

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Eis chegado o momento de dizer muito obrigada...

Gosto de palavras humildes, sinceras e simples...

Gosto de palavras abençoadas pelo sentimento...

E por isso mesmo,

e para não correr o risco de me esquecer de alguém,

as minhas palavras vão simplesmente

para *todos*!!

Todos os que chegaram à minha vida,

há mais ou menos tempo,

e aceitaram o desafio de caminhar comigo...

Muito obrigada a esses *todos*!

Muito obrigada por tudo!

RESUMO

Ensinar Inglês a quem não domina a língua materna constitui um desafio enriquecedor. Além de abrir portas da comunicação, abre horizontes para novos lugares, povos e culturas. Este desafio será mais enriquecedor, se o docente tiver crianças com necessidades educativas especiais, cujo processo de ensino e aprendizagem deve adaptar-se, promovendo-se uma educação inclusiva e envolvendo os seus intervenientes. Simultaneamente, cria-se uma “sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 69).

Este trabalho nasceu da motivação de salientar que os alunos com necessidades educativas especiais são, por vezes, alunos com necessidades educativas esquecidas, pelos pares, professores e até progenitores. Contudo, há casos, em que são alunos incluídos nas turmas e nas escolas e a sua presença conduz a aprendizagens mútuas e significativas para todos, criando-se uma “sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

Face a estas considerações, este trabalho constitui um estudo de caso, realizado numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola básica do Grande Porto, onde está incluída uma aluna com Trissomia 21. Recorrámos às metodologias quantitativa (inquéritos) e qualitativa (entrevistas e questionários), para aferir o processo de inclusão desta aluna, nomeadamente no Inglês, ouvindo professores e alunos.

Os resultados deste estudo evidenciam que a inclusão desta aluna é um aspeto facilitador da aprendizagem do Inglês e incute valores para a vida.

Palavras-chave: Língua Estrangeira – Necessidades Educativas Especiais – Trissomia 21 – Inclusão

ABSTRACT

Teaching English to someone who does not have complete knowledge of his/her mother tongue is a very enriching challenge. Besides opening the doors of communication, it enlarges horizons for new places, people and cultures. This challenge will certainly be even more enriching if we'll talk about children with special needs, whose educational process should be adapted, leading to an inclusive education and involving all people around it. At the same time we will be creating a “sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

This work was born from the motivation of emphasizing that students with special needs are sometimes forgotten by their peers, their teachers and even their parents. However, there are examples in which these students are perfectly included in their classes and in their schools. And their presence leads to mutual and significant learning for everyone, creating a “sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

Having these considerations in mind, this work is a study case that occurred in a 4th grade class of the 1st *Ciclo do Ensino Básico*, at a school in Oporto, where there is a student with Trisomy 21. We used quantitative (inquiries) and qualitative methods (interviews and questionnaires) to check how her inclusion is taking place, specifically in English lessons, by giving voice to teachers and students who work with her.

All the results of this study case allow us to conclude that this student's inclusion is a positive aspect in English lessons and a good means to teach moral values for life.

Palavras-chave: Foreign Language – Special Needs – Trisomy 21 – Inclusion

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE TABELAS	vi
ÍNDICE DE IMAGENS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	viii
LISTA DE ABREVIACÕES	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. APRENDIZAGEM DE UMA LE NO 1º CEB	3
1.1 Da aprendizagem de uma LE à aprendizagem do Inglês no 1º CEB em Portugal	5
2. DEFINIÇÃO DE NEE – EVOLUÇÃO DO CONCEITO	8
2.1 Escola inclusiva	10
2.2 Aprendizagem de uma LE no 1º CEB por alunos com NEE	12
3. SÍNDROME DE DOWN	13
3.1 Breve abordagem histórica da SD	13
3.2 Etiologia da SD	14
3.3 Principais características da SD	15
3.4 Inclusão de alunos com SD na sala de aula de LE	17
4. TRABALHO COOPERATIVO ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO	19
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	21
1. PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	21
1.1 Definição do problema	21
1.2 Definição de objectivos	22
1.3 Metodologias de investigação	22
1.3.1 Opções metodológicas e procedimentos de investigação	22
1.3.2 Características dos instrumentos de recolha de informação	23
1.3.2.1 Estudo de caso	23
1.3.2.2 Metodologias seleccionadas	26
1.3.3. Caracterização da amostra dos inquéritos	27
2. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	29
2.1 Inquéritos	29

2.2 Entrevistas	36
2.2.1 Entrevista aos alunos	36
2.2.2 Questionários	39
2.2.2.1 Questionário à professora titular	39
2.2.2.2 Questionário à professora de Inglês	40
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA COM A ALUNA COM T21	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA	53
ANEXOS	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Principais particularidades morfológicas da Síndrome de Down	15
Tabela 2 – Principais consequências da Síndrome de Down	15

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1 – Ficha <i>Skeleton</i> dos alunos	43
Figura 2 – Ficha <i>Skeleton</i> da Maria	43
Figura 3 – Registo do vocabulário aprendido pela Maria	44
Figura 4 – Ficha <i>Body Parts</i> dos alunos	45
Figura 5 – Ficha <i>Body Parts</i> da Maria	45
Figura 6 – Fantoches	47
Figura 7 – Fantoche <i>I can...</i>	47
Figura 8 – fantoche <i>I can't...</i>	47
Figura 9 – Capa da história <i>Eu sei tudo sobre o Pai Natal</i> (Versão Portuguesa)	48
Desenho 1	34
Desenho 2	34
Desenho 3	35
Desenho 4	35
Desenho 5	35
Desenho 6	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qual a tua idade?	29
Gráfico 2 – Qual o teu sexo?	29
Gráfico 3 – Achas que a menina especial da tua turma devia aprender numa outra sala de aula?	29
Gráfico 4 – Incomoda-te tê-la a aprender na mesma sala que tu?	30
Gráfico 5 – Gostas de frequentar a mesma sala que esta menina?	30
Gráfico 6 – Achas que tem vantagens para ela aprender na mesma sala de aula que tu?	30
Gráfico 7 – Achas que esta menina especial consegue aprender Inglês?	31
Gráfico 8 – Achas que ela pode e deve fazer todas as atividades desenvolvidas na aula de Inglês?	31
Gráfico 9 – Pensas que esta menina prejudica o normal funcionamento da aula de Inglês?	32
Gráfico 10 - Gostas de fazer trabalhos na disciplina de Inglês com esta menina especial?	32
Gráfico 11 - Costumas ajudá-la na aula de Inglês?	33
Gráfico 12 - Consegues aprender com a presença dela na aula de Inglês?	33

LISTA DE ABREVIações

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DL – Decreto-Lei

LE – Língua Estrangeira

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LM – Língua Materna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

QEER – Quadro Europeu Comum de Referência

SD – Síndrome de Down

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

T21 – Trissomia 21

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

“A nossa voz deve ser ouvida.
A educação inclusiva tem benefícios mútuos, para nós e para toda a gente...
vivemos experiências mais alargadas;
aprendemos como resolver problemas em contexto real;
interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais...”

*Declaração de Lisboa:
Vozes dos Jovens sobre Educação Inclusiva (2007)*

A escolha do presente tema para a elaboração deste relatório final de estágio prendeu-se com a importância que atribuímos à educação inclusiva e aos inúmeros benefícios que ela pode acarretar para todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, concretamente, no caso aqui explanado, da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sem dúvida que, quer a educação inclusiva, quer a aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças constituem processos em permanente construção, que têm suscitado um vasto leque de literatura científica e de investigação relevante, a qual nos propomos visitar. Desta forma tentaremos apresentar um estudo de caso, salientando que, nesta situação em particular, a socialização, a aproximação aos outros sociais, quer os pares, quer os adultos desempenha um papel determinante na construção do modelo inclusivo. Isto porque, além de permitir o contacto com uma diversidade de modelos de socialização e de aprendizagem do Inglês, também possibilita a criação de vínculos e de relações afetivas significativas, com impacto na vida das crianças com e sem necessidades educativas especiais.

Apoiando-nos nestes pressupostos, na Parte I do nosso trabalho, partimos da leitura dum *corpus* de estudos científicos para apresentar o enquadramento teórico. Iniciámos com uma incursão à aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico, particularizando, posteriormente, com a aprendizagem da língua inglesa; prosseguimos com o conceito de necessidades educativas especiais e com a discussão em torno dos desafios inerentes à implementação dum paradigma educativo inclusivo; de seguida, centrámo-nos na abordagem histórica, na etiologia e nas principais características da Síndrome de Down; terminámos com a importância da aprendizagem cooperativa entre alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Este enquadramento teórico permitiu sustentar o estudo empírico, que constitui a Parte II do presente trabalho. Aqui, explicitámos a metodologia de trabalho seguida, e, depois da análise e tratamento dos dados obtidos através das diversas fontes, avançámos com a discussão dos mesmos.

Para finalizar, tecemos uma síntese reflexiva dos resultados alcançados no estudo empírico, apontando sugestões possíveis para investigação futura e principais constrangimentos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. APRENDIZAGEM DE UMA LE NO 1º CEB

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é uma realidade em muitos países da Europa, havendo mesmo um documento orientador desta aprendizagem intitulado Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), que serve de base de apoio a todos os cidadãos e que aponta, acima de tudo, a comunicação como aquilo que deve envolver todos os seres humanos. Assim, o

QECR responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros: ‘conseguir maior unidade entre todos os seus membros’, atingindo-se este objectivo ‘com a adopção de uma acção comum na área da cultura’ (Conselho da Europa, 2001, p. 20).

Tendo por base um outro documento, o *Eurobarometer – Europeans and their Languages*, lançado pela Comissão Europeia em 2006, a maior parte dos habitantes da Europa considera que a idade propícia para a aprendizagem de uma LE será a partir dos 6 anos (2006). E tal opinião faz sentido se considerarmos, tal como aponta Ortega (2009, p. 28), que “a maior parte dos aprendentes que começam a estudar uma LE antes de uma determinada idade (...) terão uma consciência fonológica (assim como morfosintática) mais aproximada dos falantes nativos dessa língua”. Além disso, tal como defende Mourão (2001), o ensino ‘precoce’ de uma LE, concretamente o Inglês, justifica-se, atendendo a que as crianças que começam a usar uma LE, mais cedo, terão uma visão cultural mais alargada do que as que apenas dominam a sua língua materna (LM), sendo, simultaneamente, mais tolerantes para com as pessoas que são diferentes.

Assim, ensinar uma LE ganha uma outra dimensão se os aprendentes forem crianças de tenra idade, até com menos de 6 anos. E o que acontece é que esses aprendentes ainda não dominam a sua LM na componente oral e, muito menos ainda, na componente escrita. Neste processo, o professor é, então, confrontado com desafios muito concretos e específicos, que exigirão dele uma preparação académica muito orientada para a didáctica de línguas e, ao mesmo tempo, para a divulgação de línguas e culturas diferentes das que as crianças que tem na sua sala de aula, já falam e conhecem minimamente. E para que este processo de ensino-aprendizagem decorra de forma harmoniosa, não é, portanto, suficiente que o docente domine linguisticamente a LE que vai lecionar.

Desde o primeiro momento, tal como referem Cruz & Ribeiro (2009), há que distinguir, dois processos: a sensibilização para a LE, por um lado, e o ensino-aprendizagem da LE, por outro. Em idades precoces, e ao nível do ensino pré-escolar ou do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), falar-se-á mais na sensibilização para a LE, tendo, este processo por base metodologias e recursos que se querem mais lúdicos e que visem, antes de mais, a motivação das crianças. Para isso, é expectável que, nos aprendentes, se dê uma espécie de *click* para “o despertar da curiosidade e emoção para a descoberta de algo novo” (Cruz & Ribeiro, 2009, p. 2), criando, primeiramente, laços de afetividade com os discentes e optando-se por uma postura de interdisciplinaridade. Isto porque se torna “necessário interligar os novos conhecimentos e o contacto com a nova cultura com aspetos que fazem parte da realidade já conhecida por parte dos aprendentes” (Cruz & Ribeiro, 2009, p. 3). E todo este processo vai exigir, como é óbvio, muito trabalho e esforço da parte do docente e pode até parecer uma atividade um pouco invisível que, muitas vezes, não tem o merecido valor, nem da comunidade educativa, nem dos próprios pais. Este trabalho e esforço resumem-se a uma preocupação por parte do professor em planificar as atividades de modo a que as crianças sejam orientadas para conhecimentos prévios e possam aprender a aprender. Isto porque, em idades precoces, a principal preocupação é fornecer-lhes conhecimentos pluriculturais, ainda antes de as tornar bilingues.

O ensino de uma LE deve contemplar atividades centradas nos alunos, que sejam multimodais, que desenvolvam o gosto e o prazer pela aprendizagem de línguas e que promovam a interdisciplinaridade. Se tal acontecer, as crianças vão querer aprender cada vez mais porque a permanente curiosidade pela descoberta, tão típica nestas idades, será aquilo que as leva mais longe no conhecimento e o que desenvolve, ao mesmo tempo, a sua auto-confiança e a sua auto-estima. Para que tal seja possível, o docente tem de estar ciente que necessita de ir ao encontro da curiosidade das crianças, saciando-a com aprendizagens lúdicas (mas efetivas) que se relacionem com o quotidiano em que elas coabitam. Isto porque, por natureza, as crianças são seres sem medo de arriscar e, mesmo errando, voltam a tentar mais facilmente que um adulto. Também aprendem fazendo e não se importam de experimentar até conseguir alcançar o sucesso. Do mesmo modo têm sede de descoberta e, portanto, fazem aquilo a que Cruz & Ribeiro (2009) chamam de descoberta partilhada – gostam de partilhar as suas aprendizagens e, acima de tudo, ver reconhecido o seu esforço através de reforço positivo que esperam receber daqueles com quem convivem diariamente (sejam familiares, colegas de escola ou professores). Nesta descoberta, como é óbvio, o professor tem um papel de destaque. É a este profissional que cabe a tarefa de escolher criteriosamente as estratégias a usar, tendo perfeita noção que existem

diferenças na curiosidade dos alunos, nos ritmos de aprendizagem e nos gostos pelas mais diversas atividades. Como afirma Brown (2002, p. 5)

[L]earning a language takes many years. Not much can be learned and retained after only a two year sequence. (...) we can begin to comprehend how important it is that all students study languages daily, as an integrated part of the required curriculum that starts in kindergarten.

Por isso mesmo, aprender uma LE nos primeiros anos de escolaridade traz benefícios significativos, que serão ainda mais marcantes se, segundo o mesmo autor (2002), o ensino da língua for levado a cabo com base nos temas das diferentes áreas do currículo.

Apesar de tudo o que foi afirmado anteriormente, este processo de sensibilização das crianças para a aprendizagem de uma LE, concretamente o Inglês, pode considerar-se comprometido, se tivermos em conta a recente curricularização desta LE em Portugal. A obrigatoriedade do cumprimento de um programa, da elaboração de uma planificação para todos os alunos, da adoção de um manual escolar, da obediência a critérios rígidos e objetivos de avaliação (muitas vezes com momentos de avaliação formal) ou das metas de aprendizagem, por exemplo, podem levar o professor de Inglês do 1º CEB a passar para segundo plano a necessidade de sensibilizar, em primeiro lugar, os seus discentes para a aprendizagem desta LE, tal como aqui já afirmámos.

Em Portugal, por exemplo, esta curricularização do Inglês no 1º CEB é recente, tendo-se iniciado no ano letivo de 2015/2016, no 3º ano. Contudo, ao contrário do que possamos pensar, a possibilidade da aprendizagem de uma LE no 1º CEB tem já quase três décadas de existência, pelo que nos debruçaremos no próximo capítulo numa análise diacrónica da evolução da aprendizagem de línguas estrangeiras no nosso país, em particular do Inglês.

1.1 Da aprendizagem de uma LE à aprendizagem do Inglês no 1º CEB em Portugal

Ao fazer uma retrospectiva da aprendizagem de uma LE em Portugal, ao contrário do que muitos possam considerar, é possível ir até 1989, com o Decreto-Lei (DL) nº. 286/89, de 29 de agosto. No art. 5º, ponto 1, deste artigo é possível ler-se que “No 1º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os seus recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua estrangeira na sua realização oral e em contexto lúdico” (Ministério da Educação, 1989). Contudo, a falta de

obrigatoriedade desta aprendizagem fez com que não se verificasse grande adesão por parte da maioria das escolas a esta sugestão.

Doze anos mais tarde, em 2001, com o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, é frisado que

[n]o 1º ciclo, as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes (2001, p. 41).

Contudo, e apesar de parecer haver preocupação com a aprendizagem de uma LE, o que é referido no mesmo documento é que as diretrizes para o 1º CEB e para os ciclos seguintes é bastante diferente. Isto porque, nesta altura, continua a não haver obrigatoriedade de uma LE como disciplina do currículo no 1º CEB.

Progressivamente, são dados passos para que os documentos legais portugueses passem da mera alusão à aprendizagem de uma LE no 1º CEB para a concretização dessa língua. Em 2005 o Inglês passa a ser a LE por eleição para ser ensinada nas escolas do 1º CEB em Portugal, primeiro como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) e, posteriormente, como disciplina integrante do currículo.

Em 2005, é lançado um novo documento (consolidado no ano seguinte pelo Despacho 12591/2006 de 16 de junho), *Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB*, onde se reitera a importância da aprendizagem de uma LE no 1º CEB, mas se aponta a língua inglesa como sendo a LE a ser aprendida neste ciclo. Neste mesmo documento (2005, p. 9) são elencados os aspetos para a escolha do Inglês: a

relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação; o seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia; os benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia; o seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.

E justifica-se que esta decisão pela língua inglesa se prende com o facto de existir a “convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da

criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas.” (2005, p. 10). Assim o Inglês apresenta-se como uma atividade extracurricular ao alcance de qualquer aluno dos 3º e 4º anos, de frequência gratuita e facultativa.

Em 2006 é lançado o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos do 1º CEB*, baseado nas orientações do documento lançado no ano anterior para os 3º e 4º anos, onde se reitera a importância da aprendizagem da língua inglesa. O objetivo primordial desta aprendizagem centra-se na educação para a comunicação e, portanto, as sugestões apresentadas ao longo de todo o documento baseiam-se em atividades lúdicas que deem primazia à comunicação oral e favoreçam o desenvolvimento global da criança (2006). Dois anos mais tarde, com o Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio, passa a ser obrigatória a possibilidade da oferta extracurricular do Inglês também nos 1º e 2º anos do 1º CEB, passando o “Ensino do Inglês” a ser considerado pela primeira vez, no 1º CEB e para todos os anos de ensino, uma AEC.

Estas alterações legais sucessivas, e outras que não será relevante aqui destacar, refletem que, efetivamente, há uma preocupação em fazer com que cada vez mais precocemente as crianças aprendam, em Portugal, como já se verificava na Europa, uma LE, no caso concreto, a língua inglesa. Contudo, é notório que esta aprendizagem, não sendo obrigatória, não chega a todos os alunos, como seria desejável. E, mesmo aos que chega, o processo não acontece de forma homogénea dada a diversidade de ofertas e as leituras diferentes que são feitas acerca das orientações para a lecionação do Inglês.

No ano letivo de 2015/2016, o Inglês é finalmente instituído como uma disciplina curricular de frequência obrigatória para todos os alunos no 3º ano do 1º CEB no DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Com esta medida pretende-se possibilitar “uma maior homogeneidade no ensino da língua inglesa no início de cada ciclo, o que permite um progresso mais sólido ao longo dos anos, de forma a que, no final do período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório da língua, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes.”. Consequentemente, no ano letivo seguinte (2016/2017), foi introduzido o Inglês curricular obrigatório para todos os alunos do 4º ano do 1º CEB.

Em suma, atualmente em Portugal, todos os alunos que frequentam os 3º e 4º anos do 1º CEB para além das disciplinas já existentes anteriormente, frequentam também o Inglês. E esta alteração coloca os professores de LE do 1º CEB perante um novo desafio: ensinar uma LE, o Inglês, a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), ainda em idades precoces.

Até ao ano letivo 2014/2015, a maior parte dos alunos com NEE iniciava a aprendizagem de uma LE apenas no 2º CEB, quando já tinha em média 10/11 anos e quando já detinha alguns conhecimentos que lhes permitia partir da sua LM para uma nova LE. Contudo, agora, aquilo a que se assiste é uma tentativa de ensinar uma LE a estes alunos com 8/9 anos e muitos professores de línguas veem-se a braços com dificuldades que nunca tinham enfrentado antes, dado que o ensino do Inglês apenas existia como AEC, supostamente sem avaliação formal. Muitos dos professores chegam a questionar-se como será possível ensinar uma LE a alunos que nem sequer sabem ler ou escrever. E é também aqui que reside um dos muitos desafios da missão do professor: saber enfrentar barreiras e procurar encontrar a melhor forma de as contornar, tudo, e sempre, em prol dos seus alunos, tenham eles as dificuldades e as necessidades que tiverem.

2. DEFINIÇÃO DE NEE – EVOLUÇÃO DO CONCEITO

O conceito de NEE surge, pela primeira vez, com o *Warnock Report* (Warnock, 1978), documento que apresentou os resultados da investigação que teve por base a organização das respostas educativas para as crianças e jovens com deficiência no Reino Unido. A sua publicação alterou profundamente as perspetivas de intervenção, a nível educativo e pedagógico, para esses mesmos alunos, pois propunha que as suas dificuldades escolares fossem tidas em conta e estudadas, “não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 67). Esta mudança de uma abordagem clínica para uma abordagem educativa e funcional veio a constituir-se como um importante contributo para a eliminação da categorização das pessoas com deficiência. O *Warnock Report* apontou que qualquer criança poderia ter NEE, o que seria sinónimo de precisar de “diferentes tipos de ajudas extraordinárias (isto é, complementares das ordinárias)” (Manjón *et al.*, 1997, pp. 53-54), que possibilitariam o seu acesso aos objetivos gerais da educação. Desta forma, a escola estaria a dar o pontapé de saída para que estas crianças, no futuro, vivessem como cidadãos plenos e efetivos, autónomos e ajustados aos padrões sociais vigentes.

Contudo, o conceito de NEE só aparecerá oficialmente definido três anos mais tarde, em 1981, com a promulgação do *Education Act*, onde se declara que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64). Na

sequência desta mudança, a UNESCO adotou a designação de NEE e, com a *Declaração de Salamanca*, em 1994, determinou-se que esta se referia “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (UNESCO, 1994, p. 6).

Em Portugal, a generalização do conceito de NEE, bem como a avaliação destes alunos de acordo com critérios pedagógicos são consumadas com a promulgação do DL 319/91, de 23 de agosto. Este decreto foi substituído, a 7 de janeiro de 2008, pelo DL 3/2008, que, para efeitos de elegibilidade, apenas considera os

alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (ponto 1, art.º 1.º).

Pressupõe-se que estes discentes com NEE de carácter permanente usufruam de apoio especializados, que visem “a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais desses alunos” (art. 1º). Daí que, o grande desafio da educação especial nas escolas consista em construir uma escola onde todos possam aprender juntos, criando respostas educativas individualizadas e personalizadas às necessidades específicas de aprendizagem de cada um.

É no DL 3/2008, atualmente em vigor, que é introduzido o conceito de Programa Educativo Individual (PEI), que não é mais do que “o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação” (art. 8º, alínea 1). Nele constam, entre muitos outros aspetos, as medidas a implementar, tendo por base o perfil de funcionalidade do aluno, para que ele obtenha aprendizagens significativas ao longo da sua vida académica, aprendizagens essas que se pressupõe virem a ser úteis no futuro. De entre todas as medidas possíveis, aquela que interessa salientar para este trabalho é a do Currículo Específico Individual (CEI), uma vez que o caso em que se baseou este estudo é o de uma aluna do 1º CEB, concretamente do 4º ano. Esta discente apresenta Síndrome de Down (SD), identificada sob a forma de Trissomia 21 (T21), o que faz com que sempre tenha estado ao abrigo do DL 3/2008, precisamente com um CEI que é, efetivamente, a medida mais extrema e restritiva aplicada aos alunos que se pressupõe que, de outra forma, nunca conseguiriam efetuar aprendizagens significativas. Espera-se que o CEI seja concebido à luz do currículo comum, numa perspetiva funcional, para que se realizem apenas aprendizagens verdadeiramente criteriosas, úteis para a vida presente e futura (pós-escolar)

desse aluno. Como afirmou Lou Brown (2002, p. 12), “se a criança vai aprender menos coisas, é bom que não a façamos perder tempo e que escolhamos as coisas mais importantes”. E o ideal será também que, nos casos em que tal seja possível, estas aprendizagens sejam feitas em partilha com os seus pares e em contexto de sala de aula, para permitir a sua verdadeira inclusão. Afinal de contas, é evidente que, segundo o mesmo autor, “é impossível educar crianças com deficiência sem relações sociais com crianças não deficientes” (2002, p. 11). Daí que este também seja um dos objetivos deste trabalho: perceber em que medida a aluna com NEE presente numa turma de 4º ano beneficia com a presença dos seus pares e os seus pares beneficiam com a sua inclusão na turma, ou, pelo contrário, as aprendizagens se tornam mais dificultadas. E este é, talvez, o maior desafio da educação e da escola inclusivas.

2.1 Escola inclusiva

A década de 1990 assistiu ao nascimento de alguns dos mais importantes documentos fundadores duma escola, duma ética e duma sociedade inclusivas. A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien, Tailândia, 1990), a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especial* (Salamanca, 1994), o *Congresso Internacional de Educação Especial* (Birmingham, 1995), ou a Quadragésima Oitava Sessão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) (1996) definiram e adotaram os princípios orientadores da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, a saber: a *educação para todos*, o *acesso e a qualidade*, e a *igualdade de oportunidades*.

Verifica-se, assim, que a nível internacional, as sociedades procuram rumar no sentido da implementação de um paradigma inclusivo, à escola e à sociedade, assente na “construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

O princípio da inclusão surge em contraponto com o princípio do “ambiente menos restritivo possível” do paradigma da integração, o qual estabelecia que os alunos com NEE deveriam ser integrados numa das modalidades de atendimento existentes (com preferência para os contextos regulares), organizadas do mais para o menos integrado (Warnock, 1978). Este processo constante – do mais para o menos integrado – vai ser contestado pelo princípio da inclusão que defende a frequência, durante o maior tempo possível e útil, dos mesmos contextos educativos

por todos os alunos, sem exceções, independentemente das suas dificuldades e das suas características.

A escola vê-se, assim, a braços com uma necessidade: construir um modelo de escola promotora da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, privilegiando a participação, a aprendizagem e o combate à exclusão, uma escola onde todos possam aprender juntos, numa perspetiva de educação para todos e com todos, onde sejam criadas as condições de resposta adequada a cada situação, como preconizam os vários documentos internacionais produzidos.

A educação inclusiva assenta, por conseguinte, na valorização da diversidade, e este novo olhar sobre a riqueza da individualidade obrigou o novo modelo escolar a operar entre, por um lado, o ideal de acolher todos os alunos, aceitando as diferenças, e, por outro, a capacidade de gerir essa diferença, originando nela oportunidades de aprendizagem e enriquecimento, como afirma César:

[e]scola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (citado por Sanches & Teodoro, 2006, p. 70).

Será da convergência desses dois polos que se originará a escola para todos, redirecionando-se, assim, para as escolas de ensino regular, a responsabilidade pela sua reestruturação, no sentido de se prepararem e adaptarem à diversidade dos públicos que as frequentam, pois é a elas que compete “ajustar[-se] a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Esta reestruturação pressupõe, de acordo com vários autores (Costa *et al.*, 2006; Guerra, 2006; Sanches, 2005; Ainscow, 2000), adaptações e reajustamentos de ordem vária, em intercomplementaridade, ao nível das práticas educativas, da formação para professores, ferramenta fundamental para a promoção, e do aperfeiçoamento das relações socioafetivas.

Estamos, portanto, perante um modelo pedagógico que alicerça o processo de ensino-aprendizagem em métodos ativos e dinâmicos e fomenta a autodescoberta, a autoconstrução do conhecimento, a interação, a partilha, o companheirismo e a motivação. Desta forma, a escola torna-se mais ativa e mais democrática, com alunos que são agentes dinâmicos da sua aprendizagem e com professores mediadores e facilitadores da aprendizagem e do saber, que agem em função do conhecimento global que têm de cada um dos seus alunos, das suas características individuais e dos seus contextos sociais mais próximos. E é, sem dúvida, muito

importante e exigente atender às características individuais de cada um destes alunos, tomando os seus pontos fortes como ponto de partida para todas as aprendizagens que se possam vir a fazer. Mais uma vez o professor necessita de ter a consciência e a sensibilidade para se documentar devidamente em relação à situação de cada um dos seus alunos com NEE, para perceber quais as estratégias mais adequadas e funcionais para cada um.

Tendo por base tudo o que aqui apontamos acerca da escola e da educação inclusivas e de tudo o que implicam, este estudo visa, então, apontar o exemplo concreto de como a inclusão da aluna com NEE na sua turma se está a processar, concretamente ao nível da sala de aula do Inglês. E esta abordagem visa não só perceber esta inclusão, ouvindo as opiniões da professora titular, da professora de Inglês e dos pares que a têm acompanhado neste percurso.

2.2 Aprendizagem de uma LE no 1º CEB por alunos com NEE

Segundo Machado & Almeida (2010, p. 345),

[e]nsinar constitui a atividade principal na profissão do docente e essa deve ser compreendida como uma ‘arte’ que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia-a-dia da escola e da sala de aula.

E esta “arte de ensinar”, no caso, uma LE, pode implicar um envolvimento pessoal muito maior se o professor tiver perante si um aluno com NEE. Logo, é ao educador que compete perceber desde logo que as NEE de uma criança lhe vão conferir capacidades muito específicas e particulares, condicionando toda a forma como ela vai ser acompanhada. E, muitas vezes, quanto mais nova for esta criança, quanto mais cedo começar a aprendizagem da LE, mais difícil se torna este processo de ensino-aprendizagem, dado que a criança ainda está a ser alvo de diagnósticos médicos e/ou psicológicos, muitas vezes pouco ou nada conclusivos ainda.

É importante que o professor, em todo este processo, se dedique a esta criança, identificando devidamente os seus pontos fortes, para saber aquilo que ela realmente consegue fazer, as suas motivações, os seus interesses e orientar estas “vantagens” para os objetivos que realmente pretende atingir com a aprendizagem da LE. E será expectável que, quanto mais dificuldades tiver esta criança na sua LM, mais complicado será ensinar-lhe a LE. Mas, acima de tudo, o que

interessa aqui salientar é que o professor nunca deve desistir da sua missão e deve acreditar que a desejada inclusão dará os seus frutos não apenas para aquela criança com NEE, mas para todos os elementos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem de uma LE a crianças com NEE tornou-se talvez mais na ordem do dia, em Portugal, a partir do momento em que, como já afirmamos, o Inglês passou a ser considerado uma disciplina curricular. Os docentes que começaram a lecionar o Inglês no 1º CEB viram-se a braços com desafios que eram enfrentados apenas mais tarde pelos professores de Inglês do 2º CEB. Neste momento, a maioria dos alunos com NEE que começava o 5º ano de escolaridade já era mais velha e já dominava a sua LM minimamente (oral e escrita). No 1º CEB colocam-se novos desafios que o professor de Inglês tem agora de ultrapassar. Contudo, ele tem de ter noção que não está sozinho nesta tarefa. O ideal será haver equipas que colaborem entre si, nomeadamente através da colaboração entre o professor titular, o professor de Inglês e o professor de Educação Especial, para que esse trabalho se reflita dentro da sala de aula. Foi em busca de algumas possibilidades pedagógicas que decidimos fazer o presente estudo. Perceber como pode o trabalho do professor de Inglês no 1º CEB (disciplina atualmente integrante no currículo) ser mais proveitoso e chegar até uma aluna NEE a quem, à primeira abordagem, seria difícil, ou impossível, ensinar uma LE.

3. SÍNDROME DE DOWN

O presente capítulo apresenta uma breve abordagem da SD, clarificando a sua história e evolução, a etiologia, as principais características físicas e psicológicas e a implicação que esta síndrome poderá ter no percurso escolar de uma criança, uma vez que este estudo incide, como já referimos, numa criança com NEE que apresenta esta síndrome na forma de T21.

3.1 Breve abordagem histórica da SD

Segundo Dessen & Silva (2002), as referências mais antigas acerca da SD datam dos séculos XV, XVI e XVII, concretamente com pinturas de Andrea Mantegna e Jacobs Jordaens, que retratam nitidamente crianças com esta síndrome. No século XIX, concretamente em 1838, há um registo à

SD num dicionário médico feito por Esquirol e, entre 1846 e 1866, Edouard Seguin refere esta síndrome intitulando-a de “cretinismo furfuráceo”.

Apesar destas referências anteriores, a SD só foi reconhecida como uma manifestação clínica precisamente em 1866 por Langdon Down, que defendia a existência de raças inferiores e raças superiores, incluindo nas primeiras as pessoas com deficiência intelectual. Contudo, Down acaba por estabelecer uma diferença entre as pessoas com deficiência intelectual e aquelas com SD. Após estas conclusões de Down, outros estudos se seguiram, mas apenas em 1932 Waardenburg, oftalmologista holandês, reconheceu que a SD era consequência de um problema ao nível dos cromossomas. Dois anos mais tarde, nos Estados Unidos da América, Adrian Bleyer sugeriu que esta alteração seria, talvez, uma trissomia e só em 1959 é que Dr. Jerome Lejeune e Patricia A. Jacobs e alguns colaboradores descobriram a existência de um cromossoma extra. Ao longo destes anos, várias foram as designações atribuídas a esta síndrome, muitas delas até pejorativas, como imbecilidade mongolóide ou idiota mongolóide. Finalmente, de 1965 em diante, a Organização Mundial de Saúde (OMS) optou por eliminar todos estes termos, passando a ser utilizada a expressão de SD, devendo o nome a Langdon Down, muito embora ainda haja atualmente quem fale em mongolismo.

3.2 Etiologia da SD

Tal como refere Coelho (2016, p. 2),

[a] SD corresponde a uma entidade clínica de origem genética, caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomas das células durante a divisão celular do embrião, ilustrada na maior parte dos casos pela presença de três cópias no cromossoma 21, em vez de duas.

Esta alteração genética pode ocorrer sob três formas: T21 simples (aquela que interessa destacar neste trabalho), translocação cromossômica e mosaicismo. No caso da T21 simples, esta “é causada por uma não disjunção cromossomática (...) e caracteriza-se pela presença de um cromossomo 21 extra” (Coelho, 2016, p. 2).

A SD apresenta diversas características que vão condicionar o indivíduo e que lhe vão possibilitar fazer aprendizagens mais ou menos significativas, tendo por base os seus pontos fortes e os seus pontos fracos. As características físicas e psicológicas mais importantes vão ser elencadas no subcapítulo seguinte.

3.3 Principais características da SD

A SD apresenta, como já afirmamos acima, uma variedade de características, sendo as mais frequentes o atraso intelectual, a hipotonia muscular generalizada e a dismorfia facial. Apresentam-se de seguida as principais características físicas e psicológicas, que condicionam, como já aqui afirmamos, as aprendizagens das crianças com esta síndrome, como é o caso da aluna aqui em estudo.

Segundo Coelho (2016), as características físicas mais frequentes e que permitem identificar com relativa facilidade as pessoas com SD são as elencadas no quadro que se segue.

Principais particularidades morfológicas da SD	<ul style="list-style-type: none">• baixa estatura e excesso de peso;• olhos pequenos e oblíquos;• orelhas igualmente pequenas e irregulares;• nariz pequeno e achatado;• boca com palato alto, hipodontia, protusão e hipotonia lingual;• cabeça com braquicefalia e diâmetro fronto-occipital pequeno;• cabelo fino, liso e em pouca quantidade;• pescoço curto, com tecido dérmico e adiposo em excesso;• mãos com hipotonia muscular;• pés com uma distância entre o primeiro e o segundo dedos
---	--

Tabela 1 – Principais particularidades morfológicas da SD

Estas características vão dar origem a problemas, como:

Principais consequências da SD	<ul style="list-style-type: none">• problemas de visão e audição;• problemas na linguagem;• apneia do sono;• demasiada fadiga;• tendência para a irritabilidade;• cardiopatias congénitas;• maior propensão para infeções várias, nomeadamente as respiratórias devido a malformações musculares;• problemas de motricidade;• leucemia (em casos extremos).
---------------------------------------	---

Tabela 2 – Principais consequências da SD

Resolvemos destacar aqui a linguagem, que é um domínio bastante comprometido, decorrente de aspetos físicos, visto que são crianças cujo défice auditivo condiciona a sua capacidade de comunicação. Apresentam dificuldades ao nível da consciência fonológica, uma qualidade vocal baixa e instável, o que compromete quer a inteligibilidade da mensagem que recebem, quer a mensagem que pretendem produzir. Do mesmo modo, este défice auditivo leva, frequentemente estas crianças a não prestar atenção às instruções verbais e preferir as instruções visuais. É também comum recorrerem à comunicação não verbal, mais do que a verbal (Coelho, 2016).

Em termos psicológicos, ao contrário das características físicas (que são bastante semelhantes entre os vários indivíduos), as pessoas com SD apresentam normalmente diferenças ao nível intelectual. Revelam uma deficiência intelectual significativa, verificada especialmente em idade escolar, mas que varia bastante de caso para caso. Daí que, nos primeiros anos de vida das crianças com SD, o seu processo de ensino-aprendizagem seja efetivamente mais lento do que as restantes crianças e se deva processar de forma muito gradual. Há, portanto, a necessidade de um ensino muito individualizado, adequado às características e ritmos de cada criança. Tal como apontam Cunha & Santos (2007, p. 30), é

fundamental um atendimento ajustado à sua realidade e, neste âmbito, devem ser desenvolvidas estratégias específicas que se adequem às suas necessidades e que lhe ofereçam condições que contribuam de forma significativa para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento.

Em todo este processo, a equipa educativa que acompanhar a criança deve trabalhar em total consonância, é certo, mas a família vai também desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento da criança com SD e, posteriormente, na sua inclusão escolar. Tal como afirmam Dessen & Silva (2002, p.169),

a família desempenha um papel fundamental, pois constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, ou, ao contrário, um ambiente que venha a dificultar um desenvolvimento mais adequado e saudável.

Se o ambiente familiar (o primeiro onde a criança se move) for salutar, então a sua inclusão no meio escolar está verdadeiramente facilitada.

3.4 Inclusão de alunos com SD na sala de aula de LE

No que concerne ao ambiente escolar em que os alunos com SD se movem, o desejável é que, desde o primeiro momento, haja uma interação constante e salutar entre todos os intervenientes implicados na educação destes, nomeadamente o professor titular da turma (ao nível do 1º CEB), o professor de Educação Especial, outros professores de outras áreas (como é o caso do Inglês), os técnicos e terapeutas que com eles trabalham e as suas famílias.

Antes de mais, estas crianças necessitam de uma estimulação precoce das suas capacidades motoras para que se fomente a aquisição de progressos na aprendizagem e se melhore o seu desempenho escolar e social (Coelho, 2016). Isto porque a promoção das habilidades motoras aumentará certamente a motivação destes aprendentes e favorecerá a sua socialização e a sua inclusão no ambiente escolar.

Do mesmo modo, em relação às aprendizagens dentro da sala de sala, e concretamente à aprendizagem de uma LE, devido às características que os alunos com SD apresentam, Lopes & Cruz (2010) elencam algumas ideias interessantes sobre possíveis formas de trabalho com estes alunos. Afirmam que as atividades e os recursos propostos devem ser estimulantes e motivadores para que o contacto com a LE (concretamente o Inglês) se processe de forma lúdica, divertida e estimulante. Os mesmos autores apontam até como exemplos concretos desses recursos, como é o caso da mesa educacional E-Blocks, que “além de apresentar exercícios e actividades muito diversificadas permite o movimento constante, através da utilização dos blocos e também momentos de relaxamento, através do karaoke” (Lopes & Cruz, 2010, p. 5). E isto porque esta ferramenta apresenta vários recursos adaptados também para alunos com NEE como a Lupa, a “Barra de Navegação”, a reprodução virtual do painel e o ambiente onde as atividades se desenrolam, levando a que um aluno com T21 se sinta constantemente motivado e estimulado, realizando aprendizagens efetivas.

Claro que não podemos pôr de parte a noção de que a capacidade de expressão oral das crianças com T21 está muito condicionada pelas dificuldades na fala e na audição, implicando, seguramente, mais tempo e mais esforço ao docente que as acompanhar. Do mesmo modo, a expressão escrita também pode estar seriamente limitada devido a problemas motores nos membros superiores. Logo, as áreas da compreensão oral e da leitura serão talvez as que apresentam menor grau de dificuldade e deverão, por isso, ser as mais trabalhadas, pelo menos nos primeiros tempos. A utilização de recursos como imagens, músicas ou jogos fortemente repetitivos e concretos pode constituir uma estratégia que se pode revelar muito eficaz e que, a

curto ou a médio prazo, trará alguns frutos. Claro que estes recursos deverão ir ao encontro dos interesses e das motivações destes alunos para que a sua atenção (que é bastante reduzida) seja mais facilmente captada. A repetição ajudará certamente à memorização de vocábulos, assim como o uso de gestos que possam ser associados a palavras ou a expressões.

Devido também às suas dificuldades cognitivas, uma vez que apresentam deficiência intelectual, estes alunos necessitarão de suportes muito concretos e objetivos de informação, onde seja dada primazia, tal como referido anteriormente, a recursos visuais e táteis. Suportes esses que devem estar relacionados com o meio em que estas crianças se movem para que sejam mais facilmente apreendidos. E isto porque,

como é através dos sentidos, sobretudo do visual, que a criança e o jovem trissómicos 21 melhor dominam e se apropriam do mundo, devem ser-lhes facultadas experiências visuais enriquecedoras. Começando por algumas que envolvam coisas que já pertençam ao seu quotidiano, eles descobrem, de forma mais natural, outros mundos, incluindo o escolar (Cunha & Santos, 2007, p. 31).

Além disso, tendo em conta que são crianças que apresentam maior fadiga e falta de concentração, que em nada contribuem para a sua dedicação na realização das atividades propostas, aquilo que lhes é proposto realizar deve ser repetido, como já foi dito, mas de uma forma muito cuidada, organizada e sistemática.

Do mesmo modo, Lopes & Cruz (2010, p. 3) acrescentam que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) também constituem atualmente uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência, “facilitando a comunicação, o acesso à informação, o desenvolvimento cognitivo com a realização de todo o tipo de aprendizagens”. Logo, poderão conduzir um aluno com NEE, no caso com SD, a realizar aprendizagens significativas e, em simultâneo, promover as competências físicas, emocionais, afetivas, cognitivas e sociais (cf. Lopes & Cruz, 2010).

Em todo este processo o papel dos pares é fundamental para que os alunos com SD façam aprendizagens significativas e relevantes, até porque “é através da interação com os pares da mesma idade e participando nas mesmas actividades que elas aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade. É, portanto, necessário desenvolver nelas as capacidades de linguagem, interação e comunicação” (Cunha & Santos, 2007, p. 32). Do mesmo modo, a presença de um aluno com SD numa turma poderá ter um papel extremamente importante para as aprendizagens e para o crescimento intelectual de todos os alunos e, neste

contexto, será crucial fomentar o trabalho cooperativo entre pares dentro e fora da sala de aula desde o primeiro momento. E isto porque, tal como apontam as mesmas autoras (2007, p. 35),

[p]ara conseguir dar respostas mais cabais às necessidades individuais de cada aluno, os professores são convidados a, entre outras estratégias, planificar para a classe como um todo e fazer melhor uso da fonte de ajuda de tipo não profissional que são os próprios alunos.

4. TRABALHO COOPERATIVO ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO

Para que cada professor se consciencialize de que deve planificar para a sua turma como um todo, tal como referem Cunha & Santos (2007), é necessário que a inclusão dos alunos com NEE dessa turma seja uma realidade e seja efetiva, partindo do princípio que eles também são parte integrante desse todo. Borges & Coelho (2015, p.12) afirmam que, para que a inclusão de alunos com NEE no contexto escolar seja efetiva, “é fundamental considerar aqueles que são essenciais a qualquer processo de socialização: os outros, os pares”. Logo, torna-se importante fomentar o trabalho de pares, ou a cultura de pares, como lhe chamam Ladd & Sechler (2012), trabalho esse que constitui uma significativa alavanca para o desenvolvimento da criança. Isto porque os pares apresentam idades e níveis de desenvolvimento semelhantes, mas crescem em contextos familiares diferentes, o que leva a experiências diferentes e ao aumento das perceções que a criança desenvolve acerca do meio em que reside. Assim, a relação com os pares vai influenciar fortemente a socialização de uma criança e, do mesmo modo que a aceitação pelos pares contribui para o seu desenvolvimento e o melhoramento da sua auto-estima e autoconfiança, a rejeição poderá levar a um fechamento e afastamento cada vez maior, o que em nada favorece o processo de ensino e aprendizagem. “Por isso mesmo é primordial que, numa turma onde exista um aluno com NEE, se trabalhem, desde o primeiro dia, as relações afetivas entre todos e determinados valores como a tolerância ou a aceitação da diferença e, ao mesmo tempo, se promova um trabalho cooperativo entre todos. E só através desta partilha se obterá a base para a inclusão, pois isoladamente nunca poderemos construir trilhos verdadeiramente abrangentes que todos possam percorrer” (César, 2003).

Assim sendo, o trabalho cooperativo irá promover a inclusão de alunos com NEE, tornando as escolas mais inclusivas, com igualdade de oportunidades (ainda que com necessárias adaptações) e, apesar de se poder afirmar que a verdadeira inclusão começa na sala de aula, “a sala onde se faz a inclusão é a escola toda”, tal como defende Rodrigues (2003, p. 34). E esta inclusão enfrenta

cada vez mais um facto inegável: a *escola toda* tem vindo a ser alvo de crescente diversidade e heterogeneidade. Logo, é necessário aprender a lidar com a diferença, aceitar a diferença e, acima de tudo, encará-la como uma vantagem para todos. Tal como aponta Correia (2005, pp. 54-55),

a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.

No trabalho cooperativo os alunos trabalham juntos num mesmo problema, em vez que estarem separados e isolados, cada um com a sua tarefa. (Fernandes 1997, p. 564), só desta forma é que se consegue criar “um ambiente rico de descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente”, uma vez que os discentes passam a ser consciencializados de que “podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo” (Fernandes, 1997, p. 564).

Como se poderá comprovar com este estudo, o recurso ao ensino cooperativo pode trazer inúmeras vantagens para alunos com NEE, já que, os alunos, no papel de tutores, “são muitas vezes mais eficazes do que os adultos na promoção de certas formas de ajuda, sejam elas de suporte social ou instrucional” (Cunha & Santos, 2007, p. 35). Mas, como é óbvio, tal como apontam estas autoras, o papel do docente em todo este processo é crucial, visto que é ele quem vai liderar todo o processo, encorajar e cooperar com os discentes, desde o primeiro momento.

Aprender cooperativamente faz com que cada aluno, tenha ele NEE ou não, seja valorizado e, para isso “contribuem os sentimentos de união partilhados em grupo, o facto do sucesso individual estar perfeitamente correlacionado com o sucesso colectivo e, por consequência, o aluno sentir-se reconhecido e valorizado pelas suas competências” (Cunha & Santos, 2007, p. 39).

Concluindo, com este estudo pretende-se também demonstrar que é possível promover numa turma de 4º ano do 1º CEB o trabalho cooperativo entre todos os alunos de uma turma e a aluna com SD, nomeadamente T21, fazendo deste trabalho algo verdadeira e mutuamente benéfico.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo serão devidamente explicados todos os passos tomados antes, durante e após o processo de investigação deste estudo. Assim, começámos por, primeiramente, identificar o problema que quisemos explicar, partindo de quatro perguntas de partida. Posteriormente, definímos com a máxima clareza os quatro objetivos que pretendíamos alcançar. Tendo sempre em conta estes objetivos, que norteiam o nosso estudo de caso, identificámos e justificámos devidamente as opções metodológicas e os instrumentos de recolha da informação que nos pareceram mais apropriados para poder ir ao encontro do nosso problema inicial.

1.1 Definição do problema

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 44), através da definição de um problema, o investigador “tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. E para que tal seja possível, o primeiro passo a dar é a formulação de uma ou mais perguntas de partida que constitui a forma mais adequada para encetar um trabalho de pesquisa, uma vez que “servirá de primeiro fio condutor da investigação”. Sousa (2005, p. 44) afirma ainda que “uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação”.

Partindo destes pressupostos, formulámos as seguintes perguntas de partida:

- Como se processa a inclusão de uma aluna com T21 na sala de aula e, concretamente, na sala da área disciplinar de Inglês?
- Quais as barreiras e quais os facilitadores que a professora titular e a professora de Inglês enfrentam no contacto com esta aluna?
- No processo de inclusão e aprendizagens desta aluna, qual o papel dos seus pares?
- Qual o papel desta aluna nas aprendizagens dos seus pares?

1.2 Definição de objetivos

O termo objetivo “introduz o porquê” e indica o que o investigador “tem intenção fazer no decurso do estudo” (Freixo, 2009, p. 164). Segundo este autor, pode tratar-se “de explorar, de identificar, de descrever ou de prever um fenómeno” e deve estabelecer uma “relação de causa efeito” que se pretende com o projeto da investigação. Baseado nesta problemática e a partir das questões da investigação surgiram os seguintes objetivos:

- Compreender como se processa a inclusão de uma aluna com T21 na sala de aula do ensino regular e, em particular, tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem de Inglês;
- Conhecer as representações da professora titular e da professora de Inglês face a esta inclusão;
- Aferir a forma como os pares da aluna encaram este processo de inclusão;
- Perceber quais as implicações da inclusão da aluna para as aprendizagens de todos os alunos da turma ao nível da disciplina de Inglês.

1.3 Metodologias de investigação

A metodologia de investigação é definida tendo por base o tipo de conhecimento que desejamos alcançar. Daí que, uma vez definidos o problema e os objetivos da investigação, foram selecionados os instrumentos a utilizar e considerados os mais apropriados para a recolha da informação. De seguida explicamos com detalhe como decorreu todo este processo.

1.3.1 Opções metodológicas e procedimentos de investigação

O método, implícito a uma investigação particular, é entendido como uma trajetória adequada ao objeto de estudo e conduz a investigação para os seus objetivos, permitindo, assim, alcançar conhecimentos sobre esse mesmo objeto de estudo (Correia & Pardal, 1995). Constitui

um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175).

Assim, analisadas as implicações dos inúmeros instrumentos de investigação disponíveis em educação, e dada a natureza muito particular deste trabalho, a área geográfica reduzida e o número limitado de indivíduos em estudo, optámos por um estudo de caso de carácter exploratório efetuado com uma aluna com SD, que faz parte, como já aqui referimos anteriormente, de uma turma de 4º ano de uma escola do Grande Porto. A partir deste momento, neste estudo, será apenas feita referência a T21 e não a SD, uma vez que a SD da aluna em causa está devidamente identificada como sendo uma T21. Este estudo de caso foi suportado pelos métodos de investigação quantitativo (no inquérito por questionário para os alunos da turma) e qualitativo (na entrevista a alguns discentes da turma e nos questionários à professora titular da turma e à professora de Inglês).

Após o apuramento dos dados dos inquéritos, procedemos ao seu tratamento, com recurso ao programa informático *Excel* para elaborar os gráficos. Este tratamento teve como principal objetivo promover e facilitar a perceção e a visualização dos resultados obtidos. Também reunimos toda a informação decorrente das entrevistas e dos questionários que compilámos em texto.

1.3.2 Características dos instrumentos de recolha de informação

1.3.2.1 Estudo de caso

Yin (2005, p. 32) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.”. Assim, o que se pretende, no fundo, é, com esta estratégia de investigação estudar situações da vida nos seus contextos reais. Tal como aponta Zainal (2007), o estudo de caso permite ao investigador estudar um contexto específico, normalmente após ter seleccionado uma pequena área geográfica ou um número limitado de indivíduos para serem os sujeitos do seu estudo. É precisamente o que acontece com este trabalho. É certo que pode ser, como acontece com alguns estudos de caso, apontado pela

falta de rigor e pela impossibilidade de levar a generalizações. Contudo, também é verdade que este estudo pode permitir abrir portas de estudo para a investigação de fenómenos semelhantes noutros contextos e noutras áreas mais abrangentes. Constitui, portanto, um estudo de caso exploratório, abordando um tema de interesse particular, mas deixando em aberto hipóteses e questões para futuros estudos dentro desta área.

No caso concreto deste estudo de caso, ele tem como alvo uma menina de 10 anos a quem decidimos chamar Maria (nome fictício) que vive com os pais. Tem T21 e frequenta uma turma de 4º ano de uma escola do Grande Porto.

A Maria nasceu de uma gravidez de termo que, segundo a progenitora, foi mal vigiada. Para além da T21, tem ligeiro estrabismo, astigmatismo, hipotonia global e cardiopatia congénita diagnosticada antes do primeiro mês de vida. Os 6 primeiros meses de vida foram marcados por infeções respiratórias e, nesta altura, foi operada pela primeira vez para fazer um *banding* por forma a controlar provisoriamente a função circulatória. Quando tinha quase 1 ano, fez um cateterismo cardíaco e, em consequência da alteração da função circulatória no coração, foi operada novamente aos 17 meses.

No ano de 2009, quando tinha 2 anos, iniciou apoio nas valências de terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia, bem como apoio de intervenção precoce na infância (IPI) no domicílio. Em setembro do ano seguinte ingressou num jardim de infância com apoio da IPI, com as medidas educativas Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações Curriculares Individuais. Manteve o apoio de fisioterapia e terapia da fala e terapia ocupacional. No ano letivo 2013/2014 iniciou a frequência do 1.º CEB, numa escola básica do Grande Porto. Teve terapia da fala e terapia ocupacional na escola, ministrada pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), nos três últimos anos letivos. No presente ano letivo (2016/2017) mantém estes apoios, bem como outras terapias em instituições externas. Frequenta o 4º ano e as atividades de enriquecimento curricular.

Ao nível da perceção visual, a Maria apresenta dificuldades na posição no espaço e relações espaciais. Isto está diretamente relacionado com o planeamento motor e integração visuomotor. Ainda não apresenta lateralidade definida, ou seja, alcança e pega nos objetos com a mão que está mais próxima.

A hipotonia que apresenta reflete-se em alterações da coordenação motora global com maior enfoque no que se relaciona com a marcha e na coordenação óculo-manual. O padrão da marcha ainda é imaturo com alterações na pressão plantar. Ao descer escadas já faz alternância dos pés mas ainda de forma rudimentar. Tem dificuldade moderada nas atividades que impliquem o equilíbrio dinâmico e estático, o que se verifica na reação de endireitar, equilibrar e ajustar o corpo bem como na reação de apoio e de defesa quer seja espontânea ou provocada. No âmbito

da coordenação mão-olho, as dificuldades de precisão repercutem-se nas dificuldades acentuadas em realizar grafismos ou pegar no instrumento de escrita, por exemplo.

A Maria apresenta deficiência moderada na linguagem compreensiva e grave nas funções intelectuais, o que se reflete na dificuldade em interpretar enunciados e em cumprir ordens, bem como na conceptualização e generalização de conceitos. As alterações moderadas ao nível da fluência e do ritmo da fala que apresenta, conjuntamente com omissões, inversões e substituições de fonemas e/ou sílabas, resultam, com alguma frequência, num discurso pouco perceptível quer para os pares quer para os adultos. No que respeita ao focar e manter a atenção, ela ainda é reduzida, pelo que o tempo de tarefa também é afetado. Contudo, revela boa memória visual e auditiva.

Relativamente à participação na sala de aula, tem dificuldade em permanecer sentada o tempo necessário para concluir uma tarefa e manter o material em cima da mesa organizado. Não utiliza os membros superiores de forma funcional como apoio e estas dificuldades refletem-se ao nível da integração bilateral motora e coordenação motora; logo, questões relacionadas com a motricidade fina são bastante complexas, sendo que a Maria ainda não apresenta tríade dinâmica durante a utilização de lápis para atividades grafomotoras ou utilização de outros utensílios. A motricidade fina da mão está comprometida no que se refere à utilização dos movimentos finos, no pegar e manipular objetos e no adquirir competências para usar instrumentos de escrita. Ainda faz preensão palmar e tem muita dificuldade em realizar a preensão em pinça ou em tríade.

A Maria, no que se refere à linguagem e em termos pragmáticos, nem sempre adequa a sua expressão e interação ao contexto e consegue focar a atenção numa determinada tarefa apenas durante curtos períodos de tempo, desde que motivada e se as atividades forem do seu interesse.

Consegue nomear imagens de ações e objetos, embora apresente algumas dificuldades no estabelecimento da funcionalidade dos mesmos. Exibe dificuldades no campo semântico e apresenta dificuldades em tarefas de categorização semântica e evocação de conceitos sem suporte visual ou sem ajuda verbal do adulto. Já identifica e nomeia alguns algarismos, mas ainda apresenta algumas dificuldades em associá-los à respetiva quantidade.

Por último, tem muitas dificuldades em organizar sequências de cartões sem ajuda e orientação do adulto, bem como em retirar a ideia principal de um pequeno texto ouvido. Não consegue cumprir ordens compostas, e também apresenta graves dificuldades ao nível da compreensão de estruturas complexas.

1.3.2.2 Metodologias selecionadas

Relativamente à metodologia a que recorrer, há três aspetos que, segundo Cesar (s/d, p. 3), devemos ter conta: “a natureza da experiência, enquanto fenómeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método.”. E, partindo destes pressupostos, ainda que à primeira vista pudéssemos associar o estudo de caso a uma metodologia mais qualitativa, optámos por recorrer à utilização de dados qualitativos, mas também quantitativos neste estudo. E isto porque estas metodologias devem ser encaradas como complementares e não como opostas, mesmo em estudos de caso. Tal como aponta Yin (2005) há uma grande e importante área comum entre a investigação qualitativa e a quantitativa. Neste estudo, optámos precisamente por ambas as metodologias, fazendo-se inquéritos a alunos da turma (investigação quantitativa), aos quais se aliaram entrevistas e questionários (investigação qualitativa) realizadas a duas professoras e a um número limitado de discentes dessa mesma turma.

Freixo (2009, p. 145) afirma que o método de investigação quantitativo “tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos”. Esta metodologia possibilita a recolha e o tratamento de informação uniformemente, tendo como finalidade a comparação dos resultados obtidos (Quivy e Campenhoudt, 1998). Além disso, constituiu um método de recolha de dados mais objetivo e mais célere, pela “facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo” (Reis, 2010, p. 91), ainda que possa dar origem a respostas demasiado superficiais e fragilidade na credibilidade dos resultados obtidos. Em todo o caso, e depois de muita ponderação, optámos por um inquérito por questionário que permitiu um tratamento quantitativo de carácter descritivo da informação. De acordo com Freixo (2009, p. 106), este método descritivo “assenta em estratégias de pesquisa para observar e descrever comportamentos, incluindo a identificação de factores que possam estar relacionados com um fenómeno em particular”.

A elaboração do inquérito por questionário deste estudo teve como ponto de partida as questões formuladas e os objetivos, procurando obedecer a critérios de rigor e precisão na formulação de perguntas (Bell, 2004). Este inquérito foi criteriosamente desenhado tendo por base os seus destinatários (crianças de 9/10 anos), sendo constituído por 7 perguntas de resposta fechada, 5 de resposta aberta e uma questão para elaboração um desenho (anexos 1 e 2). Esta metodologia favoreceu a compreensão da posição e das conceções dos pares da criança com T21,

assegurando-se a confidencialidade e o anonimato das respostas dos sujeitos e nunca atrapalhando as atividades letivas destes.

Relativamente ao método de investigação qualitativo usado, optámos por selecionar a entrevista. A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 41) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

As três entrevistas aqui apresentadas apresentam características diferentes. Na que realizámos aos alunos, optámos por uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, que foram sendo reformuladas (anexo 5). Isto porque eram crianças ainda muito jovens e, com certeza, estariam mais à vontade numa conversação informal e necessitariam de orientação ao longo das questões para perceberem exatamente o que se pretendia com cada uma delas. Também foi nossa pretensão que estas entrevistas decorressem num ambiente sereno e calmo e no menor tempo possível, para não cansar os alunos e possibilitar respostas fiéis e sinceras. Esta entrevista foi feita aleatoriamente a quatro alunos da turma que convivem diariamente com a aluna em estudo, porque achámos que seria pertinente e interessante dar voz a alguns alunos e perceber com maior detalhe a sua posição face à inclusão desta aluna na sala de aula. Considerámos que também seria muito pertinente observar, em simultâneo com as respostas verbais, algumas reações não verbais destes alunos face ao que dizem (anexos 6, 7, 8 e 9).

Na entrevista dos professores, por seu lado, já seguimos um modelo estruturado, com perguntas previamente formuladas, de modo a obter respostas mais rápidas e precisas. Este questionário foi enviado por correio eletrónico para a professora titular da turma (anexos 10 e 11) e para a professora que lecionou Inglês durante o primeiro período (anexos 12 e 13), juntamente com uma nota explicando a natureza deste estudo. A opção por estas duas professoras prendeu-se com o carácter muito específico deste trabalho e, portanto, considerámos que seria interessante entrevistar as docentes que lidaram diretamente com a aluna, salientando, como é óbvio, a docente de Inglês, cujo desempenho tem mais pertinência para este trabalho.

1.3.3 Caracterização da amostra dos inquéritos

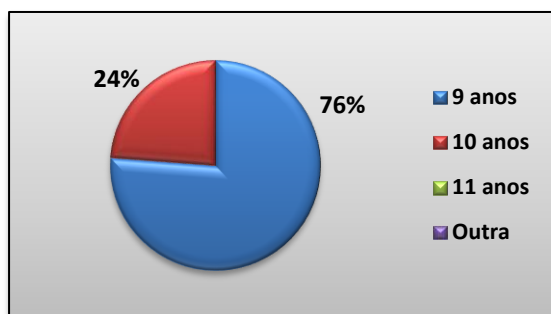
Os dados a seguir apresentados baseiam-se no estudo feito através do preenchimento de um inquérito (anexo 2) pelos alunos que constituem a turma do 4º ano de uma escola do Grande

Porto. Achámos muito pertinente consultar a opinião dos pares através do preenchimento deste inquérito, uma vez que, tal como afirmam Christensen e James (2005), se soubermos ouvir e escutar as crianças e se atendermos na maneira como comunicam, poderemos progredir nas pesquisas que fazemos com elas. Daí que também as crianças devam ser implicadas em processos de pesquisa e as suas opiniões e visões do mundo devam ser tomadas em conta. Foi isso que tentámos aqui fazer e, para tal, elaborámos cuidadosamente este inquérito, tendo em conta que, em primeiro lugar, se destinava a crianças com 9/10 anos e, portanto, deveria ser pouco extenso, com perguntas claras, perfeitamente perceptíveis e com uma linguagem muito clara e simples. Sem recorrermos a nomes, era necessário que os alunos percebessem automaticamente, ao ler o inquérito, que estávamos a falar da Maria. Logo, decidimos nomeá-la de “menina especial”, o que não constituiu barreira, dado que todos perceberam imediatamente de quem se tratava. Ao mesmo tempo, este inquérito deveria ser apelativo, daí termos utilizado utilizar linguagem pictórica (através de *smiles*) que traduzisse possíveis respostas e fosse ao encontro dos gostos dos alunos. Deveria também, e em especial, permitir que pudéssemos alcançar as metas que pretendíamos relativamente aos objetivos deste estudo. Queríamos explorar, essencialmente, a importância que cada um achava que tinha nas aprendizagens da colega com T21 e a importância dela para as suas aprendizagens, partindo, primeiro, das aulas com a professora titular e, depois, das aulas de Inglês. Ainda de salientar que, no dia em que foi preenchido, foi ressaltado a todos os alunos a confidencialidade das suas respostas, chamando a atenção para o facto de não haver um espaço para colocarem o nome. Cada discente apenas seria identificado pela sua idade e pelo seu sexo.

De ressaltar ainda que a autorização para o preenchimento deste inquérito foi previamente solicitada a todos os Encarregados de Educação (anexo 3), tendo todos manifestado a sua total disponibilidade para o fazer. Como é óbvio este questionário foi preenchido por todos os alunos, exceto a menina com T21 que constitui o alvo deste trabalho. Assim, apesar de a turma ser constituída por 22 alunos, os dados apresentados referem-se a respostas de 21 alunos.

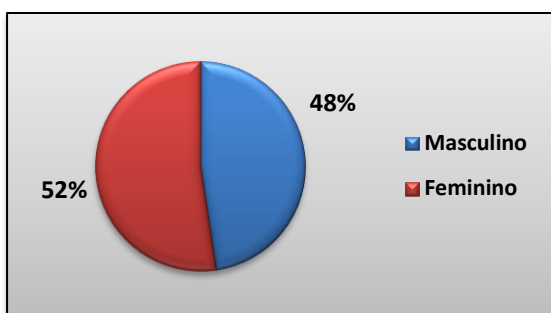
Os dois gráficos que a seguir são apresentados constituem a caracterização dos alunos que responderam ao inquérito apenas relativamente à idade e ao sexo, no sentido de manter o anonimato da amostra.

Gráfico 1 – Qual a tua idade?



Os 21 discentes que compõem a turma apresentam idades entre os 9 (24%) e os 10 anos (76%), tal como aponta o gráfico.

Gráfico 2 – Qual o teu sexo?



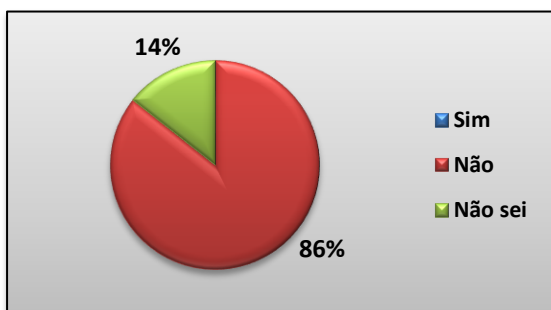
Em termos de sexo, estes alunos estão equitativamente distribuídos por 11 meninos (52%) e 10 meninas (48%).

2. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

2.1 Inquéritos

Relativamente às restantes perguntas dos inquéritos feitos aos alunos da turma, apuramos os seguintes dados:

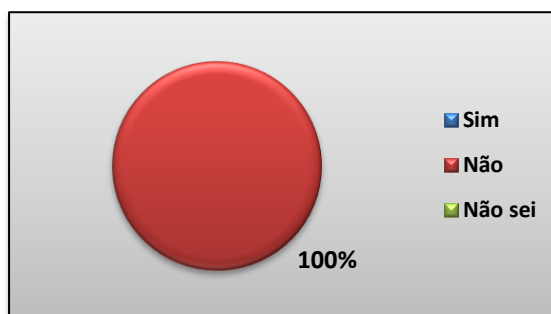
Gráfico 3 – Achas que a menina especial da tua turma devia aprender numa outra sala de aula?



Relativamente a esta questão, a maior parte dos alunos (86%) concorda que a Maria deve aprender na mesma sala e apenas 14% afirmam não saber. É bastante curioso e animador concluir que nenhum aluno acha que ela deveria aprender noutra sala diferente, deixando

transparecer que estas crianças aceitam naturalmente a diferença e a inclusão de alunos com NEE na mesma sala de aula.

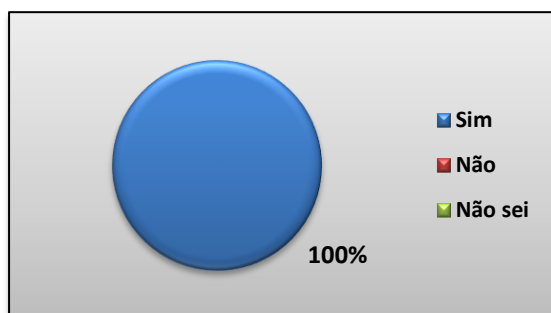
Gráfico 4 – Incomoda-te tê-la a aprender na mesma sala que tu?



Face a esta pergunta, que decorre da anterior, todos os alunos da turma respondem que não constitui qualquer incómodo aprender na mesma sala que a Maria e um dos discentes até acrescenta que ela era uma aluna como eles e, portanto, tinha direito a estar na mesma sala de

aula. Inconscientemente parece haver aqui a ideia basilar da escola inclusiva, de uma escola que é para todos, onde a diversidade também favorece a aprendizagem. E neste sentido estamos perante a necessidade de, tal como afirma Rodrigues (2003, p. 30), “ensinar todos os alunos, de modo a que todos sejam ‘acolhidos e ensinados’, sendo este o primeiro passo para se chegar a uma Escola inclusiva”.

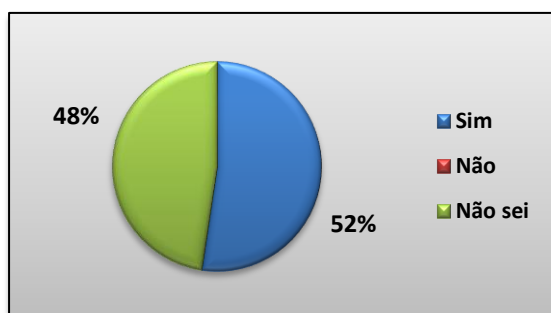
Gráfico 5 – Gostas de frequentar a mesma sala que esta menina?



Perante esta questão, os mesmos 100% são de opinião que é uma satisfação enorme frequentar a mesma sala que ela. Quando questionados acerca dos motivos, afirmam o seguinte: “Acho que toda a gente deve aprender numa sala normal.”; “É melhor para ela.”;

“Gosto dela, ela é divertida, é giro fazê-la aprender coisas e até é fácil brincar com ela.”; “Ela pode aprender com todos.”; “Ela é muito importante para mim.”; “Ela merece ter uma aprendizagem como a nossa.”; “Ela é igual a toda a gente.” e “É diferente por fora mas igual por dentro.”. Continua a ser gratificante o facto de haver unanimidade quanto ao gosto por aprender junto com a Maria e, das respostas mais abertas, pode depreender-se que, apesar da consciência da diferença, ela não impede a totalidade das crianças de achar que a Maria também é um ser humano com os seus direitos e os seus deveres. Reconhecem que ela aprende muito com eles e que contribui para o bom ambiente que têm na sala de aula.

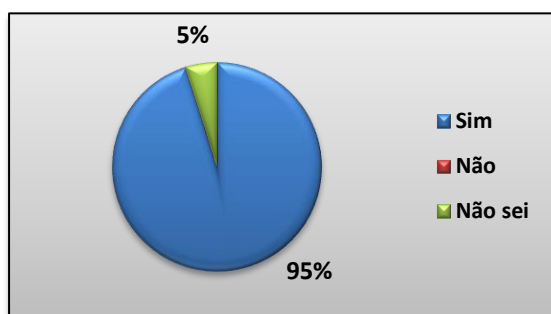
Gráfico 6 – Achas que tem vantagens para ela aprender na mesma sala de aula que tu?



Quanto às vantagens que podem advir da sua inclusão na sala, as opiniões já se distribuem mais, sendo que 52% afirmam que há vantagens, enquanto 48% dizem não saber.

Volta a ser interessante verificar que nenhum aluno afirma haver desvantagens nesta permanência na sala de aula. Quando questionados para apontar duas vantagens desta aprendizagem, alguns discentes responderam o seguinte: “Aprende com todos e diverte-se muito.”; “Podemos ajudá-la.”; “Recebe o nosso carinho.”; “Pode conviver.” e “Pode aprender mais coisas conosco.”. Nesta pergunta, ao contrário das anteriores, denota-se que as opiniões foram mais equilibradas. Mesmo assim, nenhum discente vê benefícios em ter a Maria a aprender fora da sala de aula. Continuam a encarar todas as aprendizagens dela (sejam ao nível escolar ou ao nível pessoal) como algo que também depende muito deles e não exclusivamente do professor. Reconhecem que têm um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem e sentem que, ao mesmo tempo, lhe dão algo também importante na sua vida como o carinho ou a diversão. Este pensamento poderá estar intimamente ligado com a filosofia da verdadeira inclusão, que “tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e (...) que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (Correia, 2005, p. 54).

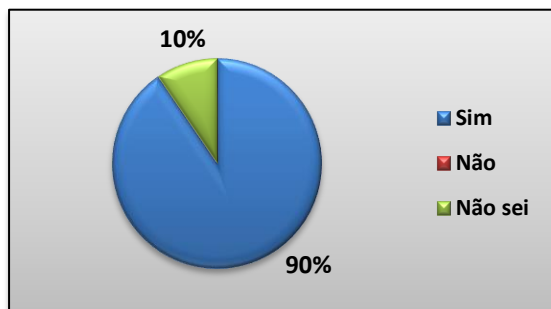
Gráfico 7 – Achas que esta menina especial consegue aprender Inglês?



Relativamente a esta questão, verificamos que 95% são de opinião que a Maria consegue aprender a língua inglesa e apenas 5% afirmam não saber. Quando indagados acerca da aprendizagem da língua inglesa por parte da Maria, é curioso que a maior parte dos alunos

considera que ela também pode aprender esta LE, mesmo tendo consciência que ela tem imensas dificuldades na sua LM, não sabe ler e não consegue ainda sequer escrever.

Gráfico 8 – Achas que ela pode e deve fazer todas as atividades desenvolvidas na aula de Inglês?



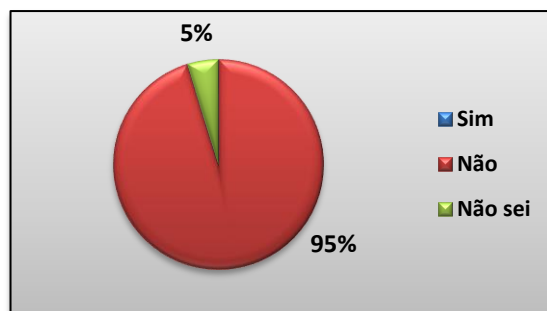
E quando indagados sobre as atividades que ela pode levar a cabo na aula de Inglês, 90% são de opinião que a Maria pode perfeitamente fazer o mesmo que eles, enquanto 10% não sabem. Nesta pergunta, também a maioria dos discentes aceita que ela faça as atividades na

aula de Inglês e volta a ser muito saudável que nenhum aluno considere essa hipótese como algo totalmente impossível. Reconhecem que ela deve partilhar das suas tarefas e, assim, aprender

com eles. Esta ideia pareceu-nos bastante interessante, visto que, todas as crianças com NEE têm capacidade para aprender, ainda que, como aponta Rodrigues (2003), seja necessário termos a noção de que não podemos dar o mesmo a todas, porque, se o fizermos, estaremos a originar desigualdades. Devemos dar a cada uma em função das suas necessidades e das suas capacidades.

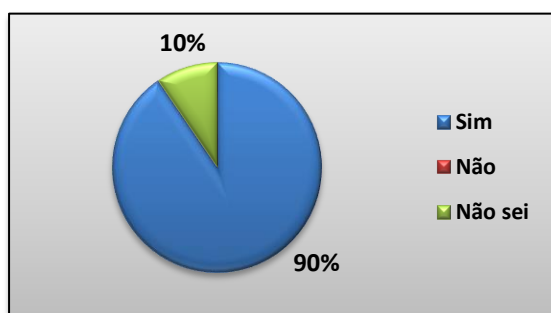
Gráfico 9 – Pensas que esta menina prejudica o normal funcionamento da aula de Inglês?

No que diz respeito ao facto de ela poder prejudicar as aulas de Inglês, quase a totalidade dos discentes (95%) é de opinião que a Maria não prejudica a aula e apenas 5% afirmam não saber.



Nesta pergunta novamente se verifica que nenhum aluno afirma que a Maria prejudica o normal funcionamento das aulas de Inglês, sendo quase todos de opinião que ela lá deve estar, aprendendo juntamente com eles.

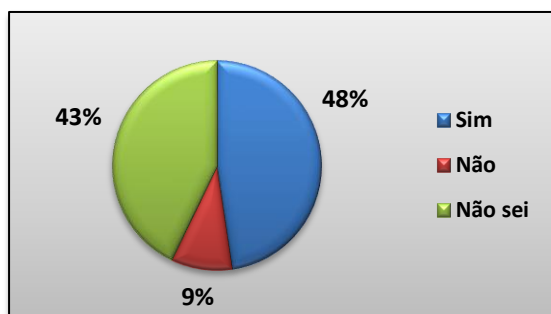
Gráfico 10 – Gostas de fazer trabalhos na disciplina de Inglês com esta menina especial?



No que concerne ao trabalho desenvolvido na aula de Inglês e que podem levar a cabo com a Maria, 90% dos alunos são de opinião que gostam de trabalhar com ela e apenas 10% diz que não sabe. Novamente aqui não há nenhum aluno que afirme que não gosta de trabalhar

com a Maria. Pelo contrário, até aceitam fazer trabalhos com ela, tendo noção que a estão a ajudar, sem se prejudicarem. É por aqui que passa a educação verdadeiramente inclusiva, começando esta noção no espaço sala de aula e alargando-se à escola toda, onde todos os alunos se preocupam com todos e aprendem em conjunto, trabalhando cooperativamente. Tal como se afirma na Declaração de Salamanca, “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

Gráfico 11 – Costumas ajudá-la na aula de Inglês?

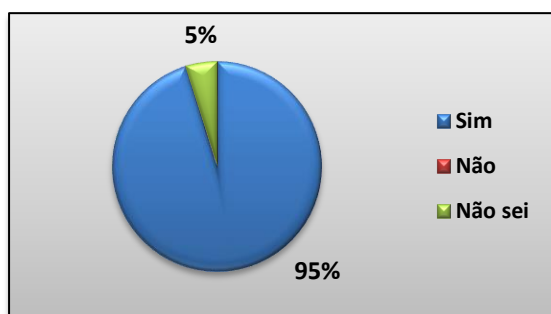


Relativamente à ajuda que lhe podem prestar, as opiniões já estão mais distribuídas:

48% afirmam ser habitual prestarem-lhe auxílio e apenas 9% não o fazem. Por outro lado, 43% dizem não saber em que medida a ajudam na aula de Inglês. Quando questionados acerca do

modo como a podem ajudar, os alunos responderam o seguinte: “Digo palavras e ela repete.”; “Evito que ela faça barulho.” e “Faço gestos de palavras em Inglês.”. Quanto à ajuda que lhe prestam em concreto, o que se verifica é uma maior hesitação por parte dos alunos. Ficam um pouco divididos nas opiniões, muito embora apenas uma pequena percentagem reconheça que não a ajuda e quase metade a ajude. Esta metade recorre a estratégias como a repetição de palavras e os gestos que, no caso da Maria, com a T21, resultam melhor e lhe possibilitam aprender algum vocabulário. E é muito interessante se pensarmos que estas crianças, que já partilham o seu trabalho com a Maria há 4 anos, conseguem identificar com alguma clareza e prontidão as atividades e as estratégias que parecem alcançar resultados mais positivos em alunos com T21. Tal como apontam Cunha & Santos (2007, p. 32), “as capacidades de linguagem, comunicação e interação” contribuem em larga escala para aprendizagens efetivas destes alunos. Além disso, se pensarmos que os alunos recorrem muito à repetição e aos gestos para ajudar a Maria a memorizar palavras, inconscientemente, eles também estão a desenvolver as suas próprias aprendizagens na língua inglesa.

Gráfico 12 – Consegues aprender com a presença dela na aula de Inglês?



Quanto ao facto de conseguirem ou não aprender com a presença da Maria na aula de Inglês, volta a haver uma maioria que se destaca: 95% afirmam que conseguem aprender e somente 5% afirmam não saber. Na última pergunta fechada, os alunos continuam a

afirmar que a presença da Maria na sala de aula não os prejudica minimamente, conseguindo fazer as suas aprendizagens.

Por último, neste inquérito, solicitamos aos alunos que elaborassem um desenho. Este pedido prendeu-se com o facto de, tal como aponta Santos (2013, p. 74), o desenho ser “uma forma de comunicação tal como a linguagem é uma verbalização do pensamento”, podendo, deste modo,

ser encarado como um meio de comunicação. No caso concreto dos desenhos infantis, que são os que interessam para o presente estudo, eles possibilitam avaliar o nível cognitivo da criança e interpretar a forma como ela encara uma determinada realidade. Partimos igualmente do pressuposto de que “Para as crianças, é até mais fácil a expressão através dos desenhos do que pelas palavras” (Santos, 2013, p. 75) e, portanto, decidimos pedir-lhes um desenho em que se representassem a si próprios, a trabalhar com a Maria, dentro da sala de aula.

Os 5 desenhos abaixo foram selecionados única e exclusivamente porque eram os que correspondiam ao que pedimos e eram os que nos pareceram mais perceptíveis após digitalização. De salientar ainda que, em alguns deles, os nomes que alguns alunos tinham escrito foram apagados para manter o anonimato.

Desenho 1



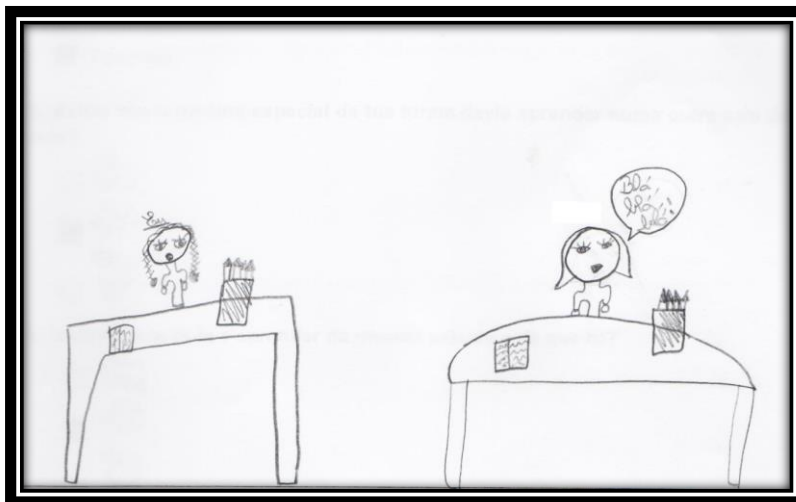
Desenho 2



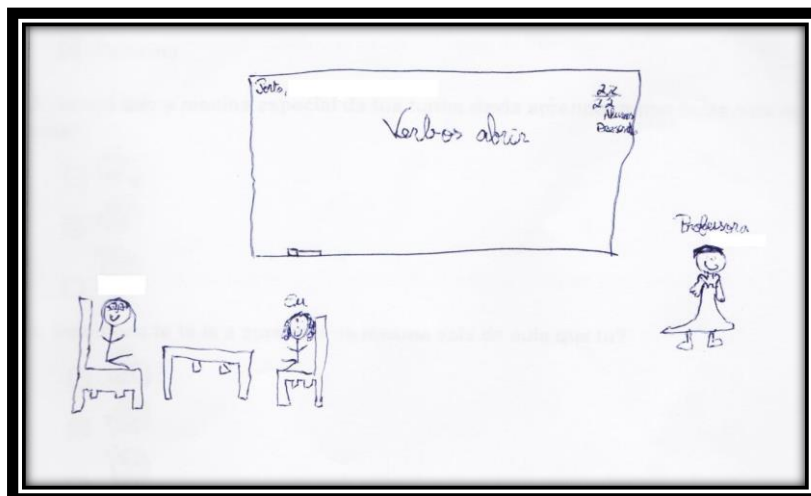
Desenho 3



Desenho 4



Desenho 5



Nos desenhos aqui apresentados é visível a total aceitação da inclusão da aluna na sala de aula, aspeto já evidenciado aquando da análise dos dados dos inquéritos. Contudo, analisando mais pormenorizadamente cada desenho, o que se denota é uma relação harmoniosa e saudável que existe dentro da sala de aula entre a turma e a Maria e entre todos os alunos e a professora. Os cinco discentes representam sempre a colega muito próxima deles, em situação de companheirismo, preocupação pelo seu bem-estar, ajuda e muita motivação para as suas aprendizagens, quando colocam balões com falas como “Boa!” (desenho 2) ou “Muito Bem!” (desenhos 1 e 3). Desenham-se também com sorrisos (desenhos 2, 3 e 5) ou corações (desenho 2), que refletem certamente a amizade e a relação afetiva que conseguiram estabelecer ao longo destes quatro anos em que estiveram juntos e que muito contribuíram para aprendizagens mútuas. Um dos desenhos (desenho 1) apresenta mesmo uma situação concreta de ensino e aprendizagem entre uma aluna e a Maria. Destacam igualmente em dois dos desenhos a presença da professora (desenhos 3 e 5) que, provavelmente, é considerada como uma peça fundamental no estabelecimento destas relações de cooperação entre a turma e a Maria.

2.2 Entrevistas

Relativamente às entrevistas, já aqui afirmamos que foram elaboradas 3 entrevistas: 1 entrevista semiestruturada para um grupo de 4 alunos, escolhidos aleatoriamente, e 2 entrevistas estruturadas (em forma de questionário) para a professora titular da turma e para a professora de Inglês da Maria. Apresentamos como anexos 5, 10 e 12 os guiões destas entrevistas e as entrevistas com as respetivas respostas como anexos 6 a 9 (as dos alunos) e 11 e 13 (as das professoras). A análise que segue abaixo apresenta exatamente a ordem cronológica por que foram realizadas e aqui apresentadas neste estudo.

2.2.1 Entrevista aos alunos

Com as entrevistas realizadas aos 4 discentes da turma foi possível, não só confirmar alguns dados resultantes da análise dos inquéritos, como também aprofundar algumas ideias e observar as expressões faciais destes alunos quando falavam da colega Maria.

Todos estes alunos estão nesta escola desde, pelo menos, o 1º ano do 1º CEB e frequentam a mesma turma que a Maria desde essa altura. Gostam todos muito da escola e da turma e já estão

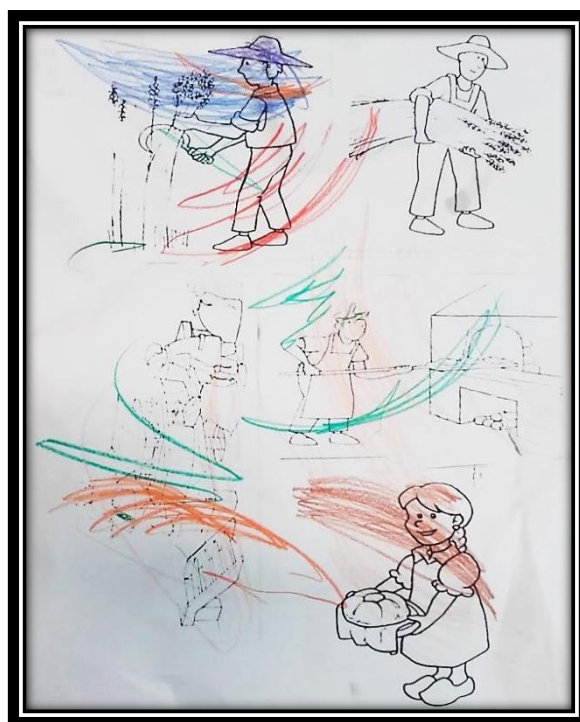
habituaados à presença da Maria na sala de aula e nem concebem que ela aprenda num local diferente do deles.

Sentem responsabilidade pelas suas aprendizagens, sejam elas referentes a cuidados a ter com a sua higiene ou forma de se comportar fora e dentro da sala de aula ou referentes a aprendizagens curriculares. Apontam um facto curioso que é a questão de ela aprender com a professora, mas também aprender com eles, porque reconhecem que é importante para ela estar com os amigos e não sozinha. E mesmo que um dos discentes reconheça que ela também pode aprender se estiver sozinha com uma outra professora fora da sala de aula, acha que ela também deve estar com a restante turma noutros momentos.

Um dos alunos até conta, com grande entusiasmo, algo de que já tínhamos conhecimento: há, por semana, dois alunos que são uma espécie de tutores da Maria, ficando responsáveis por ela e acompanhando-a nas suas tarefas diárias, dentro e fora da sala de aula. E quando perguntado se também é tutor, responde-me, a sorrir e com os olhos muito abertos, que é, muitas vezes. Depreendo que seja algo que lhe dê muita satisfação.

Outro aspeto a realçar é a forma como a ajudam nas aprendizagens dentro da sala de aula. Tendo consciência dos pontos fracos da Maria (não saber ler, não saber escrever e não conseguir sequer fazer a tríade para pegar num lápis), estes alunos apontam várias formas de ajuda: pintar, contar ou dizer o alfabeto e escrever o nome dela, pegando-a pela mão. Um dos alunos até faz questão de nos mostrar um desenho dela, do qual tirámos uma fotografia (desenho 6), que a ajudou a pintar e onde quis que ela escrevesse o seu nome, pegando-lhe na mão e desenhando, com ela, as letras do seu nome. Este nome foi retirado da imagem para manter o anonimato.

Quando questionados sobre se aprendiam com a presença dela, quase todos reconhecem que aprendem da mesma forma, mas há um deles que frisa que “toda a gente aprende com os outros”, e, portanto, tem sempre algo a aprender com ela.



Desenho 6 (Desenho da Maria)

No caso concreto da disciplina de Inglês, alguns alunos relatam que, ao contrário das aulas do 1º período, no 2º, já há nas aulas, uma terapeuta da fala que trabalha esta LE com a Maria e a ajuda nas suas aprendizagens. Logo, a intervenção que eles tinham com a Maria foi muito mais significativa durante o 1º período, quando tivemos oportunidade de também trabalhar com a aluna. A atividade que salientam mais na ajuda que prestam à Maria na língua inglesa é a repetição de palavras para que ela as possa repetir várias vezes até aprender. Um dos alunos até aponta uma atividade em concreto: mostra-lhe os lápis de cor e diz-lhe as cores em Inglês para ela as memorizar.

Relativamente às aprendizagens do Inglês que conseguem realizar quando a Maria está na sala de aula, três dos alunos afirmam que aprendem da mesma forma, enquanto um, muito mais risonho e satisfeito por estar a falar da amiga, diz que aprende melhor. E isto porque considera que a presença dela torna as aulas mais divertidas e engraçadas.

No final da entrevista, quando lhes é dada a oportunidade para contarem algo de que se lembrem e que gostassem de partilhar connosco, surgem aspetos dignos de realce. Um dos alunos contou que, quando chora, a Maria vem logo em seu auxílio, chamando-o de “fofinho” e fazendo-lhe mimos. Até fez questão de chamar a colega para o demonstrar e, efetivamente, pudemos comprovar as suas palavras. A cumplicidade, o carinho nos olhares e a amizade entre ambos são significativos e o aluno em causa demonstra muita calma, paciência e serenidade para lidar com a Maria que, por vezes, não o larga e não tem noção de quando parar. Outros dois alunos salientam brincadeiras que fazem com a Maria, nomeadamente, jogos repetitivos de música acompanhada de gestos, de que ela gosta muito, e que, por saberem que a deixam muito feliz, o fazem com toda a satisfação e felicidade.

Com estas 4 entrevistas pudemos ir ao encontro de dois objetivos que definimos no início deste estudo: aferir a forma como os pares da aluna encaram este processo de inclusão e perceber quais as implicações da inclusão da aluna para as aprendizagens de todos os alunos da turma ao nível da disciplina de Inglês. E depreendermos que, no caso concreto desta turma, a educação inclusiva é uma realidade e pode ser naturalmente aceite pelos pares de alunos com NEE. Exige muita dedicação e muita sensibilização por parte de todos os intervenientes, talvez alguns anos de trabalho cooperativo, e certamente levarão a aprendizagens efetivas por parte de todos os alunos, aprendizagens que podem ser curriculares ou pessoais e que contribuirão para criar cidadãos do mundo mais tolerantes, respeitadores, atentos e altruístas. No caso da aula de Inglês, esta preocupação que os discentes têm pelas aprendizagens da Maria e por a ajudarem através

da repetição de palavras e do recurso a gestos, por exemplo, faz com que eles próprios estejam a aprender a língua, ao mesmo tempo que a ensinam.

2.2.2 Questionários

Já aqui mencionamos os aspetos que envolveram estes questionários e o critério de seleção das docentes entrevistadas no subsubcapítulo 1.3.2.2, onde se afloraram as metodologias selecionadas.

Aqui importa referir que ambos os questionários seguem em anexo (como anexo 9, o da professora titular, e anexo 10, o da professora de Inglês), com as respetivas respostas. A análise destes dados será apresentada nos subsubcapítulos que se seguem.

2.2.2.1 Questionário à professora titular

No que concerne as perguntas que foram formuladas à docente que acompanha a Maria desde há 4 anos, ou seja, desde que ela começou o 1º CEB, as respostas também nos permitiram retirar algumas conclusões interessantes.

A docente é totalmente de acordo com a inclusão da Maria na sala de aula e reconhece que este aspeto constitui um facilitador para as suas aprendizagens, uma vez que a tendência desta aluna é para, a cada passo, imitar os colegas. Como a turma, na sua generalidade, apresenta bom comportamento, com atitudes e posturas corretas, a Maria só ganha em imitar os colegas, tentando adotar também um comportamento correto. Esta imitação provém também da óptima relação que a Maria tem com os seus pares e a professora chega mesmo a afirmar que essa relação “não poderia ser melhor”.

Quando indagada acerca da aprendizagem de todos os alunos, e não apenas da Maria, a docente reconhece que a presença desta menina na sala de aula, e nesta turma já há 4 anos, tem proporcionado aos discentes aprender, acima de tudo, determinados valores como o respeito pelo próximo e, especialmente, o respeito pela diferença. Acrescenta ainda que, por outro lado, como a Maria requer uma atenção redobrada e constante, nem sempre consegue atender a todos com tanta dedicação como gostaria.

Caracteriza a experiência docente que tem vivido com a Maria como ótima e muito gratificante, mas lamenta que os apoios dos serviços especializados que recebe sejam extremamente escassos face aos apoios que realmente necessita. A forma que usa para colmatar este constrangimento é o trabalho constante que tenta levar a cabo com a discente e a motivação e a solicitação frequente dos seus pares para a ajudarem nas tarefas, sejam elas quais forem. A professora salienta o facto de todos os alunos gostarem de colaborar nas aprendizagens da Maria e estarem constantemente a incentivá-la para concluir as tarefas, o que ajuda, e muito, a que a aluna evolua.

Em relação às estratégias a que recorre, a docente aponta a motivação e o apoio, assim como o material diversificado que elabora para ir de encontro aos pontos fortes da Maria.

2.2.2.2 Questionário à professora de Inglês

A docente de língua inglesa, que acompanhou a turma aquando da realização do estágio pedagógico, aponta aspetos a favor e contra a inclusão da Maria na sala de aula.

Aquilo que identifica como o aspeto mais positivo é o espírito cooperativo entre todos os alunos e o esforço que todos (disciplinadas e docentes) fazem em integrá-la nas atividades da aula. E este facto deve-se, sobretudo, a um trabalho de formação cívica e respeito pelo outro realizado com estes alunos, o que faz com que ela se sinta verdadeiramente integrada e feliz. A docente caracteriza de “comovente” a relação extraordinária que os alunos da turma têm com a Maria e vice-versa. Mas a verdade é que a inclusão da aluna na turma também trouxe novas aprendizagens para estes alunos, tornando-os compreensivos, solidários e respeitadores.

Quanto aos pontos menos positivos, considera que a Maria passa demasiado tempo dentro da sala de aula, o que acaba por ser bastante constrangedor para ela, mas também para os seus pares, especialmente ao nível do tempo de concentração. Aponta até situações concretas em que a Maria se atirou para o chão ou gritou os nomes dos colegas. Denota-se que os colegas compreendem e aceitam estas atitudes mas acabam sempre por constituir polo de distração. Em relação às aulas de Inglês, esta situação ainda ganhava maiores proporções porque, como as aulas de 50 minutos decorriam ao final do dia, a Maria já revelava muito cansaço e tornava-se muito difícil lidar com a heterogeneidade entre esta aluna e os seus pares. Nas aulas de 100 minutos, a docente esforçou-se por criar atividades mais autónomas para os restantes alunos enquanto

trabalhava mais individualmente com a Maria. E aponta que foi gratificante ver o progresso dela, ainda que pouco significativo.

Salienta novamente a questão de a Maria passar muito tempo dentro da sala de aula, isto porque ainda não consegue pegar num lápis para escrever. O ideal, na sua opinião, seria que a discente tivesse um currículo verdadeiramente específico que fosse ao encontro do que ela realmente necessita, como a motricidade e o desenvolvimento sensorial. Contudo, lamenta que as políticas educativas se limitem a enveredar pelo caminho mais fácil e, sobretudo, pelo mais barato.

Relativamente à relação que a Maria tem com os seus pares, a docente de Inglês considera-a excelente e salienta as atitudes recíprocas de carinho e conforto. Indica até um caso em concreto, que, curiosamente, já tinha sido apontado por um discente numa das entrevistas, que quando os seus colegas estão tristes e/ou desanimados, a primeira a sair do seu lugar para lhes dar um abraço é a Maria. E quando questionada sobre se a presença da Maria é uma barreira ou um facilitador para a aprendizagem da língua que leciona por toda a turma, afirma que a aprendizagem acontece e que o importante é que todos os alunos percebam e respeitem a heterogeneidade dentro da sala de aula. A inclusão da Maria originou uma educação dos afetos e do respeito pela diferença, que é algo que considera extremamente importante e que devia estar presente em todas as salas de aula. Contudo, também reconhece constrangimentos, como a gestão de tempo, a realização de atividades e a gestão do currículo.

Em relação à sua experiência, afirma que este foi o primeiro ano que trabalhou com uma aluna de CEI, necessitando de se documentar acerca dessa medida. Reconhece que o nosso sistema educativo não está preparado para este currículo e afirma que a presença destes alunos na sala de aula faz com que os discentes passem “de 1 aluno da turma a +1 aluno”, não se salvaguardando as suas necessidades particulares. O que se verifica é que não é o sistema educativo que se adapta a eles, mas antes o contrário.

Encara as aulas que lecionou como “pequenos laboratórios de ensaio”, onde ia tentando estratégias que levassem a aprendizagens por parte da Maria, analisando sempre esses resultados e alterando o que era necessário. Falou ainda com a professora titular e com a professora de Educação Especial que acompanha a Maria para perceber exatamente os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, percebendo de imediato que teria de dar prioridade à competência oral com a aluna. Iniciou por um projeto de ligação da Língua Gestual Portuguesa (LGP) ao Inglês, para que a Maria pudesse associar os gestos a determinadas expressões da língua inglesa, fazendo com que ela pudesse participar de um jogo com que iniciava todas as aulas,

“Simon says...”. Posteriormente criou cartões e imagens que traduziam determinadas estruturas, e avaliava o seu conhecimento carimbos com as expressões “Well done!” ou “Fantastic!”. O que se verificou foi que quando a aluna compreendia um grupo de quatro estruturas, os colegas faziam-lhe as questões e, se ela levantasse o cartão correto, eles batiam-lhe palmas. Este aspeto contribuiu em larga escala para que, com os seus pares, a Maria aumentasse o interesse e a motivação. Com estas estratégias desenvolveu-se a compreensão oral, sendo o próximo passo a produção oral.

Quanto aos constrangimentos que enfrentou, a docente salienta a falta de tempo e, assim como a professora titular, a falta de apoios para estes alunos. Aponta um exemplo: sempre que a Maria precisava de se ausentar da sala de aula, tinha de ser acompanhada por um colega por causa da falta de auxiliares para esse efeito. Ora esta situação levava a que, para além da Maria, também um colega perdesse uma parte da aula. Outras vezes a Maria ficava descontrolada e não havia ninguém a quem recorrer e eram os próprios colegas que conseguiam acalmá-la com mais facilidade. Também aconteceu adormecer nas aulas de Inglês, porque, como já aqui foi dito, algumas eram ao final do dia e a Maria já estava extremamente cansada. Só com a ajuda dos próprios colegas, da professora titular da turma e com algumas estratégias é que se foram conseguindo contornar alguns destes obstáculos.

Por último, acrescenta que é urgente refletir na autonomia das escolas e na elaboração de currículos alternativos para alunos com CEI.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA COM A ALUNA COM T21

Antes do início do estágio realizado com esta turma, houve o cuidado de tomar algumas medidas que considerámos pertinentes para poder desenvolver um trabalho eficaz com a Maria. Em primeiro lugar, quisemos observar algumas aulas dadas pela cooperante para poder observar a turma e a sua dinâmica, também com a presença da Maria. Depois fomos vendo aquilo que a Maria gostava e não gostava de fazer, o que conseguia fazer (pontos fortes) e o que não conseguia (pontos fracos), o que a motivava e o que a desligava das aprendizagens. Posteriormente, tivemos o cuidado de contactar com a professora titular da turma e a professora de Educação Especial que a acompanha e foi-nos possibilitado consultar alguns documentos com informação pertinente acerca da Maria, que nos dariam orientações do como pensar em

estratégias e preparar atividades para a aluna. Consultámos o PEI da aluna, a planificação de Inglês Funcional elaborada pela docente da disciplina e os seus critérios de avaliação. De seguida, documentámo-nos também o melhor que pudemos e lemos informação acerca da SD e, concretamente, da T21. Finalmente achámos por bem trocar impressões com colegas dentro da área da Educação Especial e dentro do Inglês, para poder aferir possíveis atividades passíveis de ser mais eficazes.

E foi de todo este trabalho prévio que surgiram algumas das planificações de atividades que se seguem, umas mais proveitosas que outras, é certo, mas todas preparadas com o máximo de cuidado e atenção. Os planos das aulas, em que estas atividades ocorreram, seguem neste relatório como anexos 14, 15, 16 e 17).

Atividade 1

Esta primeira atividade foi levada a cabo numa das primeiras aulas, após o *Halloween*, em que foi introduzida a palavra *skeleton*.

No dia desta atividade estiveram presentes 21 alunos e a turma foi dividida em 9 pares e 1 trio, estando a Maria no trio com dois colegas e cada um destes pares e o trio tinha na sua posse uma peça que ia formar um puzzle. Este puzzle continha, na parte da frente, uma parte da imagem de um esqueleto e, na parte de trás, um número escolhido aleatoriamente de 20 -100 (isto porque os números de 20 a 100 tinham sido estudados numa aula anterior). A professora dizia um número e um dos alunos do par que tinha a peça com esse número levantava-se e vinha colá-la no quadro. No final das 10 peças coladas no quadro, um aluno de cada par vinha tentar fazer o puzzle. Do trio, quem veio ao quadro foi a Maria, desta vez auxiliada pelos outros colegas dos pares. Descoberto o tema, depois do puzzle construído, os alunos relembrouam alguns dos ossos que já sabiam do ano letivo passado e aprenderam os que ainda desconheciam. Para isso, a professora distribuiu uma imagem aos alunos com um esqueleto (figura 1), ficando a Maria com uma imagem exatamente igual aos colegas, mas com menos ossos (figura 2). Estas imagens foram coladas no caderno. Os vocábulos foram escritos no quadro ao lado da

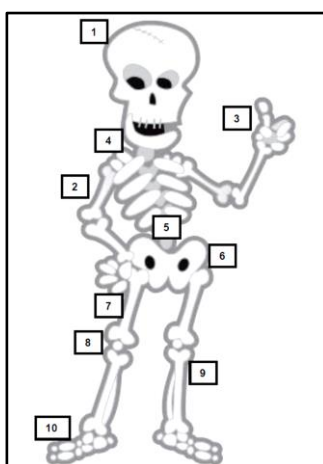


Figura 1 (Ficha dos alunos)

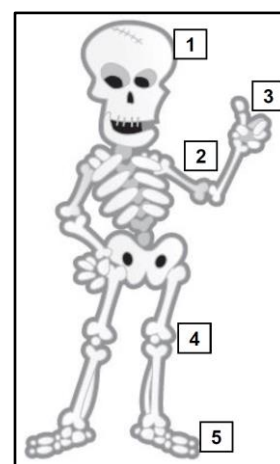


Figura 2 (Ficha da Maria)

imagem como legenda. Enquanto os alunos passavam, a professora trabalhou a competência oral com a Maria e fê-la repetir os cinco ossos da ficha, também através de gestos. De ressaltar que estes ossos foram previamente selecionados porque se dizem da mesma forma que as partes do corpo correspondentes. Assim, numa futura abordagem das *Body Parts*, esperava-se que a Maria as pudesse relembrar com mais facilidade.

Esta atividade foi bastante interessante e motivadora, especialmente porque fez com que a Maria se pudesse mover na sala de aula. É impossível mantê-la 50 minutos sossegada devido à sua dificuldade em permanecer sentada o tempo necessário para concluir uma tarefa. Apesar de apresentar propensão para a fadiga, a aluna também apresenta uma propensão para a irritabilidade caso a tarefa que lhe é dada exija que esteja muito quieta e parada, como é característico da T21. Esta atividade também permitiu à Maria fazer as mesmas tarefas que os colegas e com os colegas (mais do que um colega ao longo da atividade), promovendo o trabalho cooperativo. Ao planificarmos esta atividade para esta aula, tivemos em mente os interesses da Maria em se movimentar, em poder manejar imagens e recorrer a gestos, bem como o conceito de inclusão, evitando que a Maria tivesse uma atividade totalmente diferente da dos colegas que a obrigasse a trabalhar autonomamente ou apenas com a professora. Do mesmo modo, para os restantes alunos, e em especial para os que a acompanharam mais de perto na atividade (tivemos o cuidado de colocar vários a fazê-lo), foi bastante motivador e os alunos ficaram muito satisfeitos por poder, mais uma vez, contribuir para as aprendizagens da Maria.

De acrescentar ainda que estes 5 vocábulos ensinados à Maria, e outros que foram acrescentados posteriormente, foram sendo relembrados ao longo das aulas seguintes para que a Maria não os esquecesse. Recorremos a uma estratégia de carimbos com a expressão *Fantastic!* e, numa folha, fomos anotando as palavras e púnhamos o carimbo à frente da palavra sempre que a Maria acertava (figura 3).

24/09/2016

NOSE ✓	Fan- tastic!	ARM ✓	Fan- tastic!
EAR ✓	Fan- tastic!	KNEE ✓	Fan- tastic!
HEAD ✓	Fan- tastic!	EYE ✓	Fan- tastic!
FOOT ✓	Fan- tastic!	MOUTH ✓	Fan- tastic!
HAND ✓	Fan- tastic!	LEG ✓	Fan- tastic!
		TOE ✓	Fan- tastic!

Figura 3 (Registo do vocabulário aprendido pela Maria)

Atividade 2

A segunda atividade foi numa aula de consolidação das *Body Parts*. O que a professora propôs aos alunos foi a visualização de um vídeo acerca de uma *short story* de Eric Carle, *From Head to Toe*. Enquanto visualizavam o vídeo, os alunos teriam de preencher uma ficha (figura 4) com o nome do animal e a parte do corpo que lhe era associada na história. Para a Maria a ficha tinha o mesmo objetivo mas era diferente da dos colegas porque continha unicamente imagens dos animais (ilustrações do livro) e do corpo humano trabalhadas na aula anterior para memorizar algumas palavras (figura 5).

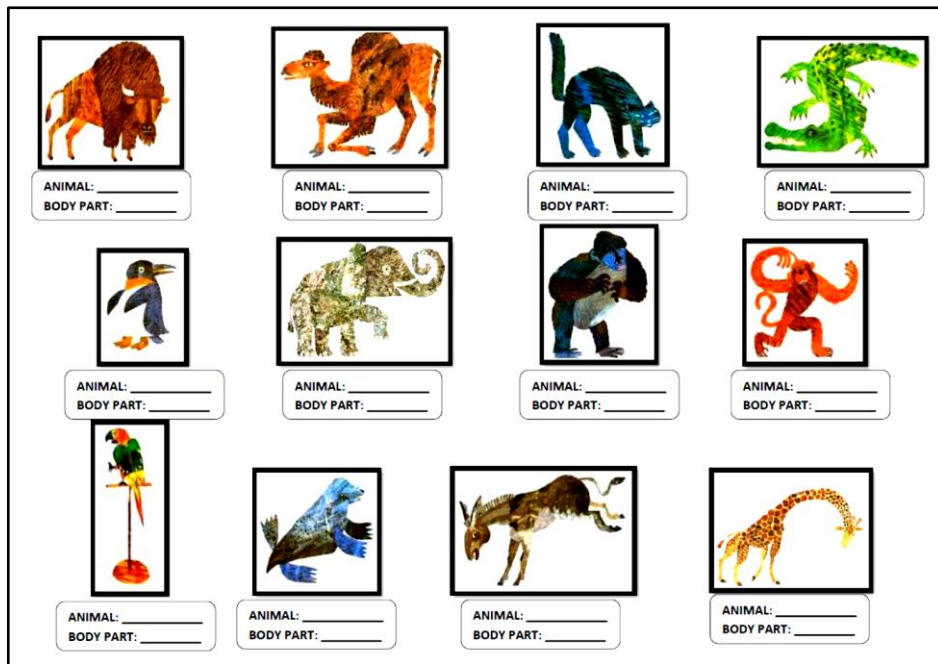


Figura 4 (Ficha dos alunos)

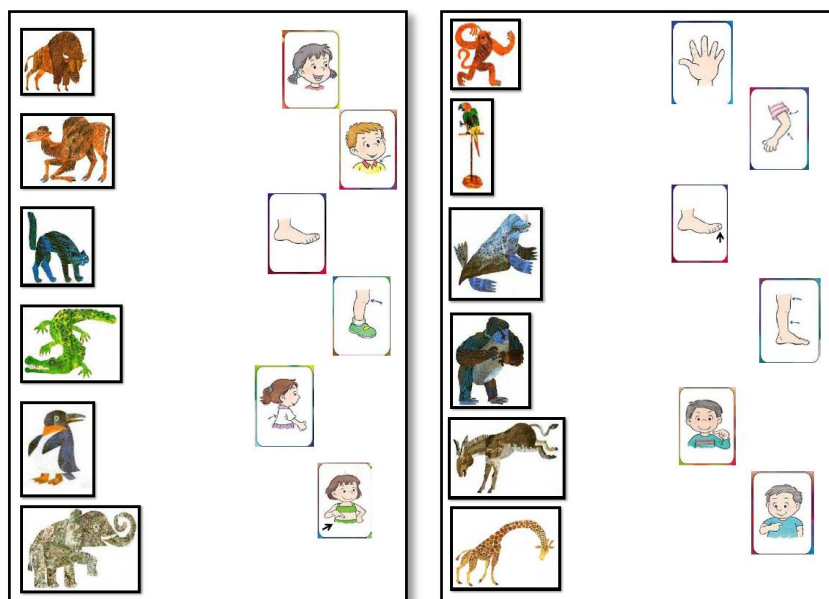


Figura 5 (Fichas da Maria)

A Maria teve de ligar os animais do lado esquerdo às partes do corpo do lado direito. Nesta atividade ela teve o apoio da professora, numa primeira e numa segunda visualizações, que através da indicação gestual lhe ia apontando para as partes do corpo, e de um colega que já tinha terminado a sua ficha, numa terceira visualização. De salientar que a Maria teve duas fichas e não apenas uma como os colegas para lhe facilitar a tarefa. Ela já conhecia as imagens com as partes do corpo humano e o que era novo eram as imagens dos animais da história, que eram as mesmas que apareciam no vídeo.

Esta atividade foi um pouco complicada, uma vez que a Maria não consegue pegar no lápis e teve de ser auxiliada pela professora e pelo colega, pegando-lhe na mão para fazer a linha da correspondência. Saliente-se que a Maria gostou de ver o vídeo e, nas frases mais repetitivas, foi motivada para as cantar, nomeadamente *Can you do it?* e *I can do it.*, juntamente com os colegas.

Na planificação desta atividade tivemos novamente como referência os pontos fortes da Maria e o facto de ela gostar de ser ajudada pelos colegas e de os colegas a quererem auxiliar nas aprendizagens. Optámos também por usar imagens que já lhe eram familiares para tentar que ela se lembrasse do que já tinha aprendido em aulas anteriores. O recurso a um vídeo com imagens muito coloridas (essas imagens eram as ilustrações da própria história), juntamente com música ritmada e repetitiva constituíram aquilo que considerámos ser uma experiência visual enriquecedora. Ora para alunos com T21, é aconselhável recorrer a estímulos visuais, nomeadamente imagens que lhes suscitem interesse e curiosidade, para que a aprendizagem seja possível.

Por último, esta atividade foi já delineada para constituir o ponto de partida para o próximo conteúdo a abordar e consolidar na aula seguinte: as estruturas *Can / Can't*.

Atividade 3

Esta atividade constituiu uma tarefa simples que visava relembrar vocabulário relacionado com os *Hobbies* e consolidar as estruturas *I can...* e *I can't...*, já introduzidas na aula da atividade 2.

Os alunos foram distribuídos em pares e tiveram como tarefa elaborar duas frases acerca do que eles e os colegas de carteira conseguiam ou não fazer. Durante esta atividade, a Maria iniciou o seu trabalho com a professora. A docente mostrava imagens à Maria com atividades de tempos livres e a aluna tinha dois fantoches nas suas mãos (figura 6), um com uma cara alegre, que

representava o *I can...* (figura 7) e um com uma cara triste, que representava o *I can't...* (figura 8). Sempre que a professora lhe mostrava algo que ela conseguia fazer, a Maria levantava o fantoche feliz e dizia *I can.*; quando lhe mostrava alguma coisa que ela não conseguia fazer, a Maria levantava a cara triste e dizia *I can't.*



Figura 6 (Fantoches)



Figura 7 (Fantoche *I can.*)



Figura 8 (Fantoche *I can't.*)

Posteriormente, foi pedido aos restantes alunos para lerem as frases que elaboraram durante esta leitura, a Maria tinha de estar muito atenta porque a sua tarefa era levantar os fantoches com base nas frases que ia ouvindo. Sempre que os colegas diziam *I can...*, ela levantava o fantoche feliz; quando diziam *I can't...*, ela levantava o fantoche triste. Se ela acertasse, os colegas colocavam os *thumbs up* e diziam “Ehhhh!”, se errasse colocavam os *thumbs down* e diziam “Ohhhh!”.

Esta atividade foi muito divertida, apesar de um pouco repetitiva, e, como as estruturas eram apenas duas e fáceis de dizer, a Maria repetiu-as com menor dificuldade. Os fantoches foram colocados no *English Corner* para serem lembrados pela aluna em aulas futuras.

Para a sua planificação tivemos o cuidado de, novamente, envolver os colegas nas aprendizagens da Maria, fazendo deles fonte de motivação para ela e trabalhamos com ela a oralidade, sem necessidade de recorrer a registos que já sabíamos que a aluna não conseguiria fazer.

Atividade 4

Na aula em que se abordou o tema do *Christmas*, a professora optou por ler aos alunos uma história incluída no Plano Nacional de Leitura (para recorrer à interdisciplinaridade) intitulada *Eu sei tudo sobre o Pai Natal* (figura 9). Como queria que fosse dada em língua inglesa, adaptou a história, tornando-a mais simples e mais pequena e chamou-a de *I know everything about Santa*.

Para antecipar vocabulário que os alunos desconhecem e para suscitar curiosidade para o tema da história, e conseqüentemente da aula, a professora colocou uma caixa fechada (com um Pai Natal dentro) em cima da mesa da Maria. Era ela que ficava responsável pela caixa. Pediu a um aluno, a quem a Maria vendou os olhos, que tentasse, pelo tato, descobrir o que estava dentro da caixa. Ele assim fez e, após se descobrir que era um Pai Natal, a professora foi perguntando aos alunos vocábulos relacionados com o Natal que pudessem ver ali naquele objeto, tais como *Santa, reindeer, coat, Christmas bag, chimney, ...*

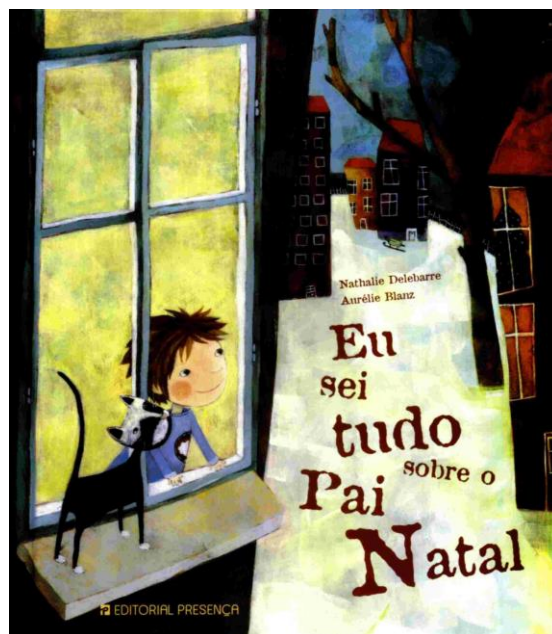


Figura 9 (Capa da história – Versão Portuguesa)

De seguida os alunos foram convidados a sentar-se em círculo no chão para ouvir uma história. Como a professora já sabia de antemão que a Maria iria compreender apenas algumas (poucas) palavras da história, nomeadamente a palavra *Christmas* e *Santa*, por exemplo, resolveu orientá-la e levá-la apenas a fixar a sua atenção em três palavras que apareciam repetidamente: *mummy, daddy* e *Santa*. A professora explicou previamente à aluna que, de cada vez que ouvisse estas palavras, ia ter de as dizer em LGP. Ensinou, a ela e a toda a turma, como se faziam estes gestos e todos repetiram algumas vezes para não esquecer. Durante a leitura, todos os colegas faziam os gestos para que a Maria o pudesse fazer mais facilmente, por imitação.

Como atividade de pós-leitura, os alunos recebem seis imagens para ordenar de acordo com a história e colar no caderno. A Maria trabalhou com um colega que a ajudou na tarefa de ordenar e colar estas imagens, sempre com a supervisão da professora.

A Maria pareceu gostar desta atividade porque esteve bastante sorridente (talvez também por estar sentada no chão); contudo, como foi já ao final do dia, esteve um pouco inquieta e

desatenta. Logo, o que se verificou foi que, quando as palavras *mummy*, *daddy* e *Santa* eram ditas, ela, algumas vezes, fazia os gestos, outras vezes não os fazia. A colagem das imagens também foi um pouco complicada para a aluna devido à sua dificuldade significativa nas atividades de motricidade fina, mesmo tendo imagens maiores que os colegas. Contudo, teve um colega que a auxiliou e tornou a tarefa mais facilitada.

Para planificar esta atividade novamente recorreremos à oralidade e a gestos, mas desta vez já com gestos da LGP, porque achámos pertinente que, uma vez que esta turma apresenta uma grande abertura e uma grande aceitação pela diferença, seria útil abrir aqui portas para uma outra realidade que é a das pessoas surdas e da forma como podemos comunicar com elas.

Além disso, optámos mais uma vez pela imitação e pelo apoio incondicional dos pares da Maria, uma vez que ela repete muito o que vê os colegas fazerem. Também desta forma trabalharia em pé de igualdade com os colegas, partilhando da mesma atividade e não trabalhando à parte.

Estas atividades aqui descritas foram fruto de muita reflexão e pesquisa acerca da T21, bem como de uma observação atenta do comportamento da aluna dentro da sala de aula e do que poderia resultar melhor para que a Maria conseguisse fazer algumas aprendizagens nas aulas de língua inglesa. Estávamos conscientes de que os passos que iríamos dar seriam muito pequenos e teríamos de ser persistentes se quiséssemos que a Maria interiorizasse alguns dos vocábulos que lhe fomos tentando ensinar. E também sabíamos que essa aprendizagem passaria pela vertente da oralidade e nunca poderíamos recorrer, como nunca o fizemos, à escrita, uma vez que, como já aqui afirmámos, a aluna não pegava sequer no lápis, não sabia escrever nem ler.

Do mesmo modo, querendo que as aprendizagens da Maria se processassem dentro de uma educação inclusiva, não poderíamos arranjar estratégias para conseguir que trabalhasse sozinha ou apenas com a professora. Procurámos que as atividades que delineámos fossem sempre partilhadas com os colegas, e com colegas diferentes, na medida do possível, para que, nesta sala de aula e nesta turma, todos os alunos aprendessem com todos. Ao mesmo tempo que ajudavam a Maria, os alunos da turma estavam também a fazer as suas próprias aprendizagens, mesmo em língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes das limitações que advêm de um estudo de caso como este, e sem querer tecer aqui generalizações, por não serem possíveis, terminamos este trabalho destacando os aspetos que nos parecem ser mais dignos de realce, tendo por ponto de partida os objetivos iniciais.

Assim, em primeiro lugar, relativamente à nossa primeira pergunta de partida que incidia sobre a forma como se processa a inclusão desta aluna na sala de aula e, concretamente na sala de aula da disciplina de Inglês, parece-nos que ambas as professoras com quem contactámos (professora titular da turma e professora de Inglês) têm noção da importância da educação inclusiva e da necessidade de desenvolverem um trabalho efetivo com os alunos com necessidades educativas especiais para os levar a alcançar aprendizagens proveitosas para o seu futuro. No caso concreto da Maria consideram ambas que a sua inclusão tem sido verdadeiramente importante visto que promove o espírito cooperativo entre todos os alunos da turma, demonstrando todos uma grande aceitação pela presença dela, ao mesmo tempo que desenvolvem valores de civismo, respeito pelo próximo (e especialmente pelo próximo diferente). Tanto nas aulas da professora titular, como nas aulas de Inglês, o sentimento que impera é de uma grande harmonia na inclusão da Maria, uma vez que os colegas já a conhecem desde o 1º ano e já sabem como lidar com ela. Constituem para ela modelos a seguir, uma vez que ela tende a imitá-los e a ouvir mais atentamente a sua voz, às vezes até mais atentamente do que a voz das docentes. Na sala de aula desta turma, aquilo que verdadeiramente acontece, segundo as professoras, é que todos parecem aprender com todos, tendo aqui a Maria um papel de destaque.

No que diz respeito à segunda pergunta, que pedia para identificar as barreiras e os facilitadores que as docentes enfrentam na inclusão desta aula, reconhecem que as barreiras são muitas, mas ambas afirmam que empregam os seus esforços para as ultrapassar, tentando trabalhar de forma sistemática, contínua e cooperativa. A docente titular salienta que o número de alunos a impede de dar à Maria a atenção de que ela realmente necessita e aponta que deveria existir um reforço no apoio dos serviços especializados. A docente de Inglês vai um pouco de encontro à visão da professora titular, mas salienta aspetos como o demasiado tempo passado pela aluna na sala de aula, o que acaba por ser prejudicial para as suas aprendizagens e até para as dos colegas. Aponta um fator generalizado que, a seu ver, está na base do problema dos alunos com CEI, como é o caso da Maria: em vez de ser o currículo a ser adaptado a estes discentes, são eles que têm de se adaptar ao currículo, o que acaba por ser contraproducente. Por vezes também se torna muito difícil gerir o tempo e o currículo e realizar determinadas atividades, especialmente se forem

levadas a cabo ao final do dia, como é este caso em particular, visto que algumas aulas de Inglês eram ao final do dia, quando a Maria já estava visivelmente cansada e não conseguia, nem queria sequer, trabalhar.

Do mesmo modo, e no que concerne à nossa terceira pergunta de partida, em que se procurava saber qual o papel dos pares no processo de inclusão e nas aprendizagens da Maria, o que se denota é que os pares dela têm noção que os alunos com e os sem necessidades educativas especiais aprendem uns com os outros e a partilha do mesmo espaço físico (sala de aula e restante recinto escolar) permite também partilhar aprendizagens e saberes. Neste caso concreto, o que existe entre estes alunos é uma relação muito próxima que dura já há quatro anos e que os leva a ficar satisfeitos com o facto de a Maria servir-se deles como modelo para os seus comportamentos ou para as suas aprendizagens na língua inglesa, por exemplo. Afirmam mesmo, com orgulho visível, que a aluna os ouve mais atentamente a eles e lhes obedece com mais facilidade, reconhecendo-lhes, portanto, alguma autoridade. No fundo, estes alunos ficam muito felizes e satisfeitos por poder contribuir para o crescimento da Maria, não só nas aprendizagens escolares, mas também nas aprendizagens sociais e nas relações que estabelece.

Relativamente à nossa última pergunta de partida, onde se questionava o papel da Maria nas aprendizagens dos seus pares, os alunos afirmam, na sua maioria, que as aprendizagens que fazem dentro da sala de aula com a Maria são poucas ou nenhuma; contudo, se pensarmos bem, tal afirmação é perceptível, uma vez que crianças com 9/10 anos dificilmente se aperceberão do impacto positivo que terá nas suas vidas este contacto de quatro anos (pelo menos) com a Maria. Alguns dizem que, se ela não estivesse presente, as suas aprendizagens proceder-se-iam da mesma forma. Contudo, reconhecem que a colega lhes veio inculcar um forte sentimento de tolerância e aceitação da diferença, que os torna melhores cidadãos e melhores pessoas. Também se pensarmos ao nível da língua inglesa, a preocupação que estes discentes demonstram em ensinar vocabulário à Maria é tal, através da repetição e estratégias que apontam (como mostrar lápis de cor para ensinar as cores em Inglês), que, ao ensiná-la a ela, estão também a memorizar as palavras e a alicerçar os seus conhecimentos.

Seguidamente, queremos também, nestas considerações finais, salientar alguns contrangimentos que enfrentamos com este estudo de caso. Conscientes da grande limitação geográfica e temporal desta abordagem, que se centra apenas no caso concreto de uma aluna numa escola ao longo de um período lectivo, achamos que seria muito proveitoso deixar uma sugestão para trabalhos futuros: alargar os horizontes e procurar descobrir outras realidades com outros alunos com Trissomia 21 de outras escolas, a nível regional ou até nacional, para saber como se

processam a sua inclusão e as suas aprendizagens ao nível da língua inglesa, bem como a forma como é desenvolvido o trabalho entre os pares.

Por último, também temos noção de que teria sido mais interessante se o estudo apresentasse uma maior abrangência temporal e o trabalho que desenvolvemos com a Maria pudesse ter-se prolongado no tempo (ao longo de 1 ano letivo, por exemplo, com um maior número de aulas), com sucessivas tentativas de estratégias de ensino da língua inglesa e consequentes reflexões e reformulações das mesmas. Gostaríamos de destacar por último que 12 aulas foi, sem dúvida, pouco tempo para desenvolver um trabalho sólido com a turma e com a Maria. E isto tendo em conta, igualmente, que em 2 aulas ela não esteve presente e noutras, como já eram ao final do dia, já estava muito cansada e apresentava visível fadiga e sonolência. Numa das aulas até chegou a adormecer por estar doente.

Em conclusão, cientes das grandes limitações deste estudo, cremos que este estudo de caso pode, de alguma forma, contribuir para despertar sentimentos e comportamentos. Se possível, que faça das NEE dos nossos alunos necessidades educativas especiais e nunca necessidades educativas esquecidas.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2000). *O Processo de Desenvolvimento de Práticas mais Inclusivas em Sala de Aula*. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”, organizado pela “British Education Research Association”: Cardiff.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, pp. 68-80. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> em 1 de maio de 2017.
- Borges, I. & Coelho, A. (2015). O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES. *Revista Científica Exedra, Secção I: Estudos de investigação-ação em aluno com NEE*, Número temático, pp. 11-26. Retirado de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/02/01.pdf> em 30 de dezembro de 2016.
- Brown, C. (2002) Early Language Learning. *A Nation Necessity in Basic Education: A Monthly Forum For Analysis & Comment*, vol. 46, no. 8, pp. 3-7.
- Brown, L. (2002). *Educação e Transição para a Vida Adulta de Crianças e Jovens com Deficiência Intelectual Acentuada*. Conferência dada na Fundação Calouste Gulbenkian a 12 de junho de 2002.
- Buckley, S. (2002). Can children with Down syndrome learn more than a language?. *Down Syndrome News and Update*, 2 (3), pp. 100-102. Retirado de <https://www.down-syndrome.org/practice/180/?page=1> em 28 de dezembro de 2016.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cesar, A. (s/d). *Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Retirado de

http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf em 30 de abril, 2017.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com Crianças*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Coelho, C. (2016). A Síndrome de Down. *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*. Retirado de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?a-sindrome-de-down&codigo=A0963 em 2 de Novembro de 2016.

Comissão Europeia. (2006). Europeans and their Languages. Retirado de http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf em 28 de dezembro de 2016.

Conselho da Europa. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*, Coleção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.

Correia, E. & Pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Porto: Edições ASA.

Cruz, M. & Ribeiro, G. (2009). Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/123/92> em 30 de dezembro.

Cunha, I. & Santos, L. (2007). Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21). *Cadernos de Estudo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 27-44.

- Dessen, M. A. & Silva, N. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6(2), pp.167-176
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês - 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - Orientações Programáticas*. Ministério da Educação.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto desala de aula. *Análise Psicológica*, 4(XV), pp. 563-572.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: As Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*. 8 (1), pp. 5-16.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, C. (1987). A Interacção Selectiva na Escola de Massas. *Revista Sociologia: Problemas e Práticas*. n.º 3, pp. 35-49.
- Gomes, M. (2012). *Trissomia 21: Aprendizagem de Uma Segunda Língua (estudo de caso)*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos: Estratégias para uma Educação de Afectos*. Lisboa: Edições ASA.
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes. Retirado de <http://pt.calameo.com/read/00320956552b81018dae7> em 10 de dezembro de 2016.
- Ladd, G. & Sechler, C. (2012). Young Children’s Peer Relations and Social Competence. In B. Spodek & O. Saracho (org). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. pp 23-54, New York: Routledge.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Universidade de Aveiro.
- Lopes, I. & Cruz, M. (2010). *Tecnologia para a Educação: A mesa educacional E-Blocks no processo de ensino e aprendizagem de uma criança com Trissomia 21*, Caderno Educação Especial (Vinte Anos na ESEPF). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Retirado de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/112/81> em 2 de novembro de 2016.

- Machado, A. & Almeida, M. (2010). Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Revista Psicopedagógica* / 27(84), jul/set 2010, pp. 344-351.
- Manjón, D., Gil, J. & Garrido, A. (1997). *Adaptações Curriculares*, R. Bautista (org.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 53-82.
- Martinho, L. (2011). *Comunicação e Linguagem na Síndrome de Down*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Milheiro, D. (2013). *A iniciação de uma Língua Estrangeira (Inglês) por dois sujeitos com Síndrome de Down: Estudo de Caso Exploratório*. (Tese de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (29 de agosto de 1989). Decreto-Lei n.º 286/1989.
- Ministério da Educação. (23 de agosto de 1991). Decreto-Lei 319/1991.
- Ministério da Educação. (16 de Junho de 2006). Despacho 12591/2006.
- Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-lei 3/2008.
- Ministério da Educação. (26 de maio de 2008). Despacho n.º 14460/2008.
- Ministério da Educação. (12 de Dezembro de 2014). Decreto-Lei nº. 176/2014.
- Mourão, S. (2001). *Inglês na educação pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico - um manual de apoio para educadores e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para crianças e jovens*. Lisboa, trad. e rev. Amélia Leitão.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado, Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre inclusão, Da educação à sociedade*, Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). A Função Curricular da Escola e o Papel dos Professores: Políticas, Discurso e Práticas de Contextualização e Diferenciação Curricular, *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*. 17 (18), pp. 230-241.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. n.º 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos, *Revista Lusófona de Educação*. n.º 8, pp. 63-83.
- Santos, S. (2013). Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil, *educareducere*, Ano XV – Nº. 1 – II Série.
- Schlatter, M. (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Revista Calidoscópico*, V. 7, n. 1, pp. 11-23.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. Retirado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> em 9 de janeiro.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zainal, Z. (2007). *Case study as a research method*, *Jurnal Kemanusiaan*, 9.





ANEXOS

ANEXO 1 - Inquérito aos alunos

Objetivos	Questões
- Perceber se os alunos aceitam a inclusão de alunos com NEE na turma.	3, 4, 5, 6, 10
- Perceber se os alunos consideram que beneficiam com a presença de alunos com NEE na sala de aula.	6, 9, 10, 11
- Perceber se os alunos acham que os alunos com NEE podem aprender inglês e participar nas atividades.	7, 8
- Perceber se os alunos com NEE podem beneficiar da ajuda dos colegas.	11
- Perceber se os alunos acham que podem aprender inglês com alunos com NEE.	10, 12

ANEXO 2 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado no Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula regular.

-  Lê com atenção e responde com toda a sinceridade às questões formuladas.
-  Usa uma caneta.
-  Este questionário é anónimo e confidencial, pelo que os seus dados serão apenas usados neste estudo.
-  Para as respostas entre as perguntas 3 e 12 usa os seguintes símbolos:

 SIM



 NÃO

 NÃO SEI

1. Qual a tua idade?






- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- Outra. Qual? _____




2. Qual o teu sexo?  

- Masculino
- Feminino

3. Achas que a menina especial da tua turma devia aprender numa outra sala de aula?

- 
- 
- 

4. Incomoda-te tê-la a aprender na mesma sala de aula que tu?

- 
- 
- 

Se sim, porquê? _____

5. Gostas de frequentar a mesma sala que esta menina?



Se sim, porquê? _____

6. Achas que tem vantagens para ela aprenda na mesma sala de aula que tu?



Se sim, aponta duas vantagens. _____

7. Achas que esta menina especial consegue aprender inglês?



8. Achas que ela pode e deve fazer todas as atividades desenvolvidas na aula de inglês?






9. Pensas que esta menina prejudica o normal funcionamento da aula de inglês?






Se sim, como? _____

10. Gostas de fazer trabalhos na disciplina de inglês com esta menina especial?




- 
- 
- 

11. Costumas ajudá-la na aula de inglês?

- 
- 
- 

Se sim, como costumavas ajudar? _____

12. Consegues aprender com a presença dela na aula de inglês?

- 
- 
- 

13. Faz um desenho no espaço abaixo onde coloques a menina especial e tu na sala de aula.

Obrigada pela tua colaboração!



ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO

Maria do Céu de Oliveira Barbosa Vilar, professora de Inglês do 3.º Ciclo dos Ensinos Básico e Secundário, a frequentar o mestrado de Ensino do Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto – Instituto Politécnico do Porto, vem solicitar a autorização para o seu educando participar numa pesquisa sobre a sua perspetiva face à inclusão de colegas com necessidades educativas especiais na turma. Esta pesquisa implica a resposta a um questionário a ser realizado durante parte de uma aula dos alunos. Neste estudo será assegurado o anonimato sobre a identidade dos alunos, bem como a confidencialidade dos dados recolhidos.

Obs: No caso de qualquer dúvida ou para maiores esclarecimentos, poderá contactar a docente responsável, através do e-mail ceubvilar@gmail.com.

A Professora,

(Maria do Céu Vilar)

Eu, encarregado(a) de educação do aluno(a), após ter lido e entendido as informações supra, concordo que o(a) meu(minha) educando(a) participe da pesquisa acerca da inclusão de colegas com necessidades educativas especiais na turma.

Assinatura do(a) encarregado(a) de educação:

Data: ____/____/2017

(A recortar e devolver à Professora Titular de Turma)

ANEXO 4

Entrevista aos alunos mais próximos da menina especial

OBJETIVO	QUESTÃO
<ul style="list-style-type: none">• Criar um clima de empatia e confiança com o(a) aluno(a).	<ol style="list-style-type: none">1. Frequentas esta escola desde que ano?2. Gostas de cá andar?3. Gostas da tua turma?4. Identifica quatro colegas com quem te dês melhor.
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a opinião do(a) aluno(a) acerca da inclusão e das aprendizagens da menina especial na sua turma.	<ol style="list-style-type: none">5. Há quantos anos estás com esta menina especial na turma?6. Como achas que a turma se relaciona com a menina?7. Achas que a presença desta menina na sala de aula com a turma faz com que ela aprenda melhor? Porquê?8. Tens ajudado a menina nas suas aprendizagens? Se sim, como?9. E tu, achas que aprendes melhor com a presença dela? Porquê?
<ul style="list-style-type: none">• Percecionar a opinião do(a) aluno(a) acerca da inclusão e das aprendizagens da menina especial na sua turma, concretamente nas aulas de Inglês.	<ol style="list-style-type: none">10. E na aula de Inglês, pensas que ela aprende melhor com a turma, na sala de aula? Porquê?11. Tens ajudado a menina nas aulas de Inglês? Se sim, como?12. E no teu caso, aprendes melhor Inglês com a presença dela? Porquê?
	<ol style="list-style-type: none">13. Queres acrescentar algo ou contar alguma experiência que tiveste com ela que aches importante?

ANEXO 5

Entrevista aos alunos mais próximos da menina especial

ALUNO 1

1. Frequentas esta escola desde que ano?

Desde a pré. *(Pensa um pouco.)*

E há quantos anos?

Não me lembro há quantos anos.

2. Gostas de cá andar?

Sim, muito.

3. Gostas da tua turma?

Sim, muito.

4. Identifica quatro colegas com quem te dês melhor.

João, Álvaro, Dinis e o Rafa (Rafael).

5. Há quantos anos estás com esta menina especial na turma?

Desde o 1º ano.

6. Como achas que a turma se relaciona com a menina?

Há meninos que se dão melhor, outros pior. Mas, no geral, acho que todos se do bem e a aceitam e ajudam. *(Pensa durante alguns segundos.)* Eu também!!

7. Achas que a presença desta menina na sala de aula com a turma faz com que ela aprenda melhor?

Porquê?

O aluno hesita na resposta... Depreendo que não entende a pergunta. Reformulo: achas que ela aprende melhor nesta sala ou numa sala diferente da tua, com uma professora sozinha?

Sim, mas com uma professora numa sala sozinha ela também aprendia bem... *(Fica a pensar e acrescenta.)*

Ou nos dois sítios...

8. Tens ajudado a menina nas suas aprendizagens? Se sim, como?

Sim. Digo-lhe para não se portar mal e estar atenta.

9. E tu, achas que aprendes melhor com a presença dela? Porquê?

Acho que aprendo da mesma forma.

10. E na aula de Inglês, pensas que ela aprende melhor com a turma, na sala de aula? Porquê?

Sim.

11. Tens ajudado a menina nas aulas de Inglês? Se sim, como?

Nas aulas de inglês não ajudo tanto como nas outras.

12. E no teu caso, aprendes melhor Inglês com a presença dela? Porquê?

Aprendo da mesma forma.

13. Queres acrescentar algo ou contar alguma experiência que tiveste com ela que aches importante?

Não.

Acrescento: Não há nenhum acontecimento com a Maria, dentro ou fora da sala, de aula de que te lembres e me queiras contar?

Não, não me lembro.

ANEXO 6

Entrevista aos alunos mais próximos da menina especial

ALUNO 2

1. Frequentas esta escola desde que ano?

Desde o 1º ano.

2. Gostas de cá andar?

Gosto, mas no 1º ano não gostava muito porque algumas meninas fingiram que eram minhas amigas e afinal não eram. Desde o 2º ano começou a melhorar e agora sinto-me muito bem aqui. *(Demonstra muita satisfação.)*

3. Gostas da tua turma?

Sim, gosto muito. *(com entusiasmo)*

4. Identifica quatro colegas com quem te dêes melhor.

Luana, Maria Miguel, Clara e Iara.

5. Há quantos anos estás com esta menina especial na turma?

Desde o 1º ano.

6. Como achas que a turma se relaciona com a menina?

Há uma coisa que já disse à professora: há aqui na turma uma menina que quando a Maria cai, é ela que mete o pé à frente. É um comportamento incorreto!! *(É notório o seu incómodo com esta reação da colega para com a menina.)*

A restante turma dá-se muito bem com ela e há pessoas que se preocupam muito até. Quando ela desaparece, vão logo à procura dela.

E tu, és uma dessas pessoas?

(A aluna responde com toda a convicção.) Sim, sou!! Ajudo-a sempre que posso!! *(E acrescenta)* Em cada semana há dois meninos responsáveis pela Leonor (dão-lhe o lanche, levam-na para o almoço). Esta tarefa só passa por alguns alunos que querem ser tutores.

E tu és tutora também?

Sim, eu sou muitas vezes.

E gostas?

Sim, gosto muito e ela também gosta que eu seja tutora dela!! *(muito entusiasmada)*

7. Achas que a presença desta menina na sala de aula com a turma faz com que ela aprenda melhor?

Porquê?

Sim, faz!! Em algumas aulas, quando a professora diz para ela trabalhar, ela não trabalha, mas se formos nós, ela faz mais depressa.

A sério?

Sim, ela até parece que no ouve melhor a nós que à professora. Ela até já “leu” uma história. Quer dizer, não foi bem ler... (*hesita*)

Tentou contar a história em voz alta, foi?

Sim, contou uma história com a ajuda dos colegas e da professora. Se ela estivesse numa sala sozinha com uma professora, esta atividade não teria acontecido.

8. Tens ajudado a menina nas suas aprendizagens? Se sim, como?

Tenho, quando vou com ela à casa de banho, ajudo na sua higiene.

Muito bem. E dentro da sala de aula? Ajuda-la a aprender?

Na sala de aula não ajudo tanto. Ela gosta é de imitar a professora às vezes.

9. E tu, achas que aprendes melhor com a presença dela? Porquê?

É igual, mas se ela está aqui eu também aprendo. Se ela falar na aula, eu não posso ligar porque não me posso distrair e tenho de fazer as minhas tarefas escolares. (*Estas afirmações são proferidas com um ar sério de quem demonstra muita responsabilidade no que faz.*)

10. E na aula de Inglês, pensas que ela aprende melhor com a turma, na sala de aula? Porquê?

Sinceramente acho que aprende melhor aqui dentro. Tem os colegas que podem ajudar a corrigir os erros e a repetir.

E a professora de Inglês trabalha com a Maria?

Sim, a professora também faz atividades com ela. Deixa-a mexer nos cartões e pede-lhe para repetir palavras.

11. Tens ajudado a menina nas aulas de Inglês? Se sim, como?

Tenho, ajudo-a a repetir palavras ou a identificar cores com os lápis de cor, por exemplo.

(*Lembra-se de algo novo.*) Ela agora tem uma terapeuta que está com ela nas aulas de Inglês e a ajuda. Sentam-se naquela mesa (*aponta uma mesa na parte de trás da sala*) e a terapeuta ajuda-a nas tarefas.

Olha, e a terapeuta está presente em todas as aulas?

Sim, está em quase todas.

Mas durante o 1º período não havia ninguém, pois não?

Não, a terapeuta só começou a estar com ela nas aulas de inglês há pouco tempo.

12. E no teu caso, aprendes melhor Inglês com a presença dela? Porquê?

É indiferente.

13. Queres acrescentar algo ou contar alguma experiência que tiveste com ela que aches importante?

(*Lembra-se logo de imediato.*) Fomos a uma visita de estudo e a Maria também foi, nós apoiamo-la durante o passeio. Ajudamos a tratar da higiene.

Ah, e quando a conheci, nos primeiros dois anos, jogava com ela ao “Manel tim tim” e ao “Peixinho”. Agora jogamos ao 007.

007? Que jogo é esse?

É um jogo de música acompanhada de gestos.

Ah sim, estou a ver, gestos ao mesmo tempo, com palmas e assim?

Isso, isso!

E tu gostas de jogar ao 007?

Sim, gosto muito.

ANEXO 7

Entrevista aos alunos mais próximos da menina especial

ALUNO 3

1. Frequentas esta escola desde que ano?

Desde a pré.

E quando é que entraste para aqui? Quando tinhas 3, 4, 5 anos?

Quando tinha 3 anos.

Há muito tempo. Já fazes parte da mobília!! (risos)

2. Gostas de cá andar?

Gosto muito. *(satisfeita)*

3. Gostas da tua turma?

Gosto muito. *(satisfeita também)*

4. Identifica quatro colegas com quem te dês melhor.

Álvaro, Gabriela, Maria Jorge e Joana.

5. Há quantos anos estás com esta menina especial na turma?

Desde o 1º ano.

6. Como achas que a turma se relaciona com a menina?

A relação é boa, interessante... *(Após alguns segundos, acrescenta)* Somos todos amigos.

7. Achas que a presença desta menina na sala de aula com a turma faz com que ela aprenda melhor?

Porquê?

Sim. Porque ela tem terapia da fala que a ajuda e ela também aprende muito connosco.

Achas que era bom para ela estar sozinha com uma professora numa outra sala? Uma sala só para ela?

Estar só numa sala com uma professora não era melhor para ela porque ela precisa de estar com amigos. Nós também podemos ensiná-la... não é só a professora!!

8. Tens ajudado a menina nas suas aprendizagens? Se sim, como?

Sim. Por exemplo, quando ela bate em pessoas, nós dizemos que é errado. Ou quando as pessoas batem nela, dizemos que é errado e defendemo-la.

Olha, e dentro da sala, achas que a ajudas a aprender o que a professora ensina?

(Pensa durante alguns instantes.) A professora pede-lhe para ela distribuir fotocópias e ela ajuda e isso ajuda a ela aprender. Às vezes também pego na mão dela e ajudo-a a escrever ou a pintar. Até tenho ali um desenho que ela pintou e eu peguei na mão dela para ela escrever o nome, quer ver?

Sim, quero.

(Traz-me o desenho e eu tiro uma foto. Depois acrescenta) A professora que trabalha mais com ela até nos ensinou uma coisa para a ajudarmos: colamos fita-cola no desenho que ela tem de pintar para o desenho estar

sempre colado à mesa e ela pintar melhor.

E achas que ajuda?

Sim, ajuda. Ela pinta melhor assim. Foi uma boa ideia!! (*risos*)

9. E tu, achas que aprendes melhor com a presença dela? Porquê?

Aprendo da mesma maneira.

10. E na aula de Inglês, pensas que ela aprende melhor com a turma, na sala de aula? Porquê?

Com a turma aprende melhor. Ela ouve-nos falar e aprende, pode repetir.

11. Tens ajudado a menina nas aulas de Inglês? Se sim, como?

Não, porque ela tem a terapeuta da fala nas aulas de Inglês e ela trabalha com ela.

12. E no teu caso, aprendes melhor Inglês com a presença dela? Porquê?

Aprendo da mesma maneira.

13. Queres acrescentar algo ou contar alguma experiência que tiveste com ela que aches importante?

De vez em quando ela está sozinha e pede para jogarmos 007 com ela e ela gosta muito.

E tu, gostas de jogar o 007?

Sim, gosto! Ela fica tão feliz!! (*Demonstra satisfação pelo facto de a Maria ficar feliz.*)

ANEXO 8

Entrevista aos alunos mais próximos da menina especial

ALUNO 4

1. Frequentas esta escola desde que ano?

Desde pré.

Desde que idade?

Desde os 4 anos.

2. Gostas de cá andar?

Sim muito.

3. Gostas da tua turma?

Adoro!!!! (*com muito entusiasmo*)

4. Identifica quatro colegas com quem te dês melhor.

Álvaro, Edgar, João e Pedro André. (*Depois acrescenta, sorrindo.*) O Pedro até foi a primeira pessoa que falou comigo no primeiro ano.

Boa!! Ainda te lembras disso...

5. Há quantos anos estás com esta menina especial na turma?

Desde o 1º ano.

6. Como achas que a turma se relaciona com a menina?

Muito bem. (*novamente sorrindo*)

7. Achas que a presença desta menina na sala de aula com a turma faz com que ela aprenda melhor?

Porquê?

Sim, porque é muito divertida, gosta de aprender e assim também aprende connosco.

8. Tens ajudado a menina nas suas aprendizagens? Se sim, como?

Sim, ensino-a a pintar, a contar os números e a dizer o alfabeto no recreio. Quando não estou com os meus amigos, estou com ela.

E gostas de estar com ela?

Sim, gosto muito até!! (*sorrindo*)

9. E tu, achas que aprendes melhor com a presença dela? Porquê?

Sim, aprendo, porque toda a gente aprende com os outros.

10. E na aula de Inglês, pensas que ela aprende melhor com a turma, na sala de aula? Porquê?

Aprende, às vezes ela não diz as palavras direito e nós dizemos e ela repete.

11. Tens ajudado a menina nas aulas de Inglês? Se sim, como?

Sim, ajudo nos desenhos, a pintar, por exemplo. (*após alguns segundos*) Ah, e a dizer palavras também.

12. E no teu caso, aprendes melhor Inglês com a presença dela? Porquê?

Aprendo melhor com ela aqui porque ela é muito divertida e as aulas correm melhor e ficam mais engraçadas. *(Sorri muito.)*

13. Queres acrescentar algo ou contar alguma experiência que tiveste com ela que aches importante?

No 1º ano, numa aula de desporto, uma colega nossa não ajuda a Maria. O nosso professor disse-lhe que ela já não ia ajudar a Maria e quem ficou responsável por ajudá-la fui eu.

Quando estou a chorar, ela vem logo ter comigo para eu não chorar!! Ela, às vezes, faz-me festinhas nas bochechas e diz “Que fofinho!!!”.

A sério que ela te faz isso? E tu gostas?

Gosto!!!! Fico todo contente!! Quer ver? *(Faz questão de ir chamar a Maria e faz de conta que está a chorar. Ela faz exactamente o que ele tinha dito. Abraça-o com ternura embora tenha depois relutância em largá-lo.)*

ANEXO 9

Questionário para a professora titular da turma

OBJETIVO	QUESTÃO
<ul style="list-style-type: none">• Legitimar o questionário, dando informações à professora em causa. (INFORMAÇÕES PRESTADAS POR EMAIL)	<ul style="list-style-type: none">- Informar sobre o tema do trabalho e o objetivo desta investigação.- Salientar a pertinência da sua participação.- Criar um clima de empatia e confiança.
<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados de caracterização da professora.	<ol style="list-style-type: none">1. Qual a sua idade?2. Qual a sua formação?3. Há quantos anos trabalha?4. Há quantos anos trabalha nesta escola?5. Há quantos anos trabalha com esta turma?6. Há quantos anos trabalha com a Maria?
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a posição da professora relativamente à inclusão e às aprendizagens da menina especial nesta turma.	<ol style="list-style-type: none">7. O que pensa acerca da sua inclusão nesta turma do ensino regular?8. Como classifica este processo de ensino-aprendizagem dela? Terá mais vantagens ou mais desvantagens para a Maria?
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a posição da professora face ao trabalho desta menina especial no grupo turma.	<ol style="list-style-type: none">9. Como avalia a relação da Maria com os restantes alunos da turma?10. Considera um benefício ou uma barreira às aprendizagens de todos a sua presença na sala de aula?
<ul style="list-style-type: none">• Percecionar as estratégias usadas pela professora nas aprendizagens da menina especial.	<ol style="list-style-type: none">11. Como caracteriza a sua experiência de lecionação com a Maria?12. A que estratégias recorre para levá-la a fazer aprendizagens efetivas?13. Tem-se deparado com alguns constrangimentos? Se sim, quais e como tem conseguido contorná-los?
	<ol style="list-style-type: none">14. Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente?

ANEXO 10

Questionário para a professora titular da turma

1. Qual a sua idade?

59 anos.

2. Qual a sua formação?

Licenciatura 1º ciclo do Ensino Básico.

3. Há quantos anos trabalha?

38 anos.

4. Há quantos anos trabalha nesta escola?

7 anos.

5. Há quantos anos trabalha com esta turma?

4 anos.

6. Há quantos anos trabalha com a Maria?

4 anos.

7. O que pensa acerca da sua inclusão nesta turma do ensino regular?

Concordo em pleno com a sua integração.

8. Como classifica este processo de ensino-aprendizagem dela? Terá mais vantagens ou mais desvantagens para a Maria?

Penso que, este processo, tem muito mais vantagens que desvantagens, atendendo a que uma criança normalmente copia atitudes que observa. Assim sendo, a Maria ao observar atitudes dos colegas ditos normais vai imitá-los.

9. Como avalia a relação da Maria com os restantes alunos da turma?

A relação é ótima, nem poderia ser melhor.

10. Considera um benefício ou uma barreira às aprendizagens de todos a sua presença na sala de aula?

É mais benéfico do que prejudicial, os colegas aprendem com mais facilidade a respeitar o próximo, que apresenta características diferentes dos ditos normais. No entanto, por vezes deparamos com algumas dificuldades, em poder atender a todos com a máxima qualidade, pois a Maria requer uma atenção constante.

11. Como caracteriza a sua experiência de lecionação com a Maria?

Foi uma ótima experiência e muito gratificante.

12. A que estratégias recorre para levá-la a fazer aprendizagens efetivas?

Material diversificado, muita motivação e um constante apoio.

13. Tem-se deparado com alguns constrangimentos? Se sim, quais e como tem conseguido contorná-los?

Os constrangimentos com que me deparo são essencialmente a escassez de apoio de serviços especializados, que são muito reduzidos. Tento contorná-los através de o trabalho constante e recorrendo muitas vezes à ajuda dos colegas da turma. De realçar, que todos os colegas da Maria gostam de colaborar nas suas aprendizagens incentivando-a a concluir tarefas propostas.

14. Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente?

De realçar, que estas crianças deveriam ter muito mais apoio dos serviços especializados, que é, sem sombra de dúvidas, extremamente escasso.

ANEXO 11

Questionário para a professora de Inglês da turma

OBJETIVO	QUESTÃO
<ul style="list-style-type: none">Legitimar o questionário, dando informações à professora em causa. (INFORMAÇÕES PRESTADAS POR EMAIL)	<ul style="list-style-type: none">- Informar sobre o tema do trabalho e o objetivo desta investigação.- Salientar a pertinência da sua participação.- Criar um clima de empatia e confiança.
<ul style="list-style-type: none">Recolher dados de caracterização da professora.	<ol style="list-style-type: none">Qual a sua idade?Qual a sua formação?Há quantos anos trabalha?Há quantos anos trabalha nesta escola?Há quantos anos trabalha com esta turma?Há quantos anos trabalha com a Maria?
<ul style="list-style-type: none">Conhecer a posição da professora relativamente à inclusão e às aprendizagens na língua inglesa da menina especial nesta turma.	<ol style="list-style-type: none">O que pensa acerca da sua inclusão nesta turma do ensino regular?Como classifica este processo de ensino-aprendizagem do Inglês dela? Terá mais vantagens ou mais desvantagens para a Maria?
<ul style="list-style-type: none">Conhecer a posição da professora face ao trabalho desta menina especial no grupo turma.	<ol style="list-style-type: none">Como avalia a relação da Maria com os restantes alunos da turma?Considera a sua presença na sala de aula um benefício ou uma barreira à aprendizagem da língua inglesa por parte de todos os alunos?
<ul style="list-style-type: none">Percecionar as estratégias usadas pela professora nas aprendizagens na língua inglesa da menina especial.	<ol style="list-style-type: none">Como caracteriza a sua experiência com a Maria?A que estratégias recorre para a levar a fazer aprendizagens efetivas?Tem-se deparado com alguns constrangimentos? Se sim, quais e como tem conseguido contorná-los?
	<ol style="list-style-type: none">Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente?

ANEXO 12

Questionário para a professora de Inglês da turma

QUESTÃO

1. Qual a sua idade?

37 anos

2. Qual a sua formação?

Licenciatura em L.L.M., variante estudos portugueses e ingleses (ramo educacional); Mestrado em Ensino Precoce de Inglês

3. Há quantos anos trabalha?

Como professora de Inglês no 1º ciclo. Trabalho desde 1999, há 18 anos.

4. Há quantos anos trabalha nesta escola?

Apenas este ano letivo e apenas por 3 meses e meio, pelo facto de me encontrar de licença de maternidade.

5. Há quantos anos trabalha com esta turma?

O mesmo tempo referido na questão 4.

6. Há quantos anos trabalha com a Maria?

O mesmo tempo referido na questão 4.

7. O que pensa acerca da sua inclusão nesta turma do ensino regular?

Há pontos a favor e pontos contra. Em primeiro lugar e no caso específico desta turma salienta-se o espírito cooperativo entre todos e o esforço de integração da aluna nas atividades da aula por parte de todos os alunos e professores. Houve um trabalho de formação cívica e respeito pelo outro realizado com estes alunos que em muito contribui para que a Maria se sinta integrada e feliz. É comovente ver a relação extraordinária que os alunos desta turma têm com a Maria e vice-versa. Penso que no que diz respeito a competências transversais, tais como as do civismo, a inclusão da Maria trouxe novas aprendizagens para estes alunos que se tornaram mais compreensivos, solidários e respeitadores. Quanto aos pontos menos positivos, considero que o tempo

que a Maria tem em sala de aula é excessivo e torna-se difícil para ela, e até para os colegas, manter o tempo de concentração. Há momentos em que ela entra em desespero, começando a atirar-se para o chão ou a gritar os nomes dos colegas. Os restantes alunos apesar de compreenderem que essas atitudes são normais da parte dela, têm dificuldade em concretizar as suas tarefas. No caso específico do Inglês em que as aulas são na sua maioria de 50m, este problema ainda é mais difícil de gerir, sobretudo se se realizam no final do dia, quando a Maria já está extremamente cansada. De qualquer modo, tentei nas aulas de 90 minutos criar atividades que pudessem ser geridas de forma autónoma pelos restantes alunos, para poder trabalhar mais individualmente com a Maria. Foi gratificante ver o seu progresso, apesar de pequeno. Nas aulas de 50m tornava-se muito difícil gerir esta heterogeneidade tão díspare entre a Maria e os alunos.

Considero que no caso desta aluna, que ainda não consegue pegar num lápis para escrever, o número de horas passado dentro de sala de aula está ser desperdiçado e é excessivo. O ideal seria a Maria ter um currículo adaptado àquilo que necessita, que lhe desenvolvesse a motricidade e toda a parte sensorial. No entanto, as políticas educativas seguem o caminho mais fácil e sobretudo mais barato que é a Maria adaptar-se ao currículo do ensino regular. Poder-se-ia introduzir no seu currículo outras áreas que despertassem o seu desenvolvimento sensorial.

8. Como classifica este processo de ensino-aprendizagem do Inglês dela? Terá mais vantagens ou mais desvantagens para a Maria?

Como adiantei na questão interior, considero que se torna difícil esta gestão sobretudo num tempo tão curto. Creio que a Maria teve vantagens em beneficiar das aulas de inglês, porque no pouco tempo que tive com ela, consegui realizar algumas aprendizagens que considero bastante importantes. Para além disso, o facto de realizar determinadas atividades em inglês com os colegas e ter conseguido concretizá-las, com as devidas adaptações, aumentou-lhe a autoestima. Penso, contudo, como já adiantei que a Maria ganharia muito mais com outra oferta curricular, mais adaptada às suas necessidades.

9. Como avalia a relação da Maria com os restantes alunos da turma?

A Maria tem uma relação excelente com os restantes alunos, evidenciando atitudes de carinho e conforto, quando os seus colegas estão tristes e/ou desanimados. A Maria é a primeira a sair do seu lugar para lhes dar um abraço.

10. Considera a sua presença na sala de aula um benefício ou uma barreira à aprendizagem da língua inglesa por parte de todos os alunos?

Não considero uma barreira, porque a aprendizagem acontece e é importante os alunos perceberem e

respeitaram a heterogeneidade dentro da sala e aula. A inclusão da Maria potencializou o desenvolvimento de uma educação dos afetos e do respeito pela diferença, algo extremamente importante e que devia estar presente em todas as salas de aula. Contudo, tenho que admitir que impõe limitações: condiciona a gestão de tempo, a realização de atividades e a gestão do currículo.

11. Como caracteriza a sua experiência com a Maria?

Foi o primeiro ano que trabalhei com uma aluna CEI e desde logo, por esse motivo, aprendi o que significa ser CEI. E talvez possa concluir que o nosso sistema educativo não está preparado para tal. Acabando por constatar que estes alunos passam de um aluno da turma a + 1 aluno da turma, não sendo salvaguardado as suas necessidades particulares, o sistema não se adapta a eles, os alunos CEI é que têm que se adaptar ao sistema. E no meio disto entram os professores que tentam arranjar soluções para os problemas que o sistema teima em não resolver. No caso, aprendi muito, porque todas as aulas eram como se fossem pequenos laboratórios de ensaio onde ia fazendo pequenas experiências de aprendizagem com a Maria e analisando os seus resultados, por forma a manter ou alterar determinadas estratégias.

12. A que estratégias recorre para a levar a fazer aprendizagens efetivas?

Antes de definir as estratégias, foi necessário falar com a professora de turma e de Ensino Especial para perceber exatamente o que a Maria conseguia ou não fazer, ou seja, as suas capacidades e/ou limitações. A partir daí percebi que apenas poderia trabalhar a competência oral com ela. Primeiro comecei com um projeto de ligação da Língua Gestual Portuguesa ao Inglês, para que a Maria pudesse associar os gestos a determinadas expressões da língua inglesa. Desta forma, a Maria começou a participar no jogo de turma "Simon says" realizado no início de aula. Depois parti para a criação de cartões / imagens que traduziam essas estruturas e criei uma bateria de avaliação através de carimbos onde registava aquilo que a Maria já compreendia e o que não compreendia. Quando a Maria conseguia compreender um conjunto de quatro estruturas, era a vez dos colegas colocar-lhe as questões e se ela levantasse o cartão correto aplaudiam. Esta última atividade como era realizada depois de ter adquirido a compreensão daquelas estruturas vocabulares a Maria recebia sempre um feedback muito positivo e isso aumentou-lhe o interesse e a motivação. A Maria durante o tempo que tive com ela conseguiu apenas desenvolver a compreensão oral. O próximo passo seria iniciar a produção oral.

13. Tem-se deparado com alguns constrangimentos? Se sim, quais e como tem conseguido contorná-los?

Os constrangimentos foram vários. O primeiro era o tempo, o segundo era a falta de apoio que existe para alunos nestas condições. A aluna nunca podia ausentar-se da sala de aula sem ser acompanhada, como não havia auxiliares, tinha que ser um aluno que por vezes perdia parte da aula. A Maria, por vezes, tinha situações

de descontrolo e não havia ninguém a quem recorrer. Por vezes, eram os próprios colegas que mais facilmente conseguiam acalmá-la. Outras vezes, adormecia porque já estava extremamente cansada. A ajuda dos próprios colegas, da professora de turma e as estratégias referidas na questão anterior ajudaram a contornar alguns destes obstáculos.

14. Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente?

É urgente refletir na autonomia das escolas e na elaboração de currículos alternativos para alunos CEI.

ANEXO 13

Lesson Plan – Preliminary Information

School: Escola Básica XXXXX Teacher: Maria do Céu de Oliveira Barbosa Vilar		
Date:	Length of the Lesson: 50 minutes	Time:
Class Level: 4 th Grade Class Size: 21 Students		
Summary: Simon says Skeleton bones		
Main aims: To introduce a lexical set of skeleton bones. To consolidate new language learnt. To practise speaking, listening and writing skills. Subsidiary Aims: To develop students' confidence. To motivate students. To help students memorise.		
Language Focus: Lexical set of skeleton. New Lexis: <i>Foot, leg, knee, thigh, hip, backbone, neck, head, arm, hand.</i> Structures: Revision What is this? / What are these? It's... / They are... The... bone's connected to the... bone.		
Developmental Skills and Concepts: Recalling and applying Developing memory Applying knowledge		
Assumptions: Children have learnt the structures "What is this? / What are these?" in previous lessons. Children enjoy activities that involve surprise, mystery and movement and they like to help the teacher doing some tasks.		
Anticipated Problems and Solutions: Children may not want to speak in English, so the Teacher will encourage them to do so through the use of gestures and miming.		
Aids: Whiteboard, tip pen, student's notebooks, photocopy with a numbered skeleton, board, puzzle of a skeleton, computer, Internet, pens, pencil and rubber.		

Evaluation:

Direct observation, oral participation.

Lesson Plan

Time Stage	Interaction	Procedure	Aim	Aids
Warmer (10 min)	T – Ss Ss – T	<p>T greets Ss.</p> <p>T writes last lesson's summary by recalling Ss what they have learnt.</p> <p>Then the T writes the lesson and the date on the board.</p> <p>T asks Ss two questions: 1 – What's the weather like today? and 2 – How are you today? T chooses some Ss to answer and writes the answers on the board.</p> <p>Ss are supposed to write all these down.</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Whiteboard • Tip pen • Student's notebook • Pens • Pencil • Rubber
Recalling Vocabulary (5 min)	T – Ss Ss – T	<p>T plays the game Simon says with Ss in order to recall most of the topics that were already studied, such as greetings, weather, classroom language and numbers.</p> <p>Maria will be with the teacher in front of the class and will be guided to make some gestures.</p>	<p>To establish a link with previous lessons</p> <p>To motivate Ss for the lesson</p>	
Presenting new language (25 min)	T – Ss Ss – T Ss – Ss	<p>T shows Ss 10 pieces of a puzzle and tells them they will build up a puzzle with them. The class is divided into 9 pairs and a group of 3 where Maria is included.</p> <p>T says that the hidden picture of the puzzle is related to the topic. In order to find out what the picture is, Ss have to build it up all</p>	<p>To introduce new language using visual support.</p> <p>To visualise the bones</p> <p>To help Ss memorise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Whiteboard • Tip pen • puzzle • Photocopy with a numbered skeleton • Student's notebook

		<p>together.</p> <p>To “win” the opportunity to stick their piece on the board, T will tell a number and Ss are supposed to check if that number is at the back of their piece. If it is, one member of each pair and Maria go to the board and try to build up the puzzle.</p> <p>When Ss realise the topic is “Skeleton and Bones”, the T writes the title on the board.</p> <p>To write this vocabulary down the teacher gives Ss a small picture of a skeleton with those ten numbers. Ss stick that picture on their notebooks. The T writes the words on the board and Ss copy into their notebooks.</p> <p>Maria has a similar picture but with only 5 words and they are the most important bones. While the class writes the vocabulary down, the T works with Maria and makes her repeat the 5 words.</p>		
<p>Practising and consolidating new language (5 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>T asks the Ss to listen to / watch the song “Skeleton Dance” and while listening they pay attention to the words learnt. They do this twice or three times, sing the song “Skeleton Dance” and dance at the same time.</p>	<p>To help Ss memorise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computer • Internet (YouTube)
<p>Ending (5 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>Ss and T say goodbye and leave the classroom.</p>	<p>To set routines</p>	

ANEXO 14

Lesson Plan – Preliminary Information

School: Escola Básica XXXXX Teacher: Maria do Céu de Oliveiraa Barbosa Vilar		
Date:	Length of the Lesson: 50 minutes	Time:
Class Level: 4 th Grade Class Size: 21 Students		
Summary: Simon says Body Parts “From Head to Toe” – listen activity I can... / I can't...		
Main aims: To consolidate new language learnt. To practise speaking, listening and writing skills. Subsidiary Aims: To develop students' confidence. To motivate students. To help students memorise.		
Language Focus: Lexical set of body parts. New Lexis: <i>Finger, mouth, shoulder, knee, neck, toe, foot, hair, nose, back, hand, head, leg, eye, arm.</i> Structures: Revision What is this? / What are these? It's... / They are... I can... / I can't...		
Developmental Skills and Concepts: Recalling and applying Developing memory Applying knowledge		
Assumptions: Children have learnt some vocabulary related to body parts and the structures		

“What is this? / What are these?” in previous lessons.
Children enjoy activities that involve gaming and movement and they like to help the teacher doing some tasks.

Anticipated Problems and Solutions:

Children may not want to speak in English, so the Teacher will encourage them to do so through the use of gestures and miming.

Aids:

Whiteboard, tip pen, student’s notebooks, student’s book, worksheets, computer, Internet, pens, pencil and rubber.

Evaluation:

Direct observation, oral participation.

Lesson Plan

Time Stage	Interaction	Procedure	Aim	Aids
Warmer (5 min)	T – Ss Ss – T	<p>T greets Ss.</p> <p>T writes last lesson's summary by recalling Ss what they have learnt.</p> <p>Then the T writes the lesson and the date on the board.</p> <p>T asks Ss two questions: 1 – What's the weather like today? And 2 – How are you today? T chooses some Ss to answer and writes the answers on the board.</p> <p>Ss are supposed to write all these down.</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p>	<ul style="list-style-type: none"> • White board • Tip pen • Student's notebook • Pens
Recalling Vocabulary (15 min)	T – Ss Ss – T	<p>T plays the game Simon says with Ss in order to recall most of the topics that were already studied, such as greetings, weather, classroom language, school objects, subjects and numbers.</p> <p>In order to remember last lesson, Ss play a quick memory game: they will have a toy (Shrek) on their hands and Student 1 holds the toy and identifies a body part, then passes the toy to S2 and this S has to say the body part of the colleague and a new one. Then S3 says the two body parts already mentioned and a new one. And this goes on till all (or most) of the Ss say a body part.</p>	<p>To establish a link with previous lessons</p> <p>To motivate Ss for the lesson</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toy (Shrek)

<p>Consolidating new and presenting a new grammar structure (20 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>To start the new topic T asks the Ss to listen to a story “From Head to Toe” and they will have to do a worksheet on it while they listen to the story (they have to match the body parts with the corresponding animal)</p> <p>Maria will do the same, but with a different and easiest task, with the teacher first and then with a colleague.</p> <p>After this the T calls Ss attention to the structure <i>I can</i> and <i>I can't...</i>, which is continuously repeated during the story. T explains its meaning.</p>	<p>To introduce new language using visual support.</p> <p>To visualise the body parts</p> <p>To help Ss memorise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • White board • Tip pen • Computer • Internet (YouTube) • Worksheets • Student’s notebook • Pens
<p>Practising new language (5 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>After this the whole class listens to the story again and repeat it.</p>	<p>To help Ss memorise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Internet (YouTube)
<p>Ending (5 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>For homework Ss have a crosswords activity that they stick on their notebooks.</p> <p>Ss and T say goodbye and leave the classroom.</p>	<p>To help Ss memorise. To set routines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Student’s notebook

ANEXO 15

Lesson Plan – Preliminary Information

School: Escola Básica XXXXX		
Teacher: Maria do Céu de Oliveira Barbosa Vilar		
Date:	Length of the Lesson: 50 minutes	Time:
Class Level: 4 th Grade Class Size: 21 Students		
Summary: Simon says I can... / I can't... “My race” – listen activity and roleplay		
Main aims: To consolidate new language learnt. To practise speaking, listening and writing skills.		
Subsidiary Aims: To develop students' confidence. To motivate students. To help students memorise.		
Language Focus: Lexical set of hobbies.		
New Lexis: <i>Cycling, swimming, watching TV, listening to music, swimming, playing computer games...</i>		
Structures: Revision What is this? / What are these? It's... / They are... I can... / I can't...		
Developmental Skills and Concepts: Recalling and applying Developing memory Applying knowledge		

Assumptions:

Children have learnt some vocabulary related to hobbies and the structures “What is this? / What are these?” in previous lessons.

Children enjoy activities that involve gaming and movement and they like to help the teacher doing some tasks.

Anticipated Problems and Solutions:

Children may not want to speak in English, so the Teacher will encourage them to do so through the use of gestures and miming.

Aids:

Whiteboard, tip pen, student’s notebooks, student’s book, flashcards, computer, Internet, CD, toy, pens, pencil and rubber.

Evaluation:

Direct observation, oral participation.

Lesson Plan

Time Stage	Interaction	Procedure	Aim	Aids
Warmer (5 min)	T – Ss Ss – T	<p>T greets Ss.</p> <p>T writes last lesson's summary by recalling Ss what they have learnt.</p> <p>Then the T writes the lesson and the date on the board.</p> <p>T asks Ss two questions: 1 – What's the weather like today? And 2 – How are you today? T chooses some Ss to answer and writes the answers on the board.</p> <p>Ss are supposed to write all these down.</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p>	<ul style="list-style-type: none"> • White board • Tip pen • Student's notebook • Pens
Recalling Vocabulary (10 min)	T – Ss Ss – T	<p>T plays the game Simon says with Ss in order to recall most of the topics that were already studied, such as greetings, weather, classroom language, school objects, subjects, numbers and hobbies.</p>	<p>To establish a link with previous lessons</p> <p>To motivate Ss for the lesson</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toy (Shrek)
Presenting new language (20 min)	T – Ss Ss – T Ss – Ss	<p>Then the T asks the Ss to think about the structures learnt last lesson with the story "From head to Toe" – I can... / I can't...</p> <p>T asks the Ss to, in pairs, write one sentence with <i>I can...</i> and one with <i>I can't...</i> using the hobbies.</p>	<p>To visualise hobbies.</p> <p>To help Ss memorise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • White board • Tip pen • Computer • Flashcards • Puppets • Student's notebook • Pens

		<p>While the Ss work in pairs the T works with Maria. She has two puppets, one symbolising <i>I can...</i> and another symbolising <i>I can't...</i> The T practises these two structures with Maria, making sure she repeats and understands them.</p> <p>Then Ss read their sentences and, when they read, Maria needs to listen to her colleagues' sentences carefully and needs to rise the corresponding puppet. If her choice is correct, the Ss put their thumbs up and say "Ehhh!", if her choice is incorrect, they put their thumbs down and say "Ohhh!".</p>		
<p>Practising and consolidating new language (10 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>After this, T asks Ss to open their books on pages 28 and 29.</p> <p>Ss listen to the dialogue "My race" carefully read by the T but without the narrator section.</p> <p>After that T asks some Ss to read the same dialogue. Ss practise and read this dialogue once or twice, depending on the time still left to the end of the lesson.</p>	<p>To help Ss memorise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Student's book • Student's notebook • Computer • CD
<p>Ending (5 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>Ss and T say goodbye and leave the classroom.</p>		

ANEXO 16

Lesson Plan – Preliminary Information

School: Escola Básica XXXXX		
Teacher: Maria do Céu de Oliveira Barbosa Vilar		
Date:	Length of the Lesson: 50 minutes	Time:
Class Level: 4 th Grade Class Size: 21 Students		
Summary: Christmas vocabulary “I know everything about Christmas” – reading activity		
Main aims: To introduce a lexical set of Christmas. To consolidate new language learnt. To practise speaking, listening and writing skills.		
Subsidiary Aims: To develop students’ confidence. To motivate students. To help students memorise.		
Language Focus: Lexical set of Christmas.		
New Lexis: <i>Santa Claus, reindeer, Christmas tree, presents, chimney, coat, Christmas bag, sleigh, mummy, daddy.</i>		
Structures: What is...? / What are...? It’s... / They are... I believe / I don’t believe Mummy says... Daddy says...		
Developmental Skills and Concepts: Recalling and applying Developing memory		

Applying knowledge

Assumptions:

Children have learnt some vocabulary related to the structures “What is...? / What are...?”, as well as some Christmas vocabulary and family vocabulary, such as mummy and daddy, in previous school years and previous lessons.

Children enjoy activities that involve movement and suspense and they like to help the teacher doing some tasks.

These Ss are very open-minded and accept perfectly well the differences, so T will teach them some gestures of *Língua Gestual Portuguesa* – mother, father and Santa Claus.

The story that is going to be read is included in *Plano Nacional de Leitura*. It was rigorously selected to make a link with the school subject of Portuguese.

Anticipated Problems and Solutions:

Children may not want to speak in English and may not understand some words, so the T will encourage them to do so through the use of gestures and miming. Besides the T will introduce new vocabulary before the story to make sure the Ss will understand the whole story or most of it.

Aids:

Whiteboard, tip pen, box, Santa Claus toy, short story “I know everything about Christmas”, photocopies, pillows and blanket, student’s notebooks, pens, pencil, rubber.

Evaluation:

Direct observation, oral participation.

Lesson Plan

Time Stage	Interaction	Procedure	Aim	Aids
Warmer (5 min)	T – Ss Ss – T	<p>T greets Ss.</p> <p>T writes last lesson's summary by recalling Ss what they have learnt.</p> <p>Then the T writes the lesson and the date on the board.</p> <p>T asks Ss two questions: 1 – What's the weather like today? And 2 – How are you today? T chooses some Ss to answer and writes the answers on the board.</p> <p>Ss are supposed to write all these down.</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p>	<ul style="list-style-type: none"> • White board • Tip pen • Student's notebook • Pens • Blanket • Pillows
Presenting new language (10 min)	T – Ss Ss – T Ss – Ss	<p>In order to arouse Ss' curiosity, T puts a coloured box in the middle of the class. She tells Ss there's something inside which is related to the topic of the lesson. So T asks a S to cover his eyes and open the box. Then he/she should touch the object that is inside and try to guess what it is. If this S doesn't find out, T asks another S to do it.</p> <p>When Ss find out what it is (it's Santa Claus), T takes it from the box and puts Santa on it making sure all Ss see it. T calls Ss attention to some new vocabulary, such as reindeer, bag, coat, present, chimney,</p>	<p>To introduce new language using visual and the senses' support.</p> <p>To visualise some Christmas objects.</p> <p>To help Ss memorise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • White board • Tip pen • Box • Santa Claus

		<p>etc.</p> <p>In order to anticipate another important structure of the story T asks students if they believe in Santa. Most of them (or all of them) will probably say “No.”, so T asks some Ss till what age they believed in Santa.</p>		
<p>Practising and consolidating new language (25 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>Ss are supposed to sit on the floor around the T at this moment. T explains Ss that they are sat like that because the second part of the lesson is going to be different.</p> <p>T explains Ss that she is going to read them a story so T shows them a book <i>I know everything about Santa Claus</i>. T asks Ss what they think that boy knows about Santa. Then she explains how the reading activity is going to occur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maria will have to mime three words: mummy, daddy and Santa). When she listens to these words, she has to mime them according to the gestures from <i>Língua Gestual Portuguesa</i> (LGP). And the rest of the class does the same. - T explains they need to pay a lot of attention because they will have an activity about the story next lesson. <p>T reads the story and shows the pictures to help Ss understand the story. She asks Ss to say with her some repetitive expressions while reading in order to make them concentrated on what they are listening to.</p>	<p>To help Ss memorise.</p> <p>To make Ss aware of LGP.</p> <p>To make Ss accept differences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Story • Puppets • Student’s notebook • Pens • Photocopies • Glue

		<p>After reading T talks about the story to make sure they understood it.</p> <p>After that T gives each S 6 pictures representing 6 parts of the story and Ss have to order them accordingly. When they do that they stick them on their notebooks and write the title of the story above them.</p> <p>This time Maria will work with a colleague.</p>		
<p>Ending (10 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>At the end of the lesson T asks the Ss to do some homework: they need to complete 2 questions with their parents' help:</p> <ul style="list-style-type: none"> - My mummy says Santa... - My daddy says Santa... <p>With this activity they are going to see what their own parents say about Santa, following the same structure as the one in the story they listened to. With this homework activity parents are going to be involved in Ss' tasks and Ss will certainly feel more confident because they will have to explain their parents the story they listened to.</p> <p>Ss and T say goodbye and leave the classroom.</p>	<p>To involve family in Ss' activities. To set routines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Student's notebook • Pens