. foi ao quadro e o A. pediu-lhe um número que não estava na reta (para que ele percebesse que podia aumentar a reta, pois esta era infinita). O F.H. aumentou e pôs o número.

Às 14h, voltámos para a sala de aula e foi uma tarde de projeto. Há 6 projetos neste momento: unicórnios, ursos, Egito, chupa-cabras, cães e rochas e minerais. As crianças mudaram a disposição da sala e juntaram as mesas em pequenos grupos. Foram buscar as informações, cartolinas e todo o material e estavam prontas para começar a trabalhar autonomamente.

Estive a organizar a informação nas cartolinas com os grupos, à medida que e chamavam para a pedir ajuda, e já estavam todos na fase final. À medida que iam acabando, saíam da sala e iam para algum sítio (o corredor, por exemplo), para treinar a apresentação do projeto. A certa altura, o A. sugeriu que fizesse perguntas ao F.H. por escrito para ver o que acontecia. Fiz as perguntas e ele respondeu a tudo; tivemos uma pequena conversa só por escrito, ele ia-se rindo e falava só mesmo para me dizer para escrever. Foi bastante interessante e o A. explicou-me depois que ele antes só comunicava desta forma e, no fundo, é a forma através da qual o F.H. mais gosta de comunicar.

06/02/2019

Da parte da tarde, fomos para a Expressão Dramática com a professora Ad., onde os alunos fizeram jogos de respiração e apresentaram dois pequenos teatros que tinham de ser baseados numa cor (amarelo e verde).

Como o F.H. não consegue fazer os exercícios com o grupo (segundo o que a professora me disse), a Ad. pediu-me para ficar com ele. Ficámos os dois a brincar o mais baixinho que conseguíssemos.

07/02/2019

De manhã (9h às 12h), metade do grupo está na filosofia e na música (5 em cada), ou seja, estão poucas crianças na sala.

Este tempo em que o grupo mais pequeno está na sala, o A. aproveita para fazer um trabalho mais individualizado. Estivemos a corrigir os ditados (individualmente). O A. ia corrigindo e chamando cada um, conversando sobre os erros. Depois escrevia a palavra certa e a criança tinha que a repetir. Enquanto isto acontecia, as outras crianças iam guardando trabalhos nos dossiers e iam acabando trabalhos ou fichas que tinham em atraso.

Enquanto tudo isto acontecia, o A. pôs o F.H. a fazer uma pintura do Geronimo Stilton com as mãos no chão (depois, o A. explicou-me que ele antes tinha muitas dificuldades com este tipo de coisas, tinha nojo das tintas e fazia birras enormes). Por tudo isto, os desenhos dele são bastante elementares, principalmente a figura humana. Durante o tempo em que estive a pintar, o F.H. esteve em silêncio, bastante concentrado, o que não é comum, uma vez que ele costuma estar sempre a cantar músicas de filmes ou a dizer repetidamente frases que tem dentro da cabeça. Quando acabou de pintar, o A. pediu-lhe que escrevesse o que o Geronimo Stilton estava a fazer na pintura que ele fez. Estiveram os dois a conversar até chegarem a uma frase que o F.H. escreveu.

Nestes vários momentos que observo, o A. vai estando sempre atento ao que o F.H. está a fazer, preocupa-se em incluí-lo em tudo o que possa na sala, não sendo isso, necessariamente, o que as outras crianças estão a fazer (como neste caso em que estive a fazer uma pintura). O que pretendo dizer é que o F.H. não está “sozinho num canto” a fazer um desenho sem qualquer tipo de objetivo.

08/02/2019

Às 11h saímos da escola e fomos para o autocarro que nos levou até à FMH (Faculdade de Motricidade Humana), onde as crianças têm Educação Física. Chegámos lá e as crianças tiveram aula no pavilhão. O A. e eu estivemos a conversar sobre as crianças, as suas famílias e os comportamentos que têm, que estão muito relacionados com o seu ambiente familiar.

O F.H. tem autismo, “vive no seu mundo, mas vive também no nosso”, ou seja, é como se estivesse a viver em duas realidades diferentes e tivesse o cérebro dividido em duas partes. Tem competências e em algumas áreas está até muito à frente dos colegas (especialmente matemática, raciocínio lógico). Tem muita dificuldade com tudo o que é abstrato (por exemplo, sentimentos, opiniões). Dá-se bastante bem com as crianças da turma e da escola, sendo que tem algumas dificuldades a nível social. A nível motor, tem

evoluído bastante segundo o A., apresentando ainda algumas dificuldades. À tarde, quando já está mais cansado, tem mesmo muita dificuldade em concentrar-se no que quer que seja, aumentando bastante os comportamentos como contar ou repetir muito a mesma frase, ou escrever matrículas, nomes de músicas e filmes.

Os pais do F.H. são interessados e preocupados. Ele tem dois irmãos, o mais velho também é autista, mas com um grau um pouco mais severo, tendo muito poucas competências sociais (ainda não o conheci), e uma irmã mais nova.

14/02/2019

Neste dia o A. estava ausente da escola, pelo que fiquei sozinha com a turma, tendo definido previamente com o A. o que iria fazer com os alunos. Quando o F.H. entrou de manhã estava um bocadinho irrequieto e queixoso. O A., antes de ir embora, avisou-me que ele me ia testar e tentar ver até onde é que eu o deixava ir. Quando começámos a criar a história (a atividade que fizemos de manhã), o F.H. começou a dizer que tinha muito frio, repetiu-o muitas vezes. Eu disse-lhe para se levantar e vir ao pé de mim (ele já estava de casaco). Fiz-lhe algumas festas para aquecer, mas ele estava a tremer. Por isso, levei-o ao S., que lhe tirou a febre e estava com 38.5. Ligou-se à mãe e o F.H. foi para casa. Até me fiquei a sentir mal por inicialmente achar que ele me estava a testar.

20/02/2019

Às 12h00 o A. entregou uma ficha de interpretação a todos para a fazerem em silêncio e autonomamente. Depois fez a correção no quadro em conjunto com as crianças. O F.H. tem muita dificuldade com a interpretação, respondendo apenas às perguntas que são de resposta direta ou nas outras, respondendo sem sentido.

21/02/2019

Às 11h30 tivemos ensaio geral do espetáculo (apresentação no polivalente para os 5 anos, 1º ano e 3º ano). Correu muito bem, todos gostaram. O F.H. hesitou um pouco, mas depois tocou a sua parte dos congas.

Hoje o F.H. trouxe o Dudu, o seu peluche (urso de pijama). O A., como estratégia para que o F.H. fizesse as fichas de Português que ele tinha distribuído, colocou o peluche no quadro e disse ao F.H. que ele ia ficar ali a olhar para ele e que voltava quando acabasse as fichas.

22/02/2019

Às 9h tivemos Leitura. O A. chegou atrasado e o F.H., como sempre, chegou e foi buscar uma folha branca e um pote de canetas de feltro. Tal como o A. costuma fazer, tirei a folha e as canetas e combinei com ele que agora era hora de ler e que depois lhe devolvia o que tirei. Achei que ele não ia colaborar, mas depois de insistir muito pouco, ele levantou-se e foi buscar um livro do Geronimo Stilton. Foi uma conquista enorme para mim conseguir que ele me respeitasse e cumprisse o combinado. Por isso mesmo, no final também cumpri a minha promessa e dei-lhe a folha e as canetas, para que ele pudesse fazer os seus desenhos.

Depois do almoço, tivemos Reunião de jornal. A reunião correu bastante bem e o presidente (F.N.), apesar de ser das crianças com um comportamento menos bom, no geral foi a criança (que eu tenha visto) que mais assumiu o seu papel a dirigir a reunião.

O F.H. disse “Acho mal o T (aluno do 1º ano) porque me deu um pontapé”. Chamaram o T. e discutiram o assunto (O A. e eu não nos metemos em quase toda a conversa, só observámos). Começaram a falar sobre o F.H. por ele ser diferente. A MCu disse “Ele tem dois cérebros diferentes como o A. já nos explicou”. Todos os defendem e protegem. O T. diz que lhe deu o pontapé porque queria ir brincar para a casinha de madeira e o F.H. não parava de dizer “Isto é tudo nosso!”. As crianças saíram em defesa do F.H.: “Se calhar como ele pensa em desenhos animados a frase é de lá e ele esteve a repetir sem perceber bem o que queria dizer” L.F.

Houve mais alguma discussão sobre o assunto e a única intervenção do A. foi para dizer “Resolvam as coisas como resolveriam com qualquer outra pessoa”. O T. pediu desculpa e o F.H. aceitou, passados 10 minutos acabou por adormecer e o A. disse para o deixarmos dormir porque andava muito cansado.

Depois do lanche, por volta das 16h15, fomos para a sala do 2ºB ouvir mais um capítulo das Crónicas de Nárnia. O F.H. veio para o pé de mim e acabou por adormecer outra vez.

27/02/2019

Logo às 9h o A. e eu afastámos as mesas umas das outras e à medida que as crianças iam chegando iam-se sentando. O A. distribuiu fichas por todos e explicou que iam fazer uma ficha individualmente e em silêncio e que as mesas estavam afastadas para não pedirem

ajuda. Antes de entregar as fichas, o A. fez uma pequena revisão dos conteúdos com as crianças, que demorou 5/10 minutos.

O F.H. respondeu às primeiras perguntas de interpretação, mas acabou por se perder:

a) Onde ficava a casa do menino?

F.H. – Na casa à beira mar.

b) Quem morava com ele nessa casa?

F.H. – Havia sempre muitos outros.

c) O que levou Jonas consigo para casa das tias? (R: Algumas roupas e objetos)

F.H. – A mãe

d) Como se chama o autor do texto?

F.H. – Uma vida feliz

O A. depois conversou um pouco comigo sobre o F.H. e disse-me que a interpretação era o mais difícil para ele e que podíamos ver isso só ao conversar com ele, através das perguntas que fazemos.

Às 14h45 as crianças foram para a expressão dramática e eu fiquei a corrigir alguns cadernos de matemática. O F.H. acertou tudo, não teve nenhum erro em todas as fichas.

28/02/2019

Às 9h fizemos revisões de Matemática. A. perguntou a F.H.: “Quantas semanas tem um mês?” F.H.: Sem resposta. O A. acabou por avançar com a aula.

A: “Vamos fazer agora um aquecimento de cabeça! F.H. 2×1 ?”

F.H: “2”. E o A. continuou “ 2×2 ; 2×4 ; 2×8 etc.”

O F.H. responde a maior parte das vezes quando não é questionado e acerta. Quando é diretamente questionado, tem mais dificuldade (demora mais tempo ou por vezes bloqueia e não responde).

A: “M.C., quanto é 3×1 milhão?”

M.C: “3 milhões” [*Comentário do F.H: “1 milhão?! Woooow!”*]

Às 9h35 acabaram as revisões e o A. pede que afastem as mesas e entrega-lhes o teste de Matemática. O F.H. fez todos os exercícios de cálculo e lógica, não fez os problemas nem os menos diretos.

Na parte da tarde, o F.H. desde que entrou na sala, está a cantar/falar sozinho e a fazer os seus desenhos, muito distraído. Esteve a maior parte do tempo assim, por vezes parava e olhava para o A. e para o quadro e participava aleatoriamente:

F.H: “O que é local?”

ZM: “É um sítio.”

O A., a dada altura, perguntou a data do evento. O F.H. respondeu “28 de maio de 2018”, mas foi ignorado.

Depois o A. disse para diplomaticamente fazerem os grupos de forma autónoma e sem regras de quantidade (sendo que tem de ser mais de duas pessoas por grupo). A V.L. e o G.C. acolherem o F.H. no seu grupo sem o professor dizer nada. Eles formaram o grupo desde o início com ele. O professor pediu para os responsáveis darem lápis, borracha e folha em branco a cada um para discutirem as ideias, desenharem e escreverem.

O A. foi falar com o F.H., para lhe dizer o que tinha de fazer. Passado um bocado, a G.C. começou também a dizer ao F.H. o que era para fazer e a ler informação do quadro com ele.

Depois do lanche, às 16h, fez-se a avaliação do trabalho feito (autoavaliação e heteroavaliação). O F.H. saiu para ir para o recreio pois estava muito cansado e o A. perguntou-lhe se ele aguentava na sala mais meia hora. O F.H. respondeu que não, por isso saiu antes do seu momento de avaliação. De qualquer das formas, o A. perguntou o que achavam do trabalho do F.H. Os colegas do grupo disseram que ele tinha trabalhado, tinha participado, mas tinha falado um bocadinho de mais. O professor perguntou se ele tinha contribuído mesmo para o trabalho e a resposta das duas colegas foi que sim.

07/03/2019

Depois de almoço, o grupo do projeto do Antigo Egito fez a sua apresentação. Durante a apresentação, estive com o F.H., que estava a fazer muito barulho. Acabei por ficar com ele a fazer um caderno de Matemática.

08/03/2019

Às 14h30 tivemos Reunião de jornal.

F.H: “Acho mal o R. (2ºB) estar a dizer bebé a mim e não vou tirar do acho mal.”

O A. foi chamar o R. e perguntou ao F.H. o que se tinha passado.

F.H: “Ele está a dizer-me bebé.”

A: “Quando?”

R: “Antes de almoço, no corredor. Peço desculpa.”

A: “Aceitas as desculpas F.H?”

F.H: “Sim.”

A: “Falta o R. dizer mais alguma coisa.”

R: “Não volto a chamar.”

14/03/2019

ÀS 11h, enquanto metade da turma estava a ter Música e Filosofia, a outra metade estava comigo e com o A. na turma, a corrigir trabalhos individualmente (ditados, fichas de Português e Matemática, textos livres...). O A. pediu ao F.H. para fazer uma ficha de Português, que ele fez sozinho, tirando de vez em quando algumas dúvidas.

À 14h, tivemos aula de Matemática dada pelo A. O F.H. sentou-se e não foi buscar as habituais canetas nem folha. Como é Matemática, ficou atento e a dar respostas.

$4 + 7 = 11$ (O F.H. respondeu certo).

Depois, o A. desenhou umas mãos no quadro (um pouco estranhas). O F.H. disse “Que mãos feias!” e riu-se, e todos se riram. O F.H. continuou participativo. O A. continuou a falar de padrões. Ex: $4+5=9$; $4+7=11$; $4+9=13$; $4+11=15$; $4+13=17$.

Depois passou para: $10= 3+7$; $10=4+6$; $10=5+5$; $10=6+4$. O F.H. respondeu logo aos primeiros, instantaneamente.

Depois: $50+50=100$; $50+_=101$; $50+_=105$; $50+_=107$. O F.H. respondeu a todos, sendo que o A pediu que ele deixasse os colegas responderem.

O F.H. diz que gosta muito de Matemática. Até agora, observei exatamente isso. Além de gostar muito, tem bastante facilidade porque é lógico.

Num exercício seguinte, o A. colocou um papel com três ursos desenhados no quadro e, com um espelho, começou a conversar sobre a possibilidade de aumentar o número de ursos com o espelho. De seguida, distribuiu um papel e um espelho a cada duas crianças. Nesta altura, o F.H. dispersou, levantou-se e começou às voltas a dizer frases aleatórias, até que se sentou a fazer alguns barulhos. Quando o A. entregou o material ao F.H., ele agarrou-se ao espelho e esteve a olhar-se ao espelho e a rir-se. A V. (par do F.H.) começou a tentar ajudá-lo e a explicar o que era para fazer, mas ele continuou a bater com a mão na mesa e a olhar para o ar.

Quando começou a discussão das várias maneiras do eixo de simetria, o F.H. ficou sentado entre o seu mundo e o da aula, deitando a cabeça, olhando para o ar, olhando para o A., batendo com as mãos na mesa... O A. depois pediu para arranjam uma forma de ver quatro ursos em vez de seis e perguntou ao F.H. se já tinha visto. Ele respondeu que não, então o A. disse à V. para trabalhar com ele e ele ficou interessado a experimentar hipóteses com a V (primeiro quatro ursos, depois cinco, etc.).

O A. vai falando com o F.H. e dizendo para ele ver no vidro. A V. chama-o muito para ele ver, têm uma relação bastante engraçada, pois ela preocupa-se bastante com ele.

Depois do lanche, às 16h, voltámos a ter aula de Matemática. O F.H. foi buscar o seu caderno de folhas brancas e as canetas para escrever as suas coisas. Observo que, sempre que abre uma caneta, cheira a sua ponta antes de utilizar. O A. perguntou ao F.H. se ele queria participar e se queria jogar o jogo dos cubos. O F.H. não respondeu e continuou a falar sozinho e a escrever no seu caderno.

20/03/2019

Às 9h tivemos aula de Matemática (adição e multiplicação).

A: “F.H. $20+20+20$?”

F.H: “60!” (Quase de imediato)

O F.H. fez todas as operações muito entusiasmado e a fazer comentários sobre as operações e a fazê-las na sua folha. Houve algumas transformações na minicalculadora em que se confundiu, mas de resto fez tudo bem.

A: “ $4+4+4=15$. F.H., verdade ou mentira?”

F.H: “Mentira”.

A (apaga os 4): “Então que número ponho?”

F.H: “5+5+5”

O A. vai fazendo perguntas ao F.H. e, desta forma, ele fica atento, concentrado e participativo.

Às 11h tivemos escrita criativa – música, trabalho autónomo, cada um escreve um texto livre no seu caderno em silêncio. O A., depois de dizer a todos o que fazer, foi sentar-se ao lado do F.H. e pediu-lhe que fosse buscar o caderno das histórias dele. O F.H. estava a demorar algum tempo e por isso o A. foi dar uma pequena ajuda. Quando encontraram, o A. pediu ao F.H. que arrumasse tudo o que desarrumou no sítio e sentou-se à sua espera.

Com uma folha, o A. começou a falar com o F.H. sobre o que poderiam escrever. Sugeriu-lhe que escrevessem uma história do seu dente (que caiu ontem). O A. foi-lhe fazendo perguntas sobre o que tinha acontecido e ele foi escrevendo.

A: “Quando caiu?”

F.H: “Terça-feira”

A: “O que estavas a almoçar?”

F.H: “Massa com carne. E de repente caiu!”

Foram continuando os dois nesta conversa enquanto o F.H. respondia e ia escrevendo. Depois, à medida que iam acabando os seus textos vinham ter comigo para os corrigir com eles, o que fez com que deixasse de conseguir observar o F.H.

Às 14h tivemos Lição de Matemática, onde utilizámos barras cuisinaire para medir o comprimento e a largura de vários objetos. O A. distribuiu os exercícios para serem feitos aos pares. Cada um escolheu o seu grupo para trabalhar e o M.C. quis logo ser com o F.H., sentando-se com ele.

21/03/2019

Às 9h tivemos Leitura até às 09h15. Depois, metade da turma foi para Música e Filosofia e eu fiquei a corrigir os textos livres com cada criança, individualmente. Corrigia e as crianças passavam a caneta para colar nos cadernos de histórias e ilustrar. Enquanto esperavam que corrigisse, uns foram lendo, outros que não tinha estado presente na véspera escreverem os seus textos e outros adiantavam trabalhos em atraso.

Às 11h veio o outro grupo e fizemos o mesmo que com a outra metade da turma. O F.H. ontem já tinha feito o seu texto, colado no caderno e ilustrado, por isso hoje fez um novo texto. Sentei-me com ele a fazer algumas questões sobre o que gostava que fosse o seu texto e chegámos ao fato de carnaval que ele tinha usado (de Super-Homem). Como ele já tinha escrito um texto sobre o dia de carnaval, sugeri que ele fizesse um texto, imaginando que era Super-Homem, “F., o Super-Homem”, para ver se ele conseguia ir além do concreto. O texto ficou enorme, o F.H. estava muito entusiasmado e escreveu uma página inteira. O texto não fazia muito sentido, mas a alegria com que ele estava fez com que eu lhe desse os parabéns (texto no portefólio).

27, 28 e 29/03/2019

Durante estes três dias, houve o festival “Criativa-Idade” na escola. É a semana das artes em que as aulas foram “substituídas” por atividades e workshops. Estas atividades eram dinamizadas por toda a escola e as crianças podiam escolher a quais queriam ir, com toda a liberdade.

Durante o festival, o F.H. esteve autonomamente a fazer algumas atividades propostas. Ia muitas vezes para o recreio, algumas vezes observadas. Foi encaminhado por adultos ou colegas a ir a alguns workshops.

A V. e a G.C. disseram-lhe para ir com eles ver o teatro das sombras do 3º ano. Observei que a V. lhe deu a mão e o “levou” até à sala. Outra situação que observei, a T. (supervisora do recreio) disse-lhe para ir ver a história com canções e lengalengas dos 4 anos e levou-o até lá. O F.H. sentou-se e observou o que estava a ser apresentado.

04/04/2019

Na primeira parte da manhã distribuí os testes de Matemática, li com as crianças, tirei dúvidas que pudessem ter e expliquei ainda que era para fazerem sozinhos e em silêncio, para nós podermos perceber o que é que eles sabiam.

Durante o teste, estive com o F.H. a tentar guiá-lo, mas ele não estava com grande disposição para fazer o teste. Foi complicado gerir a ajuda ao F.H. e ainda as dúvidas das outras crianças, a gestão não é fácil. O F.H. fez muito poucos exercícios, fez os de cálculo e os restantes não tentou e estava bastante agitado.

Durante o almoço, o D. a F., o G.R. e o G. estavam sentados ao lado do F.H. Depois de ter aquecido o seu almoço, o D. sentou-se à frente do F.H. que lhe perguntou

F.H: “Gostas da tua comida?”

D: “Gosto muito. E tu? Gostas da tua F.H.?”

F.H: “Gosto, mas quero batatas. F. dá-me uma das tuas batatas?”

F: “Sim, toma duas”

G.R: “F.H. és muito guloso!” e riram-se os quatro

Depois o G.C entrou na conversa e falaram mais um pouco sobre o facto do almoço da F. ser o melhor de todos.

23/04/2019

A seguir ao lanche, pedi aos alunos que escrevessem um texto sobre as férias da Páscoa. Estive a andar pela sala e dei apoio ao F.H. para que escrevesse sobre as suas férias.

24/04/2019

Ao final da manhã, e depois de termos um feito exercício de sinónimos e antónimos, espalhei no chão folhas A2 brancas e tintas, fiz grupos de três e disse para as crianças fazerem uma pintura sobre a Páscoa e as férias. Foi uma grande confusão, mas muito bom! O F.H. adorou e fez uma pintura ao estilo de Pollock.

02/05/2019

Às 11h, enquanto metade do grupo estava em Música e Filosofia, com a outra metade que estava na sala fizemos a correção dos cadernos de Matemática e a construção de um texto sobre a lua individualmente. Eu corriji os cadernos de Matemática ao lado do F.H., enquanto orientava o trabalho dele.

Da parte da tarde tivemos aula de Matemática sobre noção espacial (planta da sala). O F.H. estava muito cansado, saiu depois do lanche e foi para o recreio, perdendo a aula de Matemática.

08/05/2019

Na aula da manhã estivemos a acabar o trabalho de casa (cópia de um poema) e a ver as palavras difíceis, depois de ler o poema individualmente em conjunto.

“F.H. diz-me uma palavra difícil?”

F.H: “Passarinho!”

A.L. e H: “Boa!”

F.H. comenta as restantes palavras dos colegas: “Musgo?”.

O F.H. faz a cópia enquanto os restantes fazem o ditado. A aula atrasou-se para o intervalo (o ditado) e o F.H. foi comer a fruta e saiu para o intervalo (mais cedo que os colegas).

Depois do intervalo, às 11h, o A. e eu estivemos a corrigir textos e ditados com as crianças. O D. foi tirar as canetas ao F.H. que ele não pode usar: “O A. e a D. não deixam F.H., tens ali o balde!”. Depois o D. veio ter comigo e disse: “Temos de esconder as canetas!”.

Ao Almoço, consegui que o F.H. comesse a carne e o arroz juntos, e não só o arroz todo e depois dois ou três bocados de carne.

A seguir ao Almoço tivemos aula de Matemática sobre contagens. O A. insiste com o F.H. para estar atento e responder, e tirou-lhe as canetas. Passado um bocado o F.H. foi buscar um livro e começou a ler, mas o professor continuou a fazer-lhe perguntas. O A. tirou-lhe o livro e fez-lhe perguntas que ele não sabia responder, tendo ficado em silêncio a olhar para o A. Depois o professor ajudou-o a chegar até à resposta (dois colegas impacientes disseram “Responde F.H!”).

A seguir ao lanche tivemos aula de Inglês. O F.H. disse “Fatinha!” e fez imensa festa à professora, mas depois sentou-se e ficou a desenhar. Passado um bocado, começou a cantar uma música que tinham aprendido no meio da aula e começou tudo a cantar com ele (incluindo a professora). O F.H. ficou todo contente e no fim disse “Esta é a melhor música de sempre!”. Depois fizeram um exercício a pares de conversação e o F.H. ficou a desenhar. Passado um bocado voltou a tentar cantar outra música, mas a professora disse-lhe “Agora não”.

10/05/2019

Quando fomos para o almoço, o F.H. já no refeitório, veio ter comigo e pediu-me que lhe aquecesse o almoço, disse-lhe que o ajudava, mas que ele iria aquecer. Pôs o prato no micro-ondas e quando apitou não queria tirar porque dizia que estava quente. Expliquei-lhe que o prato não estava, começou a chorar. Acalmei-o, dizendo que não era preciso chorar que estava tudo bem e que lhe ia mostrar que não estava quente. Tirei o prato e voltei a pôr, depois disse-lhe para ele experimentar, ele tirou o prato e levou-o para a mesa onde se sentou a almoçar normalmente.

17/05/2019

De manhã, por volta das 10h, fomos para o CCB numa visita de estudo, fomos participar num workshop sobre teatro radiofónico. O objetivo é que as crianças experimentassem reproduzir sons de tempestade com materiais recicláveis. Ao princípio, o F.H. estava um pouco incomodado com o barulho, colocando as mãos nos ouvidos. Passado algum tempo, depois de dar umas voltas a correr pelo espaço, começou a pegar numas latas e nuns pauzinhos de madeira e começou a experimentar os materiais.