



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

MARIA BENEDITA DA COSTA MACEDO

Nº 24970

Orientador do Relatório:

PROFESSOR ROGÉRIO FRAZÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como

requisito parcial para a obtenção do grau de:

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

2018



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

MARIA BENEDITA DA COSTA MACEDO

Nº 24970

Orientador do Relatório:

PROFESSOR ROGÉRIO FRAZÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como

requisito parcial para a obtenção do grau de:

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

2018

II

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Rogério Frazão, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 11449/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 195, de 06 de outubro de 2015.

Agradecimentos

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”

Lev Vygotsky (1896-1934)

É com este pensamento que quero agradecer a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso e que me fizeram crescer e tornar-me na pessoa que sou hoje.

Quero fazer um agradecimento especial aos meus avós maternos, que sempre me acompanharam em todo o meu percurso escolar, desde que entrei para a creche, e que me ensinaram muito do que sei hoje. Nesta etapa, que chega agora ao fim, foram grandes apoiantes de todas as minhas decisões e mostraram sempre muito orgulho em todas as minhas conquistas. Dedico assim este relatório aos meus avós, em especial ao meu avô que, com muita pena minha não pôde ver este percurso terminar mas que teria, com certeza, o maior orgulho em vê-lo concluído.

Um enorme obrigado à minha mãe que me ajuda sempre nas minhas ideias de materiais e me apoiou incondicionalmente. Ao meu pai e ao meu irmão Bernardo que ouvem as minhas ideias e preocupações todas e me ajudam a perceber o que devo fazer ou como. Foram os três o meu apoio quando decidi escolher este curso e o meu pilar ao longo destes cinco anos. E a Cutty e ao Sark, os meus cães, a minha companhia em todas as horas.

Agradeço à minha tia Bicha minha inspiração, minha antiga educadora e que me despertou a curiosidade para esta profissão. Também à tia João, igualmente educadora, e com quem partilho ideias e aprendo imensamente.

Um obrigado a todos os professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada que me acompanharam e transmitiram o seu saber neste percurso académico. A todos os educadores e professores que me receberam nas suas salas e aos grupos de crianças com quem desenvolvi as maiores aprendizagens.

Um especial obrigado às minhas colegas e amigas Mariana Gomes e Carolina Santos, companheiras de cursos e de ideias com quem partilhei a minha vida académica e que levo como grandes amigas para a vida.

E a todos os meus amigos, em especial o João Pereira, a Inês Gaidão, a Sofia Castro, a Raquel Pinheiro e a Ema Silveira que sempre me acompanharam neste percurso, sempre compreenderam as minhas ausências quando tinha muito trabalho, a curiosidade que mostravam pelo que fazia e sobre os meus estágios e por sempre se mostrem prontos a ajudar em tudo o que fosse preciso.

À Professora Margarida Alves Martins que nos guiou no Seminário de elaboração deste relatório e que foi uma ajuda fundamental para a realização deste.

E um enorme obrigado, ao meu orientador, Professor Rogério Frazão, que me conduziu na elaboração deste relatório e me acompanhou e apoiou na prática supervisionada, mostrando um enorme interesse nas minhas ideias e propostas e ajudando-me sempre a melhorar.

Um enorme obrigado a todos!

Resumo

O presente relatório surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Este centra-se numa descrição e análise do contexto observado, durante a prática pedagógica com uma turma de 3º ano, numa instituição pública de referência para criança com problemas auditivos e que recebe muitas crianças com diversas Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O tema “Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Da Integração à Inclusão no ensino regular”, surge do contexto da prática e de querer perceber melhor como se pode trabalhar com crianças com NEE num contexto de sala de aula e que benefícios estas práticas podem trazer para estas crianças e para os grupos em que estão inseridas.

Para o desenvolvimento deste trabalho defini a seguinte questão: “Como incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais num contexto de sala de aula?”

De forma a relacionar o contexto de estágio com os conceitos é apresentada uma pesquisa segundo vários autores.

Para a recolha de dados foi utilizada a metodologia qualitativa através de observação directa participante e atividades propostas no decorrer da prática supervisionada.

Com este relatório foi possível concluir que para que estas crianças possam estar incluídas é necessário recorrer a diferenciação pedagógica e que o trabalho com os pares é muito importante para o desenvolvimento e a inclusão destas.

Palavras-chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Diferenciação Pedagógica, Cooperação

Abstract

The present report came within the scope of the Supervised Teaching Practice, in the Masters Course in Pre-school Education and teaching of the 1st Cycle of Basic Education of the Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich and the Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

This focuses on a description and analysis of the context observed, during the practice with a 3rd grade class, in a public institution of reference for children with hearing problems and that receives many children with different Special Educational Needs (SEN).

The theme "Children with Special Educational Needs - From Integration to Inclusion in regular education" emerges from the context of practice and my need to better understand how teachers can work with children with SEN in a classroom context and what benefits these practices can bring to these children and for the groups in which they are inserted.

For the development of this work I've defined the following question: "How to include children with special educational needs in a classroom context?"

In order to relate the practice context to the concepts, a research according to several authors is presented.

For data collection, was used the qualitative methodology through direct participant observation using field notes and proposed activities during the supervised practice.

With this report it was possible to conclude that for these children to be included it is necessary to resort to pedagogical differentiation and that the work with the other children is very important for the development and inclusion of these ones with SEN.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, Pedagogical Differentiation, Cooperation

Índice Geral

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	VI
Abstract	VII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	3
O conceito de Inclusão	3
Necessidades Educativas Especiais (NEE)	8
Diferenciação Pedagógica como estratégia de Inclusão.....	13
Capítulo II - Contextualização da problemática e caracterização do local de estágio	20
Capítulo III - Opções metodológicas	22
Metodologia	22
Participantes	24
Técnicas e Instrumentos de Investigação	24
Procedimentos	25
Capítulo IV - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada.....	26
Descrição das Observações e Atividades	26
Atividade 1: “Onde andava D. Carlos – mar, lago, lagoa, rio,...” (Os meios aquáticos) – Anexos I a e II a	39
Atividade 2: “ Áreas” – descobrindo os pentaminós – Anexos I b e II b.....	42
Atividade 3: “O ténis” – aula de ténis – Anexos I c e II c.....	44
Capítulo V – Considerações finais	48
Referências Bibliográficas	51
Anexos.....	55
Anexo I.....	55
a) Planificação atividade 1: “Onde andava D. Carlos?”:	55
b) Planificação atividade 2: “ Áreas”	57
c) Planificação atividade 3: “O ténis” – aula de ténis	58
Anexo II	59

Índice de Figuras

Fig. 2 – Calculador Multibásico	34
Fig. 1 - MAB	34
Fig. 3 – Geomosaic	35
Fig. 4 – Texto da criança F pág. 1	36
Fig. 5 – Texto da criança F pág. 2	36
Fig. 6 – Postal escrito e desenhado pela criança A	37
Fig. 7 – Postal escrito e desenhado pela criança F	37
Fig. 8 – Criança S a escrever o postal	38
Fig. 9 – Tarefa feita pelo grupo da criança A com baía escrito por esta, no canto superior esquerdo.	40
Fig. 10 – Tarefa feita pelo grupo da criança F	41
Fig. 11, 12 e 13 – Construções feitas pelas crianças	43
Fig. 14 e 15 – Criança F a jogar ténis.....	45
Fig. 16 – Criança S a jogar “salta e bate” com outra criança	46
Fig. 17 e 18 – Criança A a jogar ténis.....	46
Fig. 19 e 20 – Criança A a apanhar a bola com a raquete	47

Introdução

As necessidades educativas especiais (NEE), estão cada vez mais presentes nas nossas vidas. Quer seja na escola, quer como num contexto mais público pois, a consciência em relação a estas e às necessidades das pessoas que as têm, começa a ser maior e a sociedade tende a adaptar-se e adaptar espaços e locais, a criar ações, a partilhar conhecimento, a criar projectos de inclusão, para que todos possam usufruir das mesmas ofertas (Bloemers, 2003).

Um grande desafio ao nível escolar é o de tornar as escolas mais inclusivas, para que todos tenham as mesmas oportunidades, nos mesmos contextos. Para que as diferenças sejam respeitadas e que sejam um elemento de aprendizagens (Monteiro, s.d.).

O presente relatório tem como ponto de partida a prática supervisionada realizada numa sala de 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, onde as NEE eram elemento presente visto que oito das crianças apresentavam estas necessidades.

Em estágios anteriores nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar directamente com crianças com NEE o que me levou a querer perceber melhor como o poderia fazer.

As NEE em contexto escolar são elemento muito presente e como futura profissional na área, saber lidar e adaptar os ensinamentos para que todos possam aprender, na sala de aula, e com o restante grupo, é algo que me preocupa e alerta pois, todos somos diferentes e todos devem ter possibilidade de ter acesso ao maior número de oportunidades possíveis, num contexto mais natural possível.

Através do que observei na prática, e do que me despertou curiosidade, surge o tema “Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Da Integração à Inclusão no ensino regular”. Este tema surge pois, na escola em que estagiei é uma escola de referência para crianças com problemas auditivos e uma escola que recebe, não só estas crianças mas também, outras com diferentes necessidades, sendo um local onde a integração é elemento muito presente.

A questão orientadora que pensei como orientação para dar resposta a este tema é “Como incluir as crianças com Necessidades Educativas Especiais num contexto de sala de aula?”

Há muito tempo que tenho contacto com NEE mas nunca em contexto escolar em que tivesse de pensar como as incluir em tudo o que fazia com o grupo. O objetivo deste relatório é, por isso, perceber como o poderei fazer futuramente se tiver um grupo e nesse grupo existirem crianças que necessitem de um trabalho diferenciado e como as posso vir a incluir.

Foi, portanto, muito importante pesquisar sobre o tema, definir conceitos e perceber como se relacionam com o contexto em que estava a estagiar.

Através destes conceitos e das observações feitas foi importante a elaboração de atividades que propus para realizar com o grande grupo, onde crianças que não estavam incluídas pudessem estar e pudessem participar.

Este relatório está dividido em cinco capítulos. No capítulo I, segundo a opinião de vários autores, escrevi sobre os conceitos de Integração e Inclusão, os conceitos de necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e o conceito de diferenciação pedagógica e como esta pode ser utilizada como estratégia de inclusão. No capítulo II, apresento a contextualização da problemática e a caracterização do local de prática. O capítulo III, é referente à metodologia utilizada na elaboração deste relatório e dos instrumentos e processos utilizados para esta investigação. A descrição das observações feitas e das atividades propostas é apresentada no capítulo IV e no capítulo V, encontram-se as considerações finais a esta investigação.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Este capítulo trata do conceito de integração e de inclusão, da evolução da aceitação e integração da diferença e como esta foi vista ao longo do tempo, do conceito de Necessidades Educativas Especiais, e da diferenciação pedagógica com foco na cooperação como benefício para crianças com estas necessidades.

O conceito de Inclusão

Atualmente as escolas são frequentadas por alunos com características sociais, económicas e culturais muito diferentes. É importante que a escola garanta a todos os alunos a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de acordo com o definido na Constituição da República (1976), na Parte I – Direitos e deveres fundamentais, no Título III – Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, no Capítulo III – Direitos e deveres culturais, nos artigos 73º (Educação, Cultura e Ciência):

1. Todos têm direito à educação e à cultura; 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

E 74º (Ensino), “1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”, e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, 1986), artigo 2º (Princípios gerais):

1. Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República; 2. É da especial responsabilidade do Estado promover a democracia do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolares.

Responder às necessidades e características individuais do aluno remete-nos para uma reflexão profunda sobre o conceito de inclusão e integração, conceitos estes

distintos mas que muitas vezes se cruzam, é por isso, importante defini-los para que se possa fazer esta distinção.

Sanches e Teodoro (2006), relembram que Jiménez (1997), explica a integração como a “passagem” dos indivíduos com alguma deficiência, anteriormente institucionalizados em locais próprios, para o ensino regular.

Correia (1997), citando Correia (1992), define “integração” como conceito em que a criança com NEE é colocada junto das crianças “normais” e o meio deve ser o “menos restritivo possível” e que permita a progressão destas.

A integração é uma variedade de alternativas proporcionadas a todos e a cada aluno, que permitem que a criança esteja incorporada o mais possível na instituição e com os seus pares, durante todo o processo escolar (Sanches & Teodoro, 2006).

Esta está definida em quatro graus, por Sonder (1981), citado por Sanches e Teodoro (2006):

- Integração física – Estão no mesmo espaço;
- Integração funcional – Estão no mesmo espaço e utilizam os mesmos recursos;
- Integração social – Estão numa classe regular;
- Integração comunitária – A integração é prolongada para a vida adulta.

A integração permitiu que as crianças que se encontravam em instituições especializadas pudessem sair destas e pertencer a uma instituição de ensino regular, com apoios especializados, desenvolvidos por um professor especializado mas, muitas vezes feito fora da sala de aula sem os pares. O trabalho que é feito não as inclui, ou seja, as suas características e diferenças não são pensadas como elemento benéfico para o desenvolvimento e as aprendizagens destas crianças e do grupo em que estão inseridas. Neste contexto de integração, as crianças estão inseridas nas escolas regulares, estão inseridas em grupos de ensino regular mas as aprendizagens que fazem não estão ligadas ao que o resto do grupo está a fazer, estas crianças estão inseridas no grupo mas não aprendem com este, não são vistas como benefício para a aprendizagem e

desenvolvimento de todos e não têm a mesma igualdade de oportunidades de ensino (Sanches & Teodoro, 2006).

Com o avanço das teorias, dos conceitos e dos direitos estabelecidos, procura-se que todos tenham oportunidade de ter acesso às mesmas vivências, às mesmas aprendizagens e que estejam, idealmente, sempre junto dos seus pares.

O conceito de inclusão é definido por Freire (2008) como o direito, de um indivíduo, visto como diferente, a participar, a ser aceite e respeitado, pelos outros, na sua sociedade. Como tal a inclusão não aparece só ao nível escolar e educacional mas, também ao nível social e político.

Freire (2008), refere quatro pontos essenciais para a inclusão:

- A inclusão como direito fundamental – A inclusão é para todos independentemente das suas características sociais e/ou individuais;
- A inclusão como via para aceitação da diferença e da diversidade – todos somos diferentes e, como tal, temos ideias, características, pensamentos, gostos, necessidades, interesses, diferentes e para que haja inclusão, é necessário que haja uma aceitação destas diferenças e uma adaptação a todas elas. Aceitar as diferenças e arranjar formas de promover o desenvolvimento destas crianças em conjunto com toda a sociedade em que se insere;
- A inclusão requer mudanças e principalmente ao nível escolar – como referido no primeiro ponto a inclusão é um direito fundamental e, como tal está directamente ligado à educação sendo esta também um direito. Para haver inclusão as escolas têm de se adaptar e adaptar currículos, materiais, espaço, para que todos possam aprender. A escola tem como principal foco criar condições para facilitar e possibilitar o ensino de todos os seus alunos e deixar de ser um ensino focado no aluno com dificuldades e em que este é que precisa de se adaptar à escola e ao currículo, e passa a ser um ensino em que o currículo e a escola se adaptam a todos independentemente da sua condição;
- Por fim, a inclusão para a mudança da sociedade – como referido anteriormente, a inclusão não é apenas a nível da escola e da educação mas também a nível político e social e, como tal, não basta mudar a

escola, é preciso também mudar a forma como a sociedade vê e trata as diferenças.

Ao nível educacional, quando se fala de inclusão, é defendido que todos têm direito a uma educação igual, às mesmas experiências, que independentemente da sua cultura, capacidades e/ou possibilidades, a educação deve ser para todos (Freire, 2008).

Morgado (1999), afirma “(...) a inclusão é um direito e não um privilégio” (p. 121).

Sanches e Teodoro (2006), analisando diferentes autores, explicam a inclusão escolar como o momento em que as escolas recebem todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais ou intelectuais, da sua cultura, religião, origem ou género, e estas diferenças são vistas como benéficas para as aprendizagens e como fio condutor para estas.

Analisando a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o conceito de escola inclusiva, aparece explicado como:

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. (p. 11).

Rodrigues (2003), menciona que para que haja inclusão é necessário que haja adaptações por parte da escola ao nível de currículo, identificação, da relação pais-escola/profissionais e do modelo de inclusão.

Sendo a inclusão educacional, uma educação para todos, é necessário pensar como trabalhar com todos, independentemente das suas características individuais e utilizando o mesmo currículo com as respectivas adaptações sempre que necessário.

Morgado (1999), refere quatro pontos essenciais para a organização de uma escola/educação inclusiva. São estes:

- A autonomia – quer da escola, do professor e do aluno;
- A diferenciação – em que todos os docentes devem-se apropriar de uma gestão curricular diferenciada de forma a responder melhor às diferenças de cada um;
- A cooperação – quer entre professores, quer entre crianças, quer entre professores e pais de forma a uma melhor transmissão de conhecimentos, uma melhor adaptação curricular e uma melhor comunicação, para um melhor conhecimento/relação entre todos;
- E, por fim, os valores e conceitos – a exclusão escolar leva à exclusão social e, de forma, a que, esta exclusão não aconteça os valores e os conceitos têm de ser alterados e ser aceites pela sociedade em si.

Sanches e Teodoro (2006), abordam o tema da escola inclusiva como uma escola para todos, que promove “o sucesso pessoal e académico”.

Segundo o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE, 2018), a inclusão escolar baseia-se em que todos somos diferentes e todos temos igual valor, que se deve dar apoio a todos para que sintam que pertencem a um grupo, a uma escola, a um sítio, reduzindo a exclusão, o preconceito e a discriminação, reestruturar culturas, políticas e práticas, de forma a, responder à diversidade e valorizar todos de forma igual, ver as diferenças como recurso para novas aprendizagens e não como barreira, fazer a ligação da escola às comunidades pois, esta faz parte da comunidade que a envolve e só assim se pode fazer uma inclusão plena.

Rodrigues (2003) aborda a temática do Modelo de Inclusão em que o explica como muito mais que uma presença física da criança com NEE, esta pertence à escola e à comunidade.

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas conceções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.” (UNESCO, 1994, p.11)

Para que este modelo de inclusão seja possível, é essencial fazer adaptações curriculares, não alterações mas sim adaptações, para que todos possam estar incluídos e se possam desenvolver com os pares e no grupo. É também essencial que todos os professores tenham mais formação na área das Necessidades Educativas Especiais e que

esta formação sejam concedida desde o início da formação destes, os recursos disponíveis, ao nível de ensino, devem estar mais adaptados às necessidades, não só das crianças, mas também da sociedade actual permitindo um melhor desenvolvimento na sociedade em que se inserem, e a escola deve estar apta a mudanças que sejam necessárias para que todos possam integrá-la (Rodrigues, 2003).

Necessidades Educativas Especiais (NEE)

A diferença era vista, pela sociedade, como um mal e estava muito associada à bruxaria e ao diabo, principalmente porque, não percebiam o que se passava com estas pessoas.

Com o avançar dos tempos e novas formas de ver as diferenças, estas crianças começam a ser integradas na sociedade e começa-se a tentar moldá-las ao que se diz “normal”.

É no início do século XX que, na Europa, aparecem as escolas especiais em que se separam estas crianças do resto da sociedade. Processo que as excluí, não interagem com pessoas ditas “normais”, são rotuladas e impedidas de integrar um ensino público.

Foi depois das duas grandes guerras mundiais, em que começou a haver muitas pessoas com problemas causados pela guerra, que levaram a sociedade a perceber que era preciso mudar e arranjar forma destas pessoas estarem integradas. Com o passar do tempo e a evolução de mentalidades, as escolas começam a aceitar estas crianças mas a separação continua pois, são colocadas em salas especiais. Este processo de integração foi evoluindo, tal como a sociedade e a sua mentalidade e, apesar do tempo que demorou, e continua a demorar, a forma de pensar mudou (Correia, 1997).

É entre os anos sessenta e setenta que começam a surgir novos conceitos e ideias e se tenta promover a liberdade e a igualdade de oportunidades de todos os indivíduos (Correia, 1997). Ainda hoje continuamos em constante mudança na forma de ver estas diferenças e continuamos a caminhar para a inclusão (Correia, 1997).

Com o aparecimento de leis, como a “Public Law 94-142, “The Education for All Handicapped Children Act”, aprovada nos Estados Unidos da América”, as

mudanças na educação e o conceito de integração, aparece a “Educação Integrada” que permite que estas crianças estejam integradas numa sala regular e tenham as mesmas possibilidades que as crianças ditas “normais” (Correia, 1997).

O que também permitiu a integração foi a criação de leis próprias.

Em Portugal é publicado, o Decreto-Lei 319/91, a 23 de Agosto, este apresenta diversas mudanças para as crianças com necessidades educativas especiais. É a partir deste que se passa a pensar nestas necessidades ao nível pedagógico e não apenas ao nível médico, uma escola como uma “escola para todos” e que todos devem ter o maior número possível de oportunidades próximas do que é “regular”.

A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos» (...), “ (...) A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos. (p. 4390).

Neste decreto são definidas as adaptações que devem ser feitas para os alunos com NEE. Estas adaptações foram propostas ao nível de equipamentos, materiais, currículo, matrículas, frequência, avaliação, ao nível das salas de aula, ao nível de apoio pedagógico e de ensino especial. Neste decreto é referido que o apoio pedagógico deveria ser mais elevado ao nível de um apoio individual suplementar ou em pequenos grupos e que o ensino especial consistia num reforço para crianças com NEE que tivessem deficiências mentais ou físicas e que consistia em currículos adaptados e alternativos (Decreto-Lei nº319/91).

Foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos. (Decreto-Lei nº319/91, p. 4390).

Em junho de 1994, é publicada a Declaração de Salamanca que aborda o tema “Educação para Todos”, como pode ser feita uma educação inclusiva e o que deve ser feito ao nível das instituições e docentes para que a inclusão seja possível. A definição de NEE presente na Declaração de Salamanca diz que, este conceito se refere a qualquer criança, quer tenha deficiência ou dificuldades escolares (UNESCO, 1994).

“(…), 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.” (UNESCO, 1994, p.6).

É publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que defende a promoção de igualdade de oportunidades, valoriza a educação e promoção da melhoria da qualidade de ensino com escolas inclusivas para todas as crianças e jovens. Neste, o leque de crianças com acesso a educação especial aumenta. A educação especial serve para a criação de condições no processo educativo de crianças com necessidades a nível de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social. O principal objetivo da educação especial é criar condições para que estas crianças possam ser incluídas ao nível educacional e social, se desenvolvam a todos os níveis e que promova a igualdade de oportunidades.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. (Decreto-Lei 3/2008, p.154).

O Decreto-Lei 3/2008, define entre outros, os seguintes princípios orientadores:

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas (p. 155).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge como substituto da “categoria de deficiente”. Aparece com o princípio da normalização, princípio este que, coloca todas as crianças com deficiência num contexto de ensino regular e que refere que todas as crianças devem ter uma vida o mais próximo possível do “normal” (Sanches e Teodoro, 2006).

Correia (1997), citando Wolfensberger (1972), refere ainda o princípio de normalização como a possibilidade de proporcionar momentos o mais próximo possíveis do contexto cultural e social a que a criança com deficiência pertence, proporcionando assim uma aproximação à vida dita normal.

É considerada uma criança com NEE “(...) se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial”. (Sanches & Teodoro, 2006).

Armstrong e Barton (2003), citados por Sanches e Teodoro (2006), definem ainda que os alunos com NEE são alunos com dificuldades desde ligeiras a muito graves e que muitas destas crianças são crianças com problemas a nível afectivo.

Em Correia (1997), verificamos uma abordagem às NEE como sendo para crianças e jovens que não conseguem acompanhar o currículo normal e precisam de adaptações no currículo ou na forma como este é dado de forma a conseguirem adquirir essas aprendizagens. Estas necessidades podem ainda ser temporárias ou permanentes, uma criança pode ter dificuldades em certo momento da sua aprendizagem que podem ser ultrapassadas com adaptações e mais tarde deixar de precisar destas adaptações.

As necessidades permanentes são as que são necessárias ao longo de todo o percurso escolar e as temporárias são as que só são aplicadas em determinado espaço de tempo. As necessidades temporárias referem-se a necessidades que são apenas necessárias em certo período da aprendizagem do indivíduo e estão geralmente associadas a dificuldades na leitura, escrita ou cálculo (Correia, 1997).

Com estas pode-se definir o conceito de dificuldades de aprendizagem. Correia (2004), refere que as dificuldades de aprendizagem são problemas na aquisição da fala, escuta, escrita, leitura, raciocínio ou matemática. São dificuldades causadas por uma desordem no sistema nervo. Sendo estas, dificuldades que afetam o indivíduo a nível, por exemplo, da comunicação e percepção visual, este vai ter dificuldades a nível da compreensão e decodificação. Sendo estas fator que influencia a aquisição ou o desenvolvimento de diversas aprendizagens, estas crianças têm o direito a uma assistência especial, ou seja, um programa educacional individual centrado nas suas necessidades e dificuldades (Correia, 2004).

O Decreto-Lei 3/2008, define o programa educativo individual como:

- 1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.
- 2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.
- 3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno (p. 156).

Um dos elementos chave na avaliação de crianças e para a definição destas como sendo crianças com NEE é o plano educativo individual (PEI).

Quando referidas as necessidades permanentes, estas são as que estão geralmente associadas a pessoas com algum problema permanente como problemas a nível de visão, audição, a nível de deficiência mental, autismo, problemas a nível motor, dificuldades de aprendizagem e outros problemas de saúde permanente como, por exemplo, diabetes, asma. Todos estes problemas requerem adaptações e que serão sempre necessárias (Correia, 1997).

Correia (1997), defende ainda que, é importante ter em conta alguns aspectos relevantes no desenvolvimento destas crianças em que lembra que todos passamos por todas as fases de desenvolvimento mas, por vezes, algumas crianças passamos por algumas dessas fases mais tarde o que influencia no desenvolvimento a nível das aprendizagens. Relembra também que, todos nos desenvolvemos da mesma forma,

através de interações e de ambientes de aprendizagem favoráveis e que estimulem a criança a novas aprendizagens e, por isso, não podemos deixar de proporcionar todo o tipo de aprendizagens a todas as crianças, independentemente da sua condição porque, só assim vai ter oportunidade de evoluir e se desenvolver a todos os níveis.

Sanches & Teodoro (2006), lembram que apesar de todos os estudos e a tentativa de mudança ainda hoje nas escolas existem professores de educação especial que levam os alunos com quem têm de trabalhar e que têm de ajudar e os tiram do seu ambiente, da sua sala, do sítio onde pertencem.

Diferenciação Pedagógica como estratégia de Inclusão

“É no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro.” (Roldão, 2009, p. 15).

Com a diversidade de alunos e respectivas características económicas, sociais e culturais presentes nas escolas, surge a necessidade de adequar os currículos e criar estratégias gerando formas de ensino mais variadas e que dessem resposta a todas as crianças, sempre pensando nas metas definidas (Roldão, 2009).

A aprendizagem deixa de ser vista como linear e passa a ser vista como uma apropriação de experiências e percebe-se que existem diferentes formas de pensar e processar esse pensamento o que gera diferentes formas de aprender (Santos, s.d.).

Surge então o conceito de diferenciação pedagógica.

A diferenciação é o elemento principal para proporcionar aprendizagens ao nível individual e que permite que todos tenham acesso ao mesmo currículo (Silva & Leite, 2015).

Cadima (1997), explica a diferenciação pedagógica como a criação de condições para cada uma das crianças de um grupo tendo em conta as suas características individuais, interesses, dificuldades e formas de aprendizagem. Reconhecer que todos são diferentes e que para que possam aprender no grupo é preciso adaptar os currículos

e os ensinamentos a cada uma destas crianças sempre que necessário, tendo em conta todas estas características.

Cabe ao professor conhecer cada aluno e utilizar estratégias para que todos possam desenvolver os seus conhecimentos no grupo, valorizando como cada um aprende (Cadima, 1997).

Tavares e Sanches (2013), citando Roldão (2003) e Heacox (2006), definem a diferenciação pedagógica, numa sala inclusiva, como a adaptação de currículos e de formas de ensino de acordo com os alunos que se tem em sala de aula e as suas necessidades e interesses, tornando a sala de aula um local onde todos pertencem e sentem essa pertença, onde a diferença faz parte e serve como contributo para as aprendizagens, e em que todos aprendem e se desenvolvem com os seus pares, independentemente das suas características.

A diferenciação pedagógica baseia-se num ajuste de estratégias, em que todos os alunos sejam tidos em conta e como forma de haver um ensino mais dirigido às necessidades de cada um. Requer o conhecimento de cada aluno, das suas dificuldades e dos seus pontos fortes, requer uma abertura para utilizar diferentes estratégias e métodos de ensino para diferentes crianças num mesmo conteúdo sempre que necessário e sobretudo, requer que o professor conheça as formas de aprender para ajustar a forma de ensinar (Santos, s.d.).

“Diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas.” (Roldão, 1999, p. 52).

O conhecimento, por parte do professor, de cada aluno pertencente ao grupo com que trabalha e a percepção de que todos são diferentes e têm as suas necessidades individuais, é essencial para que o trabalho diferenciado seja posto em prática e que cada aluno possa receber um ensino individualizado de acordo com as suas características, formas de aprender e necessidades (Cadima, 1997).

É essencial que o professor faça uma gestão do currículo e que não o ponha simplesmente em prática. O professor deve analisar o contexto em que está, as crianças que tem e, depois dessa análise feita, agir de acordo com o que observou, com o grupo que tem, ainda que, se baseando no que está definido a nível nacional (Roldão, 2009).

Gerir o currículo leva a diferentes diferenciações que serão pensadas para um grupo e para que cada criança, desse grupo, possa adquirir as aprendizagens pretendidas com sucesso. Diferenciações ao nível das escolas e das suas opções como resposta ao público que têm, ao nível dos projectos curriculares das turmas e ao nível de modos de ensino e organização do trabalho que se propõe ao alunos e que leva a aprendizagens com sucesso (Roldão, 1999).

Autores como Roldão (1999; 2003; 2005), Sousa (2010) ou Leite (2012), citados por Silva e Leite (2015), defendem que a diferenciação curricular aparece, não só como uma adaptação do currículo a todos, mas também como, a criação de estratégias diferenciadas para que todos possam aprender com o mesmo currículo.

Para falar em diferenciação curricular é importante perceber o conceito de currículo. Roldão (1999), define-o como “O conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

Mas a “diferenciação pedagógica é uma forma da diferenciação curricular”, e é essencialmente, uma diferenciação ao nível de estratégias, atividades e recursos. O recurso a diferentes metodologias, por parte dos professores, deve ser elemento essencial para que possam elaborar/pensar em diferentes estratégias de ensino de um mesmo conteúdo (Silva & Leite, 2015).

Na diferenciação pedagógica o que é mais valorizado é o processo de aprendizagem que o aluno faz e não o resultado deste. É importante perceber como o aluno trabalha, o que precisa de aprende e como pode ser feito e tudo isto é observado através destes processos. Através da percepção dos processos de aprendizagem de cada aluno, o professor pode fazer uma seleção de métodos e estratégias apropriados para cada criança (Cadima, 1997).

Gregório (1997), dá ênfase a certas situações essenciais para que seja possível uma diferenciação pedagógica, são estas:

- A organização espacial – que irá facilitar toda a movimentação dentro da sala, como a fácil utilização de diferentes materiais por parte das crianças e um ganho de responsabilidade e de autonomia;

- A organização temporal – é importante para que o plano individual de trabalho possa ser posto em prática. Este deve estar dividido em diversos momentos que a autora define. “Acolhimento; planificação de trabalho colectivo e individual; tempo do professor para apresentar conteúdos a trabalhar; tempo do aluno para elaborar o trabalho pedido; e avaliação do trabalho” (p. 28);
- A organização dos materiais – para que todos possam ter acesso a estes e saibam como utilizá-los;
- A organização de ficheiros – estes devem ser referentes a todas as áreas de conteúdo e devem estar disponíveis para que as crianças possam aceder a estes e os possam realizar. Devem também estar divididos por área para facilitar a procura;
- A criação de áreas – a criação de áreas é essencial para que todos possam usufruir e experimentar cada uma das áreas de conteúdo, um exemplo é a biblioteca, onde podem ler diversos livros e partilhar livros com os seus pares.

Diferenciar é arranjar formas diferentes de se chegar ao mesmo objetivo. Através de diferentes meios tentar que todos atinjam o domínio de competências essenciais (Roldão, 1999).

Para além destas práticas, Tavares e Sanches (2013), afirmam que a cooperação é uma das melhores formas de praticar a diferenciação dentro de uma sala de aula. Esta consiste essencialmente em trabalho de grupo e tem como principal objetivo a cooperação entre pares para o desenvolvimento de aprendizagens e, com a entreaajuda e partilha de saberes, conseguirem todos atingir os conhecimentos propostos.

A cooperação é indispensável para o desenvolvimento, o conhecimento e as aprendizagens. Um individuo não se desenvolve sem o meio, sem os outros e sem os instrumentos de mediação social. Estes instrumentos levam à consciência de si próprio e dos outros. É através de interações que existe a partilha de conhecimentos e se geram novos (Cochito, 2004).

A aprendizagem cooperativa é vista como uma ferramenta relevante para o combate à exclusão. É uma estratégia que promove igualdade de oportunidade e interculturalidade. Promove também o desenvolvimento a nível social com o trabalho realizado entre pares sem que se criem estereótipos e promovendo o conhecimento do outro e das suas diferenças e pareças (Cochito, 2004). Esta leva a uma aprendizagem feita através de

observação, trabalha o conflito socio-cognitivo que leva a novas interações, proporciona um maior leque de informações e um feedback mais rápido sobre o que está a ser realizado, pois é feito com outros e dá a oportunidade às crianças de transmitirem os seus conhecimentos e ensinarem os outros que desenvolve a assimilação dos conhecimentos adquiridos e sugere uma organização destes conhecimentos de outra forma para que os possa transmitir (Cochito, 2004).

Vygotsky (1896-1934), citado por Cochito (2014), defendia que as interações são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Todas as funções cognitivas têm por base a relação com os outros e são mediadas cultural e socialmente. Define também a “zona de desenvolvimento proximal” em que defende que existem momentos em que o desenvolvimento cognitivo só se forma através das interações sociais que promovam este desenvolvimento. Ou seja, se houver interações com os pares ou com adultos, se houver cooperação entre pares, a criança vai-se desenvolver ao nível cognitivo porque, esta interação vai levar a criança a questionar-se na cooperação com os pares e vai-se superando, tentando obter respostas aos desafios colocados. É o espaço entre o que sabe e o que pode desenvolver através da resolução de problemas impostos pelo adulto ou em colaboração com os pares.

Bruner (2000), citado por Cochito (2004), refere que uma das formas de as crianças aprenderem é a colaboração, pois é através desta que se produzem diálogos que levam ao conhecimento do outro e dos pontos de vista deste.

Ajello (2005), explicando o que Dewey defendia, lembra que, a comunicação é essencial para o desenvolvimento e que sem o contexto social a mente não se desenvolve, sem a comunicação os indivíduos não se poderiam ter desenvolvido intelectualmente. Por isso, ao nível educacional a comunicação e a cooperação serem tão importantes e essenciais para o desenvolvimento de um indivíduo que faz parte de uma sociedade. A partilha de ideias, a observação de comportamentos e desenvolvimento da comunicação com os seus pares, a aceitação de opiniões e a resolução conjunta de problemas.

A autora explica também trabalho realizado por Piaget no início do séc. XX, sobre a cooperação. Piaget expunha que para uma pedagogia ativa era essencial uma partilha social. Ao ouvir os outros, e ter a nossa opinião o desenvolvimento mental vai-se formando pois, questionamo-nos e questionamos o outro com as nossas dúvidas ou

certezas, com as nossas opiniões e com o que o outro nos transmite. Mas é a troca entre pares que permite esse desenvolvimento. Quando uma criança fala com o adulto está a receber a informação que este transmite mas muitas vezes não se questiona tanto, não há uma tentativa de convencer o adulto de algo pois, este geralmente é que transmitiu o saber. Por outro lado, a partilha de ideias e novos conhecimentos com os pares permite esta socialização, esta partilha e um desenvolvimento da comunicação. Leva o indivíduo a reflectir e a pensar no que o outro pensa.

Cousinet, citado por Ajello (2005), defende que, para a vida de qualquer um a presença de outros é um fator fundamental. Cabe ao professor proporcionar o ambiente próprio para que haja comunicação e, por isso, defende que as aprendizagens devem ser feitas com os pares. Expõe que as crianças ao partilharem saberes e chocarem na partilha de alguns destes saberes, o modo de ver o que os envolve vai mudando e o conhecimento vai-se construindo, aprende a ouvir o outro, aprende a tentar expor as suas ideias para que a percebam, aprende a questionar o que sabe e a querer saber mais. Aprende a ser um “ser social”.

Para um contexto de aprendizagens cooperativas é importante ter objectivos bem definidos, ter vários métodos de ensino/aprendizagem em consideração, haver flexibilidade em sala e serem criados grupos em que todos possam aprender uns com os outros. Ao participarem todos vai levar a melhores resultados, mais motivação intrínseca, principalmente para as crianças com mais dificuldades que se sentem menos expostas e que podem partilhar e receber o conhecimento com os outros e a aprendizagem do respeito pelo outro e pelas diferentes opiniões. Neste contexto não existe distinção entre “bons” e “menos bons”, todos trabalham em conjunto e de preferência juntam-se estas crianças para que possam partilhar os seus conhecimentos (Tavares & Sanches, 2013).

É importante também que a cooperação não seja apenas dentro da sala de aula, entre as crianças. Para o desenvolvimento das escolas, dos métodos de ensino, das estratégias a utilizar, é importante a partilha de conhecimentos por parte dos professores, é importante um trabalho de cooperação entre estes (Morgado, 1999).

Nas salas em que existe um trabalho do professor regular e um trabalho do professor de educação especial as aprendizagens das crianças que beneficiam destes, seria muito mais importantes se a partilha de conhecimentos e de ideias, e um trabalho

conjunto em sala de aula, fosse elaborado, pois haveria uma cooperação e o trabalho feito seria junto dos pares e em contexto de sala de aula, trabalhando o mesmo que todos os outros. Haveria cooperação e inclusão (Tavares & Sanches, 2013).

A diferenciação é utilizar estratégias, adequar o ensino, de forma a chegar a uma aproximação das formas de aprendizagem das crianças, dando a cada um o que cada um precisa (Cadima, 1997; Tavares & Sanches, 2003).

Capítulo II - Contextualização da problemática e caracterização do local de estágio

A problemática seleccionada para a realização do relatório final da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em EPE e 1ºCEB é “Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Da Integração à inclusão no ensino regular”.

Este relatório tem como principal objetivo compreender de que forma se pode fazer a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais numa sala de ensino regular e encontrar estratégias para que tal seja possível, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagens com os pares.

O tema surge em contexto de estágio onde existiram algumas situações que me despertaram curiosidade sobre o tema e que me fizeram querer perceber melhor o que se pode fazer nestas situações.

Estagiei numa escola no Concelho de Cascais. Trata-se de uma instituição pública de referência para crianças com problemas auditivos, recebendo também muitas outras crianças com diferentes necessidades especiais.

Maioritariamente a comunidade escolar é ouvinte mas existem muitas crianças com problemas auditivos, desde crianças surdas a crianças com muito baixo nível de audição.

É uma instituição que tendo estas características tem também diferentes recursos disponíveis. Existe uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional, uma psicóloga, uma professora de língua gestual e uma professora de ensino especial.

Têm as suas salas adaptadas ao trabalho que é feito e com materiais adequados ao que trabalham com as crianças, à excepção da professora de língua gestual que trabalha em sala de aula.

Existe ainda uma sala de multideficiência que acolhe as crianças com estas características.

Estive numa sala de terceiro ano, esta é composta por vinte e seis crianças das quais catorze são raparigas e doze são rapazes.

Destas vinte e seis, uma está na Unidade de Multideficiência, que está situada noutra sala pertencente à escola e que se encontra num edifício diferente da sala onde estou a elaborar a prática.

Esta criança só está com o grupo no momento de natação ou em momentos de festa em que se junta a escola toda.

Em sala existem oito crianças que estão assinaladas com necessidade educativas especiais e têm um plano educativo individual (PEI). Estas necessidades são a nível de desenvolvimento cognitivo, hiperactividade, dislexia e problemas auditivos.

Entre estas oito crianças, existem três com apoios especializados, sendo estes, terapia da fala, para a criança com problemas auditivos e educação especial para duas crianças com necessidades ao nível do desenvolvimento cognitivo.

Existe um projecto, a oficina, desenvolvido ao nível das artes entre a professora de ensino especial e a terapeuta ocupacional em que fazem parte estas três crianças.

As outras cinco crianças também têm apoios mas não são fixos nem regulares.

Existe ainda uma atividade diferente em que participam as três crianças acima referidas com apoios especializados e mais duas crianças das que têm NEE e que consiste em aulas de equitação.

Considero este tema pertinente pois, as necessidades especiais são uma realidade, eu própria sou disléxica, e como futura profissional na área posso vir a ter contacto com estas crianças. Perceber que as posso integrar numa sala de ensino regular e ter uma ideia de como o posso vir a fazer, de forma a incluí-las, é um ponto que considero muito importante no meu percurso.

Assim, a questão que pretendo investigar é “Como incluir as crianças com Necessidades Educativas Especiais num contexto de sala de aula?”

Capítulo III - Opções metodológicas

Metodologia

A metodologia pensada para aplicar nesta investigação foi a metodologia qualitativa, recorrendo principalmente à observação direta e participante.

Bogdan e Biklen (1994), definem a investigação qualitativa como uma investigação descritiva sobre algo. Uma investigação em que são analisados comportamentos, é feita uma recolha de dados sobre o que se está a investigar, no contacto com o indivíduo em causa e no seu meio natural. Os autores referem ainda que a investigação qualitativa está muito centrada na observação participante, em que o investigador se dá a conhecer e conhece as pessoas que está a investigar, ganha a confiança destas e tudo isto em contexto natural para os investigados. Nesta observação elabora um registo escrito do que observa e que é relevante para a sua investigação e complementa este registo com fotografias ou outros suportes que obtenha durante a observação, por exemplo, em contexto escolar, registos escolares, como fichas.

Quivy e Campenhoudt (2008), definem as observações como sendo o momento em que se fazem recolhas de informações. Estas podem ser directas ou indirectas que se distinguem como situações em que o investigador recolhe as informações, ou situações em que o indivíduo que está a ser investigado é que fornece os dados para a investigação, não sendo recolhidos directamente pelo investigador.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a observação directa é uma observação feita no local e em que o investigador é que faz a recolha de informação, ou seja, observa e regista o que observou. Geralmente tem um guia do que pretende observar e que auxilia no registo das observações feitas.

Para o registo das observações Bogdan e Biklen (1994), apontam as notas de campo como registo essencial e como o relato escrito do que o investigador observa, experiencia e pensa durante a recolha dos dados.

A observação directa sendo, uma observação em que a recolha de informação é feita pelo investigador, no local de investigação, pode ser uma observação participante ou não participante (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Estes dois modelos da observação directa diferem na medida em que no modelo de observação participante o investigador participa na vida do grupo que investiga e na não participante o investigador faz as observações, recolhe a informação mas sempre sem participar no dia-a-dia do grupo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Na observação participante, o investigador participa com o grupo em que está a fazer a sua investigação/observação. Nesta o observador integra-se no grupo que esta a investigar, conhece o grupo e o seu modo de vida, ou de trabalho dependendo do que investiga, mas sempre tentando que as rotinas e não sejam perturbadas para que os dados sejam obtidos no meio mais natural possível deste grupo. Através desta observação, o investigador recolhe dados que numa observação não participante não conseguiria recolher pois, como o nome indica, não participaria ativamente com o grupo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Participantes

A minha investigação foi realizada em sala de aula, no contexto de estágio onde pude observar diferentes práticas aplicadas com crianças com necessidades educativas especiais e os comportamentos e desenvolvimento destas crianças no decorrer do estágio.

Para a concretização desta investigação participaram vinte e cinco alunos e um professor, sendo assim ao todo, vinte e seis participantes, com foco em três crianças com NEE.

Esta turma tem em sala vinte e cinco alunos, treze raparigas e doze rapazes, sendo oito deles identificados com NEE e em que três, são crianças que precisam de apoio especializado.

No que se refere a estes três alunos o trabalho tem de ser adaptado, necessitam de apoio variado e de mais acompanhamento.

O trabalho que lhes é fornecido nem sempre está relacionado com o que o resto do grupo está a fazer e para que se possa chegar à inclusão destas, é preciso primeiro que este trabalho esteja mais ligado ao trabalho do resto do grupo e que sejam incluídas em todas as tarefas.

Para que isto seja possível é necessário um trabalho baseado na diferenciação pedagógica.

Por isso, o foco serem estas três crianças mas no contexto de grupo, com os seus pares.

Técnicas e Instrumentos de Investigação

Os instrumentos que serão utilizados são notas de campo, para registo de observação direta participante e atividades (Anexos I e II) que, dentro do que é pretendido trabalhar dos conteúdos com o grande grupo, possam incluir as crianças com necessidades especiais.

As observações serão feitas em contexto natural para as crianças, ou seja, na sala de aula. Estas têm como principal propósito perceber como as crianças com necessidades educativas especiais estão integradas no grande grupo e em que situações isso não acontece. Outro dos propósitos é perceber nos momentos em que não estão incluídas o que estão a fazer e, nos momentos que estão incluídas, como é feita essa inclusão.

No diário de bordo estarão registados, sumariamente, diversos momentos que sejam relevantes para a investigação mas que, será complementado com registos mais pormenorizados de observações mais concretas para esta, de forma a perceber melhor o que acontece em diversos momentos.

De forma a guiar o que observar, foram pensadas algumas questões com o que poderia ser observado (Anexo III).

Através destas observações, de perceber como é feito o trabalho com as três crianças que têm apoio especializado, de perceber como trabalham com o grupo, foram então, pensadas as atividades para incluir as crianças nos momentos em que geralmente não estavam incluídas.

Procedimentos

No que se refere aos procedimentos nesta investigação, foram utilizados vários instrumentos, como foi referido anteriormente.

A observação direta, participante foi realizada diariamente no decorrer do estágio, de forma a observar em que momentos estas crianças estão incluídas nas atividades de grande grupo e perceber também em que momentos não estão e o que fazem nessas alturas. Este registo será efectuado num diário de bordo, com complemento de descrições mais detalhadas de alguns momentos mais relevantes para esta investigação.

Estas observações serão a base para a elaboração das atividades propostas.

Quanto às atividades que serão propostas, estas serão pensadas com base nas observações e de forma a incluir estas crianças nas actividades de grande grupo.

Serão actividades relacionadas com os conteúdos de terceiro ano que a Professora Titular tem programados para transmitir aos alunos mas, que serão trabalhados de forma, a que estas crianças também o possam fazer.

No decorrer das atividades também foram feitas observações de forma a perceber como estiveram as crianças no decorrer destas.

Com estas observações das atividades é feita uma análise do que ocorreu e relacionada com a teoria estudada.

Capítulo IV - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Neste capítulo estão presentes algumas descrições de observações feitas e que me ajudaram a desenvolver esta investigação e também algumas das atividades que realizei tendo em conta o que pesquisei, o que observei e o que era pretendido trabalhar com o grupo.

Descrição das Observações e Atividades

Para este relatório as observações feitas estão sumariamente registadas no diário de bordo, onde existe um registo diário do que acontece nos momentos de estágio com algum enfoque nas crianças com necessidades educativas especiais.

De forma a complementar estes registos e dar mais ênfase a certas observações, mais relevantes para a investigação, estas foram registadas de forma mais pormenorizada.

Durante as visitas de estágio pude observar que, três das oito crianças com necessidades educativas especiais, não estavam incluídas na turma em diversos momentos.

Uma destas tem problemas auditivos e, por isso, o desenvolvimento ao nível da fala, da leitura e da escrita, é um processo mais longo e mais difícil de adquirir para esta criança. É, por isso acompanhada, principalmente, por uma terapeuta da fala. Esta criança será referenciada ao longo das descrições das observações e das atividades como criança S.

As outras duas crianças têm dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo e são acompanhadas pela professora de ensino especial.

Estes apoios são dados fora do contexto de sala de aula e são realizados nas salas ou da terapeuta da fala ou da professora de ensino especial. Estas crianças serão referenciadas ao longo das descrições das observações e das atividades como criança F e criança A.

(Qualquer outra criança que seja pertinente fazer referência, será referenciada com criança e outra maiúscula).

Existem, por isso, diversas situações que pude observar em relação a estas três crianças no grande grupo.

No geral, nas actividades relacionadas com a área do português e a área da matemática estas três crianças, se presentes na sala, estão a elaborar fichas que nem sempre correspondem à mesma área que está a ser trabalhada e, geralmente são fichas propostas pela Professora de Educação Especial.

O apoio dado a estas crianças na elaboração destas fichas é o possível de acordo com o que o restante grupo está a elaborar.

Uma opção da Professora Titular também é, no apoio dado a estas crianças, tentar que ganhem mais autonomia no trabalho, tentando que elaborem o máximo de tarefas possíveis sozinhas.

Estas fichas, trabalham conteúdos mais simples e que estão de acordo com o que estas crianças precisam de trabalhar como, fichas sobre a letra C, por exemplo, ou outra letra que esteja a ser trabalhada no momento e fichas da área da matemática como, por exemplo, fichas com desenhos e em que têm de fazer corresponder o número de elementos desenhados, à representação desse número.

Um dos momentos em que observei que esta forma de trabalhar com estas crianças poderia ser contornada e que poderiam estar a explorar os mesmos materiais como o resto do grupo foi o momento de exploração do compasso.

Enquanto o grande grupo preparava o compasso e as folhas, explorava o material e fazia circunferências, a criança F esteve a fazer um leque de papel.

A criança S ia fazer uma ficha sobre a letra “L” e a palavra da ficha, correspondente à letra, era o leque. Por isso, foi proposto à criança F que fizesse um leque para quando a criança S voltasse e fosse fazer a ficha.

A criança F fez dois leques e escreveu o seu nome num e o do amigo noutro (sabe quase todas as letras e faz leitura silábica).

Quis ainda aprender a letra “K” para poder escrever Kika e depois de aprender esta letra esteve a escrever a palavra várias vezes. Quando a criança S chegou deu-lhe o leque e mostrou que tinha aprendido a escreve Kika.

Enquanto isto a criança A esteve a fazer uma ficha sobre a letra “L” e a palavra leque.

Fez também um leque como a criança F, e com a minha ajuda mas, muito do tempo passou a olhar para os colegas e a querer experimentar o compasso.

Juntou dois lápis com a mão e imitou o que via.

A exploração do compasso é uma atividade muito prática e que trabalha a motricidade, algo que, para estas crianças, seria muito importante.

Apesar de a elaboração do leque também trabalhar a motricidade, e as crianças terem feito aprendizagens importantes, era interessante que, a criança F e a criança A, pudessem também ter estado a experimentar a utilização do compasso como o grande grupo, em vez de estar a fazer uma atividade diferente.

A criança A é uma criança que precisa muito de atividades práticas e a utilização do compasso é uma dessas atividades.

A elaboração do leque também era importante para esta criança, até para o associar à ficha que estava a fazer mas, se o restante grupo estava a experimentar um material novo e esta criança estava interessada, era importante que também o fizesse.

Nesta situação para que houvesse inclusão nem seria necessário uma diferenciação pedagógica. O compasso é um material que se pode manipular e que trabalha a motricidade mas funciona apenas de uma forma. Era uma oportunidade de incluir estas crianças na atividade de grande grupo principalmente porque se mostraram bastante interessadas.

A Inclusão deve proporcionar a satisfação das necessidades das crianças ligando aos conteúdos a trabalhar, em que todos participam e pertencem ao grupo adaptando os currículos e as estratégias utilizadas (UNESCO, 1994).

Neste caso não era necessária uma adaptação de estratégias mas apenas permitir a experimentação.

Futuramente quando estiverem a trabalhar com o compasso, tentarei que também participem.

Quando se trabalha as atividades de estudo do meio a abordagem é diferente. A professora tenta também transmitir os conteúdos a estas crianças, mesmo que de uma forma mais simples.

Os manuais têm a opção de serem usados em modo digital e, nesta aula, de forma a trabalhar com o grande grupo, o manual, foi utilizado deste modo.

Para que estas crianças participassem depois da explicação dada sobre as plantas e as imagens do manual, houve um reforço feito através de perguntas de forma a despertar os conhecimentos e as aprendizagens destas.

Falaram sobre a flor, o caule, a folha e as raízes e a professora através do suporte digital e da imagem representada, perguntou às crianças, apontando para a imagem, de que parte da planta se tratava.

As três responderam, com alguma ajuda da professora que foi reforçando o que era, e depois foram dando as respostas.

Existem ainda momentos em que estas crianças estão incluídas no grande grupo como, o momento da natação, a ludobiblioteca e os momentos em que se trabalha as expressões.

Nos dias de natação acompanho as crianças à piscina e ajudo nos balneários. Fico a dar apoio no balneário das raparigas e, por isso, só observo a criança F.

A criança F ainda precisa de alguma ajuda para se vestir mas, o objetivo é tentar ajudar o mínimo possível para que comece a ganhar mais autonomia nas atividades básicas do dia-a-dia.

Tem mais dificuldades quando é necessário utilizar a motricidade fina como, por exemplo, a desapertar botões e nessas situações ainda precisa de ajuda.

Deste o início do estágio a evolução tem sido enorme, consegue por a roupa direita (virar), dobra e guarda na mochila e praticamente começa a fazer tudo sozinha. Tudo depende da roupa que trás que, por vezes, não facilita a tarefa.

As toucas são sempre a parte mais difícil quer para a criança F, como para o resto das raparigas e quase todas pedem ajuda.

Já toma banho sozinha e é praticamente uma criança autónoma em situação de balneário.

A criança F chega, veste-se, vai para a aula, volta e toma banho, volta a vestir-se com alguma indicação por causa dos chinelos, às vezes fica descalça e pode criar fungos, arruma as suas coisas e fica pronta para volta para a escola.

É uma atividade de grande grupo e a diferença entre o que a criança F consegue fazer e o resto das crianças é praticamente nula.

Nesta situação pode-se dizer que existe inclusão, a criança F faz o mesmo que todas as outras crianças, no mesmo contexto e tendo as mesmas experiências.

Freire (2008), relembra que inclusão é o direito de todos para participarem nas vivências naturais da sociedade, de potencializarem as suas capacidades e características em contexto de grupo.

Neste contexto a criança F potencializa as suas capacidades e no mesmo contexto, da mesma forma que o restante grupo.

O momento de Ludobiblioteca é um momento diferente e, também, de grande grupo. É onde preparam as peças que vão apresentar nas festas e ouvem histórias diferentes.

Começa sempre com um relaxamento, em roda, todos fazem e têm de se estar de pés direitos, paralelos e bem assentes no chão, as pernas ligeiramente dobradas e fazer os movimentos que a Dora (professora da ludobilbioteca) indica.

A criança A é quem tem mais dificuldade neste momento mas, não pelos exercícios em si, tem dificuldades de colocar os pés direitos e paralelos. Geralmente a Dora diz-lhe qualquer coisa e quando se concentra consegue fazê-lo.

Neste momento observa-se uma simples situação de diferenciação, a Dora sabe que se der um pequeno apontamento à criança A este consegue fazer o pretendido e é o que acontece.

Heacox (2006), citado por Tavares e Sanches (2013), refere que diferenciar passa por mudar o tipo de instruções de acordo com as necessidades dos alunos.

No dia 18 de Abril de 2018, foi dia de escolher as personagens para o teatro da festa do agrupamento e entre as personagens que havia, cada um escolhia a que gostava mais.

As opções eram Rei D. Carlos, Rainha D. Amélia, futebolistas, banhistas e tenistas porque o tema é Cascais no início do século XX e a nossa turma vai representar D. Carlos e o que fazia em Cascais.

A criança A adora futebol e escolheu logo ser futebolista.

A criança F escolheu ser banhista e a criança S vai ser o Rei D. Carlos.

Falámos das roupas e mostrámos como eram nessa época.

A criança A achava que vinha vestido com o equipamento do Benfica e com a animação de poder ser futebolista estava bastante agitado.

No final as crianças trocam os livros do projeto “Ler é Viajar” e levam uns novos para ler, a criança A escolheu o “Tubarão na banheira”.

A criança F e a criança S nem sempre trocam livros.

Existem ainda momentos particulares como os testes de avaliação. Estas três crianças têm testes adaptados e fazem-nos acompanhadas da professora de ensino especial. Como tal, e como não podem fazer os três ao mesmo tempo, porque o apoio seria reduzido, enquanto o grupo faz os testes, estas crianças, ou estão a fazer o teste acompanhadas da professora de ensino especial, ou ficam na sala a fazer outras atividades. Um exemplo deste momento foi, no início do estágio, durante a ficha de avaliação de Português.

Durante o teste de Português a criança A ficou na sala e estive com ela a fazer uma ficha de matemática.

A ficha era sobre o número 11 e para o ajudar a trabalhar e a chegar aos resultados utilizou material manipulável. Utilizou o MAB e o Calculador Multibásico.

Com o MAB contou quantas separações existiam numa barra de décimas e com as peças das unidades viu que 10 partes da décima, era igual a 10 peças das unidades.

Utilizou as peças das unidades para fazer os cálculos que tinha mais dificuldades como, 11-5 e depois de utilizar o material para fazer a ficha esteve a explorá-lo.

A utilização de material manipulável é muito vantajosa para as crianças porque, o que é abstrato passa a ter algo concreto e em que podem mexer e visualizar o que é pedido.

Quando se fala de inclusão fala-se nas necessidades de cada criança (Monteiro, s.d.), a criança A ao realizar a ficha tinha necessidade de ter algo concreto para poder visualizar melhor o que estava a fazer e, por isso, o material manipulável ser tão importante nesta situação. Ao fornecer estes materiais à criança A este pôde-se entregar à tarefa de forma diferente e fazer novas descobertas, na diferenciação pedagógica é importante proporcionar situações em que as crianças se sintam mais confortáveis e se

possam desenvolver cognitivamente em ambientes mais “seguros” para si (Cadima, 1997).

Na utilização do Calculador Multibásico, expliquei que havia a casa das unidades, das décimas, das centésimas e das milésimas, com uma folha branca por baixo escrevi um número e representei-o com o material para que percebesse como funcionava e depois escrevi mais números e a criança A esteve a representá-los.

Quando a criança S voltou à sala, a criança A, quis ir ensinar-lhe como é que se usava o Calculador Multibásico e esteve a fazer com a criança S o que eu tinha estado a fazer com esta. Meteu uma folha por baixo, explicou complementando com alguns gestos (a criança S tem problemas auditivos e, por isso, a criança A achou que tinha de fazer gestos para explicar) e depois escreveu números para que a criança amiga pudesse fazer. É engraçada a noção das crianças das dificuldades dos outros, da percepção do que está mais perto delas e de quererem transmitir o seu conhecimento.

Entra aqui o elemento cooperação, a criança A quis transmitir o seu saber à criança S e, por isso, “pegou” nesta e foi-lhe explicar o que tinha aprendido e estiveram as duas crianças a trabalhar juntas.

Piaget, citado por Ajello (2005) lembra que a cooperação entre pares é essencial para o desenvolvimento.

Sanches e Teodoro (2006) referem que a cooperação e a partilha são importantes para a promoção da reflexão e da acção.



Fig. 1 - MAB



Fig. 2 – Calculador Multibásico

Com o decorrer do estágio, o ganho da confiança, tanto das crianças como da professora titular, e ir conhecendo o grupo fui observando o quotidiano e sempre que possível, com permissão da professora, tentando integrar estas crianças nas actividades de grande grupo.

Uma dessas situações foi, quando a professora esteve a dar as frações e para as trabalhar forneceu material manipulável às crianças. A criança A, que estava a fazer uma ficha e viu as outras crianças a terem material para trabalhar também quis e pediu-me se também podia fazer.

Perguntei à professora se também lhes podia dar material para explorarem e assim foi. Dei peças aos três e os três exploraram.

Primeiro exploraram o material livremente e fizeram as construções que queriam e depois foi proposto ao grande grupo um exercício a pares.

Estas três crianças não fizeram o exercício a pares mas, ao ver os outros fazerem o exercício imitaram.

Como estavam a imitar fui dando apoio a cada um e vendo o que faziam. Como era um exercício para trabalhar fracções o objetivo era ver quantas das outras peças (todas iguais) preenchiam o hexágono. E foi o que os três fizeram, estiveram a preencher o hexágono como as outras crianças.

A percepção ainda não é a mesma mas se poderem experimentar, começam a ter uma ideia, uma noção das coisas mesmo que não tenham a teoria.

Ainscow (2000), citado por, Sanches e Teodoro (2006), refere que é importante criar novas situações de aprendizagem para que todos possam participar.



Fig. 3 – Geomosaic

Outro exemplo, foi quando foi proposto que, a pares, fizessem um texto. A criança F ouviu e também quis fazer um.

A criança F não costuma querer escrever muito e, por isso, achei uma ótima oportunidade e fiquei bastante contente.

A criança F sabe escrever, silabicamente, e os textos que pensa são muito simples mas a sua memória é impressionante.

Pensou no texto todo, sozinha, e escreveu-o todo.

Eu estive apenas ao lado dela, a orientá-la espacialmente, que tem algumas dificuldades e a tirar dúvidas que tinha de como escrever uma palavra ou outra.

Não final como não conseguiu acabar disse que depois acabava em casa e guardou na pasta.

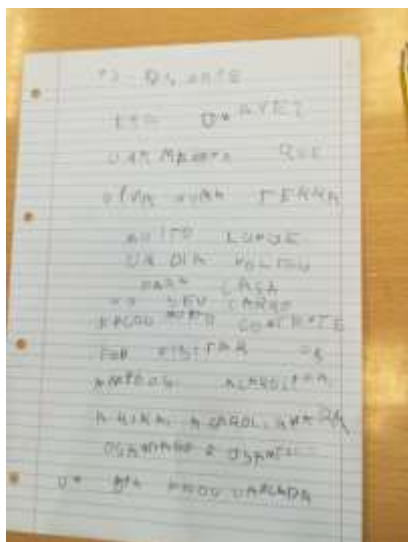


Fig. 4 – Texto da criança F pág. 1

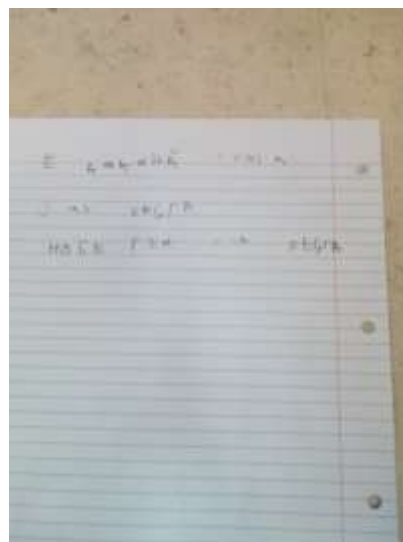


Fig. 5 – Texto da criança F pág. 2

Outro momento muito interessante e que achei muito significativo para estas crianças foi a visita à biblioteca do Parque Marechal Carmona.

Esta visita estava integrada no projecto “Ler é Viajar” e como tal estava relacionada com a leitura de histórias.

Nesta visita era pretendido que cada criança fizesse um postal a indicar qual o livro do projecto que mais tinha gostado, o porquê e no fim desenhar algo relacionado com o livro no outro lado do postal, para depois ser enviado para outras crianças do terceiro ano de outra escola que também estavam a participar no projecto e também lhes iam enviar um postal.

Para a elaboração do postal era necessário escrever e, por isso, cada um dos adultos que veio a acompanhar o grupo, e como eramos três, ficou cada uma das três crianças.

Eu fiquei com a criança A e estive a apoiar na escrita.

A criança A escolheu o livro “O tubarão na banheira”, vimos um exemplo de como tinha de fazer e as palavras que não sabia escrever, escrevi numa folha a parte e a criança viu e escreveu no seu postal.

Foi a criança A que disse tudo o que queria escrever e só precisou deste apoio na escrita.



Fig. 6 – Postal escrito e desenhado pela criança A

Também a criança F e a criança S participaram e fizeram os seus postais.

A criança F estava muito orgulhosa do seu postal e assim que acabou veio-me mostrar.

Foi uma atividade interessante porque, estas crianças não costumam participar nas atividades de escrita com o grupo e poderem fazer o mesmo que os outros e escrever o seu postal para enviar a outra criança foi um momento muito importante, um momento de pertença ao grupo.



Fig. 7 – Postal escrito e desenhado pela criança F



Fig. 8 – Criança S a escrever o postal

A diferenciação define-se por fornecer e apoiar percursos diferentes para que se atinjam os mesmos fins, as mesmas metas (Silva & Leite, 2015). Estas crianças com recurso a diferenciação elaboraram as mesmas tarefas propostas que o restante grupo.

Através destas observações, do que fui conhecendo do trabalho das crianças e, tentando perceber como posso integrá-las no grande grupo, pensei em algumas atividades baseadas no programa de terceiro ano e nos conteúdos programados para trabalhar com o grupo, de forma, a que todos pudessem participar.

Algumas dessas atividade são (Anexos I e II):

- a) **Atividade 1:** “Onde andava D. Carlos – mar, lago, lagoa, rio,...” (Os meios aquáticos);
- b) **Atividade 2:** “Áreas” – descobrindo os pentaminós;
- c) **Atividade 3:** “O ténis” – aula de ténis.

Atividade 1: “Onde andava D. Carlos – mar, lago, lagoa, rio,...” (Os meios aquáticos) – Anexos I a e II a

A atividade teve início com uma conversa sobre os meios aquáticos e o litoral como forma de relembrar os conteúdos.

Depois de relembrar conteúdos a turma foi dividida em cinco grupos de cinco e foi dada uma explicação do que iriam fazer.

Cada grupo foi formado pelas crianças que se juntaram aos pares mais próximos.

As crianças que se encontram num nível cognitivo inferior juntaram-se cada uma a um grupo diferente, desta forma o grupo pôde ajudá-las na realização da tarefa.

A criança A juntou-se aos amigos do futebol e a criança F, que é mais reservada e é mais ligada à criança S juntou-se a um grupo de raparigas.

A criança S não esteve presente nesta atividade.

O trabalho de grupo é uma forma de cooperação que permite a partilha de conhecimentos. As outras crianças são essenciais para que haja uma percepção do desenvolvimento e das ações destas e para que através da comunicação haja um desenvolvimento cognitivo e social (Ajello, 2005).

No decorrer da atividade consegui ver cooperação, ajuda ao outro, explicações por parte das crianças para aqueles que estavam com mais dificuldades e trabalho de equipa muito interessante.

Muito interessante foi também a altura em que os grupos apresentaram os seus trabalhos e em que nos grupos em que estavam as crianças com mais dificuldades, as restantes crianças fizeram de tudo para que estas participassem de igual forma e também mostrassem os seus conhecimentos e o que tinham feito no trabalho.

No decorrer da atividade pude observar alguns momentos com estes.

No grupo em que estava a criança A, estavam os seus amigos do futebol e que estavam a ajudá-la a ler as palavras das características.

Este começou a tentar ler e a criança M ajudou-o.

Depois de ler algumas características observou as imagens e tentou associá-las.

Uma das imagens que este grupo tinha era a baía e a criança A esteve a colocar as características nesta imagem (sempre com a ajuda dos restantes colegas do grupo),

escreveu a palavra baía, que lhe soletrei e no momento da apresentação final dos trabalhos esteve a ajudar os colegas.

Disse que imagens lhes tinham calhado e os colegas diziam as características.

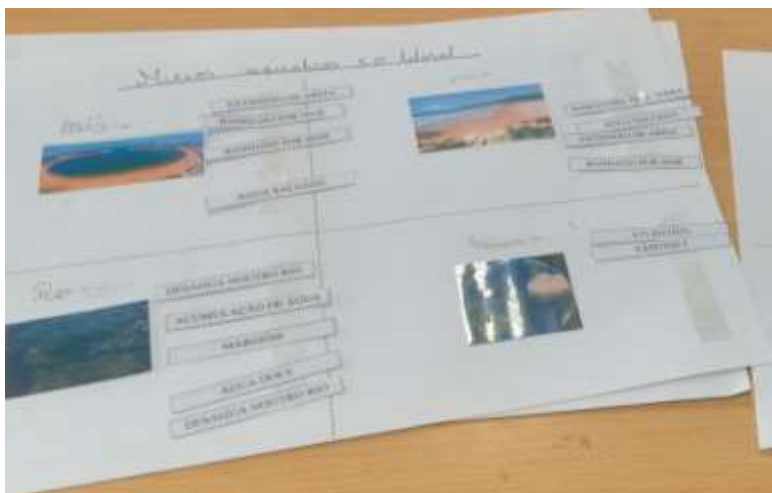


Fig. 9 – Tarefa feita pelo grupo da criança A com baía escrito por esta, no canto superior esquerdo.

No grupo da criança F, o apoio foi diferente por parte do restante grupo. A criança F sabe ler silabicamente e foi lendo algumas características mais simples.

Depois de ler uma das características de “cabo” as colegas disseram que essa característica pertencia ao “cabo” e qual era a imagem.

Achou a palavra muito interessante e quis aprender a escrever.

Estive a dizer-lhe a palavra e a tentar que escrevesse. Identificou as letras da palavra através das sílabas e depois de a escrever também quis aprender a palavra praia que era uma das imagens que também tinham.

Depois esteve a associar, as palavras que tinha aprendido, às imagens da atividade.

A criança F adora aprender palavras novas e quando aprende uma escreve-a várias vezes.

No momento da apresentação o grupo preparou-se e preparou a criança F para ajudar. Estava cheia de vergonha e dizia tudo muito baixinho mas ia dizendo tudo o que o grupo lhe indicava. Apresentou as imagens que lhes tinham calhado e o grupo ajudou com o resto segredando-lhe sempre o que tinha de dizer se não se lembrasse.

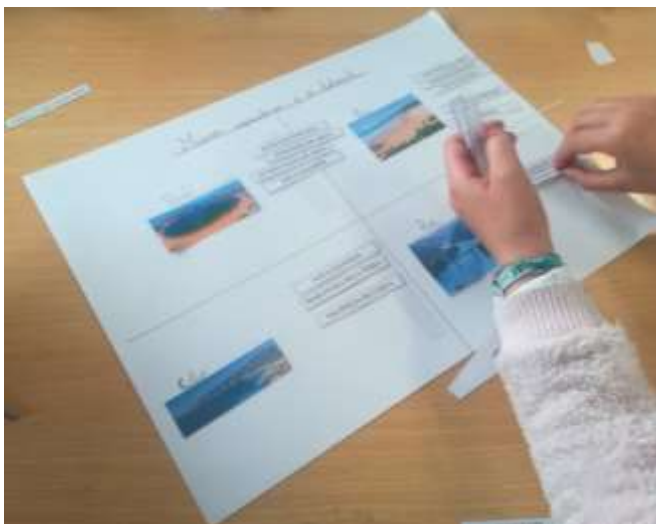


Fig. 10 – Tarefa feita pelo grupo da criança F

Este trabalho fez-me trabalhar a diferenciação pedagógica de diferentes maneiras.

À criança A que não conseguia escrever se lhe soletrasse escrevi a palavra e vi com ela as suas letras e o que significava.

Com a criança F o trabalho foi diferente. Esta criança escreve silabicamente e, por isso, disse a palavra, soletei e esta descobriu, por si, como é que se escrevia.

São pequenos momentos, pequenos apontamentos, pequenas adaptações que fazem a diferença e que ajudam as crianças a aprenderem no seu ritmo.

Numa escola inclusiva não existe um aluno-padrão e, como tal, a transmissão dos saberes também não pode ser padronizada. Deve-se ter em atenção as diferenças dos alunos e proporcionar um ambiente que ofereça novas aprendizagens e descobertas, a todos (Monteiro, s/d).

Atividade 2: “ Áreas” – descobrindo os pentaminós – Anexos I b e II b

A atividade teve início com uma conversa sobre o perímetro em que todas as crianças mostraram lembrar-se muito bem deste conceito.

Depois de falarmos sobre o perímetro e o que representava perguntei se alguém sabia o que representava a parte que preenchia a figura.

Falámos sobre a área e contei-lhes a história de como apareceu.

As crianças mostraram muito interesse na história e foram fazendo perguntas ao longo desta o que fez com que a aprendizagem fosse para além do pensado.

A criança A mostrou igualmente bastante interesse na história e fez algumas perguntas. Uma destas foi, quando eu estava a explicar que as pessoas é que puxavam as pedras com o corpo e perguntou “E os cavalos também puxavam as pedras?”, como não tinha a certeza ficámos de pesquisar mais tarde.

Mostrei também o que era os pentaminós, descobriram as semelhanças das figuras e porque são pentaminós (5 quadrados). Quando chegou a vez de trabalharem com os materiais o interesse aumentou mais.

Todos conseguiram realizar o pedido e perceber o conceito de área, uns de uma maneira mais teórica e abstracta, e outros de uma maneira mais concreta, ou seja, por exemplo, com a criança A e a criança F estive no lugar a explicar melhor o que era a área e o perímetro. Vimos que o perímetro era a medida à volta da mesa e a área a parte que a preenchia, o espaço que usavam para meter os materiais e trabalhar.

O trabalho foi realizado a pares e, por isso, coloquei a criança A, a criança F e a criança S com outras crianças que os pudessem ajudar no que precisassem.

Considero fundamental terem o apoio das outras crianças, eles aprendem pois, os pares têm outra forma de explicar as coisas, por vezes, mais próxima da deles e, quem os ajuda, desenvolve muitas aprendizagens desde a parte social, o olhar, cuidar e ajudar o outro, à percepção da diferença e de como se pode ajudar quem tem mais dificuldades e mesmo em termos de conteúdos, ao terem de explicar á uma forma de desenvolverem o conhecimento sobre estes de outra forma e arranjar estratégias para que o outro perceba.

Na cooperação a criança expõe os seus saberes e dita uma explicação destes. Questiona-se sobre o que sabe e o que os outros lhe transmitem e desenvolve o respeito pelas opiniões dos outros e pela diferença ao aceitar diferentes ideias e conhecimentos (Ajello, 2005).

Os três desenvolveram a atividade em conjunto com o seu par e conseguiram realizar o que era pedido. A montagem das figuras foi o que realizaram com mais facilidade e depois, os cálculos foram feitos pelos pares mas com a ajuda destes na observação do que tinham de calcular e contagem.

A passagem das figuras pré-definidas foi também muito interessante de ver pois, por vezes, é uma tarefa mais difícil devido à visualização da figura por partes, o desconstruir a figura mentalmente e montá-la com as peças que têm em mão mas, todos concretizaram esta tarefa bastante bem e mais facilmente do que esperava.

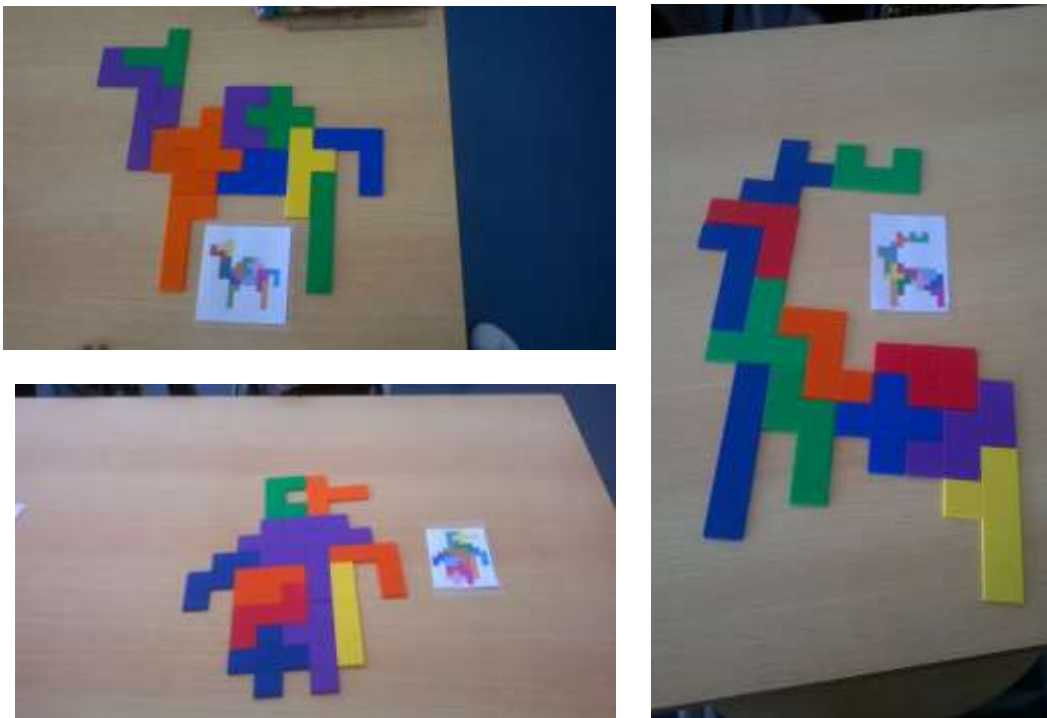


Fig. 11, 12 e 13 – Construções feitas pelas crianças

Atividade 3: “O ténis” – aula de ténis – Anexos I c e II c

Que curiosidade e animação por experimentarem ténis. Foi uma surpresa esta aula tanto para mim como para eles.

Não sabiam que iam jogar. Montei as coisas e quando chegaram lá fora e viram as raquetes e as bolas nem esperaram foram logo pegar nas raquetes e experimentar.

Todos se mostraram muito interessados em participar e todos conseguiram jogar um bocadinho.

Fizemos o jogo do “salta e bate” em que a bola tem de saltar no chão e depois tem de se bater com a raquete.

É um jogo de introdução ao ténis e muito importante para que se foquem na bola e comecem a ganhar coordenação com a raquete. Este jogo é feito em pares e vão trocando. Dez vezes um a lançar a bola e outro com a raquete e depois troca. Neste jogo a bola deve ser mandada de baixo para cima para que o ressalto seja mais suave e mais fácil para a visualização e toque na bola.

Criaram os seus pares e depois de experimentarem este exercício, experimentaram fazer toques, par a par, e tentaram jogar.

Foi uma experiência muito interessante e que considero muito importante pois, todas as crianças devem ter oportunidade de experimentar diferentes atividades e, o ténis, desporto tão presente no nosso concelho, é algo com que têm pouco contacto e que trás diversos benefícios para o desenvolvimento.

Todos jogaram e tiveram as mesmas oportunidades para participar.

A criança F de início não queria experimentar e foi fazendo outras coisas mas, à medida que ia vendo o grupo todo a experimentar, a divertir-se e a jogar começou a aproximar-se e depois quis tentar.

O pegar na raquete e acertar na bola é uma atividade que requer muita coordenação motora, algo que a criança F não tem tão desenvolvido e, por isso, teve mais dificuldade que o restante grupo a elaborar os exercícios mas, não foi isso que a deixou sem vontade, ficou tão entusiasmada que depois de tentar não queria parar de

jogar. É um ótimo exercício para a criança F pois, para além de trabalhar a coordenação que é algo que precisa, o jogo é feito a pares e assim contacta com outras crianças e criam-se momentos de cooperação, algo também muito importante de trabalhar com esta criança que é mais fechada.

Diferenciar, passa, não só por criar situações de aprendizagens diferentes, mas também, ter atenção ao tempo das crianças pois, sendo diferentes, os seus tempos também serão o que não implica que não façam (Tavares & Sanches, 2013).



Fig.14 e 15 – Criança F a jogar ténis

A criança S, como a criança F de início não queria, também não quis, estas duas crianças são muito ligadas e, por vezes, influencia as suas escolhas. Depois de ver, também surgiu o interesse e esteve a jogar com outras crianças da sala.



Fig. 16 – Criança S a jogar “salta e bate” com outra criança

A criança S pegou na raquete facilmente, os movimentos estavam coordenados e para ajudar, por vezes, no toque de bola agarrava a raquete com as duas mãos, uma forma que arranjou de coordenar melhor o movimento.

A criança A também me surpreendeu muito, tal como as outras duas crianças. Esta criança também tem alguns problemas de coordenação mas adora desporto e muito facilmente apanhou o “jeito” e não quis largar mais a raquete. Fez o jogo a pares com colegas da sala e depois quis jogar comigo. Desde o pegar na raquete ao acertar na bola foi uma coordenação incrível. Fiz, também, o jogo de pares com ele e desafiei que a bola só tocasse uma vez no chão. Foi um desafio mais difícil mas que quis logo tentar. Deixava tocar apenas uma vez no chão e depois dava um toque com a raquete para me passar a bola.



Fig. 17 e 18 – Criança A a jogar ténis

Houve ainda outra situação no caso da criança A. Eu apanho as bolas do chão com a raquete e a criança A viu e quis logo experimentar. Como quis experimentar estive a ensinar-lhe e, apesar de não ter conseguido completamente, até porque é um exercício que requer algum treino, tentou e conseguiu levantar a bola.

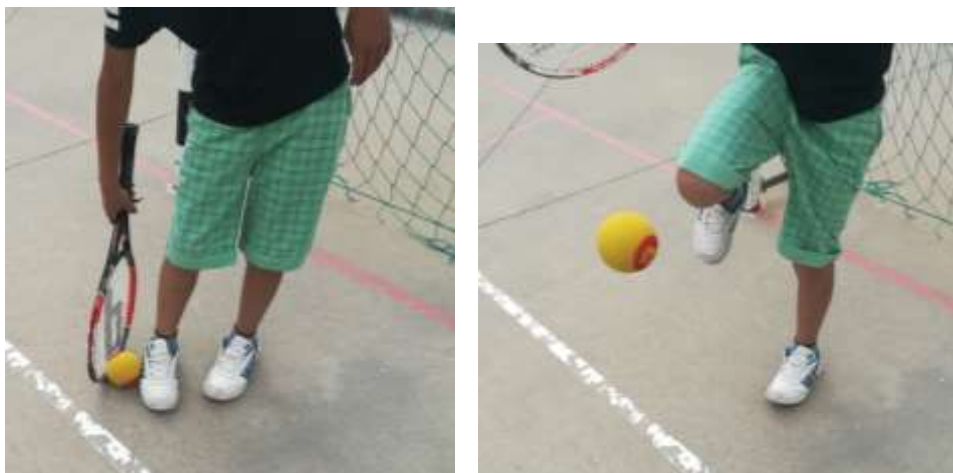


Fig. 19 e 20 – Criança A a apanhar a bola com a raquete

O entusiasmo foi tanto e a vontade de jogar e tentar também que, até a professora titular disse que ia sugerir aos pais que o metesse no ténis, já que estão sempre à procura de coisas para a criança A fazer e de que goste e a motive.

Diferenciação requer conhecimento do aluno e dos seus interesses e necessidades (Cadima, 1997), a criança A é uma criança muito apta para desporto e, como tal, arranjar situações em que possa realizar atividades relacionadas com desporto é uma mais-valia para o seu desenvolvimento.

Diferenciar passa também pela gestão de diferenças e a valorização de saberes de cada criança. Criam-se situações para que as crianças possam partilhar os seus saberes e criam-se situações que possam ser de sucesso para estas motivando-as intrinsecamente (Cadima, 1997; Tavares & Sanches, 2013).

Foi uma atividade que se mostrou mais significativa do que esperava. Cativou-os e motivou-os muito, participaram como e com os outros e mostraram grande vontade em continuar.

Capítulo V – Considerações finais

Na vida de um profissional de educação a existência de crianças com necessidades educativas especiais no grupo, é uma situação muito provável de se viver.

As NEE são algo que me preocupa, saber lidar com estas também, e como futura profissional na área, pensando no contexto de estágio em que estava inserida este ano e no grupo que tinha, surgiu o meu tema de investigação – “Crianças com necessidades educativas especiais – Da integração à inclusão no ensino regular”.

Acompanhando este tema surge a questão “Como incluir as crianças com Necessidades Educativas Especiais num contexto de sala de aula?”

A minha grande preocupação foi perceber, estando todas as crianças integradas mas não incluídas, como seria possível incluir todas em todos os momentos de grupo.

Através das observações feitas percebi que com diferenciação pedagógica as crianças que não estavam incluídas poderiam estar, pois o interesse pelo que o grupo faz é visível e com pouco apoio, por exemplo, na situação do texto que a criança F escreveu o apoio dado foi muito pouco, é possível, com estas crianças, realizar as mesmas tarefas que o resto do grupo está a realizar.

As conclusões a que cheguei ao efectuar esta investigação, depois das referências teóricas analisadas, depois das observações e com a elaboração das atividades propostas, foram que as três crianças que geralmente não estavam incluídas em algumas atividades de grande grupo, descritas anteriormente, podem fazer o mesmo que os outros, sendo necessário, em certas situações, trabalho adaptado ou ajuda de outra criança, trabalhando assim a cooperação. Um aspeto que também acho essencial para que seja possível esta inclusão, é que haja mais articulação entre o trabalho dos diferentes profissionais da escola.

Percebi que as atividades lúdicas são uma mais-valia e ajudam estas crianças a participarem e poderem aprender com o grande grupo. Os materiais manipuláveis são elemento essencial para que o que é abstracto se torne concreto e a percepção e aprendizagem do que estão a trabalhar seja mais fácil de adquirir.

O trabalho de grupo ou de pares, é uma das formas de estas crianças estarem incluídas e as outras crianças ajudam-nas no trabalho pretendido, sendo também uma mais-valia para estas que desenvolvem os conhecimentos adquiridos ao terem de os expor a estas crianças, criando novos conhecimentos e novas formas de os aplicar.

As crianças ao estarem em níveis de desenvolvimento mais próximo partilham de interesses e gostos, partilham também de uma linguagem mais próxima, o que também leva as aprendizagens a estarem mais direccionadas e próximas dos seus interesses e da sua linguagem facilitando o processo.

Muitas vezes, durante todo o meu percurso escolar, quando não percebia tão bem certa matéria, pedia ajuda a colegas meus o que facilitava devido à proximidade do desenvolvimento e do tipo de linguagem. Muitas vezes ao falarmos com os nossos pares a percepção das coisas é diferente e penso que nas crianças acontece o mesmo e que o trabalho com os pares é muito importante.

A cooperação pareceu-me muito relevante para que estas crianças estivessem incluídas. Estarem a trabalhar com o resto do grupo e a fazer as mesmas atividades foi algo que pude ver que as cativava e a vontade de participar era muito mais elevada.

O principal no trabalho com crianças com estas dificuldades e que precisam de um apoio especializado, é olhar para elas e ver como trabalham, como aprendem, como se desenvolvem, os seus gostos e necessidades, as suas características pois, só assim se vai conseguir pensar em formas diferentes de trabalhar um conteúdo e que estejam de acordo com o que estas crianças precisam de aprender e como podem fazê-lo.

As adaptações feitas serão sempre de acordo com o grupo em questão e com as crianças em questão mas, uma das adaptações que achei possível no contexto em que estava era, por exemplo, numa atividade que incluía a leitura de um texto, pode-se ler para estas crianças o texto ou contar de uma forma mais resumida se tiver muita informação, é uma forma de terem acesso às mesmas leituras que o restante grupo e que pode ser feito no tempo em que fazem leitura autónoma.

Para que todo este trabalho seja possível, acho importante e indispensável um trabalho de cooperação, não só feito entre crianças mas também entre docentes. A professora de educação especial está muito responsável pelo desenvolvimento destas crianças e por todo o trabalho que é feito com elas, e se queremos que haja inclusão é

necessário que o trabalho seja compartilhado e feito com a professora titular. Só assim conseguem perceber melhor o que estas crianças necessitam e como pode ser realizado este trabalho. Acho também importante fazê-lo, pois todos somos diferentes e, como tal, todos pensamos de formas diferentes e temos ideias diferentes. Se houver um trabalho conjunto o resultado será uma junção de ideias e a possibilidade de sucesso em ajudar estas crianças será provavelmente maior.

Pude observar que as crianças têm muita consciência das dificuldades dos seus pares o que me ajuda a concretizar melhor a ideia de inclusão. Ao terem esta consciência ajudam-nas, à sua maneira, e esta ajuda deve ser integrada em todos os momentos de grupo, pois ter consciência da diferença é um passo para a aceitação e um passo para que esta diferença faça parte das aprendizagens do dia-a-dia. É uma mais-valia, principalmente, para as aprendizagens ao nível social mas também ao nível cognitivo pois, ao adaptarmo-nos e incluirmos as diferenças temos de pensar como fazê-lo, porquê e arranjar novas formas de o fazer ligando a criatividade à teoria.

Ao longo deste percurso, observei que a inclusão ainda não está muito presente na nossa sociedade, mas talvez porque é um processo que requer muitas mudanças, e por isso, é um processo que demora o seu tempo.

Com esta investigação posso concluir que me fez perceber melhor como posso trabalhar com NEE, como é importante a diferenciação pedagógica em todos os grupos e que a inclusão numa sala de aula é algo que requer muito trabalho, muita flexibilidade e muita criatividade, mas que é essencial que aconteça e espero conseguir levar esta forma de trabalhar para o meu futuro.

Referências Bibliográficas

Bloemers, W. (2003). Perspetivas europeias sobre inclusão. In D. Rodrigues (org.),

Perspectivas sobre inclusão (pp. 209-233). Porto: Porto Editora

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma*

introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia

diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. S. Horta, *Diferenciação pedagógica no ensino básico* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976. Assembleia da República.

Disponível em:

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes*

regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas

necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22(2), 369-376.

Recuperado em 12 de março de 2018, de

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000200005&lng=pt&tlng=pt.

CSIE (2008-2018). *About inclusion*. Recuperado de: <http://www.csie.org.uk> a 03 de Junho de 2018

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4/2008 – 1ª série*, 154-164.

Ministério da Educação. Disponível em: www.dre.pt

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República nº 193/1991- série I-A*,

4389-4393. Ministério da Educação. Disponível em: www.dre.pt

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, 16 (1), pp. 5-20.

Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1º ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T.

Pires, C. Ortega & N. S. Horta, *Diferenciação pedagógica no ensino básico* (pp. 23-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/1986 – série I*, 3067-3081.

Assembleia da República. Disponível em: www.dre.pt

Monteiro, S. C. S. (s/d). Diferenciação curricular para a inclusão de alunos com

necessidades educativas especiais no 1º ciclo do ensino básico. *Atas do I encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de Lisboa* (pp. 66-75).

Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como

posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». *Revista Análise Psicológica*, nº1 (XVIII), pp. 121 – 126.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende –*

Integração social, conhecimento e escola. Roma: Carocci Editore.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*.

Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre inclusão* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério do Educação.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, (8), 63-83. Recuperado em 12 de março de 2018, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&tlng=pt.

Santos, L. (s/d). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Silva, A. F. & Leite, T. S. (2015). Adquações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. *Da investigação às práticas*, 5 (2), pp. 44-62.

Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista portuguesa de educação*, 26(1), pp. 307-247.

UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência mundial sobre necessidades

educativas especiais: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 7-10 Junho 1994.
Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf

Anexos

Anexo I

Planificação de Actividades

a) Planificação atividade 1: “Onde andava D. Carlos?”:

Identificação da atividade	Jogo em pequenos grupos sobre os meios aquáticos, a costa e as suas características.
Finalidade Intencionalidade Educativa	<p>Oceanos, mares, rios, lagos, lagoas, entre outros são os diferentes meios aquáticos que precisamos de conhecer.</p> <p>O concelho de Cascais é banhado pelo Oceano Atlântico e, por isso, é uma mais-valia para a aprendizagem deste conteúdo.</p> <p>D. Carlos era também um amante do Mar e de navegar e, por isso, está muito ligado a este meio.</p> <p>Esta atividade surge como forma de consolidar estes conteúdos integrando-os num contexto real e da história do nosso país.</p>
Participantes	25 crianças da sala do 3º ano.
Duração	1h30
Procedimentos	<p>Na chegada à sala, pedir às crianças que se organizem em grupos de 5.</p> <p>Depois dos grupos estarem organizados introduzir a actividade com uma conversa sobre Cascais, sobre o Oceano Atlântico que banha esta vila e sobre a costa de</p>

	<p>Cascais e as suas características – mostrar imagens.</p> <p>Perguntar se sabem qual é o oceano e quais são os outros meios aquáticos que conhecem.</p> <p>Explicar que vão fazer um jogo relacionado com este conteúdo e explicar as regras do jogo.</p> <ol style="list-style-type: none">1. O jogo é um jogo de correspondência em que terão de ligar certas características a imagens/palavras;2. As imagens/palavras serão escolhidas aleatoriamente por cada grupo que as retirarão de um saco sem ver;3. Não as podem ver até todos os grupos terem também retirado do saco as imagens;4. Devem ter cuidado ao discutirem as respostas, devem-nas discutir baixinho para que os outros grupos não as possam ouvir;5. Depois de todas as correspondências, em grande grupo, verificar o que cada grupo fez e discutir com os outros;6. No final colocar os trabalhos no quadro de cortiça para que todos possam ter acesso aos conteúdos;7. No decorrer da atividade dar a orientação necessária aos grupos, indo grupo a grupo caso hajam
--	--

	dúvidas.
Material	Folhas de correspondência; Imagens/palavras sobre meios aquáticos e suas características; Cartões com características para as correspondências.
Espaço	Sala de Aula
Avaliação da ação	Registo da participação das 3 Crianças com NEE.

b) Planificação atividade 2: “ Áreas”

Identificação da atividade	Descobrir as áreas e que figuras com perímetros diferentes que podem ter a mesma área utilizando material manipulável - Pentaminós.
Finalidade Intencionalidade Educativa	Promover a aprendizagem sobre as áreas Analisar a diferença entre área, perímetro e nº de lados.
Participantes	25 crianças da sala do 3º ano.
Duração	1h30
Procedimentos	Com as crianças sentadas no seu lugar falar sobre o que se lembram do perímetro e se sabem o que é a área de uma figura. Explicar o que é a área e contar a história de como esta forma de medida apareceu. Explicar também que vão fazer um exercício com pentaminós. Mostrar os pentaminós e pedir que façam uma figura livre e depois uma orientada com figuras

	que darei. Pedir um registo da área, do perímetro e do nº de lados das figuras criadas com os pentaminós. No final ver que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes.
Material	Pentaminós, história da área, folhas para registo e figuras para construir com os pentaminós.
Espaço	Sala de Aula
Avaliação da ação	Registo da participação das 3 Crianças com NEE.

c) Planificação atividade 3: “O ténis” – aula de ténis

Identificação da atividade	Aula de ténis
Finalidade Intencionalidade Educativa	Integrada no projeto e como algumas crianças vão representar tenistas levar esta modalidade para que possam experimentar e conhecer melhor.
Participantes	25 crianças da sala do 3º ano.
Duração	1h30
Procedimentos	No exterior, explicar que vão ter uma aula de ténis. Fazer um aquecimento e dar a cada criança uma raquete. Fazer alguns exercícios de ténis e no final fazer uns alongamentos.
Material	Raquetes e bolas de ténis.

Espaço	Espaço exterior – campo de futebol
Avaliação da ação	Registo da participação das 3 Crianças com NEE.

Anexo II

Grelhas de avaliação das atividades

a)

Actividade:			
Data:			
	Associa características aos meios aquáticos	Distingue diferentes meios aquáticos	Trabalha em cooperação com outras crianças
Criança A			
Criança F			
Criança S			

Classificação 1-3

- 1- Apresenta pouco;
- 2- Apresenta suficiente;
- 3- Apresenta muito.

b)

Actividade:			
Data:			
	Realiza figuras livres com pentaminós	Realiza figuras orientadas com pentaminós	Realiza contagem de quadrados, com o par, para encontrar a área
Criança A			
Criança F			
Criança S			

Classificação 1-3

- 4- Apresenta pouco;
- 5- Apresenta suficiente;
- 6- Apresenta muito.

c)

Actividade:			
Data:			
	Pega na raquete facilmente	Dá toques na bola	Dá toques e passa a outras crianças
Criança A			
Criança F			
Criança S			

Classificação 1-3

- 1- Apresenta pouco;
- 2- Apresenta suficiente;
- 3- Apresenta muito.

Anexo III

O que observar?

- Nome e data;
- Local da observação;
- Atividade e área de conteúdo;
- Se a criança participou ou não;
- Se participou como decorreu – esteve atenta, expôs ideias, elaborou a proposta?
- Se não, o que esteve a fazer e o que poderia fazer para a integrar na atividade ou em atividades futuras semelhantes?