

M

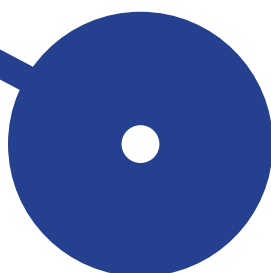
MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

As crianças da “Zona Cinzenta” e a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sónia Lisete Poças Soares Ferreira

03/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sónia Lisete Poças Soares Ferreira

As crianças da “Zona Cinzenta” e a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, março de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sónia Lisete Poças Soares Ferreira

As crianças da “Zona Cinzenta” e a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, março de 2022

DEDICATÓRIA

Este Mestrado é inteiramente dedicado aos meus pais, meus melhores amigos e companheiros de toda minha vida toda.

Augusto Soares Ferreira

Rosa Maria Ferreira Poças

Obrigada por terem feito de mim a pessoa que sou.

À minha irmã Margarida Rosa Poças Soares Ferreira

Ao meu sobrinho Pedro Augusto Poças de Barros

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento ao meu Coordenador / Supervisor de Mestrado Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Outros agradecimentos

À minha colega e amiga Cláudia Pinho

Obrigada a todos os que me apoiaram, deram força e, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este Mestrado fosse realizado, entre eles: EB1/JI Fernão Magalhães e Câmara Municipal do Porto - Departamento de Gestão e Educação.

RESUMO

Ao longo dos anos a área da educação tem-se deparado com um sem número de obstáculos, alguns deles facilmente ultrapassáveis, outros nem tanto. Entre alguns destes problemas está a falta de inclusão de alunos com dificuldades na escola.

Este trabalho foca-se, sobretudo, neste tema, em que se procura estudar abordagens e estratégias que podem ser mobilizadas no ensino de inglês como língua estrangeira, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a incluir estes mesmos alunos, tendo como pano de fundo o espírito de entreajuda e colaboração entre pares.

O objetivo deste estudo foi o de levar a cabo um estudo centrado em práticas inclusivas equacionadas e implementadas no contexto de Prática de Ensino Supervisionada, de forma a que alunos sem enquadramento ao nível das necessidades adicionais de suporte sejam também verdadeiramente incluídos nas atividades de ensino e aprendizagem de inglês.

Levei a cabo um estudo de natureza etnográfica com contornos de investigação-ação em que utilizei os seguintes instrumentos de recolha de dados: questionários a aplicar a alunos e professores, focus groups, fichas de trabalho adaptadas e notas de campo.

Os resultados mostram que, relativamente aos questionários aplicados a alunos, o uso de metodologias variadas na sala de aula, constitui uma mais-valia não apenas na resolução de problemas de ensino aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem como na inclusão dos mesmos. A acrescentar aos variados recursos, a atribuição de tarefas a serem realizadas entre pares ou em grupos, de modo a promover não apenas a entreajuda, como também a colaboração dos elementos da turma, revelaram-se também profícuas. Dos questionários aplicados aos professores, e no que diz respeito ao Focus Group, concluo que todo o trabalho é realizado em equipa com os seguintes elementos: professores titulares de turma, professora do Ensino Especial, pais, incluindo sempre que possível outros elementos da área da educação.

Palavras-chave: Dificuldades aprendizagem; inclusão; colaboração; entreajuda; língua inglesa

ABSTRACT

Over the years, the field of education has faced countless obstacles, some of them easily surmountable, others not so much. Among some of these problems is the lack of inclusion of students with difficulties in school. This work focuses, above all, on this theme and on studying approaches and strategies that can be mobilized in the teaching of English as a foreign language, in the context of the 1st Cycle of Basic Education, in order to include these same students, against the background the spirit of mutual help and collaboration among peers. This study's aim was to carry out a study centered on inclusive practices equated and implemented in the context of Supervised Teaching Practice, so that students with additional support needs are truly included in English teaching and learning activities.

We carried out an ethnographic study with an action-research outline in which we will use the following data collection instruments: questionnaires to be applied to students and teachers, focus groups, adapted worksheets, and field notes.

The results show that the use of different methodologies in the classroom is an asset not only in solving teaching-learning problems for students with learning difficulties, but also in their inclusion. Regarding the questionnaires applied to students, the use of different methodologies in the classroom is an asset not only in solving teaching-learning problems for students with learning difficulties, but also in their inclusion. In addition to the various resources, the assignment of tasks to be carried out in pairs or in groups, in order to promote not only mutual help, but also the collaboration of the elements of the class, proved to be quite useful. From the questionnaires applied to the teachers, and with regard to the Focus Group, I conclude that all the work is carried out in a team with the following elements: headteachers of the class, Special Education teacher, parents, including whenever possible other elements of the area of education.

Keywords: Learning difficulties; inclusion; collaboration; mutual aid; English language

Índice

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	15
1. ZONA CINZENTA	15
1.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB	24
1.2. OS ALUNOS DA ZONA CINZENTA E AS RESPOSTAS EDUCATIVAS	27
1.3. O PAPEL DA COLABORAÇÃO ENTRE PARES NA SALA DE AULA DE INGLÊS NO 1º CEB30	
PARTE II. COMPONENTE PRÁTICA - DESENHO DO ESTUDO	33
1.1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	33
1.2. ANÁLISE DE RESPOSTAS DADAS A QUESTIONÁRIOS E FOCUS GROUP	34
1.3. ANÁLISE DOCUMENTAL DE PLANIFICAÇÕES, DADOS RECOLHIDOS NO ÂMBITO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS A ALUNOS E NOTAS DE CAMPO	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS	85

Índice de Figuras

Figura 1 - Disposição dos alunos na sala de aula	21
Figura 2 - Recurso digital	55
Figura 3 - Utilização do flashcards	56
Figura 4 - História	57
Figura 5 - Calendário dos meses	58
Figura 6 - Atividade das preposições	58
Figura 7 - Montagem de uma história-livro	59
Figura 8 - As cores	60
Figura 9 - As preposições	61
Figura 10- Storytelling	62
Figura 11- Ordenação da história com preposições	64
Figura 12 - Recurso ao fantoche	65
Figura 13 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos.....	77

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Género	35
Gráfico 2 - Idade dos docentes	35
Gráfico 3 - Experiência Profissional	36
Gráfico 4 -Habilitações dos docentes	37
Gráfico 5 -Habilitações por recrutamento docente.....	38
Gráfico 6 - Local de trabalho docente	39
Gráfico 7 - Localização geográfica dos docentes	40
Gráfico 8 - Ações de formação dos docentes	40
Gráfico 9 - Atividades que os docentes propunham	41
Gráfico 10 - Opinião dos docentes quanto à liderança com alunos "cinzentos"	47
Gráfico 11 - How are you?	66
Gráfico 12 - Are you sleeping...question.	67
Gráfico 13 - Finger family song.....	67
Gráfico 14 - Música dos animais.....	68
Gráfico 15 - Mystery bag song.....	69
Gráfico 16 - História da "Bug"	69
Gráfico 17 - História "Holla"	70
Gráfico 18 - História dos manuais escolares.....	70
Gráfico 19 - A família	71
Gráfico 20 - Jogo da memória.....	71
Gráfico 21 - Jogo da mímica	72
Gráfico 22 - Jogo do puzzle.....	72
Gráfico 23 - Livro das cores misturadas.....	73
Gráfico 24 - Livro do Natal.....	74
Gráfico 25 - Trabalho individual	74
Gráfico 26- trabalho de pares.....	75
Gráfico 27 - Trabalho de grupo.....	76
Gráfico 28 - Atividades preferidas dos alunos.....	76
Gráfico 29 - Grau de dificuldade das atividades.....	77

INTRODUÇÃO

É do conhecimento de todos que o sistema educativo se baseia num trabalho complexo na medida em que envolve diversos agentes educativos, desde recursos humanos a legislação. Também é do conhecimento geral de que há alunos que têm um maior aproveitamento que outros e, é nesse sentido, mais precisamente no contexto da chamada “Zona Cinzenta”, em que se situam alunos sem enquadramento legal ao nível da Educação Especial, mas que carecem de uma atenção especial ao nível da sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem, sendo nesse sentido que este trabalho se desenvolve. Qual a raiz da falta de aproveitamento de uma larga maioria das crianças? Sabemos que os motivos são ilimitados porque cada aluno é um aluno, com personalidade própria, moldada primeiramente na família e depois em sociedade. Também sabemos que há fatores económicos e sociais em causa que não podemos ignorar.

Considerando todos estes fatores, tentarei a partir de análise de documentos, experiência própria, incluindo também conhecimentos adquiridos recentemente neste Mestrado, lançar uma possível resposta viável na tentativa de ajudar a ultrapassar um obstáculo que, muitas das vezes, se torna frustrante tanto para os professores como para os alunos.

Por conseguinte, a minha decisão para a escolha deste tema entrelaça-se não só na minha vida académica, mas também na vida pessoal. Inclui, ainda, o meu interesse como pessoa atenta e observadora das dificuldades do mundo que me rodeia, assim como do meu profundo interesse pela educação.

Tendo por base os aspetos referidos no parágrafo anterior, desde sempre senti dificuldades ao longo do meu percurso escolar, sobretudo na área das ciências, possivelmente por os métodos de ensino usados na altura não serem os melhores. Assim que me foi dada opção, escolhi seguir humanidades. Fiz uma licenciatura em Português / Latim por não ter conseguido ingressar em Inglês e, apesar de ter completado a Licenciatura no ramo científico, não me sentia realizada nem bem comigo mesma e viria descobrir o motivo alguns anos mais tarde. Nesta altura, e ao entregar mais um currículo numa Câmara para arranjar um emprego, foi-me dada a oportunidade que não estava à espera: ensinar inglês a crianças. Não sabia o que responder uma vez que seria uma

experiência nova, apenas tinha a certeza de que adorava os dois e queria juntá-los. A pessoa que me entregou o horário disse-me esta frase: "Pode ser que descubra aqui a sua grande paixão."

A partir daqui voltei aos estudos, fiz um Curso de Inglês avançado num instituto enquanto trabalhava. De seguida tentei os exames da Cambridge, mas apenas consegui o First Certificate, para realizar o Certificate in Advanced English teria que ter ajuda na preparação. Prossegui nas Atividades de Enriquecimento Curricular a lecionar os primeiros e segundos anos, até que terminaram no único Município onde me era possível lecionar por motivos pessoais e económicos.

Foi numa apresentação de um manual de inglês pré-escolar, que renovei a esperança de conseguir sentir-me realizada a nível profissional e, apesar de todas as dificuldades que já sentia, acrescentando os obstáculos com que deparei ao longo deste percurso, conseguir chegar até aqui e atingir um objetivo não só de vida, mas um sonho de uma criança.

As motivações que tive para este tema partiram da minha vida pessoal, problemas de saúde e cognitivos que interferiam na minha vida de estudante e da minha autonomia para os ultrapassar. Outras motivações prenderam-se com a minha carreira profissional enquanto docente por habilitação própria, em que me deparei com alunos que demonstravam dificuldades de aprendizagem. Apesar de sentir especial dificuldade em trabalhar com alunos já indicados com as medidas adicionais, deparei-me com alunos que estavam nas medidas universais e sentiam dificuldades a vários níveis: cognitivo ou comportamental.

Apresentadas as motivações, decidi colocar em prática este estudo que, como já referi, teve o seu início em experiências pessoais e profissionais. Ao longo do percurso mencionado fui encontrando algumas respostas, as quais foram ainda mais desenvolvidas com este estudo que considero um dos mais enriquecedores e abrangentes uma vez que se trata de um estudo que diria aberto na medida que não se esgota nesta investigação.

Posto isto, organizei este trabalho da seguinte maneira: dividi o trabalho em duas partes, componente teórica e componente prática. Na primeira parte, componente teórica abordarei os seguintes temas: a educação inclusiva e o ensino de inglês no 1º ciclo EB; os alunos da chamada

zona cinzenta e as respostas educativas e o papel da colaboração entre pares na sala de aula de inglês no 1º ciclo. Por conseguinte, nesta parte, debruçar-me-ei numa componente teórica suportando a minha opinião acerca destes aspetos estudados em leituras efetuadas. Numa segunda parte, componente prática- desenho de estudo desenvolverei os seguintes tópicos: metodologias de investigação e questões de investigação; análise de respostas dadas a questionários e *focus group* e análise documental de planificações, dados recolhidos no âmbito de questionários aplicados a alunos e notas de campo. Nesta parte, desenvolvo o meu trabalho em termos práticos, apoiada, não apenas na análise de questionários efetuados professores, mas também a alunos, incluindo notas de campo. Num último ponto farei as considerações finais através de um resumo do que foi dito.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

1. ZONA CINZENTA

Tendo como base as dificuldades sentidas por alguns alunos em alcançar os objetivos de aprendizagem determinados pelo currículo, a minha atenção ao longo deste relatório estará centrada numa reflexão acerca desse mesmo problema. As dificuldades de aprendizagem por parte desses alunos, incluindo os que se encontram na chamada “Zona Cinzenta”, ou seja, todas aquelas crianças que, apesar de não terem patologias associadas, têm dificuldades em atingir alguns dos objetivos sendo a compreensão um dos exemplos dessas dificuldades.

Numa primeira análise, verifica-se que existe uma certa frustração por parte de um professor que se depara com uma turma que consegue, de uma forma geral, acompanhar as atividades de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como no caso do inglês. No entanto, nessa mesma turma estão matriculados alunos com necessidades adicionais de suporte e outros alunos que não têm o devido diagnóstico ou, ainda, que não se encontram enquadrados legalmente ao abrigo da Educação Especial. Neste caso específico, as questões que se levantam poderão ser as seguintes: qual é a patologia do aluno?; como lidar com ele /ela quando as únicas informações que se tem são de que é um aluno diferente dos outros?

Primeiro, há que identificar e definir cada patologia, conforme indicado por Lowe (2016, p.23), que procura elencar as seguintes patologias como as principais patologias encontradas no contexto escolar:

Dyslexia (a disorder which affects the ability to spell and read) Dyscalculia (difficulty understanding numbers), Auditory processing disorder (difficulty recognizing and interpreting sounds), ADHD (attention deficit hyperactivity disorder, characterized by difficulty in controlling behaviour), Autism spectrum disorders (developmental disorders leading to impaired social interaction), Visual impairment Hearing loss (...).

De acordo com estes conceitos, poderá dizer-se que alunos com necessidades de suporte adicional serão aqueles que são portadores de patologias ou distúrbios físicos, mentais ou

condições psicológicas limitadas que impedem a aprendizagem. Apesar do autor falar em diferentes fases que, na minha opinião, representam uma mais-valia em termos de orientação tanto para os alunos como para professores, este será um tema a desenvolver pelos professores em articulação com outros profissionais.

Neste trabalho, focar-me-ei, tal como mencionei na introdução, naqueles alunos que fazem parte da chamada “Zona Cinzenta” já apresentada por Afonso (2016. p.9)".

Mesmo quando, por força da lei, as especializações tiveram de passar a ser afinadas e mais restritivas, nunca se colocou de lado que os desafios na escola passam, muitas vezes, pelos alunos que são assumidos como “cinzentos” (“grey students”) e colocados em territórios pedagógicos de baldio.

Por conseguinte, a segunda questão que se levanta será obrigatoriamente a seguinte: Qual a melhor maneira de trabalhar com estes alunos uma vez que o seu diagnóstico pode ainda não existir e, como tal, não há respostas educativas em conformidade de forma a provocar a sua inclusão no contexto de ensino aprendizagem?

As dificuldades acentuam-se se tivermos em conta o ambiente da sala de aula como o espaço físico e o enorme número de alunos por turma. Torna-se um desafio quase impossível o de atender às necessidades básicas de cada aluno, como refere o artigo da Psicóloga Franseze (2019, p. 1),

Without dedicated funding and limited resources to support the particular student, teachers often report feeling somewhat helpless. In these cases, teachers tend to feel that the demands of the curriculum are forever exceeding the level of the student’s abilities and that the child is not receiving a satisfactory amount of support in accordance with their educational needs.

Estes alunos da “zona cinzenta” trata-se de alunos com dificuldades de acompanhamento pelos mais diversos motivos, tanto pessoais como sociais, sem deixar de lado os cognitivos como dificuldades de concentração, reflexão mais lenta. Além disso, são aqueles que têm que ser acompanhados em casa ou em Associações de Tempos Livres por pessoas que, por vezes, não conhecem a forma como se desenrola o processo de ensino e aprendizagem na aula, propriamente dita, ou ainda, como em muitos casos, não têm formação adequada para tal. A

mesma autora defende ainda que "in addition, the students themselves begin to feel discouraged at school, as their academic successes are inconsistent and subpar compared to their peers. This can lead to feelings of stress, poor self- efficacy and poor self-esteem" (Franseze, 2019, p. 1). Assim sendo, neste contexto, a "Zona Cinzenta" tende a expandir-se levando ao desencorajamento de potenciais alunos que, com a ajuda certa e atenção necessárias, atingiriam os objetivos curriculares. Ao invés disso, temos um efeito indesejável de bola de neve que se inicia com problemas ao nível do desenvolvimento cognitivo e que acaba por se repercutir ao nível das emoções. Para inverter esta tendência, penso que seria necessário passar da teoria à prática em relação à redução de alunos por turma, para que o professor conseguisse ter uma maior abrangência em termos de ajuda a alunos com mais dificuldades. Não basta dizer que cada aluno é um aluno, mas sim que cada indivíduo possui características próprias, tanto físicas como psicológicas e é precisamente na junção de todas elas, no seu equilíbrio, que deve ser perspectivado como aluno. Contudo, este equilíbrio não se consegue atingir de forma isolada e, como acrescenta a autora Franseze (2019, p. 1), há que ter em conta alguns aspetos, incluindo o papel dos intervenientes neste contexto: "While acknowledging that each student and their circumstances are unique, there are some simple steps that school staff alongside parents can take to facilitate discussion about the student's needs and begin planning for appropriate interventions within the resources available."

Um dos pontos que Franseze refere no seguimento desta citação é o "self-forgiving", em que o professor deve perdoar-se por não conseguir ajudar todos os alunos da turma a ultrapassar as dificuldades, principalmente quando tem diante de si turmas de 20 alunos, por exemplo. No meu entender quanto maior é a turma, obviamente que menor será o nível de sucesso atingido por todos os alunos, em especial os que tem maior dificuldade, uma vez que há sempre aqueles que têm uma maior motivação, tornando-se mais rápidos tanto a nível de compreensão como de realização de tarefas.

Por conseguinte, há que trabalhar ao nível das estratégias, de modo que essa motivação se alastre, sobretudo para com os alunos com maiores dificuldades. Uma dessas estratégias pode passar pelo trabalho de pares ou grupos, em que os alunos mais avançados ajudam os outros. Estes, não só ficarão sensibilizados para o facto de que, apesar de a sua aprendizagem ser mais

rápida, há colegas que precisam de ajuda, além de que os primeiros serão estimulados a fomentar uma constante revisão de conhecimentos e competências adquiridos. Temos como exemplo disso, os trabalhos de pares em termos de diálogos desenvolvidos na turma do 3º ano em duas unidades didáticas lecionadas, bem como trabalhos em grupo, nas mesmas unidades em que a cada aluno era atribuída uma função. Além deste aspeto, um outro que gostaria de salientar, este na parte da apresentação dos trabalhos, foi o facto de ter observado uma das alunas de um dos grupos a ajudar uma colega que estava com dificuldades na leitura. Enquanto uma lia a outra repetia o que ouvia. Tendo em conta este exemplo, podemos compreender que estes alunos que ajudam os seus pares acabam, inclusivamente, por beneficiar do desenvolvimento de competências metacognitivas e metacomunicativas, já que terão oportunidade de apropriar-se dos conceitos, de os explicar, de os sistematizar de forma a conseguirem ajudar os seus pares no processo de aprendizagem. O professor pode, ainda, debruçar-se sobre quais as necessidades específicas ou dificuldades que esses alunos têm como exemplifica a autora já citada: “The type of assessments that will be completed/sought will depend on the presenting concerns (medical, language, cognitive, sensory etc.). For example, children who experience difficulties with comprehension/with their expressive vocabulary may benefit from a language assessment” (Franzese, 2019, p. 2).

Neste caso específico, foca-se a dificuldade de aprendizagem na compreensão. A título de exemplo, um dos métodos que possivelmente ajudaria a ultrapassar seria a abordagem de *storytelling*. De acordo com Mourão (2015, pp. 62-63), este tipo de abordagem, que inclui a mobilização de estratégias de recurso à imagem associada à palavra, ajuda em larga escala a ultrapassar obstáculos de aprendizagem:

Picturebooks are authentic, multimodal objects (...), dependent upon pictures and words together to create meaning. The visual and verbal texts are both read and the inter-animation of pictures showing and words telling often creates ‘gaps’ (...) for readers to fill with their own Chapter 4 personal interpretations. This inter-animation creates a picture–word dynamic ranging from a simple showing and telling of similar information – a simple picture–word dynamic (Agosto, 1999) – to a more complex showing and telling of different, even contradicting information – a complex picture-word dynamic (...). In classrooms where English is learned as an L2, picture books are considered appropriate, authentic resources for language learning (...). They are credited with containing rich forms of the target language and illustrations that stimulate imagination and develop visual literacy and art appreciation skills (...).

Mourão (2015, p.63) acrescenta ainda que:

Children were noted to respond more to the narrative events seen in the picturebook illustrations, which they used to understand, retell and invent stories in both their L1 and the L2. Walsh urges teachers to explore and discuss these visual elements as they offer support for the L2 and children's conceptual and literacy development. Mourão (2006), observing L2 learners in a foreign language context, inferred that the repeated reading of picturebooks gave children 'opportunities for several attempts to reflect on language and meaning' (p. 58), especially when the teacher rephrased their L1 responses related to the picturebook illustrations into the L2.

No entanto, este método não se fica por aqui, pois permite uma leitura interativa e colaborativa em grande grupo, ou ainda a realização de um jogo, tradicional ou com recurso à tecnologia, que se centre na aquisição de vocabulário e expressões relacionados com um dado tema, que seja trabalhado por dois alunos, por exemplo. Como indicam Lencastre e Araújo (s/a, p.1),

a tecnologia, como criadora de concepções do real, torna possível uma nova metodologia de trabalho pedagógico que dá uma nova dimensão ao ensino e à aprendizagem. A Web, meio por excelência para a construção de conhecimento, interface de encantos e de cantos, permite repensar e construir novas formas de comunicar e ter acesso rápido e flexível à informação, para aprender.

Ao criar abordagens de ensino e aprendizagem baseada no recurso à tecnologia e ao mundo digital, o professor ajuda a desenvolver várias competências, nomeadamente a sua autonomia:

O estudante é independente em relação ao ambiente do curso e pode equilibrar restrições, como a falta de tempo para acesso em horário "normal". Para a maioria das actividades ou tarefas, o horário de acesso de cada um é independente dos horários de acesso dos colegas de curso; o ritmo de aprendizagem é o de cada um e é independente do dos demais colegas. (Lencastre e Araújo, s/a, p. 2)

Por sua vez, no seu relatório final de estágio, também Tereso (2018, p. 11) faz referência a exemplos de tecnologias que são colocadas ao dispor da educação e que podem ajudar os alunos a desenvolver motivação pela aprendizagem, assim como as competências de autorregulação:

O Youtube, Wikipédia e Blogger são alguns exemplos das imensas plataformas e ferramentas web 2.0 existentes. Mais tarde, surgiu a terceira geração de internet a Web 3.0, ou seja, a Web semântica. Revela-se como uma "internet" que permite a organização de conteúdo online de forma semântica, através da

interligação de significados de palavras para se conseguir atribuir significado (sentido) a esse conteúdo, mais personalizado para cada utilizador, desde websites a aplicações de telemóvel.

De facto, como já referi em linhas anteriores, ao suportar a minha opinião com a citação da autora Franseze, um aluno não é um ser isolado, mas sim um ser humano gregário por natureza, que aprende em colaboração. Este fator é de extrema importância uma vez que a escola deve proporcionar um ambiente que replique em dada medida o ambiente que se vive na sociedade de que o aluno faz parte. Posto isto, gostaria de fazer uma breve referência à perspetiva ecológica referida por Bronfenbrenner (1977; 1989), defensor das relações dinâmicas e recíprocas entre pessoa e ambiente e que vai desde: a) o Microsistema, que inclui os lugares ou pessoas com quem a pessoa tem contacto diário, passando pelo Mexosistema, a relação dos primeiros com o ambiente escolar; b) num núcleo mais alargado encontramos o chamado Exosistema, que inclui ambientes como grupos sociais e serviços; e, finalmente, c) o Macrossistema, responsável pelas leis, regras e normas. Este inclui não apenas aspetos relacionados com a legislação, princípios gerais e políticas educativas, mas também representações sociais que os diferentes agentes de socialização têm acerca da criança e da sua socialização. É deste último sistema que as crianças com mais dificuldades de aprendizagem estão mais dependentes, uma vez que é ele o responsável pelas decisões de enquadramento dessas mesmas crianças num sistema de ensino que as ajude a ultrapassar as dificuldades na aprendizagem. No caso dos alunos sem enquadramento legal, e como tal na “Zona Cinzenta”, penso que será apenas necessário um plano ajustado a cada aluno onde o Microsistema e Mexosistema se relacionem.

Relativamente ao papel do sistema educativo propriamente dito, o currículo a ser aprendido por estes alunos deve ser pensado de maneira ligeiramente diferente, tendo em conta que se trata de alunos cuja rapidez de aprendizagem pode verificar-se como mais lenta. Por conseguinte, um dos aspetos a considerar será a quantidade dos conteúdos para se obter um maior rendimento a nível da compreensão. Um segundo ponto a ter em atenção será o posicionamento físico do aluno dentro da sala de aula de maneira que não esteja sujeito a distrações. Exemplo disso será a disposição das mesas, no caso prático onde estagiei, estas encontravam-se dispostas em grupo. Os alunos ficavam frente a frente uns com os outros uma vez que o que se trabalhava ao longo das aulas eram projetos. Os conteúdos eram expostos e as crianças lidavam com eles de acordo com a perspetiva de cada um dentro de um grupo. Apesar de concordar totalmente com este

modelo de ensino, visto que se baseia na colaboração e entreaajuda dos membros do grupo, no entanto penso que deveria ter alguns ajustes tendo em conta não só as dimensões da turma como as características e dificuldades de cada aluno. Estes argumentos são suportados tendo em conta o inquérito que realizei aos alunos, onde verifiquei que nem todos gostavam de trabalhar com os colegas do grupo em que estavam por diversas razões, uma delas, foi por os colegas não deixarem participar.



Figura 1 - Disposição dos alunos na sala de aula

Até aqui desenvolvi o meu tema relacionado com os alunos da “Zona Cinzenta”, focando a minha atenção em aspetos como os agentes educativos, ambiente da sala de aula e individual de alunos que se incluem nesse círculo, tendo como ponto de partida autores como Lowe (2016) e Franzeze (2019). Todavia, uma outra autora, Padurean (2014), vai mais além no que diz respeito ao ensino de inglês com necessidades adicionais de suporte. Apesar de estes não serem objeto do meu estudo, as respostas que lhe são dadas no atendimento em contexto escolar podem e devem vir a ser mobilizadas também para os alunos da “Zona cinzenta”. Padurean (2014, p. 310) começa por mencionar a colaboração existente entre os vários intervenientes educativos:

cooperation between special schools and mainstream schools; organizing a special class in regular schools; preparing a special classroom with resources for children with learning difficulties, itineray teacher, etc.

Neste sentido, deverá existir diálogo não apenas entre uma comunidade escolar, mas entreajuda de várias uma vez que não se trata de casos pontuais ou isolados, mas algo que é comum dentro do sistema educativo, de maneira a que a troca de ideias e experiências resulte em objetivos concretizáveis. Relativamente às aulas, acredito que uma redução do nível de alunos por turma seria uma resposta positiva, no entanto também tenho conhecimento que tal implica espaços físicos escolares disponíveis e/ou adicionais.

Um pouco mais adiante, Padurean foca um outro aspeto que considera de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, “the English lesson should be very interactive; emphasis must be placed on singing, playing, dancing, drawing.” (Padurean, 2014, p. 310). No meu entender esta citação tem implícitos pelo menos dois aspetos: o óbvio, que consiste no envolvimento e motivação das crianças ao nível das aprendizagens curriculares, sem ser através dos métodos tradicionais já existentes; o outro será o da inclusão e a necessidade de incorporação de abordagens multissensoriais no processo de ensino e aprendizagem de línguas, aspetos também defendidos por Wilson (s/a, p.2) aqui:

Such tactics include adopting a multisensory approach, engaging kinaesthetic as well as visual and auditory learning styles; presenting subject matter in a structured and explicit manner; dividing lessons into digestible “bite-size chunks” with slower learning steps; providing opportunities for “over-learning” key points through a variety of follow-up activities; deploying memory strategies to assist vocabulary and grammar retention; making allowances for shorter concentration spans; showing sensitivity when eliciting student responses; encouraging metacognitive – “learning how to learn” – strategies and thinking skills to promote student autonomy; and dispensing praise and rewards to maintain motivation and self-esteem.

Através de métodos e estratégias diversificadas e envolventes, mesmo que em turmas mais numerosas, as crianças sentem-se mais capazes de participar nas atividades a todos os níveis, sejam eles o cognitivo, resposta física ou sensorial, pois todos nós sabemos que os nossos alunos, futuros cidadãos, pertencem a uma geração com necessidades multissensoriais. Como tal, torna-se necessário incluir nas práticas letivas estratégias que usem e estimulem o uso dos cinco sentidos. (Cruz, 2012, p. 27).

Neste contexto, os alunos têm necessidade não só de aprender utilizando a visão que satisfaz parte da curiosidade, passando pela audição e tato. Um exemplo prático disso era a disposição da sala de aula, em que alguns alunos não conseguiam ver para o quadro e, sempre que colocava um *flashcard*, diziam que não conseguiam ver. Um outro será a visão aliada à audição, no caso dos vídeos que coloquei com música. A reação quando a música chegava ao fim era sempre a mesma: um pedido para voltar a ouvir. Um último exemplo prático foi quando levei para a sala um fantoche, no âmbito da unidade “Pets”, que os alunos queriam pegar e manusear para sentir a textura do mesmo. Tudo isto se coaduna não apenas com experiências sensoriais comparadas com outras já vividas pelos alunos fora das quatro paredes da sala de aula, como com a abordagem multissensorial e/ou aprendizagem através dos sentidos.

A diversidade de atividades coloca-os em movimento constante, despertando-lhes a curiosidade para o que se irá desenvolver a seguir. Neste contexto, poderemos ainda pensar numa possível solução para a questão da inclusão focada por Padurean (2014, p. 311), ou seja,

firstly, the answers given by teachers reveal that most of them believe that inclusive education is not beneficial for anyone.” (...) “For the second question they consider that the difficulty of working with children with SEN lies in the teachers lack of experience in handling these situations (Padurean, 2014, p. 311).

Considerando a diversidade de métodos e estratégias existentes e defendidas por Padurean (2014) e Wilson(s/a), diria que falar e defender a inclusão é cada vez mais um imperativo, uma vez que ela não se baseia apenas nos alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo sido alargada ao campo da diversidade cultural, na medida em que aprendemos uns com os outros e não apenas em termos de conteúdos curriculares, mas também atitudes e valores. Esta ideia é defendida por Killian (2009, p.1), através da Circular “0015 Department of Education and Science Schools Division”, em que é referido que: “an inclusive school environment reflects values and affirms linguistic, ethnic and cultural diversity. It is important that schools have policies and procedures in place that promote and facilitate the inclusion of all children.”

Relativamente à resposta a dar à falta de experiência de professores em início de carreira, diria que é aqui que reside o espírito de equipa em termos de diálogo, entreajuda e colaboração entre

docentes inexperientes e docentes possuidores de uma experiência mais alargada. Para concluir, a minha reflexão debruça-se na procura de resolução de um problema que tem vindo a ser uma constante no sistema educativo. Apesar de ser tema de debates e desenvolvimento de legislação que tem vindo a apresentar algumas soluções, até hoje continua a existir este problema de dar resposta a alunos da chamada “Zona Cinzenta”. Isto impede uma aproximada igualdade na busca de sucesso na escola, sendo motivo de exclusão não apenas por parte de colegas de escola, como também mais tarde em futuros contextos sociais da sociedade de que fazem parte.

1.1. A educação inclusiva e o ensino de inglês no 1º CEB

Para falar destes dois temas, que no fundo se interligam¹, vejamos o que dizem alguns autores acerca da inclusão. De acordo com Pereira et al (2018, p. 2),

Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos. De nada serve ter instrumentos curriculares de grande nível se as aprendizagens deixarem de fora elevada percentagens de alunos. Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.

Na sua dissertação de Mestrado, Pinto (2015, p. 2) diz o seguinte: “Falar de escola inclusiva implica olhar para a escola como um lugar que oferece à diversidade dos alunos a possibilidade de crescer e aprender, respeitando-os, aceitando e potencializando as suas diferenças.”

E ainda Friend e Bursuck (2006, p.147) Including Students with special needs: a practical guide for classroom teachers. 4/E, Chapter 5, Planning Instruction by Analysing Classroom and Student Needs. Estes dois autores suportam-se em vários outros Pisha & Coyne (2001) e Smith (2004), para dar uma opinião acerca de como praticar a inclusão.

"The include strategy is based on two key assumptions. First, student performance in school is the result of an interaction between the student and the instructional environment. (...) The second key assumption of include is that carefully analyzing students' learning needs and the specific demands of the classroom environment, teachers can reasonably accommodate most students with special needs in their classrooms."

¹ O ensino de uma língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico é por si só já um factor de promoção de inclusão, pois deverá oferecer às crianças perspetivas de ver o mundo diferentes daquelas a que estão habituadas.

Considerando estas três opiniões há que ter em conta que a palavra inclusão significa incluir, neste caso poderemos até mesmo usar uma outra com um significado mais profundo, envolver, tal como Benjamin Franklin o fez na sua famosa frase: “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I will learn.” Significa incluir no sentido de envolver o aluno nas aprendizagens, de maneira que este desenvolva não só interesse, como também entusiasmo pelos conteúdos lecionados. Deste modo, a inclusão de alunos com dificuldades terá como único objetivo o seu sucesso numa vida em sociedade. O termo inclusão, inicialmente, foi usado para designar os alunos com Necessidades Educativas Especiais, alargando -se mais tarde a alunos que, apesar de não serem da Educação Especial, apresentam dificuldades de aprendizagem, como salienta Pinto (2015, p. 2):

No entanto, apesar de tradicionalmente se pensar nas Necessidade Educativas Especiais apenas para os portadores de deficiências, hoje devemos considerar que há alunos que têm estas necessidades, mesmo sem serem portadores de deficiências, exigindo por isso, adaptações curriculares, diversificação de práticas e estratégias pedagógicas, construção de aprendizagens significativas e adaptação de instrumentos didáticos. Tal exige uma grande mudança nas mentalidades dentro e fora das escolas, ainda que indubitavelmente esta se deva fazer, em primeiro lugar, no interior de cada profissional, pois é este o grande motor de funcionamento das escolas. Afinal, as escolas são feitas por pessoas e para pessoas, pelo que é por aqui que se deve iniciar o caminho para a inclusão.

Poderia falar aqui das escolas do futuro, onde encontramos professores eficazes, portadores não só de estratégias como também de recursos diversificados incluindo formação constante, de modo que os alunos com mais dificuldades ultrapassem os obstáculos que os impedem de entender os conteúdos curriculares.

No caso específico da inclusão na aprendizagem de uma segunda língua, como é o caso do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, os principais obstáculos a ultrapassar são precisamente os linguísticos. Temos como exemplo disso a opinião de Kormos (2020, p.2) que se apoia em dois autores, nomeadamente Frederickson & Cile (2002) e, mais tarde, Norwich (2009), que indica que:

disabilities impede full participation in society because individuals’ difficulties interact with barriers in the environment. Taking this perspective allow us to understand the strengths and weakness of language learners with SLDs and the interaction between students and their learning contexts.

Por conseguinte, se a aprendizagem da língua materna acarreta dificuldades para estes alunos que a usam diariamente, aprender uma segunda língua, como é o caso do inglês pode representar inúmeros outros obstáculos. Em termos linguísticos, por exemplo, temos as diferenças em termos de alfabeto e pronúncia. Em inglês há sons que não existem noutras línguas. De facto,

in order to read, write and speak, using one's language, these four subsystems must be working in unison. If they are not, for whatever reason, one's ability to write, read and speak will be affected; as seen in the case of dyslexic people. (...) Phonological awareness is the understanding that graphemes, individual letters, are directly connected to a particular phoneme or letter sound. Due to this imbalance, reading becomes difficult for dyslexics especially when faced with non -words as they cannot use the context of the text to decipher the meaning. (...) The problems that dyslexics face when reading are also found within writing as this too requires an understanding of the phonological-orthographic relationship that exists in language. In order to spell a word correctly, one must first be able to hear the distinct sounds or phonemes within the word and then be able to relate them to a given grapheme which then is then to be written on the paper (Kundsen, 2012, p.8).

O que torna difícil a aprendizagem de uma segunda língua é, de facto, um trabalho eficaz e interligado quanto às quatro macro-competências (competências de compreensão oral e escrita e competências de produção oral e escrita), bem como, ainda, na minha opinião, a distinção de alguns sons, tanto quando pronunciados individualmente ou em conjunto com outros dentro de palavras.

Por conseguinte, ao utilizar diferentes estratégias e recursos numa sala de aula, de maneira que estejam presentes as quatro macro-competências de forma integrada e trabalhadas de forma multissensorial, estamos a promover um ensino e aprendizagem mais eficaz que procurará incluir todos os alunos nesse mesmo processo:

No entanto, apesar de tradicionalmente se pensar nas Necessidade Educativas Especiais apenas para os portadores de deficiências, hoje devemos considerar que há alunos que têm estas necessidades, mesmo sem serem portadores de deficiências, exigindo por isso, adaptações curriculares, diversificação de práticas e estratégias pedagógicas, construção de aprendizagens significativas e adaptação de instrumentos didáticos. Tal exige uma grande mudança nas mentalidades dentro e fora das escolas, ainda que indubitavelmente esta se deva fazer, em primeiro lugar, no interior de cada profissional, pois é este o grande motor de funcionamento das escolas. Afinal, as escolas são feitas por pessoas e para pessoas, pelo que é por aqui que se deve iniciar o caminho para a inclusão (Pinto, 2015, p. 2).

1.2. Os alunos da zona cinzenta e as respostas educativas

A designação “Zona Cinzenta” surgiu, pela primeira vez em território nacional, com o autor Carlos Afonso (2016, p. 9) na obra *Educação Especial em Tese, 25 anos a Formar Professores*, onde refere o seguinte:

Rompendo com as “tipologias clássicas” (surdez, cegueira, deficiência mental, motora), sempre existiu lugar para a compreensão das características e formas de intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem, sobredotação, problemas de comportamento, entre outras, sem esquecer as questões da inter/multiculturalidade. Mesmo quando, por força da lei, as especializações tiveram de passar a ser afinadas e mais restritivas, nunca se colocou de lado que os desafios na escola passam, muitas vezes, pelos alunos que são assumidos como “cinzentos” (“grey students”) e colocados em territórios pedagógicos de baldio.

Como indicado anteriormente, esta “Zona cinzenta” enquadra alunos que, não estando contemplados pela Educação Especial, apresentam dificuldades de concentração, reflexão mais lenta e, ainda, problemas do foro comportamental. Contudo, ainda não existe legislação que os inclua e lhes dê a devida atenção.

Neste sentido, quando em conversas informais com colegas, me refiro a alunos com dificuldades, as respostas em geral remetem-se aos alunos de Educação Especial e ao exposto no Decreto- Lei nº 54/2018. Este Decreto engloba uma série de artigos onde estão incluídas medidas e contemplados procedimentos a ter em conta nos casos de alunos com deficiências que, de uma maneira ou de outra, os impendem de adquirirem conhecimentos sem ser com ajudas e/ou adaptações. Exemplo disso será a organização dos níveis de intervenção, conforme sugerido por Pereira et al (2018, p. 20):

O nível 1, **medidas universais**, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. (...) O nível 2, **medidas seletivas**, inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. (...) O nível 3, medidas adicionais, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas.

De acordo com esta organização, defenderia que os alunos da “Zona Cinzenta” deveriam ter um enquadramento específico que os incluísse no contexto educativo. Esta opinião é também defendida por Pinto (2015, p.15) quando escreve o seguinte:

A educação inclusiva aplica-se, contrariamente às práticas de integração, a todo o contexto educativo, seja ele especial ou não, isto é, procura evitar qualquer tipo de exclusão. A inclusão termina, desta forma, com os rótulos da educação especial e de classes especiais, o que não significa que não se continue a prestar apoio a crianças com necessidades educativas especiais. A ser aplicada, na realidade, a inclusão permite uma educação de qualidade para todos os alunos e não apenas para os alunos com NEE.

Exposto o problema em questão, passemos às possíveis soluções ou metodologias a adotar para estes casos. Para tal, apoio-me tanto em notas de campo² como em estudos já publicados por outros autores. Inserido no meu contexto de estágio deparei-me com um caso de dislexia ainda não identificado, ou seja, ainda com medidas seletivas. De salientar que refiro este caso por ter feito um possível enquadramento/inclusão, dos alunos da “Zona Cinzenta” como fazendo parte das medidas seletivas. Neste caso de dislexia, em contexto de sala de aula, recorre-se apenas à leitura dos enunciados para que a aluna consiga responder corretamente aos exercícios propostos, ou seja, ouvir a ordem correta das palavras através da leitura para entender o enunciado. Neste sentido, Vicente (2013, p.4) cita a opinião de Cruz para falar desta estratégia.

A primeira refere-se à linguagem oral (ouvir e entender as mensagens) ou à linguagem escrita (ler). A segunda remete para a capacidade de produzir oralmente as ideias ou expressá-las de modo escrito. Assim sendo, falar de leitura é falar inevitavelmente de linguagem. (Cruz, 2007; Cruz, 2009).

Creio que é necessário ir mais além desenvolvendo práticas de índole multissensorial, conforme já indicado anteriormente por mim. O método de ensino-aprendizagem através dos sentidos é salientado e defendido por Kundsén (2018, p.17):

MSL is based on the idea that dyslexic students have a greater chance of accessing the curriculum when they are taught using all senses simultaneously. This allows for the student to process the information using his/her strongest senses and at the same time strengthening his/her weaknesses.

² No capítulo dedicado às metodologias de investigação, debruçar-me-ei sobre a importância da recolha de notas de campo.

Como já referi anteriormente, o ensino-aprendizagem deve ser realizado tendo em conta o envolvimento dos sentidos por parte do aluno. No caso de um aluno disléxico, o ouvir ajuda-o na ordenação de frases ou palavras de maneira que façam sentido, por sua vez a escrita ajuda a visualizar o que ouve:

A escolha de um método que melhor se adapte às especificidades de cada aluno com NEE é um tema atual de suma importância, pois ler representa um portal para a Inclusão. Algumas pesquisas têm sugerido que estratégias de ensino multissensorial se afiguram como mais eficientes (Oliveira, 2018, p. 3).

Indo mais além, e a título de exemplo, um aluno que tenha problemas de audição, ao ler, consegue entender o que se está a passar na sala de aula, ultrapassando obstáculos. A propósito da aprendizagem multissensorial, Sparks et al (1991, p. 107) fazem ainda esta referência:

(3) Teachers should include frequent revision opportunities and (4) should “emphasize simultaneous writing and pronunciation so that students can “see”, “hear” and “do” the language.

Neste contexto, posso ainda dar um exemplo prático de uma história que contei logo na primeira aula, em que os alunos foram mostrando os objetos escolares que uma joaninha tinha emprestado aos diferentes colegas de sala. Um dos momentos que se encaixam no contexto multissensorial do ouvir e associar foi o facto de alguns alunos terem identificado o material da história com o seu, neste caso o chamado *realia*. Não é por acaso que se usa a expressão “Todos diferentes, todos iguais.” E que esta mesma frase leva a confundir o antigo conceito de homogeneidade das turmas, com o inovador e verdadeiro sentido de heterogeneidade. Isto acontece na medida em que os alunos são vistos como sendo indivíduos diferentes tanto em termos individuais como na maneira como adquirem as aprendizagens. Por exemplo, há aqueles alunos que aprendem só de ouvir, há os que adquirem os conhecimentos a partir da leitura porque leem ao seu próprio ritmo e há aqueles que aprendem por processos práticos. A aprendizagem multissensorial dá, assim, uma resposta a todos estes tipos de alunos:

Como facilmente adivinhamos a aprendizagem multissensorial oferece ao aluno a possibilidade de interiorizar algo através da experiência. Ao ler como se faz um bolo de laranja não é tão produtivo como efetivamente conceber um. Ao fazer um bolo, a criança aprende quais os ingredientes que fazem parte da

receita, tocando neles e cheirando-os. Aprende também a mexer o bolo, quanto tempo demora a cozer e ainda o seu cheiro assim que estiver pronto. Por último, também aprende ao que sabe. (Cruz,s/a p.28)

Não é por acaso que uma grande parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem não consegue ir mais além, alargar os seus horizontes, precisamente porque em contexto escolar não existe mais conhecimento do que o teórico. Temos como exemplo, uma aula de Ciências, onde os alunos aprendem o funcionamento de um vulcão através de experiências realizadas em aula.

1.3. O papel da colaboração entre pares na sala de aula de Inglês no 1º CEB

Teachers use a number of different methods in the classroom to engage students in their content and encourage participation. The primary goal of many teachers is often the same: help their students become invested in the material so that they are better equipped to understand and apply it (McCoy, 2007, p.43).

A comunidade escolar não trabalha isoladamente, mas em colaboração e com um fim comum: o do futuro sucesso dos seus alunos. A colaboração entre professores tem um papel crucial em termos de conhecimento de cada turma e troca de experiências ou estratégias entre si, para que o sucesso seja uma realidade. Esta ideia é defendida pelos autores Canha e Alarcão (2010, p.1) que consideram o seguinte:

O pensamento e o discurso sobre a Educação têm vindo a conferir destaque crescente às virtudes das práticas de colaboração entre profissionais da área, entendendo-as como estratégia de desenvolvimento profissional dos intervenientes, de desenvolvimento das suas instituições profissionais e do sistema e de melhoria dos processos de ensino/aprendizagem (E/A). A esta ideia associa-se uma forte convicção no papel positivo que comunidades de investigadores, professores e formadores de professores poderão desempenhar na consolidação dessas dinâmicas colaborativas com vista ao desenvolvimento.

Como já referi num trabalho realizado anteriormente ao nível da unidade curricular de “Didática de Línguas”, cujo principal objetivo era o de compreender, por um lado, que tipos de respostas educativas são percecionadas pelos professores de inglês no 1º CEB como eficazes no acolhimento do aluno da zona cinzenta na sala de aula, a colaboração permite aos professores refletir sobre algumas estratégias e implementar recursos que favoreçam a verdadeira e efetiva inclusão da criança no espaço sala de aula, promovendo a sua aprendizagem. Como tal, acredito que este pode ser o caminho mais eficaz para a execução de práticas inclusivas, favorecedoras

tanto do desenvolvimento de competências por parte dos alunos da zona cinzenta, como daqueles que não têm qualquer necessidade adicional de suporte.

Na minha Prática de Ensino Supervisionada tive um exemplo disso, não apenas porque procurava respostas para lidar com os alunos com dificuldades educativas, como para ter conhecimentos mais alargados acerca deste obstáculo, que muitos dos docentes enfrentam e leva a um sentimento de frustração. O exemplo em específico aconteceu com uma aluna disléxica e de como lidar com ela. A supervisora cooperante apenas me informou de que bastaria ler o enunciado para que a aluna realizasse a tarefa. Devo dizer que para mim foi uma pequena conquista ou triunfo quando vi a aluna prosseguir apenas com aquela simples ajuda. Posto isto, penso que tudo parte de um interesse não apenas profissional como pessoal por parte da comunidade docente, como já referi anteriormente. Tudo parte da aceitação por parte do professor de que efetivamente existem alunos com dificuldades e que nem sempre estão indicados com as medidas que lhe são conferidas pelo Decreto Lei 54, também já referido. Contudo, nem sempre a colaboração existe e é fomentada no contexto escolar. Conforme acrescentam Canha & Alarcão (2010, p. 1),

o bom momento de popularidade de que beneficiam os termos colaboração e comunidade não é, contudo, sinónimo de convergência no que toca aos sentidos que lhe são atribuídos. Importa, pois, procurar precisar os conceitos e reduzir margens de ambiguidade na sua leitura e vivência. Quando se reúnem equipas de trabalho em torno de um ideal colaborativo com a ambição de se desenvolverem como comunidades, entendimentos divergentes sobre o que é e o que implica trabalhar colaborativamente e sobre o que é e como se desenvolve uma comunidade poderão gerar expectativas inconciliáveis e frustrar os intentos. É desta tentativa de clarificação terminológica e das intersecções e delimitações de significado entre os dois termos que nos ocupamos na secção seguinte neste texto.

Neste sentido, deverá existir diálogo não apenas entre uma comunidade escolar e entreajuda de várias uma vez que não se trata de casos pontuais ou isolados, mas algo que é comum dentro do sistema educativo, de maneira a que a troca de ideias e experiências resulte em objetivos concretizáveis. No entanto, uma grande parte das vezes, o sistema não funciona, ou não passa para além do papel ou da chamada burocracia, precisamente porque há docentes que se limitam

a esse sistema e não alargam nem investigam caso a caso por eles próprios. Falo em específico do trabalho com os alunos da “Zona Cinzenta”. Cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno.

A título de exemplo, esta investigação parte de experiências pessoais anteriores às quais não consegui resposta precisamente devido à falta de colaboração. Talvez também porque os docentes com quem me cruzava se limitavam a dizer que este ou aquele aluno estavam indicados como sendo de Educação Especial, mas não procuravam trabalhar no sentido de uma colaboração para um trabalho articulado e que dessas respostas efetivas aos problemas. No entanto, também pude verificar ao longo destes anos, enquanto professora de Atividades de Enriquecimento Curricular, a existência de outros alunos que não se enquadravam e que tinham na mesma dificuldade. É sobre estes que este estudo se debruça. Como referi algumas linhas atrás, este estudo começou aquando da minha experiência enquanto docente, em que ao contactar com alguns professores compreendi que não se procuravam soluções, mas sim padronizar e ter em conta o grupo macro-turma. No entanto cada aluno é um aluno, um indivíduo. A título de exemplo, partilho o caso de uma criança na aprendizagem de uma segunda língua, em que a resposta de um professor relativamente às dificuldades reveladas foi a seguinte: “Ele nem Português sabe, quanto mais Inglês!”. Este tipo de resposta configura-se como mais um obstáculo, neste caso do foro socioemocional, tanto para o aluno, suas expectativas, assim como para o contexto macro-turma e restantes professores, pois fica todo o trabalho condicionado com base naquilo que se pensa sobre o mesmo e suas limitações.

PARTE II. COMPONENTE PRÁTICA - DESENHO DO ESTUDO

1.1. Metodologias de investigação e questões de investigação

Nesta segunda parte debruçar-me-ei na componente prática - desenho de estudo, em que exponho os resultados de trabalhos de campo realizados durante a minha PES, acerca dos temas sobre os quais tenho vindo a desenvolver o meu trabalho. Por conseguinte, num primeiro ponto descrevo as metodologias de investigação e questões de investigação que foram colocadas em prática, assim como quais os objetivos do trabalho realizado.

Em termos de metodologias de investigação, tive em conta uma metodologia de índole etnográfica com contornos de investigação-ação e marcadamente qualitativa, ainda que se recorra por vezes à quantitativa. Para além de uma análise documental centrada em literatura relacionada com o acolhimento de alunos pertencentes à “zona cinzenta” e à sua inclusão, também usaremos os seguintes instrumentos de recolha de dados: a) questionários³ implementados a professores (aplicados antes das nossas intervenções no Grande Porto) e alunos, recolhendo as suas opiniões sobre as atividades que mais gostaram e menos gostaram, assim como as suas justificações; b) focus group⁴ desenvolvido com professoras da turma de estágio no âmbito da PES (Anexo 1); c) planificações com recursos que procurem dar conta de respostas educativas eficazes e inclusivas baseadas em colaboração; d) produtos criados pelos alunos que deem conta da eficácia do processo de inclusão dos alunos; e) notas de campo.

O objetivo do meu estudo é o de compreender, por um lado, que tipos de respostas educativas são percecionadas pelos professores de inglês no 1º CEB como eficazes no acolhimento do aluno da “Zona Cinzenta” na sala de aula. Também procurei levar a cabo algumas estratégias e implementar recursos que favoreçam a verdadeira e efetiva inclusão da criança no espaço aula, promovendo a sua aprendizagem. Entre estas, debrucei uma especial atenção à colaboração

³ Para aceder a este questionário, é favor entrar em

https://docs.google.com/forms/d/1eJMFQpkfE9aIGCeg1mvcDuXM8f7QFocPdiuVCS_Z0B8/closedform.

⁴ Conforme enunciado por Silva, Veloso & Keating (2014, p. 177), “focus group, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação”.

entre pares, pois acredito que esta pode ser o caminho mais eficaz para a consecução de práticas inclusivas, favorecedoras tanto do desenvolvimento de competências por parte dos alunos da zona cinzenta como daqueles que não têm qualquer necessidade adicional de suporte.

Assim sendo, as questões de investigação são as que se seguem:

- Que representações têm os professores de inglês no 1º CEB sobre as respostas educativas dadas a alunos da área cinzenta?
- Quais as estratégias ou recursos a adotar no contexto de ensino de inglês no 1º CEB que favorecem a efetiva inclusão de crianças da área cinzenta?
- Qual o papel da colaboração entre pares no desenvolvimento do processo de inclusão do aluno da área cinzenta em contexto escolar?

No ponto seguinte, 1.2. farei uma análise do resultado obtido das respostas dadas aos seguintes questionários: questionários realizados via internet a professores do grupo 120; focus group, perguntas efetuadas em entrevistas à professora titular de turma do 3º não e à professora do Ensino Especial; questionários realizados a alunos acerca das diferentes atividades realizadas em sala de aula durante a minha PES.

1.2. Análise de respostas dadas a questionários e *focus group*

Relativamente à primeira questão do questionário realizado via internet, grande parte do feedback obtido a nível nacional 71% foi de professores do sexo feminino, enquanto 28% foi de professores do sexo masculino, como se verifica no gráfico 1. Este resultado poderá revelar que grande parte dos que seguem a carreira docente, mesmo sendo de outros grupos de recrutamento, acabam por enquadrar-se no grupo 120 detentores de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.

1. Qual o seu género?

21 respostas

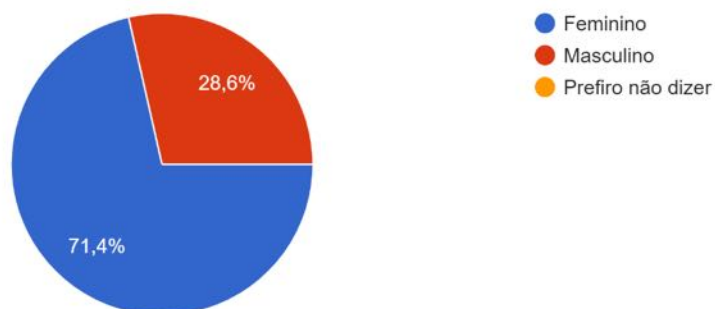


Gráfico 1 - Género

2. Qual a sua idade?

21 respostas

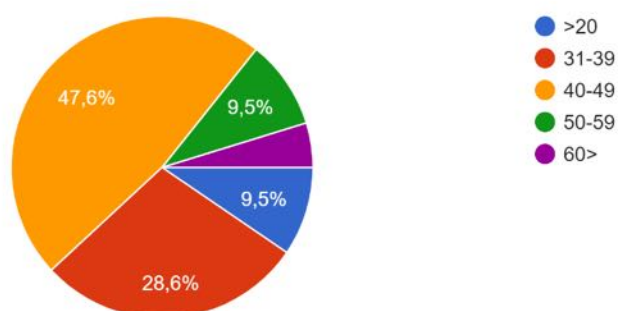


Gráfico 2 - Idade dos docentes

Quanto à segunda questão, como se verifica no gráfico 2, em termos de idades e na sua maioria, 47,6% dos inquiridos são compreendidas entre os 40 e os 49 anos, a seguir surgem com 28,6% idade entre 31 e 39 anos, as restantes três fatias com percentagens iguais de 9,5% com idades > 20, > 60 e entre 50 e 59 anos. Os resultados desta resposta são mais um forte indicador de que, na sua maioria, os docentes mais jovens, apesar de terem outras habilitações, estão abertos a

novas experiências, neste caso novas formações. Contudo também existe a forte possibilidade de que estes resultados se devam não apenas à falta de professores no novo grupo de recrutamento 120, mas também ao facto de muitos dos docentes se encontrarem em lista de espera para serem colocados no seu grupo de recrutamento inicial.

3. Há quanto tempo trabalha como professor?

21 respostas

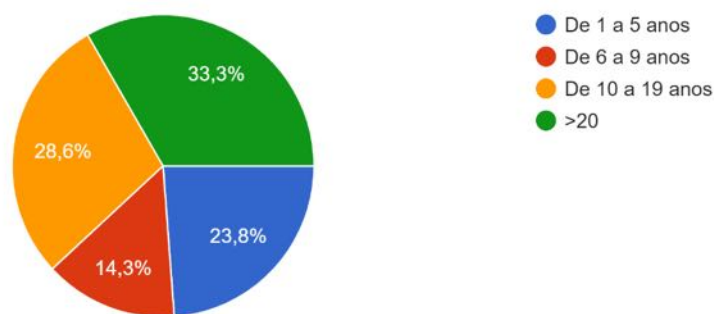


Gráfico 3 - Experiência Profissional

Como mostra o gráfico 3, a experiência profissional divide-se em partes com diferenças mínimas entre si. A maior parte, 33,3% dos professores que responderam, trabalha com professores há > de 20 anos, sendo que 28,6% do gráfico pertence aos docentes que exercem profissão de 10 a 19 anos. As restantes duas partes diferem mais um pouco entre si, ou seja, de 23,8% e 14,3%¹, correspondendo de 6 a 9 anos de experiência profissional.

Em termos de habilitações literárias, como podemos verificar no gráfico 4, em grande parte, o inquérito foi preenchido por uma percentagem de 33,3% de professores detentores de uma Licenciatura no ensino Básico, seguidos de 23% com Licenciatura em Ensino Básico (1º ciclo). De seguida vemos duas barras, a par uma da outra, que incluem 19% de respostas de docentes detentores de Licenciaturas em ensino básico e em ensino de Inglês mais complementos de formação em instituições de Ensino Superior, a par com a mesma percentagem 19% de respostas dos docentes com habilitações em Mestrado em Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico. A estes seguem-se as 14,3% por cento de respostas obtidas pelos professores detentores de um Mestrado em Ensino de Inglês e de outra língua estrangeira no Ensino Básico, com estágio

supervisionado de inglês no 1º ciclo do ensino básico. Finalmente, e com uma percentagem de 4,8%, obtive feedback de pessoas com Licenciaturas em Ensino Básico, variante de Português e Inglês, organizados ao abrigo da Portaria nº 352/86, documento que regula a atuação do ensino superior face à formação de professores desde educadores de infância e docentes do ensino básico. Tendo em conta a análise realizada, podemos dizer que os docentes que se encontram a lecionar a disciplina de Inglês no 1º ciclo do ensino básico são os detentores de uma licenciatura em ensino Básico, seguidos de habilitações com Licenciaturas no Ensino Básico do 1º ciclo.

4. Qual a sua habilitação?

21 respostas

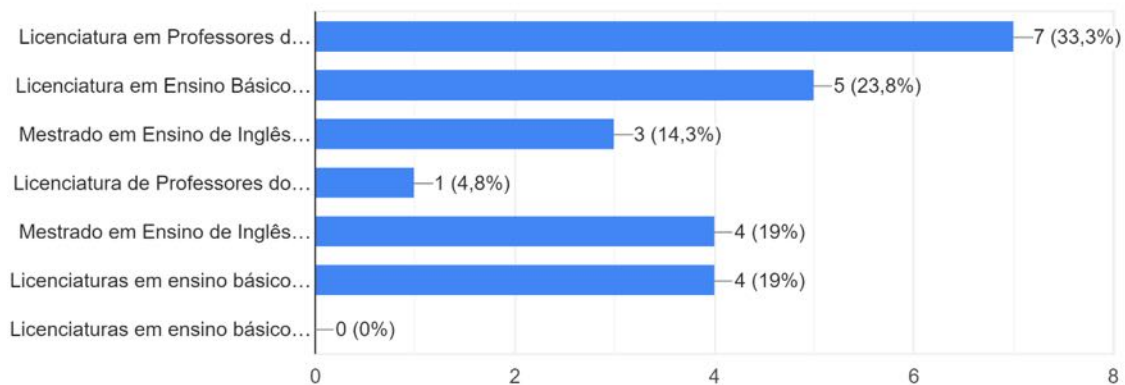


Gráfico 4 -Habilitações dos docentes

De acordo com o gráfico 5, 61,9% dos inquiridos diz ter habilitação para trabalhar no grupo 120, seguidos dos docentes do grupo 110, professores do Ensino Básico 42,9%. Os grupos que se seguem, 330 inglês e 220 Português-Inglês, tiveram uma ligeira margem de diferença em relação a respostas dadas, 28,6% e 23,8%. Estes grupos de recrutamento são seguidos por dois outros com igual percentagem 300 Português, 14,3% de respostas tal como o grupo 910 Educação Especial (apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, como graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para apoio em intervenção precoce na infância.) com 12,5% de respostas. Com barras de igual percentagem, 4,8%, obtive feedback de docentes dos seguintes grupos de recrutamento: 620

Educação Física, 550 Informática; 350 Espanhol; 260 Educação Física e 240 Educação Visual e Tecnológica 250 Educação Musical.

5. Tem habilitação para que grupo/s de recrutamento?

21 respostas

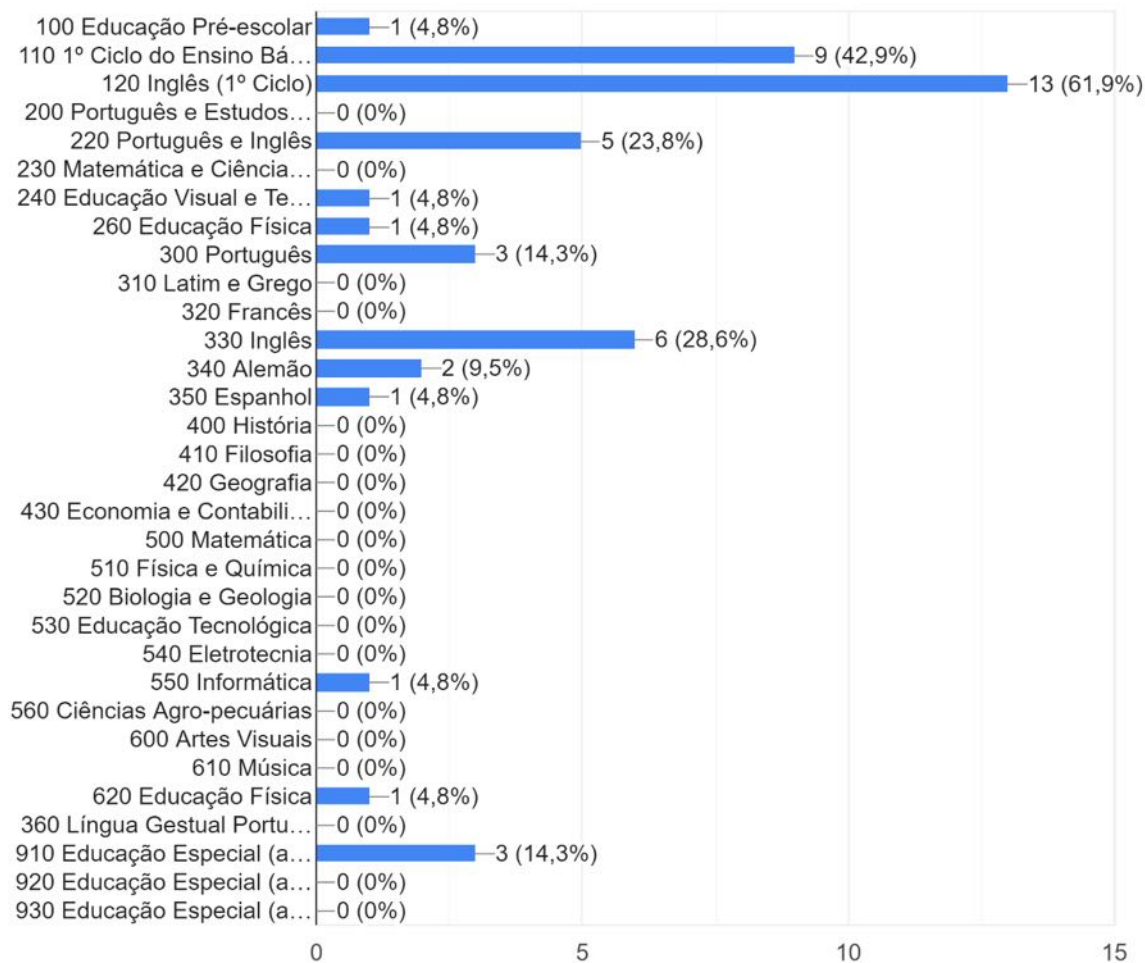


Gráfico 5 - Habilitações por recrutamento docente

No meu entender e ao fazer esta análise de dados, sou levada a concluir que estamos perante um grupo de docentes especializado e diversificado quanto às suas formações, pelo que nas estratégias e recursos a ser mobilizados deverão concorrer todos os conhecimentos e competências adquiridos nas mesmas. Temos o exemplo de uma licenciatura em Informática que faz com que o professor mobilize esses conhecimentos e os coloque em prática na sala de aula. Além disto, ainda posso referir a formação contínua de professores, que muitos também frequentaram e que pode dar respostas eficazes, conforme indicado em Pereira et al (2018) e Lowe (2016), entre outros.

Na sua grande maioria, como se pode verificar através do gráfico 6, 76% dos inquiridos trabalha em Escolas Básicas pertencentes a um Agrupamento de Escolas. 23% dos docentes responderam que trabalham em colégios privados.

6. Em que tipo de escola trabalha?

21 respostas

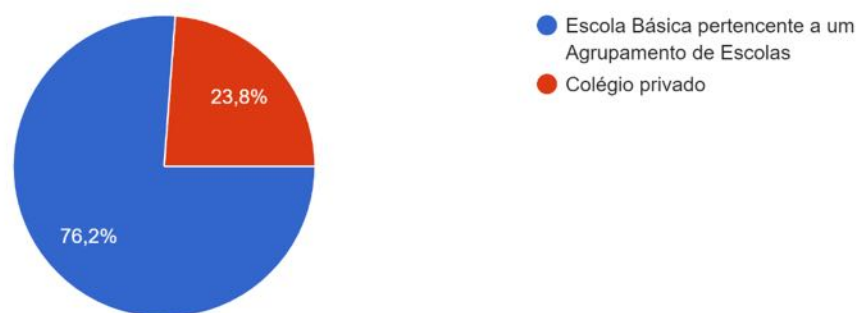


Gráfico 6 - Local de trabalho docente

Analisando o gráfico 7, com as respostas dadas à zona de Portugal em que cada um dos inquiridos leciona, verificamos que 61,9% dos docentes está a dar aulas na zona norte, seguidos de 14,3% na zona centro, com igual percentagem 9,5% de docentes a lecionar no Porto e zona sul e, finalmente, a parte mais pequena corresponde a docentes colocados entre o Seixal e Amora.

7. Em que Zona de Portugal leciona?

21 respostas

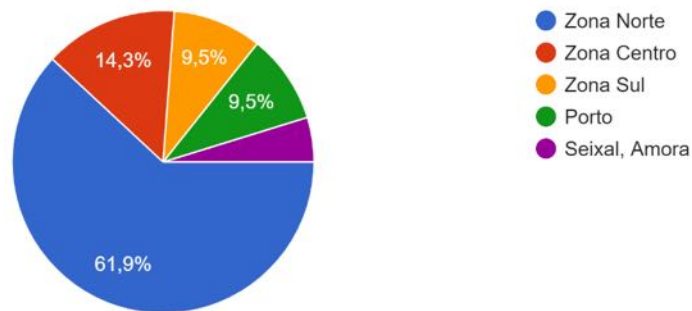


Gráfico 7 - Localização geográfica dos docentes

A questão 6 era uma das principais, uma vez que este trabalho tem como enfoque as respostas que somos capazes de dar a alunos com dificuldades e estava dividida em duas alíneas, 6A e 6B. A primeira dizia respeito apenas a duas curtas respostas de Sim ou Não. A segunda, em caso afirmativo da primeira, pedia para indicar as formações ou cursos de capacitação em que tinham participado.

6. A. Já participou em algum curso de capacitação (ação de formação ou formação pós-graduada) sobre dificuldades de aprendizagem e problemas do foro comportamental.

21 respostas

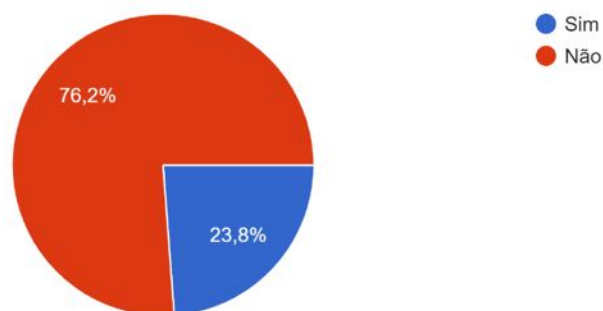


Gráfico 8 - Ações de formação dos docentes

Ao analisar o gráfico 8 e relativamente ao item A, verificamos que uma grande parte, 76,2%, não participou em cursos de capacitação (ação de formação pós-graduada) sobre dificuldades de aprendizagem e problemas do foro comportamental. Apenas 23,8% dos inquiridos o fizeram. Na

questão 6B, os inquiridos que responderam afirmativamente indicaram os seguintes cursos de capacitação: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção; Formação em Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente no ramo cognitivo; Gestão de conflitos em contexto escolar e pós-graduação em Ensino Especial. De salientar, como referi anteriormente, esta pergunta era uma das que se prendia com o trabalho que me encontro a desenvolver, ou seja, dificuldades de aprendizagem relativamente à formação especializada ou contínua de professores. Como se verifica, apenas uma pequena percentagem dos docentes é detentora de formações ou ações de capacitação para conseguir ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem.

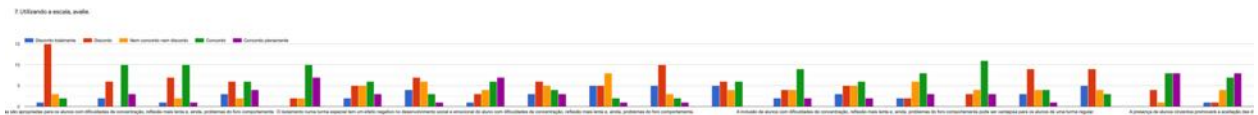


Gráfico 9 - Atividades que os docentes propunham⁵

Nesta questão, os docentes avaliaram diferentes aspetos dos alunos, em ambiente escolar, cujas respostas podemos analisar no gráfico 9. Posto isto, podemos verificar que na sua maioria, os docentes discordam que muitas das atividades que os professores realizam com os alunos regulares na turma sejam apropriadas para os alunos com dificuldades de concentração, reflexão lenta e, ainda, problemas do foro comportamental. Na barra seguinte, visivelmente mais abaixo que a primeira, ficaram as respostas dos que nem concordam nem discordam com esta afirmação, seguidas de outras duas barras, em que dois docentes dizem que concordam e apenas 1 discorda totalmente. Um dos possíveis motivos para que haja grande discordância pode prender-se com uma das realidades com que os professores e que é apontada por (Franzeze, 2019), ou seja, o elevado número de alunos por turma.

Na afirmação seguinte, a barra que se coloca em destaque é a dos professores que concordam que os alunos descritos anteriormente podem ser atendidos de forma ajustada em turmas especiais separadas, sendo seguidos dos que discordam com essa afirmação e dos três que

⁵ Para melhor visualização deste gráfico, recomenda-se o acesso aos resultados aqui: https://docs.google.com/forms/d/1eJMFQpkfE9aIGCeg1mVcDuXM8f7QFocPdiuVCS_Z0B8/edit?usp=sharing.

concordam plenamente. Um deles discorda totalmente. Ou seja, se os alunos de que estamos a falar fossem colocados numa turma específica, o termo "inclusão" já não poderia ser utilizado. Aqui gostaria de relembrar o que diz Pereira et al (2018) quando se refere que a vida em sociedade começa na escola.

Enquanto dez dos docentes concordam com o desafio que representa o facto de se estar numa turma regular estimula o desenvolvimento escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem, sete docentes discordam dessa afirmação. Dois docentes nem concordam nem discordam e, com barras de igual número, um concorda plenamente e o outro docente contraria esta ideia, discordando totalmente.

Relativamente à análise da frase que se refere à atenção extra que requerem os alunos da "Zona Cinzenta", resultará um prejuízo/desvantagem para os outros alunos, as diferentes opiniões andam muito próximas umas das outras, ou seja, seis docentes concordam e outros seis discordam. Quatro concordam plenamente, três discordam totalmente e, por fim, dois professores nem concordam nem discordam. Tal como referem Jacobs, & Hall (1994), a inclusão beneficia sempre de atividades baseadas em colaboração, como é o caso dos trabalhos de grupo, assim como o trabalho com conteúdos através de meios multissensoriais que abrangem uma maior compreensão por parte dos alunos, no macro-grupo turma (cf. Oliveira, 2018).

Das respostas dadas à afirmação que se segue, uma maioria, dez docentes, diz concordar que a inclusão oferece possibilidades de interação na turma e, assim, favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças. Sete docentes concordam plenamente, dois docentes discordam e outros dois nem concordam nem discordam. Exemplo dessa interação inclusiva e conseqüente envolvimento de toda a turma é a exploração da abordagem storytelling, conforme indicado por Mourão (2015), ou seja, o uso de histórias na sala de aula e o seu trabalho interativo e multissensorial.

Quando se diz que se torna difícil manter a ordem numa turma regular que tenha, a relembrar, um aluno com dificuldades de concentração, reflexão mais lenta e, ainda problemas do foro comportamental, as opiniões dividem-se de modo quase igual, tal como já aconteceu com uma afirmação anterior. Seis dos inquiridos dizem concordar, logo mais abaixo, cinco nem concordam

nem discorda e outros cinco discordam. Três deles concordam plenamente enquanto uma minoria (de apenas dois docentes) discorda totalmente. Relativamente a esta afirmação, eu diria que algumas das respostas concordantes estão em consonância com autores como Kormos (2020) que salienta, entre outros aspetos, a aceitação das diferenças relembrando que as turmas são heterogéneas. Há ainda que lembrar também Canha e Alarcão (2010) que mencionam a colaboração como estratégia imperativa a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem, não apenas entre docentes, mas também entre alunos.

Sete dos professores responderam que concordam que os docentes das turmas regulares possuem a prática necessária para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, seis docentes nem concordam nem discordam. Quatro discordam totalmente da afirmação, seguidos de três que concordam e apenas um que concorda plenamente. Esta afirmação remete para a formação contínua de professores desenvolvida por Canha e Alarcão, (2010) e Pereira et al (2018). Estes autores colocam em destaque essa formação na medida em que cada turma possui não apenas características individuais como coletivas, pois mesmo os alunos regulares necessitam de adaptações no processo de ensino- aprendizagem, uma vez que com o tempo tudo pode evoluir se forem usadas as abordagens, estratégias e recursos mais eficazes e potenciadoras de aprendizagem; basta pensar que há uns anos atrás o ensino era feito apenas recorrendo ao uso de manuais e, nos dias que correm fomos já "obrigados" a incorporar as ferramentas do mundo digital (cf. Tereso, 2018).

Perante a afirmação de que o isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional dos alunos já referidos, as respostas dadas resultaram num gráfico de barras que vai desde o maior número até ao menor. Passando à sua análise, verificamos que sete respostas estão em concordância plena, seguidas de seis que apenas concordam, quatro que nem concordam nem discordam, três que discordam e um que discorda totalmente. Remetendo novamente para Pereira et al (2018), sendo especialmente pensado para a inclusão de todos as crianças, este documento começa por defender a inclusão de todos os alunos na sala de aula com a colaboração de várias entidades intervenientes. Tanto este documento como outros (cf. Canha e Alarcão, 2010) são mostram os diferentes recursos e estratégias a que os docentes podem recorrer para uma eficaz inclusão de todos os alunos numa

comunidade escolar. Não nos esqueçamos de que todo e qualquer aluno faz, antes de mais, parte de uma sociedade e, como tal, a sua educação deverá promover a sua integração enquanto cidadão no tecido social e cultural da mesma.

No seguimento destas respostas, e perante a asserção de que estes alunos com dificuldades de aprendizagem desenvolverão as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular, uma maioria de seis docentes responde que discorda, cinco nem concordam nem discordam e três discordam totalmente. Quatro dizem concordar e três concordam plenamente. Apesar de existir a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades mais rapidamente, por terem uma maior atenção e metodologias de ensino aprendizagens mais específicas, mais tarde teriam dificuldades em serem incluídos em sociedade.

A afirmação seguinte poderia ser considerada como uma questão permanente uma vez que cada aluno é um aluno. A maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem quer seja por motivos comportamentais ou cognitivos não se esforça por completar as tarefas. Perante esta asserção, a barra que se destaca com oito respostas é a referente ao número de docentes que nem concorda nem discorda, levando-nos tal a uma reflexão mais profunda acerca do que é defendido. Dois dos inquiridos dizem concordar e um concorda plenamente. Cinco docentes discordam e outros cinco discordam totalmente. Há que refletir sobre dois aspetos, mencionados anteriormente, ou seja, a motivação e o envolvimento de cada aluno em cada tarefa. Pelo que me foi dada a oportunidade de observar, tanto na minha PES como através de estudos que tive a oportunidade de analisar (Mourão, 2015), o recurso a histórias pode contribuir para os dois aspetos referidos linhas acima, ao que se poderá acrescentar como reforços positivos para realização das tarefas, expressões verbais e faciais de contentamento, tanto por parte do professor como de pares do aluno.

No que diz respeito ao contacto que se estabelece entre alunos de uma turma regular e alunos da "Zona Cinzenta" poder ser prejudicial, a barra que se coloca em maior destaque corresponde à resposta dada por dez inquiridos que discordam da afirmação. Cinco deles discordam totalmente. Três nem concordam nem discordam e um concorda plenamente.

Quanto às respostas dadas relativamente à afirmação seguinte, “os professores das turmas regulares têm preparação suficiente para ensinar esses alunos”, as opiniões voltam a dividir-se. Seis discordam e seis concordam, enquanto cinco discordam totalmente e quatro nem concordam nem discordam.

Quanto à afirmação de que os alunos com problemas do foro comportamental e cognitivo monopolizam o tempo do professor, obtive nove respostas a dizer que concordam, quatro nem concordam nem discordam e igual número a que discorda. Dois inquiridos discordam totalmente e outros dois concordam totalmente.

Tendo até agora realizado e organizado esta análise parágrafo a parágrafo, passo a juntar as afirmações seguintes apenas num só, uma vez que estão ligadas por um dos dois temas desenvolvidos neste trabalho: a inclusão. À primeira frase que aparece como objeto de análise, a inclusão destes alunos promoverá a sua independência geral. Seis dos inquiridos concordam com o que é dito, cinco nem concordam nem discordam. Três discordam totalmente e dois concordam plenamente. Uma vez mais, em Pereira et al (2018), faz-se referência à extrema importância da inclusão relacionada com a independência dos alunos na medida em que em conjunto com o Decreto-lei nº54, não se faz apenas referência a adaptações curriculares, tanto para as medidas seletivas como para as medidas adicionais, como por exemplo, ao usar-se os recursos multissensoriais (Oliveira, 2018) ou métodos de introdução à leitura (Marcelino, 2008). Estes recursos e estratégias serão não apenas o ponto de partida para a motivação dos alunos, mas também fazem parte de um processo de autonomização da criança, na medida em que se lhe dá uma tarefa adequada a esse processo de desenvolvimento. Na segunda afirmação, com um resultado único em termos de concordância de onze professores, todos são da opinião que os alunos necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer. Quatro nem concordam nem discordam, três discordam e três concordam plenamente. Penso que este problema tem uma resposta consonântica com a anterior, sendo que na minha opinião os alunos também podem ter voz no processo de ensino e aprendizagem, através da escolha de conteúdos ou possíveis caminhos de aprendizagem e, até mesmo, a promoção de práticas de autoavaliação durante as aulas. Na minha PES tive oportunidade de implementar práticas semelhantes.

Ao dizer-se que existe a probabilidade de a inclusão ter um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno, nove dos inquiridos discordam, quatro nem concordam nem discordam, três discordam totalmente e um deles concorda plenamente. Ainda no contexto negativo, temos uma outra afirmação que explicita que os alunos da "área cinzenta" deveriam ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular. De acordo com os resultados obtidos, nove dos docentes discordam e cinco discordam totalmente. Quatro nem concordam nem discordam e três assinalaram a sua concordância.

Dentro de um quadro mais positivo e de inclusão, temos a afirmação de que aos alunos com dificuldades de aprendizagem devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem na turma. Finalmente, uma maioria de oito docentes concorda plenamente quando se diz que a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos da turma regular. Relativamente ao aspeto negativo que a inclusão possa trazer, penso que o que se passa é precisamente o contrário, por existir exclusão é que existe inclusão. Este comentário está patente no questionário realizado na minha PES à professora titular do terceiro ano.

Apenas tenho a acrescentar que a inclusão é um aspeto extremamente positivo e que deve ser implementado desde cedo, atendendo às metodologias que temos ao dispor, recursos e colaboração de profissionais. É o trabalho conjunto que promoverá a aceitação dos alunos com dificuldades em turmas regulares, através de diálogo bem como de tarefas de pares e em grupo. Este último deve ser pensado a ter em conta as características de cada aluno para que todos os elementos se sintam bem e desempenhem as tarefas atribuídas com sucesso.

Esta questão estava dividida em três alíneas A, B e C, como podemos verificar no gráfico 10. A alínea A dizia respeito apenas a respostas de Sim e Não. Na alínea B, solicitava para referir estratégias e recursos que os docentes costumam utilizar com alunos que, não estando contemplados pela Educação Especial, têm ainda dificuldades de aprendizagem. Finalmente no item C solicitava uma explicação para quem não considerasse que não estava preparado para lidar com os referidos.

8. A) Considera-se preparado para lidar com alunos cinzentos em situação de sala de aula regular?
21 respostas

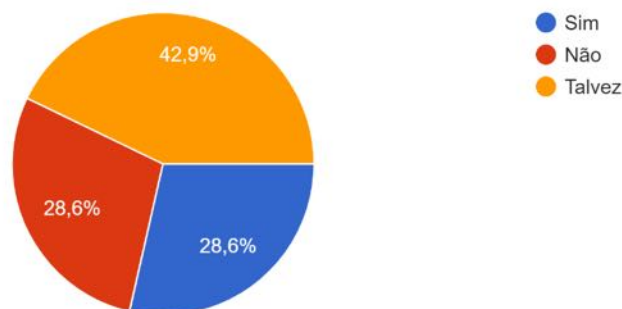


Gráfico 10 - Opinião dos docentes quanto à liderança com alunos "cinzentos"

Por conseguinte, no item A verificamos que uma maioria de 42,9% dos docentes diz que talvez se sinta preparado para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem em situação de sala de aula regular. Os restantes que consideram que sim, sentem-se preparados para trabalhar com estes alunos, resultando numa percentagem igual. 28,6% dizem-se que não se sentem preparados para lidar com alunos da Zona Cinzenta.

Relativamente ao item B, recebi respostas de estratégias colaborativas e de inclusão, em que os alunos com dificuldades na execução de algumas tarefas são ajudados pelos colegas, seus pares. Uma outra sugestão estratégica será a atribuição de tarefas relevantes, à qual eu acrescentaria o chamado ajudante da sala de aula. O trabalho de pares foi uma outra sugestão que eu daria como exemplo, pois existem vantagens em que um aluno regular trabalhe a par com um aluno com dificuldades. Penso que esta ideia/estratégia incluiria a sugestão seguinte do sistema de padrinhos-afilhados, uns com mais capacidades que ajudam os seus afilhados. De salientar que esta estratégia já foi referida neste trabalho, bem como o seu amplo benefício de ambas as

partes, um exemplo desse benefício seria utilizar a entreaajuda como recurso dos alunos com desempenho mais rápido em relação aos que tem mais dificuldade.

Outras sugestões passam pelo trabalho cooperativo e a explicação passo a passo das tarefas a realizar, sem esquecer o estímulo positivo sempre que os alunos consigam concluir as tarefas em tempo útil, incluindo aspetos como: a) permitir que o seu esforço seja reconhecido pelos pares; b) elogiar os alunos em frente da turma, motivando-os para comportamentos adequados; c) manter um elevado grau de assertividade, para que os alunos saibam sempre o que esperar, mostrando-lhes o que se espera deles; d) manter um grau de exigência significativo de maneira a dar reforços positivos sempre que haja cumprimento de objetivos; e) atendendo às características individuais de cada um, dar mais tempo para a execução de tarefas; f) dar instruções de forma clara e simples, passo a passo, garantindo que estão a ouvir ao fazer questões para verificar a compreensão; g) uma outra estratégia poderá também passar por suprimir ou adaptar algumas dessas tarefas. Há ainda a sinalizar que as tarefas variadas podem surtir um efeito não só motivador, mas também envolvente.

Finalmente, uma outra estratégia sugerida foi a abordagem multimodal assente em recursos autênticos e hipermédia e, ainda, a abordagem baseada em projetos e centrada em orientar os alunos com um esquema passo a passo.

Na resposta à alínea C pedia para explicar a razão dos docentes inquiridos não se sentirem preparados para lidar com alunos da "Área Cinzenta". Um dos principais motivos apontados foi a falta de formação, à qual um docente acrescenta que por esse motivo apenas recorre à experiência que vai adquirindo. Uma outra razão apontada foi o facto de cada aluno constituir uma realidade diferente, ou seja, o que funciona com um aluno pode não funcionar com outro. Dentro das razões apontadas, surge uma outra que afirma que na prática letiva a melhor medida possível é a colaboração, prática essa que não acontece em muitos agrupamentos de escolas, por falta de disponibilidade horária. Uma última razão apontada está diretamente relacionada com a inclusão destes alunos na turma regular com o objetivo de serem integrados e participarem no maior número de atividades possível. No entanto, o mesmo docente também defende a existência de aprendizagens que devem ser adquiridas em turmas destinadas a alunos

da Educação Especial, uma vez que parte da indisciplina desses alunos é devida ao facto de se sentirem frustrados por não acompanharem os colegas do ensino regular.

De forma a obter respostas específicas ao meu contexto de PES para as questões “Quais as estratégias ou recursos a adotar no contexto de ensino de inglês no 1º CEB que favorecem a efetiva inclusão de crianças da área cinzenta?” e “qual o papel da colaboração entre pares no desenvolvimento do processo de inclusão do aluno da área cinzenta em contexto escolar?”, resolvi realizar um Focus Group com duas docentes do centro de estágio, nomeadamente a professora titular da turma e a professora de Educação Especial. O enfoque deste Focus Group seria o trabalho com alunos da zona cinzenta, dificuldades que o seu processo de inclusão acarreta, entre outros aspetos. Como tal, elaborei as seguintes questões que nortearam todo o Focus Group.

- 1- O que é para si a inclusão?
- 2- Atualmente considera que tem conhecimentos suficientes de atuação pedagógico-didática que lhe permitam dar respostas eficazes para estes casos?
- 3- É elaborado um plano de intervenção para estes alunos?
- 4- Colabora com os colegas na elaboração desse plano?
- 5- Que estratégias/recursos/metodologias conhece para aplicação a alunos com dificuldades de concentração, de reflexão lenta e problemas do foro comportamental, não enquadrados na Educação Especial?

De acordo com um Focus Group realizado, e numa fase inicial, tendo como base os alunos da “Zona Cinzenta”, clarificou-se que este conceito enquadra alunos que, não estando contemplados pela Educação Especial, apresentam dificuldades de concentração, reflexão mais lenta, inclusivamente, problemas do foro comportamental. Posto isto, e como forma de quebrar o gelo e iniciar a discussão de forma mais profícua, dirigimos a primeira questão à professora titular da turma em que estagiei e à professora do Ensino Especial:

À questão “O que é para si a inclusão?” e, de acordo com a professora titular, esta é uma questão muito abrangente, e “duvidosa até”. Nas suas palavras, “existe a necessidade de se falar em inclusão porque o sinónimo também acontece, a exclusão, caso contrário não se falaria em

inclusão”. Já para a professora de Educação Especial considera que inclusão “verifica-se quando temos um aluno que sabe que tem dificuldades, mas o trabalho vai ser sempre a pensar no todo e em cada um”, implicando conhecer as características desse aluno e entender o modo como adquire conhecimentos. Assim sendo, como indica, “estar incluído é ter as mesmas aprendizagens” (Pereira et al 2018).

No seguimento desta pergunta, coloquei uma outra que penso ser de enorme relevância, ou seja, se a inclusão deve enquadrar alunos sem resposta da Educação Especial. As duas professoras deram uma resposta positiva com justificações distintas. Para uma das professoras é uma mais-valia o facto de se valorizar necessidades que eram menosprezadas. Neste sentido, os professores, que não o faziam, passaram a adaptar as práticas às necessidades. Esta inclusão em termos de comportamento não estava clara nos decretos. A professora de Educação Especial considera que a escola é de todos e para todos, pelo que se tem que dar respostas em função dos recursos, implicando sempre a família nesse processo.

Relativamente à questão seguinte do Focus Group, a professora titular do terceiro ano considera que tanto tem como não tem conhecimentos suficientes de atuação pedagógico-didática, que lhe permitem dar respostas eficazes a estes casos. Considera que tem porque a escola onde trabalha a “obriga” a trabalhar com uma professora de Educação Especial. Esta interage com os professores e participa na prática pedagógica. Além disso, ao longo dos anos adquiriu algumas estratégias para trabalhar com essas crianças. Por sua vez, considera que não tem, uma vez que as estratégias que usava em turmas anteriores podem não ser úteis e, como tal, usadas para as turmas que tem atualmente abrangidas pelo decreto-lei. Neste caso, como indica, “a formação é diária e é feita através da observação comportamental dos alunos”. Por conseguinte, a professora conclui a resposta a esta questão dizendo que já tem noções básicas que são supostas para determinadas especificidades da aprendizagem, mas nem sempre são válidas ou funcionam, daí o professor estar em constante aprendizagem e formação. Nas suas palavras, “mesmo esta formação não dá bagagem para responder a estas questões, pois por vezes esta resposta surge do trabalho direto de campo que se faz com os alunos e os professores que trabalham diretamente com eles”.

A resposta da professora do Educação Especial direciona também para a formação contínua, uma vez que diz que os conhecimentos são algo em constante evolução e ainda há experiências que ainda não viveu. Neste sentido, o professor deverá estar atualizado, implicando ler, estar a par dos estudos que se realizam nas diferentes áreas de intervenção, dentro de especificidades dos alunos, sobretudo na área da dislexia e do autismo. Na área da atenção, e na sua voz, “uma vez que tem alunos com este problema, procura saber das ajudas específicas que podem ter”. Considera, ainda, que “alguns dos conhecimentos que tinha no início da carreira estão desatualizados, tendo que ser repensados e adaptados ao contexto em que nos inserimos. Como o contexto evolui os docentes também tem que seguir essa evolução”.

Quanto à terceira questão norteadora, as duas professoras dizem que sim, que é elaborado um plano de intervenção para estes alunos quando sentem a dificuldade no aluno, no momento da avaliação, os pais são colocados a par da situação. A professora titular dá exemplo da turma do terceiro ano, de alunos com dificuldades mais específicas, em que foram chamados de imediato os pais para lhes dar conhecimento do que se estava a passar com esses alunos. De seguida, é elaborado um plano de estratégia para trabalhar as dificuldades daquela criança. Para tal, a equipa de professores reúne semanalmente para o devido acompanhamento e avaliação do trabalho que está a ser desenvolvido, ou seja, para aferir se está a ter bons resultados ou se é necessário alterar a maneira como está a ser feito. A professora de Educação Especial acrescenta que “estes planos de intervenção são elaborados em conjunto com a professora titular de turma e, quando necessário (quase sempre necessário com a família), realizam-se reuniões e contactos frequentes, quer formais quer informais. Estes planos não incluem apenas alunos com medidas seletivas, também incluem crianças com as medidas universais porque defendem que faz sentido. De salientar que a professora de Educação Especial, ao responder a esta questão, já nos deu pistas de repostas para a questão seguinte.

Relativamente à quarta questão, a resposta da professora também foi positiva, pois colabora com os colegas na elaboração desse plano, uma vez que consideram o trabalho de equipa de extrema importância, não apenas dos colegas que intervém diretamente com a criança, mas também com todos os outros que podem orientar com estratégias que funcionaram com eles e podem ser

adaptadas. Para concluir a resposta a esta questão, diz que o trabalho de equipa é a chave para a elaboração desse plano.

Em resposta à quinta questão, que diz respeito às estratégias/recursos/metodologias que conhece para aplicação a alunos com dificuldades de concentração, de reflexão lenta e problemas do foro comportamental, não enquadrados na Educação Especial, a professora do terceiro ano referiu que dependia da dificuldade com a criança em questão. De seguida, dá como exemplo o caso de uma aluna disléxica que se encontra medicada. O trabalho que lhe é atribuído é simples, sendo-lhe inclusivamente dada mais atenção. Considerou, ainda, “não ser fácil de trabalhar por ser uma turma grande”. Em termos de recursos, primeiramente há que controlar a ansiedade. Defende que o comportamento depende da motivação diretamente ligada a vários outros fatores tais como: atividades motivadoras, conversas, discussões, interação e partilha. Estes fatores fazem parte de um trabalho em que o professor não é o centro da aprendizagem, mas um meio de orientação para que os alunos atinjam os objetivos. Nas suas palavras, a “sala de aula torna-se assim um espaço democrático onde toda a gente partilha saberes.”

Por sua vez, as estratégias utilizadas pela professora do Ensino Especial são os seguintes: as tarefas são mais curtas; para os alunos que tem dificuldades de concentração, funciona o toque (na orelha) ou um gesto para que se acalmem; a divisão de tarefas mais longas em partes mais fáceis de levar a cabo; ter ao lado um aluno modelo; permitir que o aluno saia da sala por alguns minutos como pausa entre tarefas. Uma outra estratégia interessante será a ajuda na organização, não só do espaço de trabalho, como também da própria tarefa/ficha de trabalho. Apesar de se defender o recurso multissensorial, a professora de Educação Especial considera que nem sempre é um aspeto positivo para alunos com dificuldades de concentração. No que diz respeito a alunos com reflexão mais lenta, a professora sugere que se tente perceber a área em que são mais fortes tendo em conta os sentidos: visuais e auditivos. Outras estratégias a utilizar serão: usar as palavras-chave dos conceitos mais abstratos através da visualização; a colocação do aluno mais perto do quadro; a leitura em voz alta, por vezes mais que uma vez, a primeira e uma segunda para ter uma ideia do texto, uma terceira em voz alta e, por vezes, até em frente a um espelho; o *feedback* relativamente às aprendizagens na medida em que é importante saber se o aluno está a compreender, sendo que esta interação aplica-se aos vários momentos da aula.

Para resolver problemas do foro comportamental, de acordo com a mesma professora, por vezes funciona o contrato a estabelecer com o aluno, bem como alguns sinais combinados previamente, principalmente quando está a ultrapassar os limites. A professora de Educação Especial lembra uma das causas da parte comportamental: a desmotivação. Tentar motivar estes alunos na atividade será talvez uma das abordagens mais adequadas, uma vez que o seu envolvimento na atividade leva a que não tenha problemas comportamentais.

Ainda no que diz respeito à organização escolar e em termos de práticas de colaboração existentes para a criação de respostas a alunos enquadrados na “Zona Cinzenta”, a professora titular do terceiro ano considera que a colaboração não só da equipa pedagógica como dos pais é fundamental. No que diz respeito às dificuldades sentidas em dar respostas eficazes a estes alunos, a mesma professora aponta a gestão do tempo para apoio individual como principal obstáculo. Para concluir, um último aspeto que diz respeito à colaboração dos pais na organização e criação de respostas, a professora afirma a existência constante dessa mesma colaboração. Acrescenta ainda que sem essa colaboração haveria imensa dificuldade em trabalhar com os alunos e o seu desenvolvimento seria muito mais lento, sendo essa colaboração importante para se poder dar uma resposta efetiva. Por sua vez, a professora Educação Especial salienta a colaboração com a professora titular de turma e a família. A estes elementos junta-se a colaboração da psicóloga de forma pontual, uma vez que está mais voltada para a educação pré-escolar, além de passar pouco tempo nesta escola.

Relativamente às dificuldades sentidas em dar respostas eficazes a estes alunos, a professora de Educação Especial diz sentir algumas dificuldades porque apesar de tentar dar sempre respostas receia que nem sempre seja suficiente. Contudo, diz “não ser possível, uma vez que não há a possibilidade de chegar a todos os alunos da mesma forma”. A este obstáculo, acrescenta um outro já referido pela colega titular do terceiro ano, a falta de tempo. Neste contexto, salienta um horário disponível para dar ajuda extra, a própria desmotivação do aluno, apontando ainda a falta de um espaço para prestar essa ajuda. Um outro fator que a professora refere tem a ver com a falta de aceitação por parte da família. Apesar deste entrave, os professores insistem no acompanhamento do aluno por parte dos familiares, se bem que na sua maioria existe uma boa aceitação, salientando a existência de conversas formais e informais para comunicar com os pais.

Para terminar o nosso Focus Group, numa conversa mais informal, ambas concordaram que a inclusão é tentar chegar ao máximo de alunos que for possível, com tarefas motivadoras não esquecendo um dos fatores principais, ou mesmo o principal, que é a parte afetiva. Um dos exemplos de tarefas motivadoras será numa parte inicial a atribuição de tarefas faseadas, ou seja, tarefas fáceis que sabemos que vão prender a atenção do aluno e depois continuar para os próximos níveis. De acordo com a mesma professora, esta estratégia faz com que a autoconfiança mude e os alunos se sintam mais seguros e confiantes na realização das tarefas. A propósito do referido por estas professoras, relembramos as palavras de Pereira et al (2018, p. 4):

Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos.

1.3. Análise documental de planificações, dados recolhidos no âmbito de questionários aplicados a alunos e notas de campo

A turma em que coloquei em prática a minha PES foi a turma do 3º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa escola privada do Grande Porto, tendo como base tanto a observação comportamental bem como a colaboração através de conversas formais e informais, tanto com a professora titular como com a professora do Ensino Especial e, ainda, a supervisora cooperante.

Era uma turma constituída por vinte e quatro alunos, alguns deles com dificuldades de aprendizagem, mas não indicados com as respetivas medidas adicionais, apenas com as medidas seletivas, facto que resultou uma mais-valia, não apenas para observação de atitudes e comportamentos, como também para colocar em prática algumas das estratégias e recursos estudados. Uma vez mais, indico que este estudo teve o apoio teórico de Pereira et al (2018), uma vez que, apesar de ser um manual orientador que leva à inclusão de alunos com

Necessidades Educativas Especiais, este também poderia ser utilizado no sentido de promover a inclusão de alunos da "Área Cinzenta", tendo em conta medidas seletivas.

No que diz respeito aos meios a utilizar, estes tiveram como ponto de partida o ambiente escolar, mais especificamente, a turma em que lecionei assim como um questionário realizado aos alunos acerca dos conteúdos lecionados. Em termos de recursos, e apesar de ter planeado a utilização recursos digitais, uma vez que já fazem parte do sistema educativo ou escola do século XXI, nem todos foram colocados em prática, sendo que recorri apenas uma apresentação e canções em formato digital, atividades nas quais os alunos participaram com grande entusiasmo (ver Figura 2).



Figura 2 - Recurso digital

A razão pela qual não utilizei mais recursos digitais também se ficou a dever às condições da sala de aula. Dentro deste contexto da pouca utilização dos meios digitais, apesar de que constituem um excelente recurso, mesmo em termos de gamificação, também defendida por Tereso (2018), a minha justificação da sua não utilização passa tanto pela inexistência de materiais para o efeito na sala de aula, como as condições existentes para a sua aplicação.

Nas aulas que utilizei este tipo de recursos, o projetor foi gentilmente cedido pela supervisora cooperante; as condições de ângulo de visão tinham que ser adaptadas/improvisadas com outros materiais disponíveis dentro/fora da sala de aula e, ainda, de outras salas, como se verifica na figura 2. A outra razão para não ter utilizado os meios digitais e, por conseguinte, estes não fazerem parte da minha intervenção nesta turma, foi por considerar que num dos dias da semana estaria a perturbar o processo de ensino e aprendizagem da aula a decorrer, uma vez que não havia interrupção de aulas e, enquanto preparava esse material, a turma distraía-se. Finalmente, também exponho o motivo pelo qual esta turma não tinha um acesso mais assíduo a recursos digitais. Em entrevista à professora titular, esta justificou esta condição por valorizar o diálogo de professor-aluno, acrescentando que as crianças fazem já um excessivo uso diário das tecnologias fora do contexto escolar.

Pelos motivos acima indicados, passei a utilizar como recursos, de forma quase recorrente, canções, por vezes acompanhadas por vídeos, que permitiam a audição e favoreciam o estímulo à leitura (pela existência de texto da letra das canções). Por outras palavras, procurei recorrer a uma abordagem multissensorial, conforme mencionado em Oliveira (2018). A competência da criatividade também foi estimulada por mim sempre que procedia à escrita da letra da canção no quadro, para que os alunos, em grupo, fizessem a própria música.

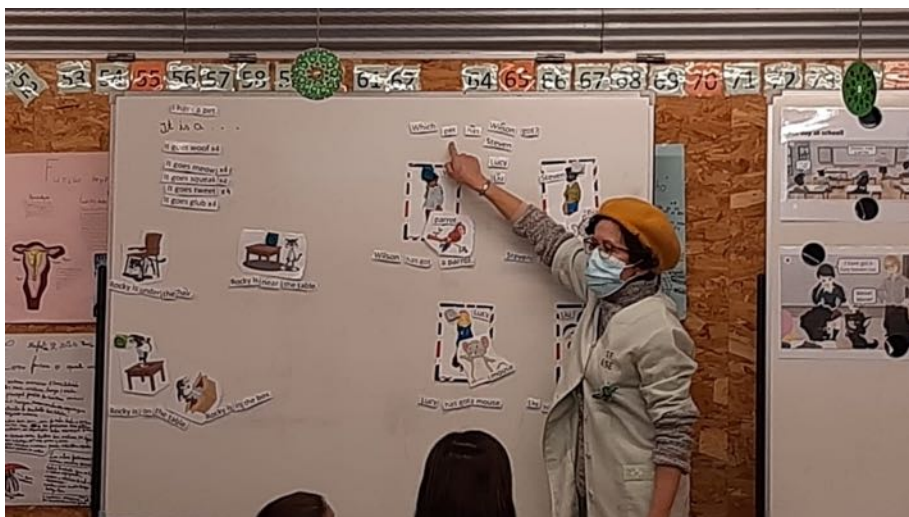


Figura 3 - Utilização do flashcards

Apesar de ter optado pelo uso do quadro para expor os conteúdos e, assim, atingir os objetivos de ensino-aprendizagem, a disposição deste também não era a ideal, uma vez que alguns dos alunos que estavam mais perto do quadro, queixavam-se de que não conseguiam ver, como demonstra a figura 3. A resposta a este problema foi procurarem um lugar temporário na sala para poderem ver ou escrever. Esforcei-me por mudar ligeiramente a posição do quadro, contudo o espaço era praticamente insuficiente para o fazer de forma profícua. Apesar disto, optei por este meio para usar os seguintes recursos: *flashcards* (em cartões e palavras para formar frases) e histórias, como mostram as figuras 4 e 5. Estes recursos eram retirados de manuais e transformados/adaptados por mim, tendo em conta uma abordagem multissensorial (cf. Oliveira, 2018). Como referi anteriormente, planeei usar um recurso digital como conclusão das minhas aulas, mas por razões já apontadas, incluindo tempo, não me foi possível. Apesar de previamente ter planeado contar as histórias com as imagens projetadas, decidi imprimir e teatralizá-las. O uso do quadro tem imensas vantagens uma vez que, quando bem posicionado, permite não apenas a visualização de todos os conteúdos por parte da turma, como a própria organização dos conteúdos a lecionar ao longo da aula.



Figura 4 - História



Figura 5 - Calendário dos meses

De referir ainda que os alunos, apesar da indisciplina que às vezes se verificava, estavam dispostos em grupo, como se pode ver na figura 6, para realização de trabalhos que também coloquei em prática durante a minha PES. No entanto esta disposição da turma, a meu ver contribuía para adensar esse comportamento de indisciplina, uma vez que tive que chamar a atenção em quase em todas as aulas a alunos que, já de si faladores, estavam virados uns para os outros, o que contribuía ainda mais para a distração.

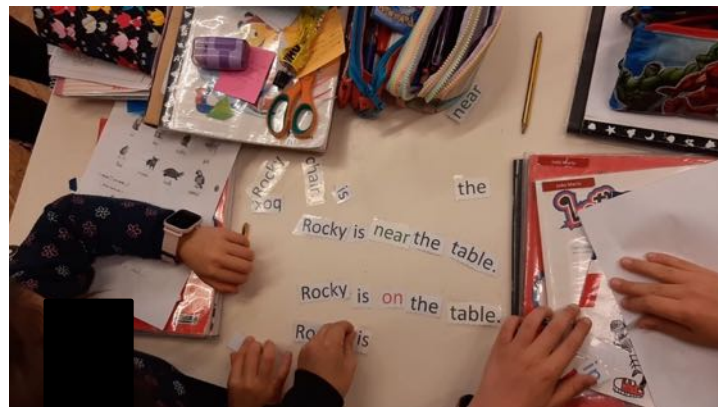


Figura 6 - Atividade das preposições

O recurso que no meu entender e, apesar de ter ficado com a ideia de ter corrido mal, foi sem dúvida o *mini-book* (como verificamos na figura 7), com várias atividades que entreguei para fazerem em aulas anteriores ao Natal. Tal como uma outra atividade, também baseada numa história acerca da mistura de cores, este tipo de recursos permite que os alunos continuem a estimular a aprendizagem para além das paredes da sala de aula e que (re)contem a história a pares, amigos e familiares. As respostas que deram no questionário sobre este tipo de atividades

e recursos foram a melhor prova disso. Teremos a oportunidade de nos debruçar sobre as mesmas mais à frente.



Figura 7 - Montagem de uma história-livro

No que diz respeito a estratégias e recursos que abrangem as diferentes capacidades do ensino-aprendizagem de inglês no 1º ciclo são, como é sabido, as seguintes: ouvir, falar, ler e escrever. No entanto e apesar de se falar em ensino-aprendizagem, há que ter em conta que a criança não é uma tábua rasa em termos de conhecimentos quando entra para a comunidade escolar. Ela já traz conhecimentos consigo que pode usar aquando da aquisição de vocabulário, relacionado com temas dados na sala de aula. De acordo com a opinião de Novak's (2002, p. 548): "the construction and reconstruction of meanings by learners requires that they actively seek to integrate new knowledge with knowledge already in their cognitive structure." Esta aquisição prévia tem a ver não apenas com conhecimentos prévios, como já referi algumas linhas atrás, mas também com experiências vividas pela criança. Procurei atender a este pressuposto na minha PES, ativando os conhecimentos que estes já detinham sobre as temáticas.

Em termos de estratégias para início de aula, e a título de motivação, poderá ser escolhida uma música de saudação relacionada com o tema e que pode ser acompanhada por gestos. Essa estratégia não só ajuda ao envolvimento dos alunos na aula, como também lhes dá autonomia para aprender novo vocabulário ou até mesmo lembrá-lo sem grande esforço. Com o tempo, os alunos serão capazes de cantar sozinhos apenas pela observação dos gestos. A rotina diária é importante na medida em que os alunos precisam não apenas de relembrar o que já aprenderam nas aulas anteriores e praticar, mas também de se acalmarem após um intervalo e concentrarem na aula que vai ter início.



Figura 8 - As cores

Em termos de recursos, os “flashcards” são um recurso valioso para o estímulo à inclusão de todos os alunos da turma, nomeadamente para a revisão prática de conteúdos em termos de vocabulário, como podemos verificar pela figura 8. Através do uso de “flashcards”, ajuda-se o aluno não apenas a memorizar, mas também a associar a imagem à palavra que está a repetir. Um exemplo disso é o jogo da memória que leva os alunos à memorização de ambos os elementos, ou seja, a palavra e a imagem. No caso dos alunos com dificuldades, podem apoiar-se apenas na imagem ou nas palavras para memorizar o vocabulário. De acordo com Kusumawardhani (2019, p. 36),

flashcards play a special role in teaching writing because they are characterized by originality and eagerness. Teaching writing by using flashcards can also be fun because usually, the flashcards are colourful so the flashcards themselves can attract the learners’ attention. There are some types of flashcards, they are: imperative and implementation cards, question and answer cards, games cards that are used in box game, theoretical game, or names game and then the flashcards.

O recurso a flashcards, para além das imagens, pode ser alargado a frases como “This is my father. His name is...” para completar e descrevê-los usando legendas. Torna-se um recurso prático e útil para ensinar ou rever vocabulário. Com a mobilização deste tipo de material, além de ajudar na memorização, os alunos também podem associar a imagem à palavra que repetem. Exemplo disso foi o facto de, em duas das unidades que lecionei, ter incluído *flashcards* com palavras coloridas. O objetivo desta estratégia era levar os alunos a diferenciar o que já sabiam das novas aprendizagens que desenvolveram das que já detinham. Inclusivamente, tive o cuidado de acentuar as mesmas palavras para que os alunos conseguissem distinguir a pronúncia. De salientar que esta estratégia é usada em casos de dislexia de acordo com Knudsen (2012, p.18), com opinião suportada em Sparcks and Miller (2000, p.127-130):

The strategies used within MSL are many and varied but all based on the understanding that the use of a combination of senses when learning a FL is essential. Specifics strategies may include: breaking words into distinct graphemes that the students will first see, then write and say simultaneously, feeling where the tongue is placed in the mouth in order to pronounce a particular phoneme, breaking words into syllables by tapping their pencil for each, color coding each vowel in order to see the distinction, color coding conjunction changes, using flashcards to practice sound-letter relationships, placing vocabulary words into a context by including pictures and images.

Esta última estratégia foi usada numa das aulas em que dei as preposições, figura 9. Coloquei as imagens numeradas no quadro, às quais anexei uma legenda. Retirei a palavra que dizia respeito à preposição e os alunos diziam qual a palavra certa para cada imagem.



Figura 9 - As preposições

Um outro recurso que se revelou muito eficaz foi o uso de músicas, pois estas incluem ritmo e rimas, ajudando os alunos não apenas no envolvimento da aula, mas também na aquisição da pronúncia das palavras através do jogo de palavras que normalmente existe. Citando Hidayat (2013, p. 22), “a particular listening strategy is needed not only to overcome the students’ difficulties, but also to improve their listening abilities.”

Um outro autor Murphey (1990) sugere que:

many English teachers have long recognized that song and music work well in language classes. The statement shows that teachers can use song as a media to overcome the students’ difficulties in listening and hereby improve their listening ability. Creative teachers can also use songs to teach English through songs since they provide a break from the textbook and work book, which can act as new and interesting for them.

Uma outra autora, já citada anteriormente Knudsen (2012, p. 8) salienta o seguinte:

The problem that dyslexics face when Reading are also found within writing as this too requires an understanding of the phonological-orthographic relationship that exists in language. In order to spell a word correctly one must first to be able to hear the distinct sound or phonemes within the word and then be able to relate them to a given grapheme which is then to be written on the paper.

Para além dos anteriores recursos mencionados, os recursos digitais também são perfeitos e entusiasmantes para o envolvimento dos alunos, na medida em que oferecem uma ampla escolha de atividades relacionadas com as quatro macro-competências. De acordo com Kapp (2014, WEB), a propósito destes recursos e da pedagogia da gamificação, menciona: “simply, gamification is an emergent approach to instruction. It facilitates learning and encourages motivation using game elements, mechanics and game-based thinking”.

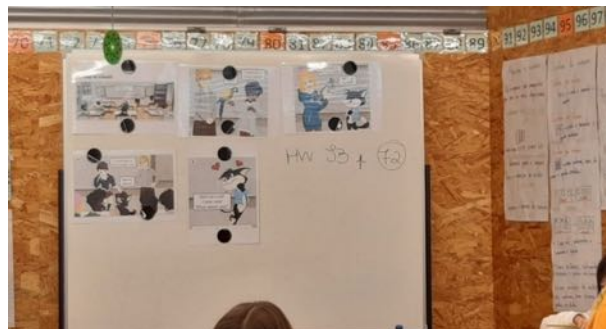


Figura 10- Storytelling

O recurso a “Storytelling”, espelhado na figura 10, é uma outra estratégia de inclusão de todos os elementos da turma, na medida em que pressupõe envolvimento com a ação e exploração da ação, curiosidade sobre o que é a história e o que vai acontecer a seguir. Para além disso, requer o desenvolvimento do pensamento crítico relacionado tanto com o que se vai passar na história, como com o seu desfecho. Grande parte das vezes, permite que as crianças pensem num novo final, pelo que, ao surgirem ideias diferentes reunidas por toda a turma, também se estimula a competência da criatividade. Neste sentido, não só é trabalhado o sentido crítico, como o desenvolvimento cognitivo, como afirma Ribeiro (2012, p. 3):

Nesta tarefa torna-se particularmente importante desenvolver como capacidades cognitivas, ou fomentar o pensamento lógico, crítico e criativo das nossas crianças, para que possa ser mais eficazmente resolver problemas e melhor se adaptar ao mundo em seu redor. Como as histórias assumem um papel vital nesta tarefa, pois tendo a humanidade sido utilizadas ao longo da história de transmissão de conhecimentos, são também um motor possível de desenvolvimento global e de capacidades particulares.

Para além destes aspetos, há que nos referirmos a um outro salientado por Kundsén (2012, p.8) em:

Other symptoms which are commonly seen in dyslexics also include: difficulties with word retrieval and verbal naming as it takes them longer to process language information, memorization issues due to problems with short-term memory, difficulties organizing and sequencing language, difficulties with auditory and/or visual perception, problems with motor- skills lead to poor handwriting, clumsiness and difficulties with rhythm and time.

Neste caso, tanto a ordenação de imagens de histórias como das frases que enformam essas histórias ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem a estimular a sua cognição, pois estes são convidados a pensar nas diferentes ações da história, ativando e utilizando estratégias de memorização (ver exemplo na Figura 11).

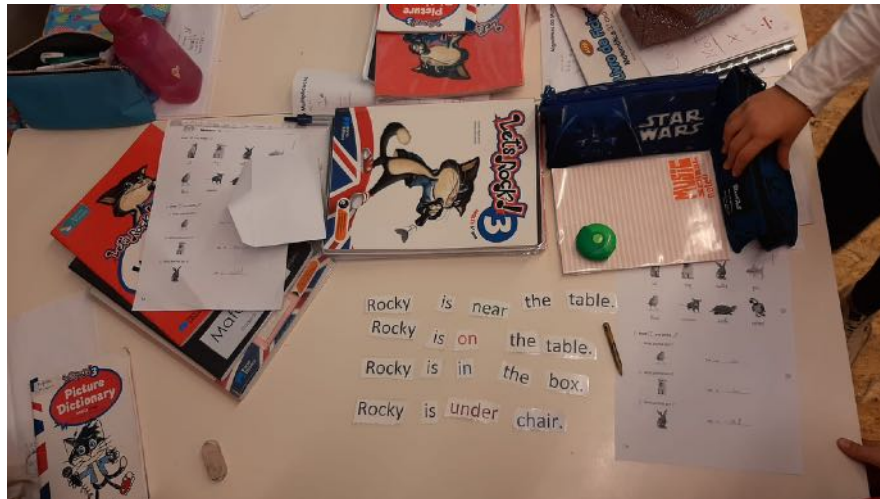


Figura 11- Ordenação da história com preposições

“Show and Tell” é uma outra atividade que levei a cabo na minha PES e que, além de apelar à colaboração e ao envolvimento do grupo, exige que cada elemento trabalhe autonomamente para fazer pesquisas sobre o tópico. Esta atividade também se centra no desenvolvimento cognitivo, como argumenta Ribeiro (2012, pp. 36-37) ao referir:

Além disso, pode ser um ponto de partida para uma série de atividades de carácter mais criativo e artístico, como a criação de pequenos livros a recontar a história, tanto na sua versão original como numa nova versão, com ilustrações feitas pelas crianças.

Outra atividade completamente diferente e envolvente que decidi incluir numa das unidades didáticas foi um jogo de cartas, “Go fish”. O objetivo foi levar os alunos a praticar a parte da comunicação oral, usando determinadas estruturas linguísticas. Deste modo, aprendendo brincando e cooperando uns com os outros como um grupo, Jacobs & Hall (1994, p. 52), podemos indicar que

a aprendizagem cooperativa é mais do que apenas colocar os alunos em grupos e dar-lhes algo para fazer. Os princípios e técnicas de aprendizagem cooperativa são ferramentas que os professores usam para encorajar a ajuda mútua nos grupos e a participação ativa de todos os membros.



Figura 12 - Recurso ao fantoche

O uso de fantoches foi um outro recurso usado em algumas aulas, como foi o caso da unidade “Pets” em que houve um trabalho com as preposições, como se mostra na figura 12. Este recurso ajuda ao envolvimento dos alunos nas aulas, tanto para trabalhar o tópicos dos animais de estimação como as já referidas preposições. Além de gostar de fantoches, os alunos gostam de interagir com eles e, ao colocar o fantoche em diferentes locais, os alunos tiveram oportunidade de identificar as diferentes localizações do fantoche na sala de aula.

No que diz respeito às aulas e exercícios de escrita como consolidação de conteúdos, decidi quase sempre dar as mesmas fichas de trabalho⁶ de consolidação a todos os alunos e apenas ajudar os alunos NEE caso realmente necessitassem, conforme estipulado pelo grupo de professores da turma. Esta estratégia leva à inclusão da turma destes alunos e não o contrário, pois não lhes é dado um trabalho diferente e que pode ser facilmente identificado pelos seus pares como tal. Tendo em conta o exposto, e relativamente a um caso específico de dislexia, gostaria de fazer minhas as palavras de Janikova et al (2016, p. 7) quando referem: “os alunos disléxicos aprendem melhor em salas de aula inclusivas, onde suas necessidades educacionais especiais podem ser atendidas.”

⁶ A título de exemplo, no Anexo 2, está disponível uma ficha de trabalho adaptada a um dos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento, mas ainda não diagnosticadas.

Focando agora a minha atenção nos questionários aplicados aos 24 alunos, no sentido de identificação das atividades e recursos que gostaram e não gostaram, vou organizar esta análise tendo em conta as diferentes atividades que foram enunciadas atrás, ou seja, focando a atenção em a) canções, b) histórias, c) jogos, d) mini-books, e) outros recursos/atividades.

a) Canções

De acordo com os dados do Gráfico 11, podemos verificar que a maior parte dos alunos gostaram do uso da canção “Hello, how are you?” por vários motivos: foi identificada como fazendo parte de um início de diálogo de apresentação; por ter ritmo; por ser divertida; por ter relação com os sentimentos/emoções, ao que se juntaram gestos como forma de expressão ou mesmo o desenvolvimento da abordagem *Total Physical Response*. De seguida, e com uma ligeira diferença, mais abaixo ficaram os alunos que gostaram muito pelos mesmos motivos. Os alunos que não gostaram justificaram com o comportamento da turma ou ainda o ritmo da música.

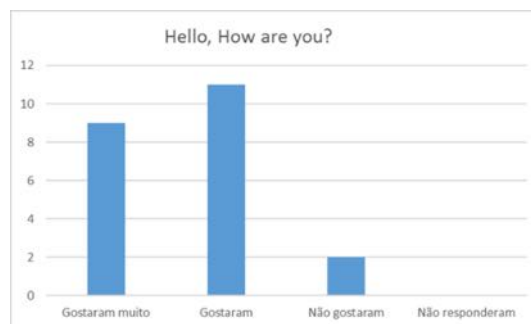


Gráfico 11 - How are you?

Por sua vez, “Are you sleeping, are you sleeping, brother John” foi uma das canções que os alunos mais gostaram. Ao contrário da anterior, verifica-se uma ligeira diferença de quem gostou muito para quem apenas gostou, no gráfico 12. Alguns dos alunos que gostaram muito deram razões bastante interessantes, uma vez que disseram que lhes fazia lembrar uma canção de embalar. Outros foram ainda mais longe e recordaram essa mesma música como a que os pais lhes cantavam para adormecer. Esta música não foi acompanhada de vídeo, no entanto um dos alunos respondeu que gostou da música e mais ainda do vídeo, o que me levou a pensar que já teria conhecimento prévio da mesma.

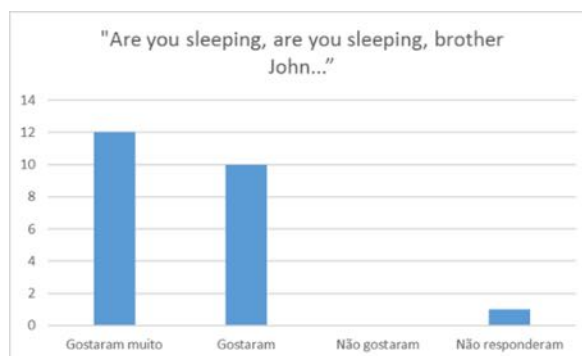


Gráfico 12 - Are you sleeping...question.

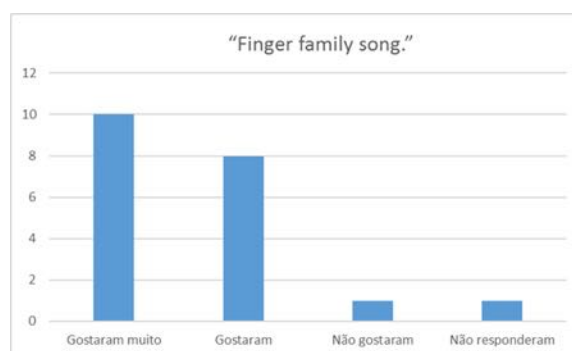


Gráfico 13 - Finger family song

Neste gráfico 13, podemos verificar que foi outra das músicas favoritas da maior parte dos alunos. Desta feita, algumas das razões apontadas pelos alunos são, uma vez mais, o ritmo e, ainda, o vocabulário incluído que estava relacionado ao tema da família. De referir que uma possível parte da motivação sentida no âmbito desta canção foi o facto de ter sido acompanhada, mais uma vez, por gestos, inclusivamente uma luva com um membro da família em cada dedo que se ia mostrando ao longo da música e, concomitantemente, de cada membro. De referir que no âmbito desta música foi mostrado posteriormente o vídeo e alguns mencionaram que gostaram muito dessa parte. Os poucos alunos que não gostaram da canção disseram que foi por não conseguir cantar ou por não gostar do ritmo. Na sua grande maioria, a turma gostou muito da música e uma minoria respondeu apenas que gostou. Nos dois casos foram apresentadas as mesmas razões, ou seja, o facto de gostarem de animais foi uma delas, o outro foi por terem aprendido a dizer o nome dos animais que gostam, incluindo os sons que fazem.

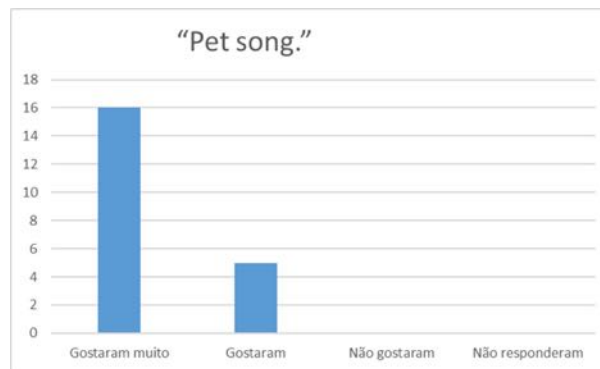


Gráfico 14 - Música dos animais

Por sua vez, a canção "Mystery bag" foi uma das canções que fiquei a conhecer observada durante as 20 horas do estágio que desenvolvi no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática Profissional. A orientadora cooperante usou-a para contar uma história acerca de animais. Como tal, decidi usar a mesma música, num outro contexto, de forma a trabalhar o tema dos objetos escolares. No início da aula comecei a cantar com uma mochila na mão e cartões com o vocabulário. Estes iam sendo retirados pelos alunos e colocados no quadro enquanto cantavam a música.

Analisando o Gráfico 15, verifica-se que os alunos gostaram muito da atividade. Os motivos para os alunos terem gostado muito andam a par das mesmas daqueles que gostaram. Entre elas temos: a interatividade das crianças com os materiais, ao irem ao quadro colocar os cartões que retiravam da mochila da professora; o despertar da curiosidade em saber o que continha a mochila e o que seria escolhido por cada aluno; o ritmo da música que é captado pelo ouvido das crianças. De referir ainda que existe uma pequena parte de alunos que não gostou da atividade porque o grupo em que estava alocado não deixou que participasse.

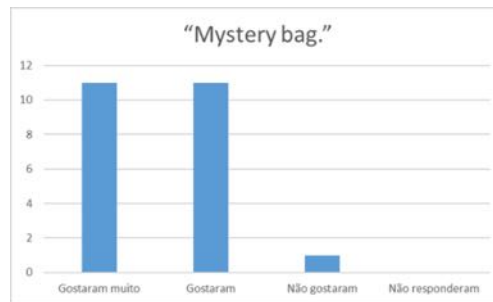


Gráfico 15 - Mystery bag song

b) histórias

Quanto às histórias, começamos pela história “The Bug’s story”. Apesar de no âmbito desta atividade existir uma diferença visível em termos de gostos, as justificações são semelhantes entre os que gostaram e os que gostaram muito. Estas prendem-se com o facto de a história falar de partilha, no caso material escolar, o que acontece muito entre os alunos na sala de aula. Uma outra razão para terem gostado foi por ter existido interação, ou seja, os alunos iam colocando os objetos que a joaninha tinha emprestado aos colegas, no quadro. A outra razão apontada foi o *design* da história, que estava construída de forma visual bastante estimulante. Há ainda que sinalizar que barra dos alunos que não gostaram também aparece um pouco maior e os motivos vão desde ter sido uma história infantil e/ou não gostarem de insetos.

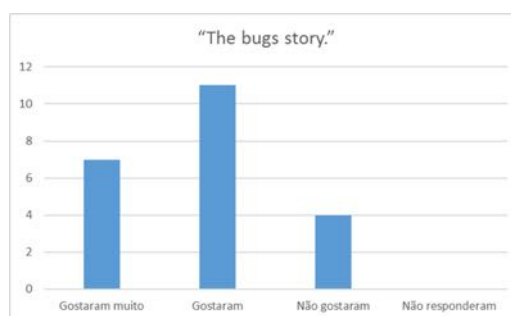


Gráfico 16 - História da "Bug"

Uma outra história, “Holla’s book”, foi uma história que maioria adorou e, uma vez mais, apesar de existir uma diferença mais notória entre estes dois gráficos, as razões são semelhantes. O facto de o protagonista ser um gato que entorna cores e estas são inevitavelmente misturadas, foi uma delas, ou seja, o tema referente à aprendizagem de novas cores através da combinação de cores primárias é algo que interessa muito aos alunos. Esta justificação vai ao encontro dos

motivos pelos quais adoraram a história, pois quando não têm a cor que necessitam para colorir estes aprenderam que basta juntar duas das que tem disponíveis. Uma outra justificação foi o gosto por colorir. De salientar que esta resposta foi dada por vários alunos e que esta aula incluía um mini-livro igual à história para colorirem e levarem para casa. Talvez por este motivo um dos alunos disse que adorou por gostar de trabalhos manuais. A única resposta menos positiva prendeu-se com o facto de o aluno não ter conhecimento prévio das cores em inglês, algo que dificultou, a meu ver, a sua compreensão da história.

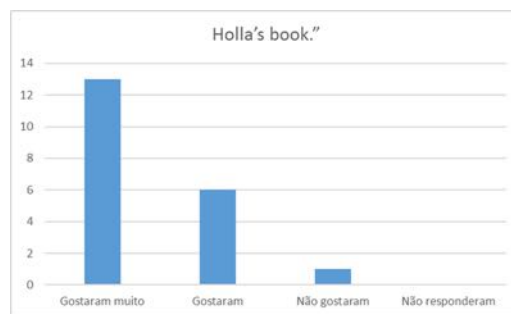


Gráfico 17 - História "Holla"

A história "Oops, where's my book" deu o mote às preposições e uma grande parte dos alunos gostaram (ver Gráfico 18), salientando principalmente o personagem principal, também usado como fantoche nesta aula. Uma outra justificação teve que ver com a maneira como a história era apresentada, em formato banda desenhada. Talvez pela repetição da pergunta "Oops, where's...?" e a curiosidade em saber onde estava o objeto procurado, os alunos tenham gostado muito desta história. Relativamente aos que não gostaram, as razões prenderam-se com o ritmo da história em si e por não ter incluído interação muita interatividade e uso do corpo para aprender.

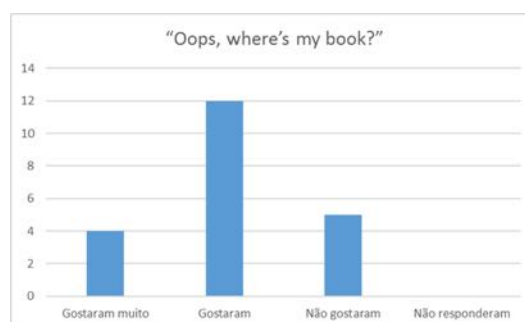


Gráfico 18 - História dos manuais escolares

Quanto à história “My uncle”, uma vez mais e na sua grande maioria, vemos que tanto as duas barras dos alunos que gostaram muito como dos que gostaram se encontram ligeiramente ao mesmo nível, conforme podemos verificar no gráfico 19. As respostas dadas pelos alunos são semelhantes. O interesse dos alunos foca-se em especial na parte mágica da história e no facto de um dos familiares do personagem principal ter vindo fazer uma visita à escola. A este fator acresce este familiar ser famoso e o ponto mais importante, como já referi em linhas anteriores, fazer magia. Apesar disso, uma minoria disse que não gostou por não ter despertado interesse no tema.

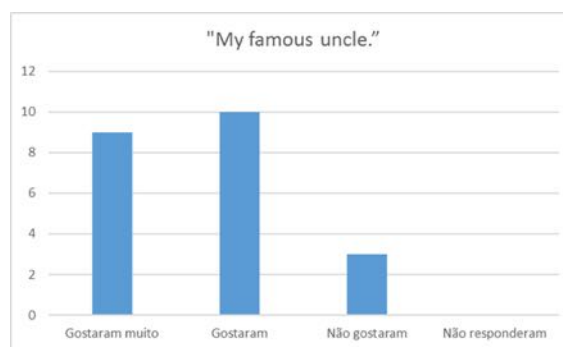


Gráfico 19 - A família

c) jogos

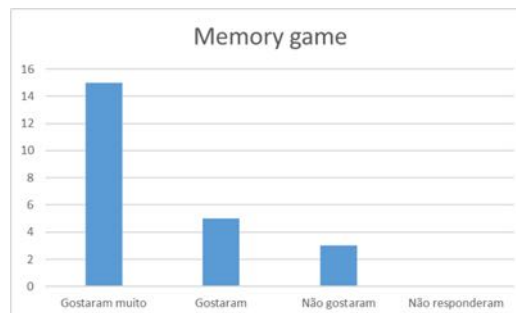


Gráfico 20 - Jogo da memória

Quanto ao primeiro jogo que analisarei aqui, “Memory game”, esta foi uma outra atividade de que a turma em geral gostou, conforme podemos verificar no gráfico 20. Além de dizerem que foi um jogo divertido porque trabalhou a memória, também deram como resposta que gostaram de aprender o vocabulário através desta estratégia. O único aluno que não gostou justificou pelo facto de que o jogo deveria ter ainda mais diversidade de material.

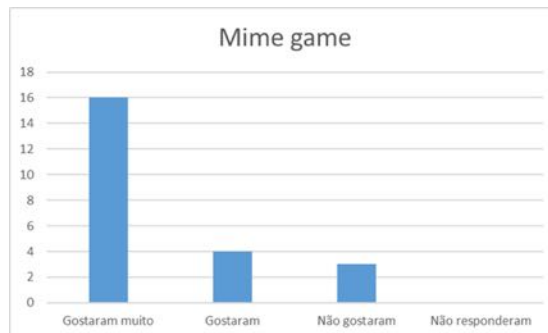


Gráfico 21 - Jogo da mímica

Um outro jogo de que gostaram muito foi o "Mime game", cujos resultados dos questionários estão esboçados no Gráfico 21. Das razões apontadas para o interesse e motivação foram as seguintes: ser acerca dos animais; tentar adivinhar qual o animal que o colega de turma estava a imitar. De entre estes motivos, o principal destaque foi para a imitação. Os que gostaram do jogo, uma vez mais apontaram as mesmas razões; já os alunos que não gostaram disseram que foi demasiado fácil ou que não puderam participar.

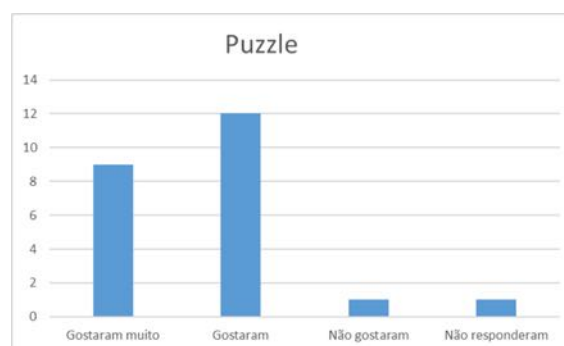


Gráfico 22 - Jogo do puzzle

Quanto ao “Puzzle game”, apesar de existir diferença entre os gráficos relativamente aos alunos que gostaram e gostaram muito, estão em maioria os alunos que gostaram da atividade. Por sua vez, as justificações enunciadas são semelhantes. Uma das principais foi o facto de ser um *puzzle*

em si e a outra de o mesmo constituir um desafio. Outras justificações dadas, que considerei interessantes e relevantes, foram dadas por dois dos alunos que gostaram muito por os ter ajudado a entender o vocabulário e ter promovido a verdadeira e eficaz aquisição do mesmo. Outros ainda salientaram o interesse demonstrado na construção frásica bem como a importância de terem trabalhado em grupo. O aluno que não gostou não justificou.

d) *Mini books*

Os *mini books* revelaram-se recursos muito populares entre os alunos (Gráficos 23 e 24). O mini book “Holla mixed colours” foi uma tarefa que fez parte de uma aula em que fiz a revisão das cores principais e contei a história de um gato que virou as tintas, sendo que estas inevitavelmente misturaram-se. A tarefa consistia num mini-livro igual à história, em que os alunos tinham que se lembrar das cores corretas em cada página e pintar de acordo com o que tinham ouvido da história. Tanto os que gostaram como os que gostaram muito deram como resposta que adoram pintar e misturar cores. Outros ainda disseram que gostaram porque relacionaram a história que ouviram com a que tinham que pintar e colocaram em destaque a pintura do livro e do animal.

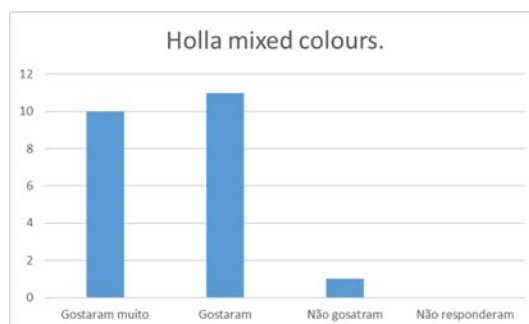


Gráfico 23 - Livro das cores misturadas

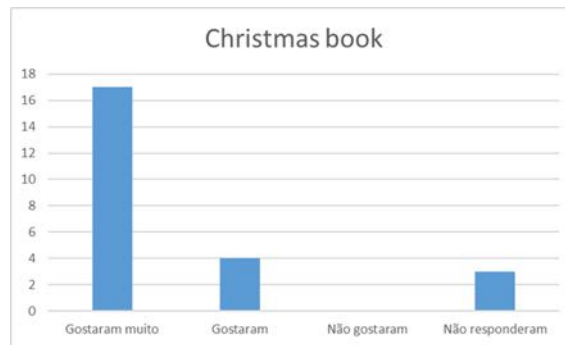


Gráfico 24 - Livro do Natal

Outro mini book criado na sala de aula foi o “Christmas book”. Como podemos verificar, esta foi uma das tarefas que mais gostaram (Gráfico 24) e o motivo principal foi por ser um mini-livro com várias atividades que alguns chamaram de desafios. Alguns dos alunos colocaram ainda em destaque algumas das tarefas que mais gostaram de fazer como aprender a desenhar um boneco de neve e o labirinto.

e) outros recursos/atividades

No que diz respeito ao modo de realizar tarefas, grande parte dos alunos diz que não gosta de trabalhar individualmente, uma vez que em grupo têm a possibilidade de tirar dúvidas (ver Gráfico 25). Os que responderam que gostaram disseram que gostam de trabalhar sozinhos, talvez porque têm mais tempo para pensar, além de realizarem as tarefas sem serem interrompidos e sem stress. A barra mais pequena diz respeito aos alunos que gostaram muito de realizar as tarefas sozinhos. Estes justificaram a sua opinião ao referirem que têm mais autonomia para pensar e realizar as tarefas ao seu ritmo.

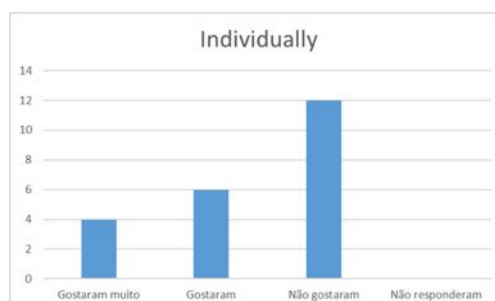


Gráfico 25 - Trabalho individual

Já no que diz respeito ao trabalho em pares, como se pode verificar pelas duas barras do gráfico 26, os alunos que gostaram muito estão a par dos que gostaram. O mesmo acontece com os motivos deste resultado. De acordo com as respostas dadas, segundo os alunos, trabalhando em pares existe entreajuda.

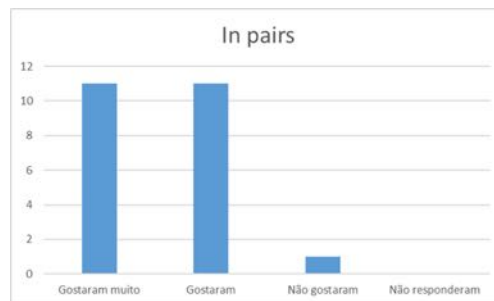


Gráfico 26- trabalho de pares

Por último, tendo em conta a análise deste gráfico 27, temos em conta as respostas dos alunos quanto ao trabalho de grupo. Considerando as respostas dos alunos que não gostaram de trabalhar em grupo, estes justificaram dizendo que a sua turma é algo barulhenta e com alunos distraídos. Os motivos pelos quais muitos dos alunos não gostaram prenderam-se precisamente com a confusão que às vezes se instaurava e por alguns não se encaixarem nos grupos em que estavam, pela falta de entendimento, concordância com ideias e exclusão de participação pelos seus pares. Uma vez mais, e apesar de termos um nível baixo de alunos que gostaram, em comparação com uma maioria que gostou muito, algumas das razões apontadas são as mesmas tais como: divisão de tarefas; esclarecimento de dúvidas em grupo e consequente aprendizagem; divisão de opiniões e partilha de ideias. Uma outra resposta que gostaria de destacar foi a de uma aluna que mencionou que adora o trabalho de grupo porque alguns dos elementos desenham melhor que outros e, assim, colaborativamente conseguem atingir melhor a perfeição.

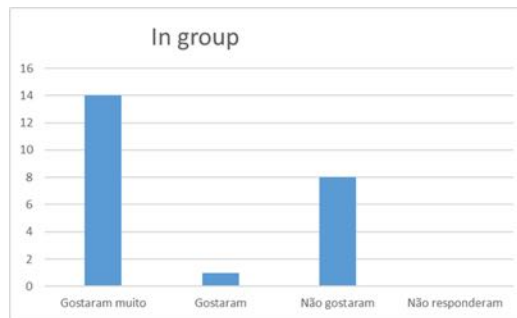


Gráfico 27 - Trabalho de grupo

Tendo ainda em conta as últimas perguntas do questionário, inquiri os alunos sobre a atividade que mais gostaram e as que menos gostaram. No Gráfico 28, vemos as respostas dos alunos quanto à oportunidade de colocar em destaque a atividade que mais gostaram. As respostas colocaram em relevo o "Mime Game" e logo de seguida o "Christmas book". Com um resultado de gostos mais pequeno ficou "The bugs story". Finalmente, temos quatro barras com níveis de preferência igual, nomeadamente: "Holla's book", "Oops, where's my book"; "My famous uncle" e o jogo "Memory game." Daqui podemos concluir que os jogos aliados aos gestos/movimento corporal são uma mais-valia na aprendizagem, quando aliados ainda a uma diversidade de atividades, como foi o exemplo do "Christmas book".

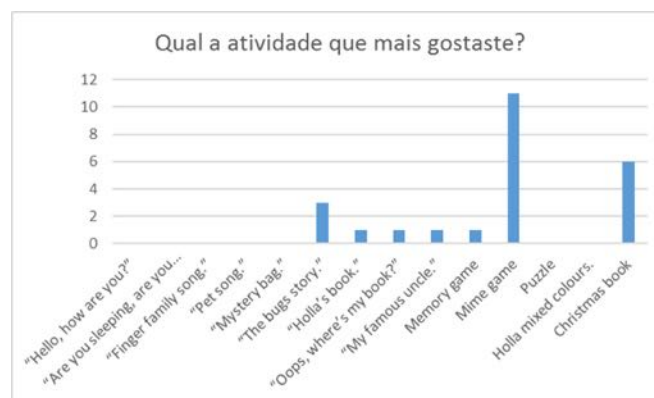


Gráfico 28 - Atividades preferidas dos alunos

Quanto à atividade mais difícil, depois de analisar as respostas (ver Gráfico 29), verifiquei que uma maioria não sentiu dificuldade. Alguns justificaram a resposta dada dizendo que não tinham sentido dificuldade por considerarem que as atividades tinham sido fáceis ou por estarem sempre atentos. Seguem-se os alunos que sentiram dificuldade na atividade puzzle, por ser algo

confusa e o grupo não ajudar. Quanto à atividade "Memory game", alguns indicaram que foi difícil por se esquecerem do vocabulário, sendo que alguns sentiram dificuldades na parte da escrita.

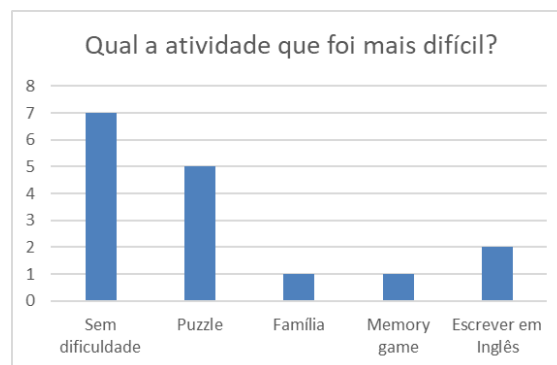


Gráfico 29 - Grau de dificuldade das atividades

No final do questionário pedi para desenharem a atividade que mais gostaram. Incluo aqui alguns exemplos dos desenhos realizados pelos alunos:

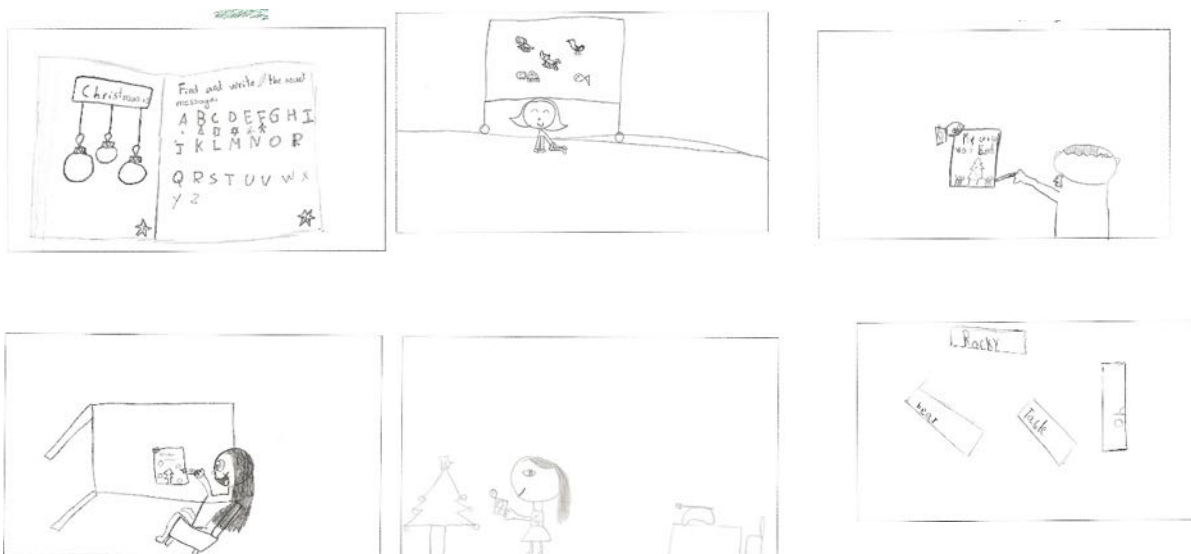


Figura 13 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos

Para concluir a análise realizada, e de um modo geral, há a sinalizar que penso que a motivação dos alunos parte não apenas da utilização de diferentes recursos, como das estratégias que usamos para os utilizar. Ao fazer uso dessa variedade de recursos que a escola dispõe, estamos

não apenas a praticar um processo ensino e aprendizagem de sucesso, assim como a abranger uma maior quantidade de alunos. Isto acontece, na medida em que, como referi anteriormente, se há alunos com dificuldades de leitura e usamos os recursos audiovisuais para trabalhar um texto, estes conseguirão ultrapassar mais facilmente as suas dificuldades de leitura. Esta e outras estratégias encontram-se definidas e exemplificadas no Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os aspetos focados na componente teórica do meu relatório final de estágio, vi temas como: a definição de alunos da “Zona Cinzenta” e as dificuldades sentidas tanto por estes como pelos docentes que procuram respostas para os ajudar a ultrapassar os obstáculos; e, ainda, as estratégias a ter em conta para a promoção da sua inclusão tanto na turma como mais tarde na sociedade, e o grande papel da colaboração da comunidade educativa, em especial dos docentes, para a sua consecução profícua. Este trabalho teve como principal objetivo dar algumas respostas a esta questão das dificuldades destes alunos que, embora não estando enquadrados na Educação Especial, enfrentam obstáculos na aprendizagem, sejam eles do foro comportamental ou cognitivo.

Como observadora participante durante a PES e como futura professora de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, muito haveria a dizer acerca deste tema que nunca se esgota, uma vez que cada ano nos deparamos com turmas diferentes e alunos diferentes. No entanto, e em primeiro lugar, o que se pretende é que a educação seja um privilégio de todos e para todos. Como é sabido, as crianças que têm todas as condições para serem boas alunas, tanto o seu ambiente familiar, social como o económico, possivelmente terão um futuro brilhante. As crianças da Educação Especial, com indicação das medidas adicionais, e que são acompanhadas pelo relatório técnico pedagógico, é suposto também ter condições que lhes permitam ter sucesso. Resta saber qual será o acompanhamento das restantes crianças que têm resultados menos favoráveis na avaliação. São essas sobre as quais me debrucei neste relatório final de estágio e com as quais procurei também trabalhar durante o meu estágio.

Seguidamente, responderei às minhas questões de investigação. Relativamente à primeira pergunta, “Que representações têm os professores de inglês no 1º CEB sobre as respostas educativas dadas a alunos da área cinzenta?”, há que referir o seguinte: os inquéritos demonstram que os professores que se encontram a lecionar no grupo 120, possuem outros cursos, alguns com nível de ensino mais elevado, outros em áreas diferentes. Este último fator poderá ser enriquecedor, principalmente aquele que está diretamente relacionado com cursos tecnológicos, na medida em que as escolas do século XXI apostam no ensino digital como recurso de ensino-aprendizagem mais alargado. Uma outra formação assinalada nos questionários é a

que enquadra/específica em Ensino Especial, ou seja, apesar de cada aluno ser um aluno necessidades educativas diferentes, penso que todos os docentes deveriam ter uma formação/preparação para lidar com as dificuldades dos alunos, pertencendo elas ao Ensino Especial ou não. Inclusivamente, numa das questões, na sua maioria, os docentes são da opinião de que as tarefas assumem que atribuem aos alunos não são adequadas para alunos com dificuldades de aprendizagem. É partindo de uma base, colaboração e formação contínua de professores, que se consegue dar resposta a estes alunos. No entanto ainda há e continuar a existir um caminho neste sentido, uma vez que grande parte dos professores não frequentou formações específicas para lecionar a alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa formação contínua foi realizada através de experiência profissional, em que esses mesmos docentes foram adequando recursos e estratégias consoante as situações.

Por sua vez, quanto à questão “Quais as estratégias ou recursos a adotar no contexto de ensino de inglês no 1º CEB que favorecem a efetiva inclusão de crianças da área cinzenta?”, parece-me que uma das possíveis repostas estará nos tipos de estratégias e recursos escolhidos pelo professor e utilizados em sala de aula. Como tal, consideramos como mais relevantes as estratégias e recursos seguintes: trabalho de pares e de grupo, de modo a existir tanto entreajuda como colaboração; usar várias estratégias e recursos, como os digitais ou multissensoriais, ao longo das aulas, para conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos curriculares ao serem motivados.

Por último, quanto à questão “Qual o papel da colaboração entre pares no desenvolvimento do processo de inclusão do aluno da área cinzenta em contexto escolar?”, considero que o sucesso da inclusão dos alunos da área cinzenta depende diretamente de professores colaborativos que estejam dispostos a identificar os problemas de aprendizagem de cada aluno e adaptá-los de maneira que cada aluno consiga ultrapassar dificuldades específicas e, ainda, atingir as metas curriculares desejáveis. Há ainda a referir que a colaboração destes com os encarregados de educação entre outros intervenientes, como psicólogos, constituirá uma mais-valia no acompanhamento escolar do aluno, assim como levará, não apenas à sua inclusão no ambiente escolar e sucesso escolar, como mais tarde em sociedade.

Para terminar o meu relatório final de estágio, gostaria de me referir a algumas limitações que senti na sua elaboração, nomeadamente: a possibilidade de ter tido uma dedicação a tempo inteiro a este Mestrado por ter que trabalhar, mas um não podia existir sem o outro. Tornou-se difícil cumprir prazos, quando se tem apenas uma parte do dia para se dedicar ao desenvolvimento de um trabalho como este. Uma outra limitação que senti foi nos questionários, tendo sido a custo que consegui um número de respostas desejável para a análise dos mesmos. Por último, e não menos importante, foi o facto de não ter tido ainda mais momentos de observação da turma em que realizei a minha PES, antes do início da mesma. Senti-me bastante limitada por não ter tido tempo em espaço para colocar em prática estratégias e recursos usados enquanto docente já detentora de experiência própria. Todos estes aspetos contribuíram para que este Mestrado não tivesse corrido da melhor maneira, apesar de ter sido sempre considerado um objetivo de vida grande importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canha, B., e Alarcão, I. (2010) *Colaboração e comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*. Endipe. (p.1)
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa. Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa. Lidel.
- Fernandes, A. S; Gomes, A e Lima, M. (2016) *Educação Especial em tese:25 anos a formar professores*. Editora ESEPF. Educação Superior de Educação Paula Frassinetti. Maio de 2016.
- Franzeze, S. (2019). *The importance of noticing the “Grey Area” Children in black and white education system*. (p.1-2). Disponível em <https://www.hopscotchandharmony.com.au/blog/the-importanceof-noticing-the-grey-area-children-in-a-black-and-white-education-system>.
- Friend, M. e Bursuck, W. (2006) *Planning Instruction by Analyzing Classroom and Student Needs*. In Allyn Bacon (Ed.), *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers*, (p.147). Pearson. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED468984>
- Despacho n.º 767/2016 do Ministério da Educação e Ciência. (2016) *Diário da República: I série*, n.º 129 disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>.
- Jacobs, G. M., and Hall, S. (1994) *Implementing Cooperative Learning*, In G. M. Jacobs & W. A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching an Anthology of Current Practice* (p.52) Cambridge University Press.
- Killian, A. (2009). *Department of education and science school’s division*. Circular (0015/2009). Disponível em https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0015_2009.pdf.
- Kormos, J. (2020). *Research timeline: Specific learning difficulties in second language learning and teaching*, Department of Linguistics and English language. (p. 2).
- Lencastre, J. A. e Araújo, M. J. (s/d). *Educação On-line: uma introdução*. (pp. 1-7).

- Lowe, R. (2016). *Special Educational Needs in English Language Teaching: Towards a Framework for Continuing Professional Development*. *English Language Teacher Education and Development*, 19, (pp. 23-31).
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - Concepções e práticas de professores*. (Tese de Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8905>.
- McCoy, L. P. (2007). *Studies in Teaching Research Projects Presented at Annual Research Forum*, Wake Forest University Department of Education Winston-Salem, NC, (p.43).
- Mourão, S. (2015). *Response to picture books: A case for valuing children's linguistic repertoires during repeating read alouds*, Researgate, (pp.62-63).
- Oliveira, A. R. (2018). *Intervenção multissensorial numa criança com dificuldades de aprendizagem na leitura do 2.º ano*, Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra. (p.3).
- Padurean, A. (2014). *Teaching English Language to Children with Special Education Needs*. TAM Journal, 29 (4), (pp. 309-314).
- Pereira, F., et al (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. (pp. 310 - 311) Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pinto, P. M. A. (2015). *Atitudes Dos Professores Do 1º Ciclo Face à Inclusão De Alunos Com Necessidades Educativas Especiais No Ensino Regular*, Universidade Fernando Pessoa, (pp.2-15).
- Sparks, R. L. et al (1991). *Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disable students: Explicit teaching of phonology in a second language: Annals of Dyslexia*.
- Teresa, P. A. C. (2018). *A Gamificação através das tecnologias digitais no ensino do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico*, ESE Politécnico do Porto. (p.11).

Vicente, O. P. (2013) *Percepções dos professores de Educação Especial em relação às respostas educativas a alunos com dislexia*, Universidade Fernando Pessoa, (p. 4).

Wilson, D. (s/a). *Language learning and students with special educational needs*. Disponível em <https://www.alllanguages.org.uk/uploads/files/Languages%20Today/David%20Wilson>

ANEXOS

Anexo 1 - Guião Focus Group

“Zona Cinzenta” enquadra alunos que, não estando contemplados pela Educação Especial, apresentam dificuldades de concentração, reflexão mais lenta e, ainda, problemas do foro comportamental.

Inclusão

1- O que é para si a inclusão?

2-A inclusão também deve ser para aqueles alunos sem resposta da Educação Especial?

Estratégias de planificação e ensino

1-Atualmente considera que tem conhecimentos suficientes de atuação pedagógico-didática que lhe permitam dar respostas eficazes para estes casos?

2-É elaborado um plano de intervenção para estes alunos?

3-Colabora com os colegas na elaboração desse plano?

4-Que estratégias/recursos/metodologias conhece para aplicação a alunos com dificuldades de concentração, de reflexão lenta e problemas do foro comportamental, não enquadrados na Educação Especial?

Organização escolar

1-Que práticas de colaboração existe para a criação de respostas a alunos enquadrados na “Zona Cinzenta”?

2-Que dificuldades sente em dar respostas eficazes a estes alunos?

3-Existe colaboração com os pais na organização e criação de respostas?

Anexo 2 – Exemplo de ficha de trabalho adaptada

Name: _____ Date: _____



Worksheet 15 Pets

(Page 64)

1. Look and trace .



cat



dog



rabbit



fish



bird



mouse



turtle



parrot

LISTA 6 Peter Williams

2. Read and write .

1) What animal am I?



I'm a bird.

2) What animal am I?



I'm _____.

3) What animal am I?



I'm _____.

MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

**As crianças da “ Zona Cinzenta” e a aprendizagem de
Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico Sónia Lisete
Poças Soares Ferreira**

