



## **Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga**

### **Prática com um modelo de ensino inclusivo aplicado à disciplina de Educação Visual numa turma do 8º ano**

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ensino de  
Artes Visuais** no **3º ciclo do ensino básico e  
no ensino secundário**.

**Mónica Alexandra Afonso Alves**



FACULDADE DE FILOSOFIA  
FEVEREIRO 2015



## **Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga**

### **Prática com um modelo de ensino inclusivo aplicado à disciplina de Educação Visual numa turma do 8º ano**

Local do Estágio: Agrupamento de Escolas  
da Abelheira – Escola E. B. 2, 3 de Viana do  
Castelo

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ensino de  
Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e  
no ensino secundário.**

**Mónica Alexandra Afonso Alves**

Sob a Orientação de Prof.<sup>a</sup> Doutora **Maria Helena  
Cardoso Palhinha**



FACULDADE DE FILOSOFIA  
FEVEREIRO 2015

## **Agradecimentos**

À Professora Helena Palhinha por ter aceitado orientar este relatório, pelo acompanhamento e sentido crítico na orientação do mesmo.

À minha colega de estágio, Joana Costa, pelo constante incentivo.

À Professora Sofia Thenaisie e Professora Cristina Bastardo, pelo apoio e saber partilhado.

Ao Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada.

Aos alunos da turma pelo seu empenho e colaboração.

Aos meus pais e irmãos pelo ânimo e alento constantes.

Ao meu marido, Rui, pelo apoio e pelo tempo que não estivemos juntos.

Aos meus filhos, Tomás, Afonso e Francisco, pelo seu sorriso, que tornou mais fácil este percurso.

## Resumo

O tema que orientou a construção deste relatório de estágio foi a educação inclusiva e a gestão da diversidade dentro da sala de aula. As salas de aulas atuais são uma interseção de alunos com diferentes famílias, culturas, gêneros, religiões, meios socioeconômicos, etnias, línguas, ritmos e estilos de aprendizagem social que impõem mudanças na procura de soluções pedagógicas apropriadas

Num primeiro momento, aprofundaram-se as questões da inclusão através da revisão da bibliografia.

Num segundo momento, delineou-se o Modelo de Intervenção Pedagógico implementado. Este procedimento constou de três fases principais: exploração, planificação e implementação da unidade didática "Livro Colaborativo". Na primeira fase, foi analisado o contexto onde iria decorrer esta intervenção. Tendo em conta a sua importância para o tema em estudo, a inclusão, foi aplicado e analisado um teste sociométrico. Na segunda fase pretendemos estruturar atividades em articulação com as estratégias que promovessem uma prática inclusiva, nomeadamente planificar atividades que promovessem aprendizagens colaborativas através da ilustração de um livro colaborativo sobre o tema "Afetos". Na terceira fase, descreveu-se as práticas letivas implementadas.

Num terceiro momento, são apresentados e analisados os resultados obtidos através da observação participante (diário de bordo) e não participante (grelha de observação feita por um terceiro elemento) bem como da aplicação de questionários aos alunos do grupo alvo.

Esta análise permitiu-nos concluir que esta intervenção, baseada em estratégias inclusivas e no trabalho colaborativo entre pares, contribuiu para modificar problemas de comportamento. Assim, a turma obteve resultados positivos, tornando-se alunos empenhados, colaboradores e solidários.

**Palavras-chave:** Inclusão, Diversidade, Indicadores de Educação Inclusiva, Educação Visual, Trabalho Colaborativo

## Abstract

The basis of the present report was the inclusive education and the management of the diversity in the classroom. Nowadays classrooms are an intersection of students with different kinds of families, cultures, genders, religions, socioeconomic resources, races, languages, rhythms and ways of social learning that impose deep changes in the search of suitable pedagogical solutions.

Initially, the questions related to the topic inclusion were deepened through the bibliographic references review.

Secondly, the implemented Pedagogical Intervention Model was outlined. This procedure had three main stages: the exploration, planning and implementation of the teaching unit "Collaborative Book". First, it was analyzed the context where this intervention was going to take place. Having in mind the importance of the context to the topic under study, the inclusion, a sociometric test was applied and analyzed. In a second stage, it was aimed to structure activities in articulation with the strategies that promote an inclusive teaching, in particular planning activities that promote collaborative learning through the illustration of a collaborative book under the topic "Affections". In stage three, the implemented teaching practices were described.

Thirdly, the results obtained through participant (diary) and non-participant (observation grid made by a third element) observations, as well as the application of questionnaires to the students of the target group, are presented and analyzed.

This analysis allowed us to conclude that this intervention, based on inclusive strategies and collaborative work among peers, helped to change behavior problems. In this way, the class obtained successful results, with committed, sympathetic and helpful students.

**Keywords:** Inclusion, Diversity, Indicators of Inclusive Education, Visual Education, Collaborative Work.

# Índice

	Página
Agradecimentos	i
Resumo	ii
Índice	iii
Índice de Anexos	v
Índice de Quadros	v
Índice de Gráficos	vi
Introdução	1
1 . Enquadramento Teórico e conceitual	3
1.1. Inclusão	3
1.1.1. Educação na diversidade	6
1.1.2. Sala de aula inclusiva	7
1.1.3. Indicadores de educação inclusiva	10
1.2. A disciplina de Educação Visual 3º ciclo	14
2. Trabalho Empírico: prática com um modelo de ensino inclusivo aplicado à disciplina de Educação Visual numa turma de 8º ano	16
2.1. Modelo de Intervenção Pedagógica	16
2.1.1. 1ª Fase: Exploratória: Caraterização do Campo de estudo	16
2.1.1.1. Caraterização da Escola	16
2.1.1.2. Caraterização da turma	17
2.1.1.3. Identificação de problemas e dificuldades da turma	17
2.1.1.4. Teste sociométrico	18
2.1.1.4.1. Aplicação e tratamento dos dados do teste sociométrico	19
2.1.1.4.2. Análise dos resultados obtidos no teste sociométrico	22
2.1.1.5. Questão de partida	22
2.1.1.6. Objetivos	24
2.1.2. 2ª Fase: Planificação	24
2.1.3. 3ª Fase: Aplicação	26
2.2. Metodologia de análise	34
2.2.1. Inquérito por questionário	37
2.2.1.1. Descrição e aplicação do inquérito por questionário	39

2.2.2. Observação de aulas	40
2.2.2.1. Grelha de observação (direta não participante)	40
2.2.2.2. Diário de Bordo	42
2.2.3. Apresentação e análise dos resultados	42
2.2.3.1. Análise e interpretação dos dados do Inquérito por questionário aplicado aos alunos	42
2.2.3.2. Análise e interpretação dos dados da Grelha de Observação	51
2.2.4. Cruzamento e Discussão dos resultados	60
3. Conclusões	69
4. Limitações do estudo e novas propostas	71
5. Referências Bibliográficas	72

## **Índice de Anexos**

Documento 1 – Questionário do Teste Sociométrico	76
Documento 2 – Matriz Sociométrica (questões 1, 2, 3 e 4)	77
Documento 3 – Planificação Unidade de Trabalho – Livro Colaborativo Exemplos de trabalhos realizados	81
Documento 4 – Questionário	87
Documento 5 – Grelha de Registo para Observação	88
Documento 6 – Contagens dos dados da Grelha de Observação	89

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Três dimensões do Índice de inclusão (Ainscow, Correia, Paes, Micaelo, Vitorino, 2011)	12
Quadro 2 - Indicadores e perguntas aplicados no Questionário	38
Quadro 3 - Indicadores e parâmetros de observação aplicados na Grelha de Observação	40

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Aprendi com facilidade?	43
Gráfico 2 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Foi pedida a minha participação na aula?	43
Gráfico 3 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Nesta unidade trabalhei com qualquer colega da turma?	44
Gráfico 4 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Tomei decisões e fiz escolhas na realização do meu trabalho?	45
Gráfico 5 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: O trabalho em grupo ajudou-me quando tive dificuldade?	45
Gráfico 6 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: A avaliação feita ao meu trabalho durante esta unidade de trabalho mostrou que o professor se preocupou com o meu sucesso?	46
Gráfico 7 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Respeitei as regras de conduta da sala de aula?	47
Gráfico 8 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: O trabalho de casa que realizei ajudaram-me a melhorar a minha aprendizagem?	47
Gráfico 9 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Participei em atividades fora da sala de aula.	48
Gráfico 10 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Os alunos com menos dificuldades ajudaram os colegas com mais dificuldade?	49
Gráfico 11 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: A professora utilizou diferentes recursos para lecionar esta unidade?	49
Gráfico 12 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Conheço os recursos existentes quer na minha escola quer na minha localidade?	50
Gráfico 13 – Frequência das observações realizadas ao Parâmetro - Aprende com facilidade, referente ao indicador C.1.1.: As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.	51
Gráfico 14 – Frequência das observações realizadas ao Parâmetro - Apresenta interesse e empenho nas atividades, referente ao indicador C.1.1.: As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.	52
Gráfico 15 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Faz intervenções de forma adequada, referente indicador C.1.2.: As aulas estimulam a participação de todos os alunos.	52
Gráfico 16 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Considera pontos de vista diferentes dos seus, referente ao indicador C.1.3.: As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	53
Gráfico 17 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Cumpre o prazo para a realização da tarefa, referente ao indicador C.1.4.: Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.	54
Gráfico 18 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Realiza as atividades em grupo, partilhando ideias, referente ao indicador C.1.5.: Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.	55
Gráfico 19 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Teve rigor na tarefa, referente ao indicador C.1.6.: O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	56

Gráfico 20 – Resultado das observações realizadas aos Parâmetros - É pontual, referente ao indicador C.1.7.: A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	57
Gráfico 21 – Resultado das observações realizadas aos Parâmetros - Revela cumprimento pelas regras, referente ao indicador C.1.7.: A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	57
Gráfico 22 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - O trabalho de casa ajudou o aluno na aula, referente ao indicador C.1.10.: Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos.	58
Gráfico 23 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Ajuda colegas com mais dificuldade, referente ao indicador C.2.1.: A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.	59

## **Introdução**

Atualmente, e tal como acontece em muitos outros países, sobretudo no ocidente, a nossa sociedade caracteriza-se por uma grande diversidade, complexidade e imprevisibilidade que exigem da escola uma articulação eficaz entre as aprendizagens curriculares e a singularidade de cada aluno, num desígnio e equidade educativa. Neste enquadramento, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro (p.154) define que “no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.” Especifica, também, que todos os alunos têm necessidades educativas, havendo alguns com especificidades próprias. Segundo o documento Educação Especial - Manual de Apoio à Prática (2008), editado pelo Ministério da Educação, este Decreto-Lei “tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.” (p.11).

A Declaração de Salamanca (1994), documento mentor sobre princípios da educação inclusiva, proclama que:

- “- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva ,constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (pp.viii-ix)

Estas preocupações legais vão ao encontro de uma motivação antiga nossa sobre as questões da gestão da diversidade, nomeadamente numa perspetiva de educação inclusiva, e que estiveram na base da escolha do tema deste Relatório. Esta motivação vem desde a formação inicial – ensino de Educação Visual e Tecnológica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo – e reforçou-se no decurso da prática letiva nesta disciplina.

De facto, deparamo-nos com várias situações onde encontramos alunos de várias etnias, géneros, diferentes culturas, religiões, meios socioeconómicos, ritmos e estilos de aprendizagens diferentes, desafiando-nos a rever as nossas práticas pedagógica. Caso contrário não estaríamos a dar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagens, podendo, involuntariamente, incorrer em processos de exclusão.

No relatório que pretendemos apresentar, propomos, por isso, analisar as vantagens da realização de um livro colaborativo numa perspetiva de inclusão, uma vez que este tipo de atividade pareceu-nos, pelas suas características diversas, uma estratégia adequada na gestão de problemas comportamentais.

A turma na qual se realizou este estágio apresentava características propícias a este tipo de trabalho, dada a sua especificidade: é formada por 24 alunos, 8 raparigas e 16 rapazes. Destes alunos, três tem necessidades educativas especiais e um aluno é de nacionalidade chinesa. A turma apresentava ainda um rendimento escolar pouco satisfatório, um comportamento agitado e conflituoso, pouco espírito cooperativo/solidário, e dificuldades em cumprir os prazos para a realização das tarefas.

Tratou-se, assim, de um trabalho de carácter exploratório e reflexivo, orientado, fundamentalmente, para a aplicação de uma prática inclusiva, estabelecendo uma análise sobre os aspetos conceituais de inclusão e a sua aplicabilidade no contexto deste estágio pedagógico.

Considerando o contexto de estágio e o quadro teórico consultado sobre a inclusão, foi desenhado um Modelo de Intervenção Pedagógico e planificada uma unidade didática centrada no “Livro colaborativo”.

Neste Relatório, iremos apresentar as diferentes etapas seguidas na realização deste trabalho. Após a Introdução geral, num primeiro momento aprofundamos as questões da inclusão através da revisão da bibliografia (Capítulo 1). Em seguida (Capítulo 2) expomos o trabalho empírico realizado através da prática de um modelo de ensino inclusivo aplicado à disciplina de Educação Visual numa turma do 8ºano. Delineou-se o Modelo de Intervenção Pedagógico que constou de três fases principais: exploração, planificação e aplicação da unidade didática “Livro Colaborativo”. Da sua aplicação prática em contexto de sala de aula e com base em análises de teor quantitativo e descritivo apresentamos os resultados obtidos através da aplicação de um conjunto de instrumentos de recolha de dados (diário de bordo, questionários e grelha de observação).

Concluimos o relatório, apresentando uma reflexão global sobre o trabalho realizado.

## 1. Enquadramento Teórico e conceitual

### 1.1. Inclusão

O contexto das sociedades contemporâneas, nomeadamente o alargamento da multiplicidade social e cultural, e a crise económica que vivemos, exponencia a emergência e visibilidade crescente de todas as formas de exclusão social. A palavra *Inclusão* tornou-se, assim, uma das mais invocadas nos dias que correm, e a escola não é exceção neste quadro global.

O conceito de educação inclusiva, e as políticas educativas a ele subjacentes, têm vindo a emergir, nas últimas décadas, em todo o mundo. Segundo Madureira e Leite (2003) a crescente consciencialização da sociedade sobre a escola inclusiva decorre, fundamentalmente

das críticas que foram sendo desenvolvidas por diversos autores à integração e às práticas educativas que legitimou, continuando a permitir que alguns alunos não frequentassem a escola quando esta não dispunha de meios humanos e materiais capazes de responder com eficácia às suas necessidades. (p.34)

A escola, enquanto espelho da sociedade onde se integra, desempenha um papel fulcral na resposta inicial a todo e qualquer tipo de exclusão. Rodrigues (2006) refere que “O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar.” (p. 2).

Correia (1999, p.47) aponta as décadas de 1960/1970, como período de génese de importantes movimentos de caráter social e legislativo, que têm como principal finalidade assegurar os direitos do indivíduo à liberdade e à igualdade de oportunidades, denominando este período como o do “renascimento humanista”, durante o qual emergem preocupações com a defesa de todos os cidadãos, nomeadamente aqueles que são considerados “diferentes”.

Ainscow e Ferreira (2003) mencionam que a educação inclusiva emergiu associada às preocupações com as necessidades educativas especiais e o “seu compromisso com a pessoa com deficiência.” (p.104). No entanto, o conceito foi sendo alargado gradualmente, a todos os alunos “e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educacionais especiais” (p.109).

No campo específico da educação, o conceito de inclusão é entendido dentro de um processo evolutivo: segregação – integração – inclusão. A “diferença”, ao longo da história, foi vista como algo negativo e por isso, o ‘diferente’ era excluído socialmente. Com as

mudanças sociais, as pessoas diferentes começaram a ser aceites e integradas em instituições particulares e, recentemente, em escolas públicas.

Segundo Silva (2009), o caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso pois,

“As características económicas, sociais e culturais de cada época têm determinado o modo como se tem “olhado” a diferença. Do pensamento mágico-religioso dos tempos remotos à divinização no Egipto, da eliminação na Grécia e em Roma ao abandono e ao “sentimento de horror” (Leitão, 1980: 12) vivido na Idade Média, a história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica”. (p.136)

Silva (2009, p.137) refere ainda que as pessoas com deficiência ao longo do século XIX e primeira metade do século XX foram inseridas em instituições de cariz marcadamente assistencialista.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), Portugal, tendo iniciado a integração escolar no início dos anos 1970, cria e regulamenta as Equipas de Educação especial em 1988, para os professores de Educação especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e o regime educativo especial para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa, nesta área.

Neste contexto, tornou-se premente que a escola desenvolvesse uma verdadeira estratégia de Educação Inclusiva, valorizando o contributo de cada aluno na construção de um conhecimento partilhado. Ao contrário do paradigma subjacente à escola integrativa – na qual apenas os alunos com dificuldades recebiam tratamento diferente tendo como objetivo normaliza-lo - a escola inclusiva “implica a reorganização cultural e funcional da escola para garantir uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos” (Serrano, 2005, p.72).

Gradualmente, os princípios da inclusão educacional consubstanciaram-se a nível internacional, “por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação” (Silva, 2009, p.144). A Declaração de Salamanca (1994) constitui o grande documento de referência nesta área, a “magna carta” que faz a “mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001, p.19). Reforçando o papel da escola na promoção de uma efetiva educação para todos, enquanto pedra basilar na fundação de uma sociedade cada vez mais inclusiva, a Declaração de Salamanca promove a mudança nas perspetivas sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, defendendo que as mudanças

para responder às necessidades destas crianças, beneficiam, igualmente, todos os outros alunos. Refere que:

O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. (UNESCO, 1994, p.6)

A UNESCO (2005, p.13), no documento *Orientações para a Inclusão*, apresenta quatro elementos fundamentais que caracterizam a inclusão educacional:

- A Inclusão é um processo: procura permanente dar melhores respostas à diversidade, aprendendo a viver com a diferença e sobretudo a aprender a aprender com ela, vendo-a como um estímulo à aprendizagem.
- A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras: usar o máximo de informação no planeamento de melhores políticas e práticas, de forma a estimular a criatividade e resolver os problemas.
- A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes: “presença” relaciona-se com local, eficácia e pontualidade; “participação” refere-se à qualidade do ensino com participação dos alunos; “sucesso” diz respeito aos resultados globais em função do currículo e não só na avaliação sumativa.
- A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento: responsabilidade moral de acompanhar e garantir participação e sucesso aos alunos com dificuldades e em risco de exclusão.

Ainscow (1995) defende que todos os alunos devem ser considerados ativos e capazes de fomentar as suas próprias competências. A aprendizagem cooperativa e em grupo torna-se, nesta perspetiva, fundamental. O professor deve criar um clima propício à aprendizagem, promovendo a aprendizagem solidária, fomentando a criação de ambientes adequados, valorizando a individualidade de cada um e promovendo o encorajamento à superação das dificuldades. A UNESCO propõe que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias

pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (1994, pp. 11-12)

### **1.1.1. Educação na diversidade**

A partir da revisão de literatura realizada, conclui-se que os termos diversidade e diferença estão diretamente relacionados com os princípios inerentes à educação inclusiva. Correia (2001) afirma que se “tratarmos o conceito de inclusão não podemos deixar de focar um outro conceito que lhe está subjacente, o conceito de *diversidade*” (p.132).

Neste contexto, consideramos que a educação inclusiva encontra o seu fundamento na necessidade de promover a inclusão, educativa e social, de todos aqueles que, por algum motivo, se desviam daquilo que se considera, por senso comum, a “norma” ou o “padrão” expectável, por diferenças da mais variada ordem.

De acordo com Serra (2002, p.83), a diversidade consubstancia-se nas acentuadas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, morais, étnicas, culturais económicas ou sociais, que se expressam e manifestam das formas mais variadas e ditam diferentes *modus vivendi*.

Esta diversidade étnica, social, cultural, religiosa, de género ou de classe, revela-se, cada vez mais, uma marca indelével das sociedades atuais. As diferenças de culturas, valores e interesses a ela inerentes, constituem potenciais focos de tensão, para os quais se torna imperativo encontrar repostas, nomeadamente ao nível educativo, constituindo a escola um meio fundamental nas políticas de fomento da compreensão e da educação para a diversidade. (Moreira, 2001). Assim, torna-se fundamental que, desde a mais tenra idade, a criança seja educada para esta convivência numa sociedade marcada pela multiculturalidade e a diversidade, aceitando a diferença com naturalidade, vendo nela, não um obstáculo ou uma adversidade, mas antes uma oportunidade de enriquecimento mútuo, através da troca e partilha de diferentes valores e conhecimentos.

É pois nas diferenças de cada um que a diversidade floresce. Os novos e persistentes desafios que a escola acolhe através da diversidade social impõem mudanças na procura de soluções pedagógicas apropriadas. Esta procura constitui uma das grandes demandas do sistema educacional das sociedades atuais. Segundo Ainscow (Correia, Paes, Micaelo, Vitorino, 2011) este é um dos desafios da escola na atualidade: “responder, de forma eficaz, à crescente diversidade de alunos” (p.11). Todos os alunos têm direito a um ensino de qualidade que vá de encontro às suas diferenças.

Esta perspectiva é aquela que se preconiza numa verdadeira educação inclusiva, ou seja, que considera a diversidade de todos os alunos. Já não se trata das velhas ideias de integração, segundo as quais todos eram tratados da mesma forma, sem respeito pelas diferenças individuais, num processo de padronização sociocultural.

Atualmente, o modelo de escola onde se ensinava a todos como se fossem um só já não encontra lugar no presente. No entanto, ainda há professores que, ao receberem um aluno com graves dificuldades na turma, o veem como ‘o diferente’ e encaram os restantes alunos como iguais entre si. Rodrigues (2006, p.13) refere que é “ importante incentivar os professores a olharem para toda a turma ... como alunos diferentes”.

A diversidade é uma realidade à qual o professor não pode ficar indiferente, pois as salas de aulas vigentes são uma intersecção de alunos com diferentes famílias, culturas, géneros, religiões, meios socioeconómicos, etnias, línguas, ritmos e estilos de aprendizagens. O professor tem de atender a essa diversidade e ultrapassar os impedimentos que possam surgir, identificar problemas e desenvolver ações consideradas adequadas a cada situação em particular. A diversidade é inerente à existência de diferentes indivíduos, o que nos deve levar a tê-la sempre em atenção, sob pena de incorreremos num ensino homogeneizante e de exclusão.

Uma verdadeira educação para todos deve consagrar os princípios fundamentais da igualdade de oportunidades, o que implica a implementação de um sistema educativo que dê plena resposta à diversidade que marca a estrutura das nossas sociedades e, concomitantemente, das nossas salas de aula, promovendo o respeito pela diferença e fomentando a diminuição de atitudes de preconceito, discriminação e exclusão para com a diferença. À luz dos princípios da educação inclusiva, todos têm direito a uma verdadeira igualdade de oportunidades, que lhes permita alcançar o sucesso, apesar das suas características individuais.

### **1.1.2. Sala de aula inclusiva**

Nesta gestão da diversidade, o professor deve planificar as suas aulas de forma a acolher as necessidades de todos os alunos, tal como expresso na ideia chave da escola inclusiva, isto é, “independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual ... considerando a diferença uma força e uma base de trabalho” (Sanches e Teodoro, 2007, p.107).

Nesse mesmo sentido, Boots e Ainscow (2002) expõem que o apoio à diversidade “está também presente quando os professores preparam as suas aulas tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os alunos se ajudam uns aos outros.” (p.11)

Na elaboração de uma planificação inclusiva o professor deve perspetivar as necessidades individuais de cada aluno através de estratégias e práticas conducentes a contextos de aprendizagem onde “ todos” aprendam, isto é, a planificação deve adequar-se a dos alunos.

Segundo Clark e Lampert (1986, apud Arends, 2008, p.93)

A planificação do professor é uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas. O currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase.

Sanches (2005) perspetiva que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para a aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos. (p.133)

Serrano (2005) clarifica estes pressupostos referindo:

os alunos são todos diferentes e que, conseqüentemente, abordam as propostas curriculares de acordo com as respectivas potencialidades e limitações, designadamente, os alunos com NEE. Daqui parece, então, emergir o termo diversidade, como aquele que melhor traduz o sentido profundo da inclusão educativa. Inerente ao termo diversidade subjaz, por seu turno, uma certa ideia de igualdade, a qual significa que, conquanto diferentes, todas as crianças têm algo em comum, sendo que, esse algo, é representado, exactamente, pela necessidade de aprender. Então, incluir seria, do ponto de vista pedagógico, ensinar, tendo como base da planificação e da intervenção, o quadro dos estilos de aprendizagem dos alunos e, em particular, os dos alunos com necessidades educativas especiais (p.61)

Perspetivando uma educação nos pressupostos da educação inclusiva, dever-se-á, também, estar atentos aos sinais que indicam o caminho a seguir, sendo este um princípio da responsabilidade de todos aqueles que a constituem. Considera-se, assim, o aluno como um ser em desenvolvimento que deve ter educadores capazes de definir estratégias adequadas à sua individualidade com o objetivo de atingir sucesso nas aprendizagens ao longo da vida.

Segundo Ainscow (1995), a criação de um clima de sala de aula inclusiva, operacionaliza-se em três vertentes fundamentais, a planificação, papel que os alunos desempenham na sua própria aprendizagem e na dos seus pares e a capacidade de improvisação do professor.

O primeiro aspeto a ter em conta relaciona-se com a planificação. Esta deve ser em primeiro lugar, concebida vendo a turma de uma forma global, em detrimento de uma visão mais protecionista que defende a planificação individual para os alunos que apresentam dificuldades. Desta forma, ao planificar para todos, o professor evita que a sua atenção se possa desviar de “outros fatores contextuais que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe.” (Ainscow, 1995, p.4)

Outro princípio que deve orientar a atuação do professor, no sentido de criar ambientes mais inclusivos em sala de aula, relaciona-se com a importância que deve ser dada ao papel que os alunos desempenham na sua própria aprendizagem e na dos seus pares, tendo em conta o carácter eminentemente social da educação enquanto processo social. Neste contexto, revela-se importante promover a aprendizagem cooperativa entre pares, tirando o máximo partido destas estratégias, processo no qual o professor desempenha um papel fundamental, no sentido em que muito mais do que o domínio das técnicas, o docente deve evidenciar uma grande capacidade de resposta ao *feedback* dos alunos.

Para Tavares e Sanches (2013) a aprendizagem colaborativa está bem defendida em termos discursivos por diversos autores. A implementação desta abordagem no ensino é um meio eficaz para gerir a diferença e assim ajudar a aprender os alunos com mais ou menos capacidades. Os alunos são encorajados a participar, todos melhorando o seu resultado académico. Também é referido pelas autoras que esta abordagem tem benefícios sociais importantes, o “aumento das interações entre os pares na sala de aula, levando os alunos, com a ajuda do professor, enquanto mediador, a aplicar os princípios da aceitação e do respeito mútuo.” (p.313)

Também Maset (2011) menciona que para caminharmos através dos propósitos da educação inclusiva, e para conseguirmos ensinar a todos os alunos da turma, temos de utilizar a aprendizagem cooperativa. Segundo este, uma aula inclusiva é aquela onde “todos” os alunos aprendem “juntos”, cada um com as suas características e necessidades próprias. Mesmo àqueles que necessitem de um apoio mais individualizado, esse apoio deve ser dado em contexto de sala de aula junto dos seus pares. Uma das estratégias que este autor apresenta para atendermos à diversidade dentro da sala de aula é estruturar a aprendizagem

colaborativamente. Isto é, organizar a aula onde o professor não é o único que ensina mas em que também os alunos, em pequenos grupos de trabalho colaborativo, são capazes de ensinar-se mutuamente. (p.19)

Este tipo de estratégia potencia a aprendizagem de todos os alunos, ao envolver os alunos na aprendizagem do grupo. Cria um clima favorável à aprendizagem de todos, facilita a interação e aceitação de todos, mesmo daqueles “diferentes”.

O terceiro fator a ter em consideração, segundo Ainscow (1995), reside na capacidade de improvisação do professor, que lhe permitirá uma permanente adaptação dos planos inicialmente traçados, de acordo com as respostas e reações que os alunos vão manifestando. Esta capacidade, apoiada numa forte componente intuitiva, promove a participação ativa dos alunos e o incremento das suas capacidades de autoaprendizagem.

### **1.1.3 – Indicadores de educação inclusiva**

Tendo em vista a necessária contextualização e fundamentação para a implementação e desenvolvimento de práticas de educação inclusiva em sala de aula, entendemos pertinente referir-nos a um conjunto de indicadores, apresentados em documentos de referência e orientadores de uma prática pedagógica balizada pelos princípios da educação para a inclusão. De acordo com Boots e Ainscow (2002), estes indicadores têm por objetivo orientar a estruturação de “aspectos específicos de investigação realizada nas escolas, por professores ou grupos” (p.6) sendo que “Qualquer utilização é legítima desde que promova a reflexão sobre a inclusão e conduza a uma maior participação dos alunos na cultura, no currículo e na comunidade das suas escolas.” (p.6). A sua utilização deve fazer parte da ação que promova o desenvolvimento da escola, e o conceito chave é “Apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola” (p.7).

A análise da bibliografia consultada possibilitou identificar dois documentos chave que se perspetivam como guias para escolas inclusivas: o *Índex para a Inclusão* de Boots e Ainscow (2002) e o *Guia Aprender com a Diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola* (2011). São dois documentos de referência internacional e nacional. Segundo Frederickson e Cline (2005,p.90), o *Índex para a Inclusão* de Boots e Ainscow

provides materials designed to be used by schools in their development planning, and outlines a process which can involve school staff, governors, pupils, parents and other community members in creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices in their school. (p.90)

Thomas e Vaughan (2005) referem que o *Index for Inclusion* de Booth e Ainscow é um documento constituído por um conjunto de materiais únicos no apoio às escolas inclusivas: “in a process of inclusive school development and is a process of investigation the schools undertake in order to improve school attainment for all students through inclusive practices.”(p.181)

Em Portugal, este documento foi autorizado a ser traduzido pela Associação Cidadãos do Mundo e expõe que, apesar da inclusão ser relacionada a alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, neste Índice “a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens” (p.5).

A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2011) propõe o *Índice para a Inclusão* de Booth e Ainscow e *Aprender com a Diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*, como material de suporte ao desenvolvimento de escolas inclusivas.

O segundo documento, *Aprender com a Diversidade* (2011), apoia-se no primeiro, o qual adapta e sintetiza. Assim, apresenta as três dimensões do Índice: Criar culturas de Inclusão; Implementar Políticas de Inclusão e Promover Práticas de Inclusão. (p.32). O objetivo é ajudar os profissionais das escolas a gerir processos de mudança perspetivados na análise dos contextos através de critérios de inclusão através da reflexão sobre as práticas. A promoção da inclusão “implica um exame detalhado do funcionamento da escola que, continuamente, oriente e monitorize o estabelecimento de prioridades e os esforços de melhoria no desenvolvimento das práticas educativas.” (p.31). Menciona que para cada dimensão “existe um conjunto de ‘indicadores’ de inclusão” que, sendo “resultantes de testagem no terreno, são essencialmente descritores, isto é, facultam descrições operacionais daquilo que esperaríamos encontrar numa escola que adote um projeto educativo orientado por princípios de inclusão.” (Ainscow *et al.*, 2011, p.32).

Apresentamos de seguida o quadro referente às três dimensões do Índice de inclusão de Ainscow (Ainscow *et al.*, 2011, pp.35, 36, 37)

Quadro 1 - Três dimensões do Índice de inclusão (Ainscow, Correia, Paes, Micaelo, Vitorino, 2011)

Dimensão A: Criar culturas inclusivas	
A.1 Construindo uma comunidade	A.2 Estabelecendo valores de inclusão
<p>A.1.1 A escola faz com que todos se sintam bem vindos.</p> <p>A.1.2 Os alunos ajudam-se mutuamente.</p> <p>A.1.3 Os diferentes elementos do pessoal educativo colaboram uns com os outros.</p> <p>A.1.4 O pessoal educativo e os alunos respeitam-se mutuamente.</p> <p>A.1.5 O pessoal educativo e os pais/encarregados de educação são parceiros.</p> <p>A.1.6 O pessoal educativo e a gestão articulam esforços.</p> <p>A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas.</p>	<p>A2.1 Existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos.</p> <p>A.2.2 O pessoal educativo, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão.</p> <p>A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.</p> <p>A.2.4 O pessoal educativo e os alunos respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.</p> <p>A.2.5 O pessoal educativo esforça-se por remover todas as barreiras à participação e à aprendizagem, na escola.</p> <p>A.2.6 A escola esforça-se por minimizar todas as formas de discriminação.</p>
Dimensão B: Implementando políticas inclusivas	
B.1 Desenvolvendo uma escola para todos	B.2 Organizando apoio para a diversidade
<p>B.1.1 A contratação e a avaliação do desempenho do pessoal educativo é transparente e objectiva.</p> <p>B.1.2 Todos os novos elementos do pessoal educativo são ajudados a integrar-se na escola.</p> <p>B.1.3 A escola promove a admissão de todas</p>	<p>B2.1 Há uma coordenação efectiva de todas as modalidades de apoio.</p> <p>B.2.2 As actividades de formação do pessoal educativo ajudam-no a responder à diversidade dos alunos.</p> <p>B.2.3 As políticas referentes às necessidades educativas especiais são clara e</p>

<p>as crianças da sua área.</p> <p>B.1.4 A escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos.</p> <p>B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.</p> <p>B.1.6 A escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos.</p>	<p>objectivamente políticas de inclusão</p> <p>B.2.4 Os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>B.2.5 O apoio aos alunos que têm o Português como segunda Língua está articulado com o apoio geral à aprendizagem.</p> <p>B.2.6 Existe uma articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curriculares e de apoio à aprendizagem.</p> <p>B.2.7 A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.</p> <p>B.2.8 As barreiras que impedem a frequência às aulas são minimizadas.</p> <p>B.2.9 Os comportamentos violentos ou de provocação são desencorajados.</p>
<p>Dimensão C: Promover práticas inclusivas</p>	
<p>C.1 Organizar a aprendizagem</p>	<p>C.2 Mobilizar os recursos</p>
<p>C.1.1 As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>C.1.2 As aulas estimulam a participação de todos os alunos.</p> <p>C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.</p> <p>C.1.4 Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.</p>	<p>C.2.1 A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.</p> <p>C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.</p> <p>C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiarem a participação e a</p>

<p>C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.</p> <p>C.1.6 O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.</p> <p>C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.</p> <p>C.1.8 Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.</p> <p>C.1.9 Os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos.</p> <p>C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>C.1.11 Todos os alunos participam em atividades realizadas fora do contexto da sala de aula.</p>	<p>aprendizagem.</p> <p>C.2.4 Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e utilizados.</p> <p>C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo para apoiar a inclusão de todos os alunos.</p>
--	---

## 1.2. A disciplina de Educação Visual 3º ciclo

A disciplina de Educação Visual, caracteriza-se pela clara tendência para a “Educação Estética, através da educação da perceção visual, da expressão livre e do *design*, como formas específicas de abordar o mundo, de o organizar e de se organizar a si próprio, insubstituível por outras disciplinas.” (Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I, p.225).

O ministério da educação (MEC) apresenta no site - <http://www.dge.mec.pt/> os documentos curriculares de referência para esta disciplina, dos quais evidencio as Metas Curriculares e o Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3º ciclo: Vol. I; Vol. II.

Quem elaborou o programa de Educação Visual do 3º ciclo para o ministério da educação foi a equipa de Educação Visual: António da Cruz Rodrigues (Coordenador), Fernanda Cunha, Vanessa Félix em agosto 2012. Neste documento é referido que:

“A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos. Neste sentido, as metas de Educação Visual pretendem estimular um universo de conhecimentos abrangentes, incentivar a assimilação de conhecimentos em rede, em que as informações são sincronizadas, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde. As metas de Educação Visual sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação.”(p.3)

As metas são apresentadas como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa e estruturam-se em quatro domínios: Técnica, Representação, Discurso e Projeto, para cada um dos anos de escolaridade, 7º, 8º e 9º. As metas recaem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia. Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios, sem prejuízo de, em anos subsequentes, continuarem a ser mobilizados.

A carga horária de Educação Visual, na escola onde versa esta investigação, é de um bloco semanal de 90 minutos.

## **2. Trabalho Empírico: prática com um modelo de ensino inclusivo aplicado à disciplina de Educação Visual numa turma do 8º ano.**

### **2.1. Modelo de Intervenção Pedagógica**

O procedimento interventivo realizado neste trabalho constou de três fases principais: explorar, planificar e aplicar. Iremos de seguida apresentá-las com mais detalhe.

#### **2.1.1. 1ª Fase - Exploratória: Caracterização do Campo de estudo**

Numa primeira fase exploratória, foram observadas aulas da professora cooperante, e recolhidas informações do Conselho de Turma e da análise do Plano de turma. O principal objetivo desta fase foi recolher informação para se conhecer o grupo/turma deste estágio.

Neste pressuposto, foi analisado o contexto onde iria decorrer esta intervenção (escola e turma) identificando os seus problemas e dificuldades, tendo sido aplicado e analisado um teste sociométrico. A aplicação de um teste sociométrico à turma teve como objetivo fundamental compreender as relações interpessoais da turma para se procurar aferir a estratégia mais pertinente para a intervenção com esta turma do oitavo ano.

##### **2.1.1.1. Caracterização da Escola**

Apresentamos, de seguida, uma caracterização da escola e da turma que foi alvo da intervenção em estudo neste relatório. Esta caracterização baseia-se em informação recolhida nos seguintes documentos: Projeto Educativo da escola 2009/2013, Projeto Curricular de Turma, Regulamento Interno, Atas do Conselho de Turma.

A escola onde se realizou o estágio é a escola sede de um Agrupamento Vertical, situado numa cidade do litoral, do norte do país que, em termos orográficos, se caracteriza por uma combinação de mar, rio e montanha. Os alunos são, na sua maioria, de origem urbana.

O agrupamento possui duas Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo-cegueira Congénita (UAEM). A partir do ano letivo 2007/2008, o Agrupamento de escolas passou a ser considerado “escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão”.

Segundo a Direção-Geral da Educação estas unidades foram criadas com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. Dá-se como objetivos (p.44):

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdo cegueira nas atividades curriculares, entrosando com os seus pares de turma;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- d) Assegurar a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem;
- e) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e mobilidade;
- f) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

#### **2.1.1.2. Caraterização da turma**

A turma é constituída por vinte e quatro alunos, sete raparigas e dezassete rapazes. Estes discentes são oriundos de duas turmas distintas de sétimo ano e dois deles ficaram retidos no oitavo ano. Dezoito alunos têm treze anos, quatro alunos têm catorze, um aluno tem quinze e um aluno tem dezasseis anos. Três alunos têm necessidades educativas especiais e um aluno é de nacionalidade chinesa.

Os alunos vivem, na sua grande maioria, com os pais e irmãos. Em relação aos níveis de escolaridade, constata-se uma maior qualificação académica das mães. As profissões dos pais e das mães destes alunos enquadram-se no âmbito do setor secundário e dos serviços. No que se refere ao papel de encarregado/a de educação, na grande maioria dos casos (20) é a mãe que o desempenha.

#### **2.1.1.3. Identificação de problemas e dificuldades da turma**

O aproveitamento da turma é considerado pouco satisfatório. No universo dos 24 discentes que a constituem, o conselho de turma verificou, após avaliação do primeiro período, que treze alunos registam três ou mais níveis inferiores a três, o que corresponde a mais de 50% da turma. Apenas seis alunos não registam nenhum nível inferior a três.

É do entendimento do conselho de turma que estes resultados académicos são fortemente condicionados pelo comportamento, tido como insatisfatório, interferindo muito negativamente no ambiente da sala de aula e desenvolvimento das atividades letivas. Segundo a opinião dos professores, trata-se de uma turma que, na globalidade, apresenta reduzidos hábitos e métodos de trabalho, défice ao nível da atenção/concentração, desinteresse e pouco empenho nas atividades e tarefas propostas, comportamento agitado, conflituoso e barulhento, pouco espírito cooperativo/solidário e muitas dificuldades em trabalhar em grupo.

Três discentes apresentam Necessidades Educativas Especiais, e beneficiam de medidas educativas do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Estes alunos, que usufruem de um Programa Educativo Individual (PEI), não são alunos com multideficiência ou surdo-cegueira congénita. O conselho de turma refere que um destes alunos acompanha o programa, outro não demonstra qualquer empenho na realização das tarefas propostas na sala e outro apresentaria hiperatividade. Este último é um aluno com graves problemas de comportamento dentro da sala de aula. Fala inoportunamente e com muita frequência, perturbando o seu trabalho, o trabalho dos colegas e o do professor. Este aluno no ano letivo anterior beneficiou de apoio individualizado na sala de aula por parte de outro professor.

A turma tem um aluno de nacionalidade chinesa e que tem o português como língua não materna.

A turma é portanto marcada por um comportamento agitado, conflituoso e barulhento, manifestando pouco espírito cooperativo/solidário. Chegam muitas vezes atrasados à aula, o rendimento escolar é pouco satisfatório e têm dificuldade em cumprir o prazo para a realização das tarefas.

#### **2.1.1.4. Teste sociométrico**

Considerando o quadro comportamental atrás enunciado, e procurando compreender, com mais rigor, as relações interpessoais do grupo/turma, no sentido de implementar estratégias de melhoria, optou-se pela aplicação de um teste sociométrico.

Esta opção metodológica justifica-se pela importância do conhecimento profundo da turma, pelo professor. O teste sociométrico implementado permitiu analisar a estrutura social da turma. Através das escolhas e rejeições manifestadas por cada aluno no teste, tivemos, a percepção da dinâmica das relações dentro da própria turma. Os dados analisados orientaram a professora com vista a encontrar eventuais problemas de relacionamento, verificar possíveis

conexões entre as características dos alunos e as suas escolhas, estabelecer estratégias apropriadas à turma. Assim:

Si se quiere actuar de manera social, con métodos sociales y con fines específicos de socialización, es imprescindible conocer a fondo, por parte del profesor, el curso que tiene entre manos, desde un punto de vista sociológico, y utilizar, también, métodos de este tipo para corregir los posibles desajustes de cualquiera de sus alumnos. (Rodrigues, 1978, p. 10)

O teste sociométrico constitui um importante instrumento, para o conhecimento da estrutura social de um grupo (Bastin, 1966; Rodriguez, 1978), permitindo um diagnóstico sobre as posições, preferências e as rejeições, dos seus membros.

O questionário realizado (Documento 1 em anexo) foi baseado no Teste de Perceção Sociométrica apresentado por Bastin (1966, pp.37- 41). Possui um texto introdutório criado com o objetivo de funcionar como elemento de motivação e promotor de confiança, dando conta, ainda, do carácter confidencial do questionário.

Nas quatro questões colocadas, os alunos indicavam a posição de preferências pelos colegas da turma em relação a quem escolhiam e quem não escolhiam para trabalhar em grupo, e mencionavam os colegas que eles pensavam que os escolheriam ou não escolheriam para trabalhar com eles em grupo.

#### **2.1.1.4.1. Aplicação e tratamento dos dados do teste sociométrico**

O questionário foi aplicado no dia dezasseis de janeiro, aos vinte e quatro alunos da turma. Para esta aplicação foram solicitadas autorizações, por escrito, à direção da escola e aos encarregados de educação, as quais foram concedidas.

Para facilitar a leitura e análise dos dados, as respostas foram registadas numa matriz sociométrica, dispendo-se os 24 alunos da turma numa tabela de dupla entrada (Documento 2 em anexo). Como procedimento de codificação, e preservando o seu anonimato, foi atribuída uma letra a cada um dos alunos: A, B, C, D, E, F, G, H. Para cada questão, e para cada preferência, foi feita uma matriz, e de cada matriz foi feito o sociograma baseado no modelo apresentado por Rodriguez (1978, pp. 20-23). Para facilitar a interpretação dos dados, os elementos do sexo feminino foram identificados a cor amarela. Os alunos que constam da coluna vertical são os que elegeram, enquanto a linha horizontal é constituída pelos eleitos. Na última linha horizontal é feito o somatório das eleições que cada aluno obteve.

Com o objetivo de incrementar a facilidade da leitura dos dados relativos à estrutura social da turma, foi elaborado o sociograma abaixo apresentado (Fig. 1), representando graficamente as preferências da turma, utilizando-se, nesta representação, a seguinte simbologia:

Aluna: ○

Aluno: △

Preferido: →

Preferido reciprocamente: ↔

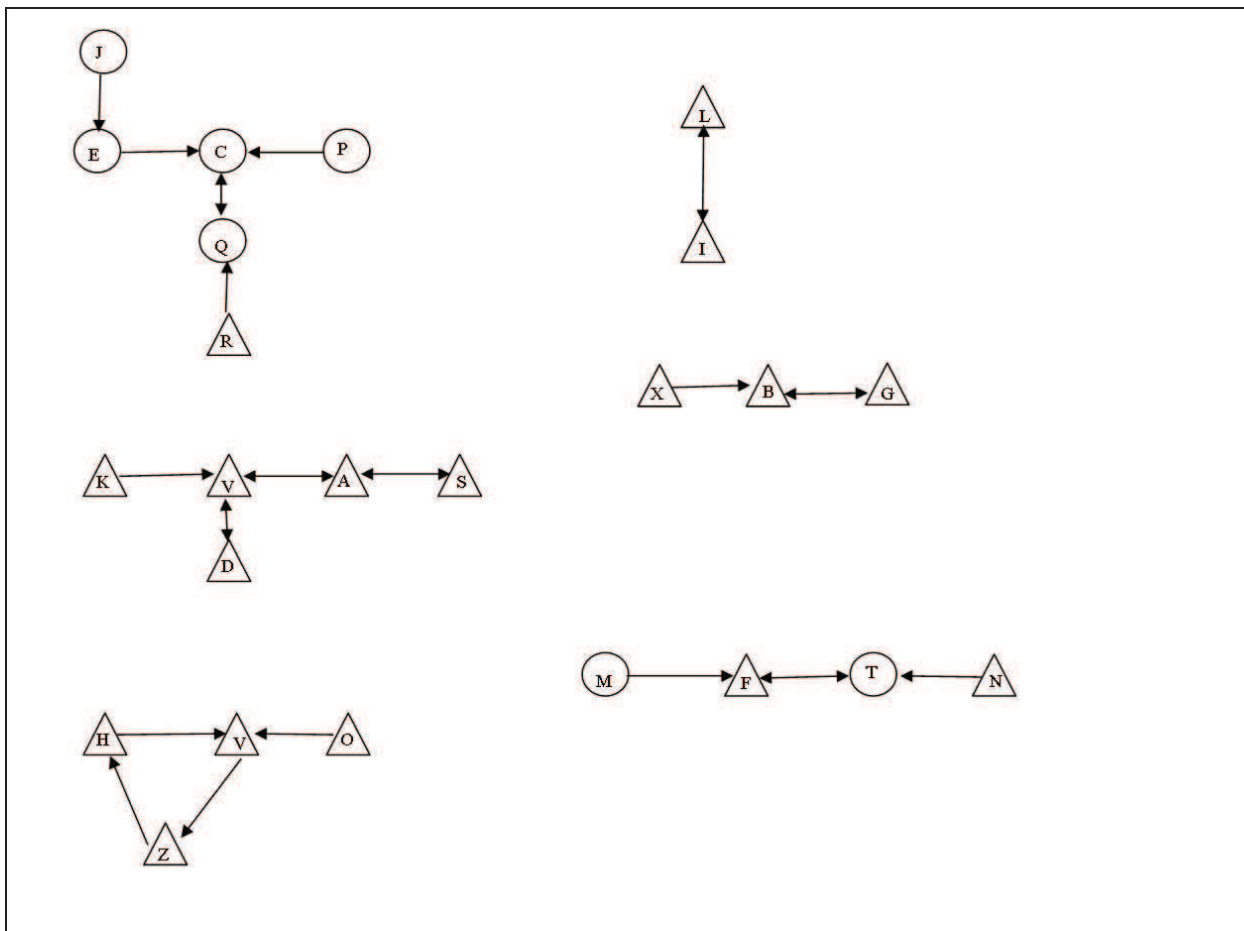


Fig.1 Sociograma - Questão 1 - 1ª preferência

Para a representação gráfica da posição que cada aluno ocupa na estrutura social da turma, elaborou-se um Psicograma (fig.2) - representação que consiste num conjunto de círculos concêntricos - adaptado também de Rodrigues (1978. p.23). No círculo central estão representados os alunos que obtiveram maior número de preferências: U e C. No círculo externo (com maior diâmetro), constam os alunos que obtiveram zero preferências: M, N, O, R, S, P, X, J, K, D.

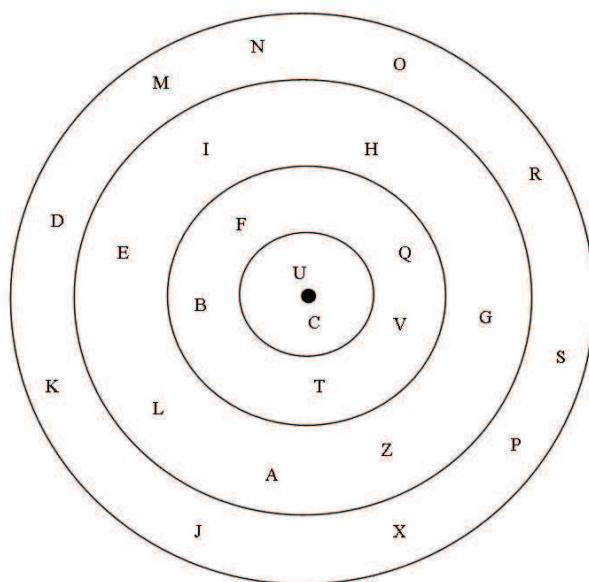


Fig.2 Psicograma - Questão 1 - 1ª preferência

Relativamente à segunda questão o procedimento foi idêntico, resultando o psicograma a seguir apresentado (fig.3 ). No círculo central está representado o aluno que obteve maior número de rejeições recebidas: R. No círculo externo, constam os alunos que obtiveram zero rejeições: O, B, V, T, H, G, Z, A, P, Q, K, C, U, F, D.

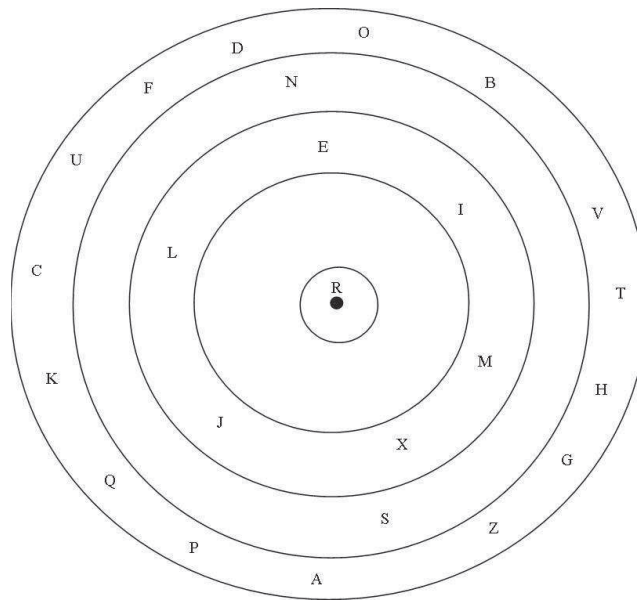


Fig.3 Psicograma - Questão 2 - 1ª preferência

#### 2.1.1.4.2. Análise dos resultados obtidos no teste sociométrico

O diagnóstico inicial indicava que as dificuldades de trabalho com esta turma adviriam, sobretudo, do mau comportamento dos alunos, o que colocava em risco o bom funcionamento das atividades letivas. Segundo os docentes da turma, e como já referido anteriormente, a mesma apresentava desinteresse e pouco empenho nas atividades e tarefas propostas, reduzidos hábitos e métodos de trabalho, défice ao nível da atenção/concentração, pouco espírito cooperativo/solidário e muitas dificuldades em trabalhar em grupo.

O teste sociométrico de preferências revelou que existiam seis organizações separadas, na estrutura social da turma, registando-se um grupo isolado de dois alunos (L e I) e um aluno (R) rejeitado pelos seus pares (fig.3). Esta fragmentação pode confirmar o pouco espírito cooperativo/solidário e as dificuldades de trabalhar em grupo.

A análise das matrizes dos sociogramas e dos psicogramas forneceu-nos dados importantes relativos à estrutura social da turma, que permitiram a organização da mesma, e possibilitaram o delineamento de uma estratégia - a aprendizagem colaborativa entre pares – para promover a integração, consciente e ativa, de todos os alunos no grupo/turma.

#### 2.1.1.5. Questão de partida

Perante o contexto analisado, foi equacionada a seguinte questão de partida:

Como atender à diversidade de alunos da turma deste estágio?

Os problemas identificados na turma guiaram-nos à escolha do tema que orientou a construção deste relatório - a inclusão educativa e a gestão da diversidade dentro da sala de aula.

Com base nos autores referidos no capítulo 1 - Enquadramento Teórico e Conceitual, destacam-se algumas ideias fundamentais, relacionadas com questões de inclusão educativa e gestão da diversidade dentro da sala de aula. Se cada aluno é diferente de todos os outros e a diversidade é inerente à constituição das turmas onde desempenhamos o nosso papel de professores, como atingir os objetivos através de um currículo padronizado? Será pertinente pensarmos se a escola deve assegurar um processo educativo coerente às necessidades educativas de todos os alunos?

Ao considerar a diversidade dentro da sala de aula, e na procura de uma resposta pedagógica apropriadas com a qual todos os alunos da turma aprendam, foi através do paradigma da educação inclusiva que apresentámos respostas para esta investigação. A educação inclusiva permite apontar como fundamentos metodológicos a conceção de uma educação de qualidade para todos no respeito pela diversidade. A diversidade de todos é o fundamento da sua igualdade.

Como realçam Sanches e Teodoro (2007, pp.111-112), a “Educação inclusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente” e sem a “compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade”.

As estratégias sugeridas nomeadamente por Ainscow (1995) e Sanches e Teodoro (2007) indicam que para a criação de um clima de sala de aula inclusiva o professor deve considerar:

- A planificação – planificar as atividades para a turma no seu conjunto e não para um aluno em particular.

- O papel que os alunos desempenham na sua própria aprendizagem - reconhecer que a aprendizagem é uma processo social promovendo a aprendizagem colaborativa entre pares.

- Improvisação - o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação.

Foi a partir destes princípios inclusivos que concebemos o modelo de intervenção pedagógica na sala de aula, cujos objetivos passamos a descrever.

### **2.1.1.6. Objetivos**

Com o intuito de responder às características de uma pedagogia de inclusão no desenvolvimento da nossa intervenção, definimos um conjunto de objetivos que nos orientaram na elaboração da nossa estratégia pedagógica.

#### **Objetivos Gerais:**

- Investigar as potencialidades e os limites de uma metodologia inclusiva;
- Construir e validar uma unidade didática inclusiva;
- Descrever a experiência de uma metodologia inclusiva
- Verificar se a unidade “ Livro Colaborativo”, corresponde aos requisitos (indicadores) de uma prática inclusiva.

#### **Objetivos Específicos:**

- Verificar se durante esta prática letiva inclusiva os alunos apresentaram interesse, empenho e rigor nas atividades.
- Saber se a planificação teve em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.
- Verificar se a metodologia inclusiva utilizada contribuiu para melhorar o comportamento agitado, conflituoso e barulhento da turma.
  - Verificar se o trabalho colaborativo contribuiu para a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos;
  - Verificar se o trabalho colaborativo contribuiu para uma melhor inclusão na turma dos alunos com necessidades educativas especiais ou em situação relacional periférica
  - Verificar se o trabalho colaborativo melhorou o espírito cooperativo/solidário dos alunos

De seguida apresentamos a planificação didática elaborada para esta unidade de trabalho – o “Livro Colaborativo”.

### **2.1.2. 2ª Fase: Planificação**

Uma vez analisado o contexto onde iria decorrer esta investigação, e em que se procurou compreender as relações interpessoais existentes na turma (teste sociométrico) bem

como definir o conjunto de objetivos da nossa intervenção, passamos, numa 2ª fase, à elaboração de uma planificação que fosse ao encontro de uma pedagogia que nos permitisse acolher as especificidades do nosso grupo-turma.

A unidade didática preparada para este estudo emergiu, assim, da intenção de utilizar uma metodologia pedagógica que permitisse responder à diversidade de alunos da turma onde este estágio se realizou. O modelo de intervenção pedagógica adotado foi adaptado e circunscrito a essa turma do oitavo ano.

Inicialmente, a estratégia adotada para promover uma prática inclusiva foi, conforme alguns autores expõem, conceber uma planificação vendo a turma de uma forma global, planificando as atividades para a turma no seu conjunto e não para um aluno em particular. A planificação da unidade didática elaborou-se, no entanto, também através do enquadramento curricular da planificação anual determinada para a disciplina, e a grelha de planificação adotada pelo grupo disciplinar de Educação Visual para o oitavo ano.

Planificaram-se seis aulas de noventa minutos onde foram selecionados, adequados e organizados os objetivos gerais, os descritores de desempenho e os conteúdos para cada aula (documento 3 em anexo).

Ao delinear a planificação para a turma, pretendemos encontrar uma unidade através da qual conseguíssemos estruturar atividades em articulação com as estratégias que promovessem uma prática inclusiva, nomeadamente planificar as atividades para a turma no seu conjunto, promover a aprendizagem colaborativa entre pares, e encorajar uma participação ativa dos alunos.

Nestes pressupostos, a unidade didática foi construída tendo como atividade principal a ilustração de um livro - Livro Colaborativo- com base num *Storyboard* realizado sobre a palavra “Afetos”. Esta narrativa surgiu através de um *brainstorming* realizado anteriormente, durante uma aula incluída na atividade do “Dia dos Afetos”, e em articulação com o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE) desenvolvido pela equipa do Projeto de Educação para a Saúde (PES). Atendendo à caracterização feita da turma, marcada por um comportamento agitado, conflituoso e barulhento, pouco espírito cooperativo/solidário, o tema “Afetos” surge novamente para reforçar a reflexão junto dos alunos sobre valores comuns. Do *brainstorming*, surgiram as seguintes palavras - carinho, abraço, sorrir, partilha, paixão, alegria, lágrima, ternura, amizade, beijo, mimos, medo, esperança, simpatia, tristeza, amor.

As ilustrações foram executadas através da experimentação de diferentes materiais plásticos, baseadas na técnica de impressão e técnica mista. As cenas ilustradas por todos faziam parte de um livro. O resultado final foi um livro coletivo, onde os autores são todos os alunos da turma e onde não se identifica a parte que cada um elaborou. Esta opção de organização teve a intenção de não promover a individualidade mas estabelecer um trabalho final resultante do estabelecimento de conexões interpessoais. Assim, na sua forma final, o trabalho é apresentado como uma colaboração entre todos os alunos “num todo comum”.

Foram propostas as seguintes atividades/estratégias durante a realização da unidade:

- Incentivar a participação oral sobre os conteúdos em análise
- Observação de PowerPoint
- Análise de livros (ilustrações)
- Elaboração de registos gráficos
- Trabalho individual
- Trabalho em grupo

### **2.1.3. 3ª Fase – Aplicação**

Depois da planificação elaborada, a mesma foi aplicada na prática, junto da turma alvo desta intervenção. A descrição das seis aulas que a seguir se expõe foi alicerçada no diário de bordo feito por nós enquanto observadores participantes, e complementados com os dados recolhidos pela observadora não participante, através de uma grelha de observação'. São dados que escrevemos sobre as observações e reflexões feitas durante a situação pedagógica vivenciada. Este instrumento contribuiu para o levantamento de dados essenciais para uma perceção consistente e visível da prática letiva desenvolvida.

<b>Aula nº1</b>
<p>Distribuição das capas individuais, retiradas da arrecadação, pelos responsáveis.</p> <p>A aula iniciou-se com a abordagem teórica do <i>design</i> de comunicação, através da visualização e análise de um <i>PowerPoint</i>, durante a qual os alunos foram incentivados a participar, manifestando a sua opinião sobre os conteúdos em análise. Esta participação decorreu de forma algo desorganizada, com alguns alunos a desrespeitarem as normas de</p>

participação e intervenção em sala de aula, interrompendo os seus colegas e levando a bastantes quebras no ritmo dos trabalhos.

A atividade seguinte consistiu na análise de elementos formais em livros e a introdução a esta tarefa foi feita com recurso ao último slide do PowerPoint.

Previamente, foram selecionados na biblioteca da escola mais de 24 livros - de modo a assegurar um livro por aluno – escolha esta que teve em conta tanto a adequação aos conteúdos abordados como a variedade de técnicas utilizadas na sua ilustração.

Na introdução à tarefa da aula, foram apresentados 4 livros, com diferentes técnicas de ilustração e diferentes daqueles com que os alunos estão familiarizados, de modo a incrementar a motivação e suportar as explicações dadas, estratégia que despoletou muito interesse e curiosidade por parte de toda a turma.

Considerando que se trata de um grupo de alunos que, globalmente, evidencia necessidade de muita orientação, pouca autonomia e pouca criatividade, foi criada uma grelha de análise, de fácil compreensão e preenchimento, que facilitava a organização dos registos gráficos, distribuída aos discentes, para que cada um realizasse os registos gráficos que considerasse pertinentes.

Foi dado o tempo de 10 minutos, para que cada aluno analisasse o respetivo livro e registasse na grelha o nome do autor, o nome do ilustrador, realizasse um registo gráfico do pormenor de uma das ilustrações e descrevesse sucintamente a técnica de ilustração utilizada. Decorrido este tempo, os alunos trocavam de livro com o seu colega de carteira e repetiam o procedimento de análise, atrás descrito, no novo livro. Esta atividade foi feita em sistema de rotatividade dos livros.

Inicialmente, este sistema de rotatividade não foi bem entendido pelos alunos - dificuldade que atribuo ao facto de sala de aula estar organizada por filas – situação que foi ultrapassada, sob minha orientação, no decurso da atividade.

Tornou-se necessário reformular a estratégia adotada com um aluno de necessidades educativas especiais, com hiperatividade, uma vez que terminou o seu trabalho muito antes de esgotados os 10 minutos a ela destinados, e evidenciou muita ansiedade com o tempo de espera, levantando-se do lugar e perturbando o normal desenrolar dos trabalhos. Assim, foi retirado deste sistema de rotatividade, sendo-lhe consecutivamente fornecido um novo livro, após a análise do anterior, ultrapassando esta situação de espera pelo fim do trabalho do colega. O aluno beneficiou, ainda, de um apoio mais individualizado, no sentido de o motivar

para um maior empenho e cuidado na realização na tarefa, uma vez que a sua rapidez de execução estava a comprometer a qualidade do trabalho realizado.

Após a análise de 5 livros, os alunos foram convidados a pintar os registos e a usar a caneta de gel, de modo a destacar contornos e pormenores.

Apesar desta atividade parecer, aparentemente, simples, os alunos demonstraram algumas dificuldades no desenho (registo gráfico) mesmo estando a desenhar à vista, evidenciando, ainda, dificuldade de concentração e falta de hábitos e métodos de trabalho. Manifestaram-se bastante conversadores, muitas vezes com assuntos exteriores aos conteúdos e temáticas da aula, tornando-se necessárias frequentes chamadas de atenção, de modo a se manterem focados e concentrados na tarefa. Neste contexto, verifica-se que alguns dos alunos necessitam de uma atenção permanente, devido ao desrespeito pelas normas de conduta em sala de aula, pelo que, por vezes, se revelou necessário dialogar individualmente ou em grupo, de modo a reforçar a necessidade de melhorar este tipo de comportamentos e atitudes.

A aula terminou com uma análise do ponto em que se encontravam dos trabalhos, sendo os alunos informados de que a fase seguinte seria desenvolvida em grupo. Esta informação causou agitação generalizada e diálogos espontâneos sobre as preferências de constituição destes grupos de trabalho.

## Aula nº2

Constatou-se que, mais uma vez, um grupo de alunos continuou na sala de aula com um tipo de comportamento idêntico ao do intervalo que acabavam de ter, sendo que alguns chegaram atrasados, sem apresentarem uma justificação válida para essa demora. Verificando-se que, recorrentemente, estes discentes apresentavam pedidos de desculpa sem, no entanto, apresentarem mudanças comportamentais, procurou-se, através de um diálogo aberto, sensibilizá-los para a necessidade de melhorar estas atitudes, para que a aula decorresse normalmente e os seus colegas não saíssem prejudicados com estas perturbações.

A aula iniciou-se com a visualização de um *PowerPoint* sobre o conceito de *storyboard*, procurando que a análise do mesmo contasse com a máxima participação dos alunos, tornando-se, no entanto, necessário reforçar frequentemente a necessidade de respeito

pelas regras básicas de participação, nomeadamente levantar a mão para falar, evitando atropelos nas intervenções.

Previamente, nas aulas nºs 22 e 23, tinha-se desenvolvido um *brainstorming* sobre os significados da palavra “Afetos”, uma vez que foi este o tema selecionado para o livro. As palavras selecionadas foram utilizadas para elaborar a grelha de registo para o storyboard. As palavras foram: carinho, abraço, sorrir, partilha, paixão, alegria, lágrima, ternura, amizade, beijo, mimos, medo, esperança, simpatia, tristeza, amor.

Nesta aula, a atividade proposta aos alunos consistia na estruturação das cenas para o livro, consubstanciada na elaboração de um *storyboard*. Assim, foi distribuída a cada aluno uma grelha de registos, dividida em 16 retângulos (9x7 cm), sendo que cada retângulo correspondia a um afeto que o aluno tinha de ilustrar.

O aluno chinês, e como já era hábito em aulas anteriores, procurava junto do colega de carteira ajuda, sempre que tinha mais dificuldade em perceber a mensagem oral.

Esta atividade demorou mais do que o previsto, uma vez que a maioria dos alunos da turma revelou muitas dificuldades ao nível da concentração na tarefa e na ilustração de alguns afetos, sendo, por isso, necessário um apoio mais individualizado, visto que alguns alunos não conseguiram ilustrar alguns dos afetos. Apesar das minhas tentativas para os motivar, com base no facto de na aula anterior terem realizado com sucesso o trabalho proposto, os alunos justificavam que nessa aula o trabalho estava facilitado pelo facto de se tratar de desenho à vista.

Continuaram a verificar-se muitas conversas sobre assuntos exteriores à aula e intervenções despropositadas, nomeadamente atitudes de gozo para com colegas, sendo necessária a minha intervenção frequente para ultrapassar estas situações.

O tempo previsto para esta atividade, foi calculado com base na pequena dimensão dos retângulos a ilustrar (9x7cm). A tarefa não foi terminada na sua globalidade. Alguns alunos sugeriram terminar a tarefa em casa, proposta que aceitei na condição de que na aula seguinte não se esquecessem do trabalho (reforcei este aspeto várias vezes). Apenas três alunos não quiseram levar o trabalho para casa, pois não se responsabilizavam pelo esquecimento do mesmo.

### Aula nº3

Antes do início da aula, foi feita a organização da sala de aula com uma nova disposição, em 5 grupos, elaborados com base nos resultados do teste sociométrico anteriormente realizado.

À semelhança das aulas anteriores, alguns alunos entraram com algum atraso e conversando entre si.

A aula iniciou-se com uma revisão da aula anterior. Seguidamente, foram recolhidos os trabalhos do storyboard acabados em casa, constatando-se que todos os alunos trouxeram o trabalho de casa.

Foi apresentado um *PowerPoint* sobre a técnica de impressão, com recurso ao qual foram explicadas, passo a passo, as técnicas a utilizar assim como as normas relativas a higiene e segurança. Tive a preocupação de esclarecer todas as dúvidas, dada a importância destes aspetos para um eficaz desenvolvimento do trabalho proposto.

Para a realização deste trabalho foi selecionada a ilustração de um afeto, de entre as várias que os alunos tinham realizado na ilustração do *storyboard*, e a fase seguinte do trabalho consistiu na ampliação deste desenho para um quadrado de 15x15 cm. Esta seleção foi feita pelas professoras. Globalmente, os alunos aceitaram bem a escolha da ilustração do afeto e iniciaram a atividade. Constatando-se que 3 alunos não tinham realizado o trabalho em casa, pelo que lhes foi proposto que escolhessem uma ilustração do *storyboard* de um seu colega, o que fizeram sem qualquer constrangimento ou pergunta.

Esta ilustração seria, posteriormente, transferida para a matriz de polipropileno, de modo a iniciar-se o processo de gravura neste material, permitindo operacionalizar um processo análogo ao da xilogravura (gravura em relevo, executada numa base de madeira).

Tanto a técnica como o material a utilizar eram novos para os alunos, o que gerou grande curiosidade e interesse. Mostraram-se desejosos em iniciar o trabalho. Esta motivação foi importante para que o trabalho ficasse concluído no tempo previsto para o mesmo (45 min). A ilustração realizada no *storyboard* revelou-se fundamental, sendo que alguns alunos realizaram uma ampliação melhorada deste trabalho inicial.

O aluno com necessidades educativas especiais – hiperatividade – continuou a evidenciar muitas dificuldades de concentração no trabalho, necessitando de apoio individualizado para se focar na tarefa e se manter sentado no lugar e sem conversar com os

colegas. Os outros dois alunos com necessidades educativas especiais não demonstraram qualquer dificuldade em realizar as tarefas propostas.

No segundo tempo da aula, os alunos copiaram o projeto para a folha de papel vegetal e decalcaram-no para a folha de polipropileno, gravando as linhas do projeto com a ponta de um lápis muito afiado, abrindo um sulco de baixo relevo na superfície da placa de polipropileno, tarefa esta também terminada a tempo. A alguns alunos foi pedido que carregassem mais no lápis, pois foram muito cuidadosos para não estragar a placa, dada a advertência de que só haveria uma placa por aluno.

Constatou-se que os alunos não solicitaram tanta ajuda da professora como em aulas anteriores, esclarecendo algumas dúvidas ou dificuldades com os próprios colegas de grupo.

Três dos grupos trabalharam de uma forma exemplar. Os outros dois grupos conversaram sobre assuntos exteriores à temática da aula, trabalhando mais individualmente, terminando a tarefa atempadamente apenas devido às frequentes intervenções que a professor fez.

No final, foi feito um resumo da aula. Foi chamada à atenção para aspetos importantes como não chegarem atrasados; fazer um esforço por concentrar-se nas tarefas pois o seu rendimento escolar iria ser beneficiado; e que o trabalho de grupo tinha como finalidade a colaboração.

#### **Aula nº4**

Ao contrário das aulas anteriores, todos os alunos chegaram a tempo e acomodaram-se nos lugares. Este facto foi elogiado e reforçado como sendo a atitude correta de respeito por todos.

A aula iniciou-se com a revisão da lição anterior, mantendo-se a disposição da sala, de forma a dar continuidade ao trabalho em grupos.

Nesta aula iniciou-se o processo de impressão da matriz, e a primeira prova despertou muito entusiasmo nos alunos. Verificou-se que, nas primeiras tentativas, alguns alunos colocaram muita tinta no rolo, o que danificava as provas, situação que foi conhecendo melhorias à medida que, com as repetições, os alunos foram ganhando maior destreza e competências técnicas.

A cada grupo foi atribuído um rolo e um recipiente com tinta, sendo o trabalho realizado em regime de rotatividade, verificando-se que apesar dos tempos de espera, os alunos evidenciaram um comportamento adequado e uma atitude colaborativa para com os seus colegas com maiores dificuldades, o que contribuiu para a manutenção de um ambiente de sala de aula bastante favorável à aprendizagem. Este sistema de rotatividade permitia, ainda, que os alunos observassem os trabalhos dos seus colegas, aprendendo com os erros uns dos outros e melhorando gradualmente a qualidade do trabalho. Apenas um grupo manteve uma postura mais agitada.

Quando terminavam uma prova, os alunos colocavam-na a secar. Para esse efeito, foi criado no fundo da sala um “estendal”, onde se prendiam, com molas, as provas da matriz, funcionando este local de secagem, simultaneamente, como local provisório de exposição dos trabalhos, permitindo que os alunos tivessem uma primeira perspetiva de todos os trabalhos realizados.

No Final da aula, muitos alunos ficaram algum tempo a contemplar os trabalhos expostos, pediram para tirar fotografias dos mesmos tecendo comentários que evidenciavam a aquisição de novas competências nesta área: “este tem muita tinta” “aqui não carregaram bem no rolo” “este está fixe”.

#### **Aula nº5**

A disposição da sala manteve-se, continuando a turma distribuída por 5 grupos.

Não se modificou os grupos pois na aula anterior evidenciaram bom ritmo de trabalho e entendimento.

Oralmente, no início da aula, foi explicada a técnica a utilizar - técnica mista: aguarela, marcadores e colagens – tendo esta explicação prévia despertado a atenção e a curiosidade dos alunos, que colocaram várias questões pertinentes, sobre a aplicação desta técnica mista, uma vez que já conheciam cada uma delas separadamente.

A cada aluno foi distribuído um quadrado de papel de aguarela com 15 x 15 cm – preparados previamente – sendo explicado que no mesmo deveria ser decalcado a ilustração/projeto que, anteriormente, haviam desenhado em papel vegetal

Após o decalque do desenho para o quadrado de 15x15 cm – trabalho que todos os alunos realizaram com facilidade - alguns alunos solicitaram ajuda. Tinham ideias, queriam saber a minha opinião sobre elas. Também reparei que estavam entre eles a dar opinião sobre aspetos do trabalho. Depois de terem a ideia definida não fui solicitada tantas vezes.

A turma estava tão empenhada na tarefa que quando pedi para iniciámos a limpeza da sala queriam continuar a trabalhar.

### **Aula nº6**

No início desta aula foram analisados todos os trabalhos individuais realizados na aula anterior e, em grande grupo, foram apresentadas sugestões de melhoria, com grande e pertinente participação dos alunos.

Os alunos que terminaram os trabalhos iniciaram a limpeza da sala, constatando-se que apenas uma aluna teve de continuar para conseguiu concluir a tarefa com ajuda de colegas. Os trabalhos, como já era hábito, foram expostos no fundo da sala para que todos os pudessem ver. Globalmente, os trabalhos realizados apresentavam criatividade e correta utilização técnica.

No final desta aula, dialoguei com os alunos sobre a visita de estudo ao Museu de Serralves, que se realizava no dia seguinte no âmbito desta unidade pois durante esta visita iriam participar na oficina “ Livro de Artista”. Esta oficina pretendia a sensibilização para o que é um "livro de artista” e o que o distingue de outros livros. Um livro que conjuga de forma criativa palavras e imagens, explorando a prática da ilustração, através de diferentes materiais e técnicas, para estimular a criatividade e o raciocínio. Relação que foi explorada com o trabalho que eles tinham acabado de realizar. Foram informados que iriam visitar a biblioteca do Museu onde seriam apresentadas diversas publicações que fazem parte da Coleção de Serralves.

Além de ser referida a importância da mesma, através da visualização de um PowerPoint foi feita uma breve contextualização histórica e artística deste museu e espaço onde se integra, transmitindo. Também foram prestadas orientações úteis sobre procedimentos a adotar durante esta visita, nomeadamente: Ser pontual; Levar roupa e calçado confortáveis; Levar um pequeno lanche para o meio da manhã e da tarde; Levar farnel para o almoço

(picnic); Levar um bloco de apontamentos e riscador; Respeitar todas as orientações; Respeitar os locais; Ouvir atentamente todas as explicações que forem dadas; Fazer registos sempre que seja oportuno; Fotografar apenas nos locais autorizados. Foi também dado aos alunos o desdobrável com toda a informação necessária sobre a visita.

Previamente tinha sido pedida autorização aos encarregados de educação de cada aluno. Todos os alunos trouxeram a autorização para a visita.

## **2.2. Metodologia de análise**

Ponderando sobre o contexto onde se iria realizar este estudo e tendo em atenção os objetivos propostos, optámos, como metodologia de análise, pelo estudo de caso, apoiado de uma análise quantitativa e descritiva, aplicada sobretudo aos dados do inquérito e da grelha de observação. Esta opção decorre do termos feito, essencialmente, uma descrição e interpretação de uma situação prática educativa. Utilizamos, também, como suporte de recolha de dados o Diário de Bordo, no qual foram sendo registados dados que escrevemos sobre as observações e reflexões feitas durante a situação pedagógica vivenciada e que, não tendo sido objeto de nenhum tratamento analítico específico, permitiu-nos, sobretudo, complementar com os dados recolhidos através da grelha de observação.

Merriam (1988) refere que “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico ( *apud* Bogdan e Biklen 1994, p.89).

Stake (2009) salienta, também, que “estudamos um caso quando ele próprio se reverte de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.” (p.13). Este autor salienta que este método de pesquisa dá atenção à questão do que se poderá aprender em especial a partir de um simples caso (p.435).

Assim, podemos dizer que esta intervenção se enquadra na temática do estudo de caso. Este método permite compreender as características da interação observada num determinado contexto, numa situação específica, respondendo à situação de uma forma descritiva e de modo a encontrar respostas às perguntas de pesquisa.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), não existe nenhum processo técnico padronizado na definição dos dados pertinentes: “cada investigação é um caso único que o

investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso. ” No entanto, completa o autor, “ Para ajudar nesta tarefa dispõe de guias – as hipóteses – e de pontos de referência – os indicadores.” (p.159)

Tendo em conta os objetivos deste trabalho e da nossa metodologia pedagógica, encontramos no panorama teórico (capítulo 2. Enquadramento Teórico e Conceitual), os pontos de referência necessários para a validação desta intervenção. Dada a importância da referência utilizada, optámos por nos basear na obra Aprender com a Diversidade (2011), cujo guia apresenta as três dimensões necessárias para monitorizar o desenvolvimento da inclusão na escola e para a elaboração de um plano de mudança (ver subcapítulo 2.3.3 – Indicadores de educação inclusiva).

Perspetivando o contexto deste relatório, o qual surge de uma prática letiva particular, utilizamos os indicadores propostos na Dimensão C: Promover práticas inclusivas. Utilizar as três dimensões propostas pelo Guião faria sentido unicamente se pretendêssemos analisar globalmente a escola onde este estágio se realizou.

Consideramos, como mencionado no guia, os indicadores propostos como descritores, pois permitem descrições concretas daquilo que esperaríamos encontrar numa escola que adote um projeto educativo orientado por princípios de inclusão. São o ponto de partida para a análise e reflexão sobre as práticas inclusivas. Os indicadores selecionados foram:

- C.1.1 As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.
- C.1.2 As aulas estimulam a participação de todos os alunos.
- C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.
- C.1.4 Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.
- C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.
- C.1.6 O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.
- C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.
- C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos.
- C.1.11 Todos os alunos participam em atividades realizadas fora do contexto da sala de aula.

- C.2.1 A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.

C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiarem a participação e a aprendizagem.

C.2.4 Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e utilizados.

Considerando que o campo desta investigação está limitado à unidade didática implementada, não foram utilizados os seguintes indicadores:

C.1.8 Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.

C.1.9 Os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos.

C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.

C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo para apoiar a inclusão de todos os alunos.

São, de facto, indicadores que consideramos não se aplicar ao contexto da sala de aula onde decorreu esta investigação, uma vez que necessitavam de outros intervenientes fora do contexto da sala de aula para a sua utilização.

Os indicadores foram a base para aferir se a nossa metodologia pedagógica foi inclusiva. Através destes indicadores organizaram-se os instrumentos de recolha de dados.

Como referido, optámos como técnica para a recolha de dados a observação direta e indireta.

Quivy e Campenhoudt (1992) referem que a observação direta “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho.” (p.197). A informação é recolhida diretamente pelo observador, sem interferência dos sujeitos observados. Pelo contrário, na observação indireta o sujeito intervém na produção de informação. Estes autores mencionam como instrumentos associados à observação indireta o questionário e à observação direta a utilização de grelhas de observação.

Os instrumentos de recolha de dados selecionados para o nosso trabalho foram:

- Diário de bordo - observação direta e participante

- Inquéritos por questionário - observação indireta, os dados tendo sido fornecidos pelos alunos, através de um questionário de opinião, para obter informação sobre a unidade didática implementada.

- Grelha de observação - observação direta (não participante) do contexto da investigação por um observador externo (orientadora de estágio) através do preenchimento de uma grelha de observação construída a partir dos indicadores já citados, e onde se assinalam os comportamentos a observar.

Na construção de todos estes instrumentos foram tidos em conta os indicadores seleccionados anteriormente. Para uma correta escolha dos instrumentos foram, também, ponderadas tanto as suas vantagens como desvantagens.

Apesar de sabermos, como expõem Quivy e Campenhoudt (1992, p.200) que a utilização de uma grelha de observação muito formalizada pode ser “superficial e mecânica perante a riqueza e a complexidade dos processos estudados”, por outro lado, essa formalização facilita-nos a sua utilização para além de que é utilizada em complemento com outros métodos. É importante reforçar estes aspetos, pois entendemos que é uma vantagem que se aplica aos outros instrumentos de pesquisa por nós seleccionados para esta investigação.

No caso do diário de bordo, a transcrição do que se observou foi realizada por nós (observadora participante), imediatamente após a observação. Procurou-se, deste modo, ter um registo o mais vivido possível e próximo da prática realizada. A subjetividade deste tipo de registo pode ser vista como uma desvantagem, dado que provém da perspetiva única do observador participante, envolvido na sua prática, mas em complemento com os outros dois instrumentos a sua utilização mostrou-se muito útil, pois apresentou-nos uma narrativa mais próxima do que se passou no contexto de intervenção, através das observações do investigador participante. Este instrumento contribuiu no levantamento de dados essenciais para uma perceção consistente e visível da prática letiva desenvolvida.

De seguida, apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados para a elaboração deste trabalho.

### **2.2.1. Inquérito por questionário**

Foi elaborado um questionário (Documento 4 em anexo) dirigido aos alunos no final da unidade didática “Livro colaborativo”, com o objetivo de recolher dados que permitissem verificar se a unidade didática implementada promoveu uma prática inclusiva. Através deste

questionário, os alunos deram a sua opinião em relação à unidade didática implementada. O questionário foi de administração direta pois foi o próprio aluno que preencheu.

Para o tratamento dos dados do inquérito, optamos pela análise estatística, tendo-se utilizado para o efeito, o programa Microsoft Office Excel. A elaboração do questionário incidu sobre os indicadores retirados do livro Aprender com a Diversidade (2011), e que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 2 - Indicadores e perguntas aplicados no Questionário

Dimensão: Promover práticas inclusivas	
INDICADOR SELECIONADO	PERGUNTA
C.1.1 As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.	5 - Aprender com facilidade?
C.1.2 As aulas estimulam a participação de todos os alunos.	6 - Foi pedida a minha participação na aula?
C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	7 - Nesta unidade trabalhei com qualquer colega da turma?
C.1.4 Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.	8 - Tomei decisões e fiz escolhas na realização do meu trabalho?
C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.	9 - O trabalho em grupo ajudou-me quando tive dificuldade?
C.1.6 O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	10 - A avaliação feita ao meu trabalho durante esta unidade de trabalho mostrou que o professor se preocupou com o meu sucesso.
C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	11 – Respeitei as regras de conduta da sala de aula?
C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos	12 - O trabalho de casa que realizei ajudaram-me a melhorar a minha

os alunos.	aprendizagem?
C.1.11 Todos os alunos participam em atividades realizadas fora do contexto da sala de aula.	13 - Participei em atividades fora da sala de aula.
C.2.1 A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.	14 – Os alunos com menos dificuldades ajudaram os colegas com mais dificuldade?
C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiarem a participação e a aprendizagem.	15 – A professora utilizou diferentes recursos para lecionar esta unidade?
C.2.4 Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e utilizados.	16 – Conheço os recursos existentes quer na minha escola quer na minha localidade?

### **2.2.1.1.Descrição e aplicação do inquérito por questionário**

Este questionário foi organizado com uma nota introdutória muito breve, onde se contextualiza e se explica o objetivo do mesmo, e uma ficha de caracterização biográfica dos inquiridos, idade, género e número de retenções.

Para que, quando fosse aplicado, o questionário não causasse dúvidas aos inquiridos, as questões foram redigidas para serem facilmente compreendidas, e não muito longas para não os desmotivar, considerando a sua faixa etária.

O questionário foi preparado com questões fechadas de resposta "sim ou não". A resposta do inquirido era dada através de uma marca (x) considerando a concordância ou não com a afirmação.

Para detetar algum problema na elaboração do questionário, o inquérito foi submetido a um pré-teste junto da outra turma que constituía este núcleo de estágio.

Da validação do questionário resultaram algumas reformulações. Assim, houve a necessidade de modificar três questões que suscitavam dúvidas e dificuldade de compreensão junto dos alunos de forma a garantir maior objetividade na elaboração da versão definitiva. Na questão 6 trocamos a palavra “solicitado” por “pedida”; na questão 12, substituímos a palavra “ajudou-me” por “ajudaram-me”. A questão 10, “Teve de respeitar sempre pontos de vista diferentes dos meus”, foi reformulada pois não indicava se era para respeitar os professores ou

os colegas. Como suscitou muitas dúvidas passou a: “Respeitei as regras de conduta na sala de aula”.

### **2.2.2. Observação de aulas**

Como já foi referido, para concretizar os objetivos deste estudo recorreu-se à observação de aulas como técnica de recolha de dados. Utilizaram-se dois instrumentos diferentes de observação direta - o diário e a grelha de observação - para se descrever a situação pedagógica ocorrida durante a leção da unidade.

#### **2.2.2.1. Grelha de observação (direta não participante)**

O procedimento consistiu na observação direta da prática letiva por parte de um observador não participante, a professora orientadora, que durante a fase de desenvolvimento desta intervenção fez o registo de dados numa grelha de observações (*Documento 5* em anexo). A observação recai sobre os indicadores previstos e tem como base a grelha de observação que foi construída a partir desses indicadores, permitindo, assim, a anotação dos comportamentos dos alunos a observar durante a prática letiva. Assim, o Quadro 2 apresenta os indicadores utilizados e os parâmetros de observação aplicados. Estes parâmetros tiveram a função de facilitar, através da observação, a recolha de informação necessária para a intervenção.

Quadro 3 – Indicadores e parâmetros de observação aplicados na Grelha de Observação

Dimensão: Promover práticas inclusivas	
INDICADOR SELECIONADO	Parâmetros de Observação
C.1.1 As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.	Aprende com facilidade Apresenta interesse e empenho nas atividades

C.1.2 As aulas estimulam a participação de todos os alunos.	Faz intervenções de forma adequada
C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	Considera pontos de vista diferentes dos seus
C.1.4 Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.	Cumprir o prazo para a realização da tarefa
C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.	Realiza as atividades em grupo, partilhando ideias
C.1.6 O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	Teve rigor na tarefa
C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	É pontual Revela cumprimento pelas regras
C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos.	O trabalho de casa ajudou o aluno na aula
C.1.11 Todos os alunos participam em atividades realizadas fora do contexto da sala de aula.	Não observada – Durante esta unidade foi programada uma visita de estudo ao Museu de Serralves. A data da visita não coincidiu com as aulas observadas.
C.2.1 A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.	Ajuda colegas com mais dificuldade
C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiarem a participação e a aprendizagem.	Não observada – A observação feita para validar este indicador seria à professora e não aos alunos.
C.2.4 Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e utilizados.	Não observada – A observação feita para validar este indicador foi realizada através do inquérito.

### **2.2.2.2. Diário de bordo**

No contexto desta pesquisa procedeu-se, também, à observação de modo participante, dentro do ambiente onde se realizou o estudo. Durante as seis aulas, fomos, enquanto docente diretamente envolvida, tirando notas que julgávamos pertinentes, e elaborando regularmente, no final de cada aula, um registo escrito que traduzisse aquilo que se observara. Assim, escreveram-se as observações e reflexões feitas à situação pedagógica vivenciada num diário de bordo. As informações recolhidas foram cruzadas com os dados recolhidos na observação não participante e permitiram um melhor conhecimento e compreensão da realidade observada, bem como um registo descritivo da prática letiva realizada. As descrições feitas de cada uma das seis aulas implementadas nesta pesquisa foram particularmente aproveitadas na descrição das práticas letivas dinamizadas, anteriormente apresentada neste relatório (Subcapítulo 2.1.3.). O diário de bordo apresenta um formato descritivo dos registos que fomos fazendo ao longo das aulas e surgem como um reforço e complemento de análise aos dados recolhidos pelos outros instrumentos.

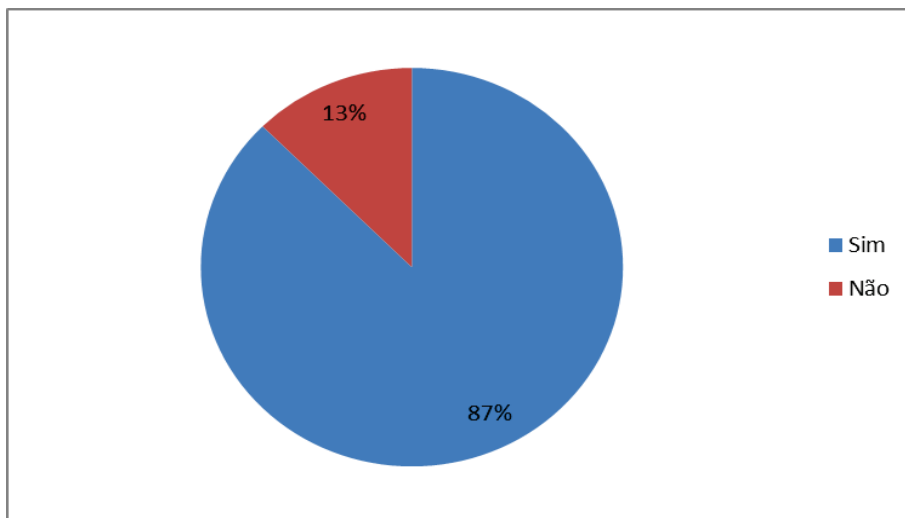
### **2.2.3. Apresentação e análise dos resultados**

Considerando cada um dos instrumentos selecionados, e em complementaridade com os objetivos estabelecidos para este estudo, adotou-se como procedimento de análise dos dados recolhidos com o questionário e a grelha de observação, o tratamento quantitativo, através de uma análise de teor estatístico e descritiva dos dados. Nesta análise foram utilizados os indicadores propostos na obra *Aprender com a Diversidade* (2011), enquanto descritores do que esperaríamos encontrar numa sala de aula inclusiva e como ponto de partida para a análise e reflexão sobre essa prática.

#### **2.2.3.1. Análise e interpretação dos dados do Inquérito por questionário aplicado aos alunos**

O gráfico 1 apresenta os resultados obtidos, a partir da questão que foi colocada aos alunos, se aprenderam com facilidade durante a unidade didática, referente ao Indicador C.1.1.: As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.

**Gráfico 1 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Aprendi com facilidade?**

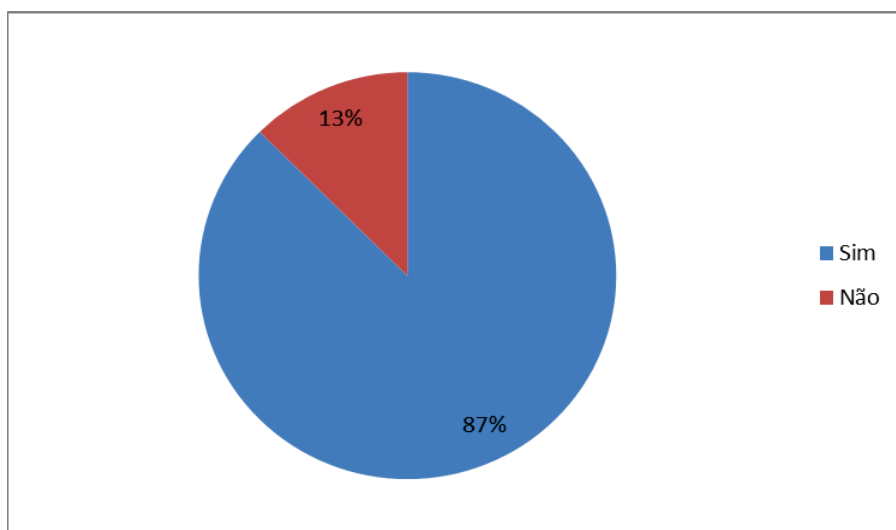


Através da observação do Gráfico 1 é possível constatar que são poucos os alunos que consideram não ter aprendido com facilidade. É bastante significativo, conforme podemos observar no gráfico, o número de alunos que respondeu afirmativamente a esta questão (87%).

A conclusão a que podemos chegar, após a análise deste gráfico, é que dos 24 alunos questionados apenas 3 alunos afirmam ter tido dificuldades durante a unidade didática “Livro Colaborativo”.

O gráfico 2 expõe os resultados obtidos, a partir da questão sobre a sua participação na aula, referente ao Indicador C.1.2.: As aulas estimulam a participação de todos os alunos.

**Gráfico 2 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Foi pedida a minha participação na aula?**

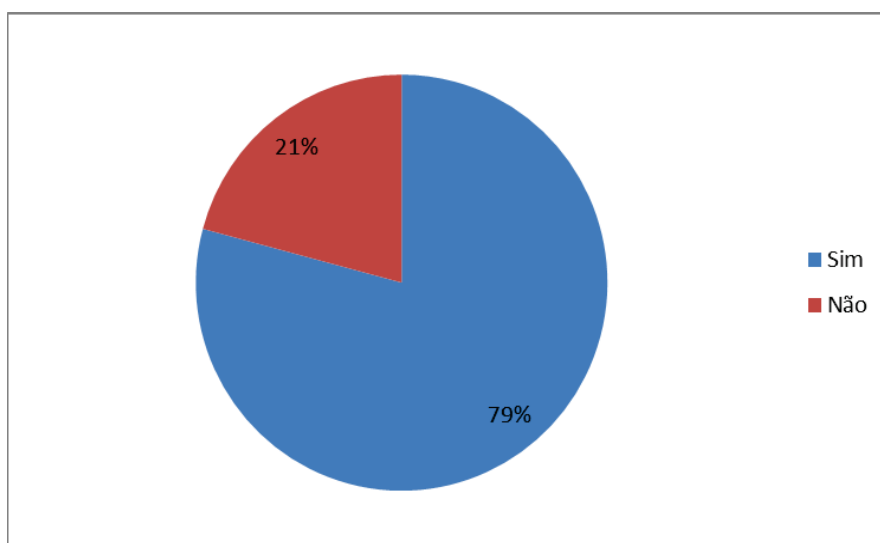


Através da análise dos resultados apresentados no gráfico 2, podemos apurar que a grande maioria dos alunos (87%) respondem que foi pedida a sua participação na aula e apenas 13% referem que não foi pedida a sua participação na aula.

Podemos concluir então que 21 dos 24 alunos da turma afirmam ter sido pedida a sua participação na aula o que é bastante significativo. Podemos admitir, do ponto de vista dos alunos, que para a grande maioria as aulas estimulam a sua participação. No entanto, e apesar destes resultados positivos, 3 alunos continuam a mencionar que não foi pedida a sua participação.

No gráfico 3 são apresentados os resultados conseguidos a partir da questão se o aluno trabalhou nesta unidade com qualquer colega da turma, e que se refere ao Indicador C.1.3.: As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.

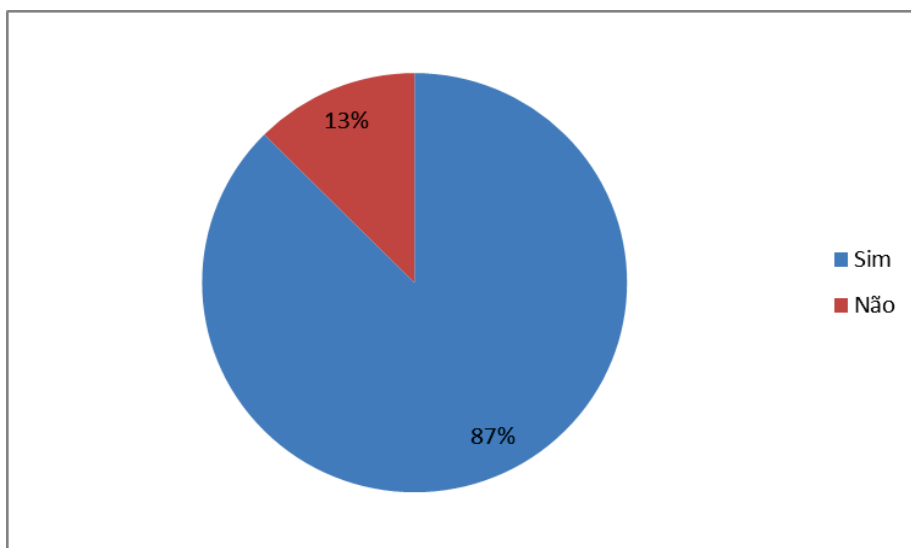
**Gráfico 3 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Nesta unidade trabalhei com qualquer colega da turma?**



Os resultados da análise do gráfico 3 indicam-nos que 79% dos alunos trabalharam com qualquer colega da turma, apenas 21% referindo não o ter feito.

Através do gráfico 4 são apresentados os resultados obtidos, a partir da questão que foi colocada aos alunos se teve de tomar decisões e fazer escolhas durante a realização do trabalho referente ao Indicador C.1.4.: Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.

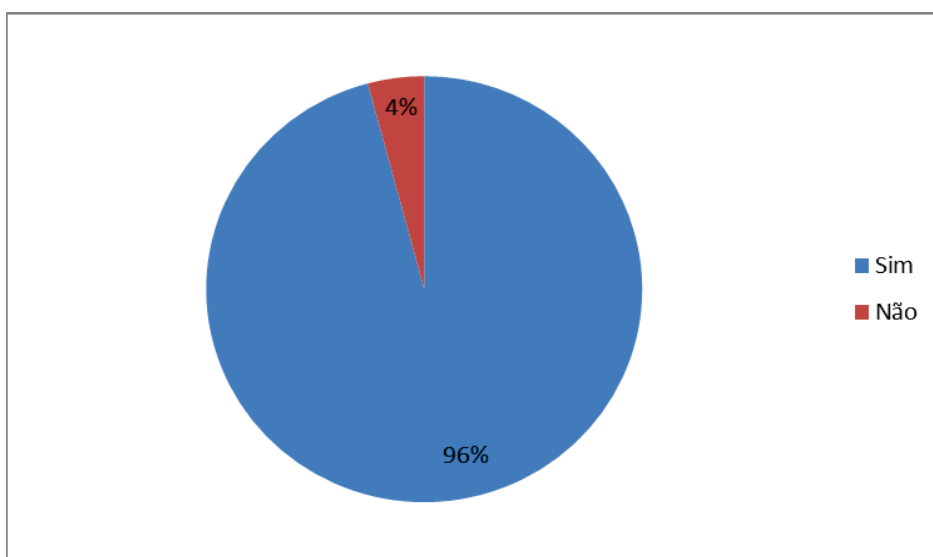
**Gráfico 4 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Tomei decisões e fiz escolhas na realização do meu trabalho?**



Conforme podemos constatar através da análise do gráfico 4, 87% dos alunos respondeu que tomou decisões e fez escolhas durante a unidade didática “Livro Colaborativo”. Somente 13% respondem não o ter feito.

O gráfico 5, referente à questão se o trabalho em grupo ajudou o aluno quando teve dificuldade relativo ao Indicador C.1.5.: Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.

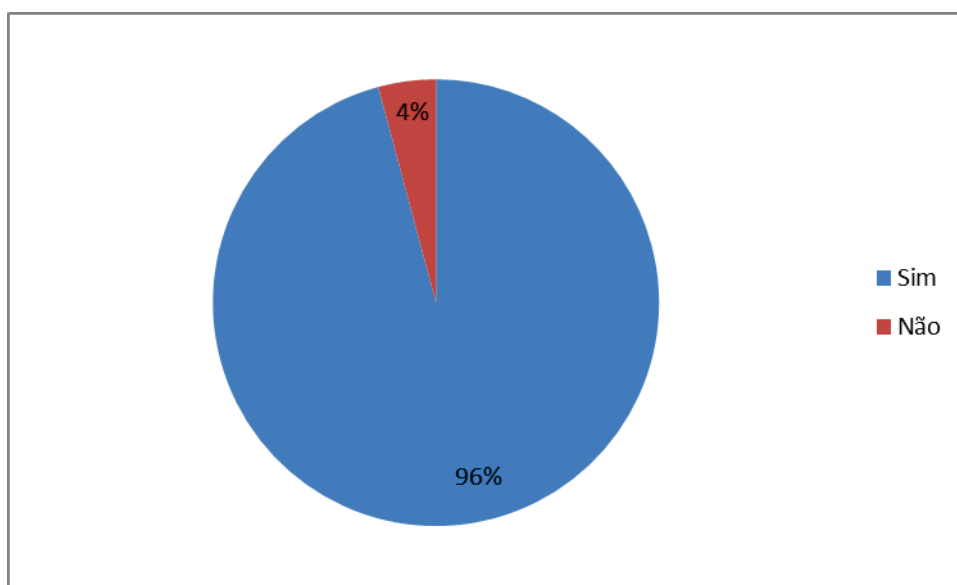
**Gráfico 5 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: O trabalho em grupo ajudou-me quando tive dificuldade?**



O gráfico reflete a opinião de que o trabalho de grupo ajudou pois 96% respondeu afirmativamente a esta questão. Apenas 4% responde que não. O que significa que apenas um aluno referiu que o trabalho de grupo não o ajudou.

Em relação ao gráfico 6, este refere-se à questão colocada ao aluno sobre se durante esta unidade didática, a avaliação feita ao seu trabalho mostrou que o professor se preocupou com o seu sucesso referente ao Indicador C.1.6.: O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.

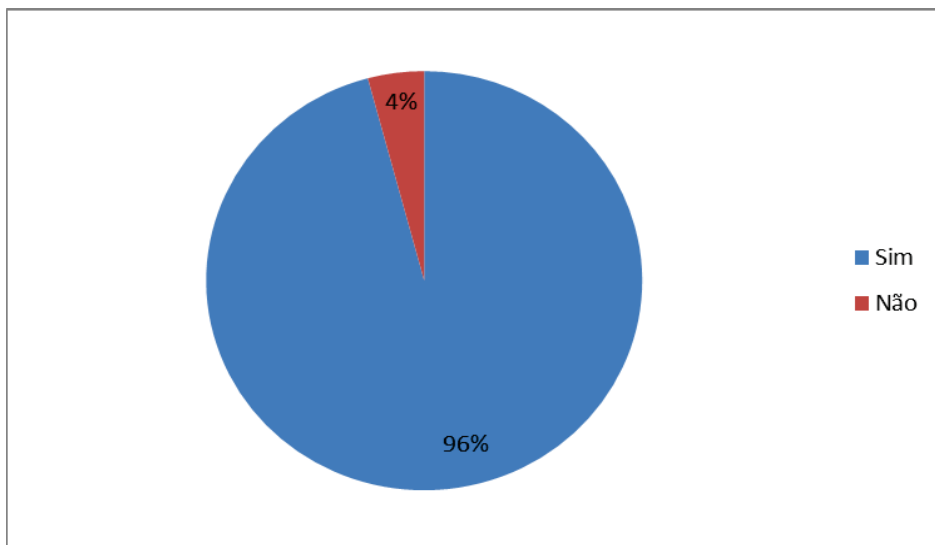
**Gráfico 6 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: A avaliação feita ao meu trabalho durante esta unidade de trabalho mostrou que o professor se preocupou com o meu sucesso?**



A análise do gráfico 6 apresenta que 96% afirma que a avaliação feita do trabalho mostrou que o professor se preocupou com o seu sucesso. Refira-se, novamente, que apenas 1 aluno não concorda.

Relativamente ao gráfico 7, respeitante à questão sobre se o aluno respeitou as regras de conduta da sala de aula referente ao Indicador C.1.7.: A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.

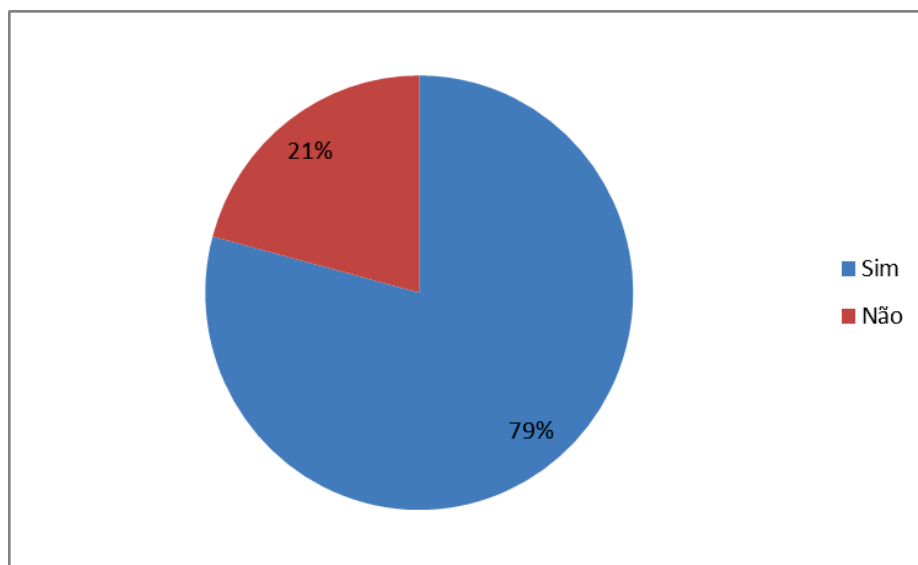
**Gráfico 7 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Respeitei as regras de conduta da sala de aula?**



Observando o referido gráfico constatamos que a maior parte dos alunos 96% respondeu que respeitou as regras estabelecidas e apenas 4% (1 aluno) respondeu que não respeitou as regras.

O gráfico 8 mostra os resultados obtidos a partir da questão sobre se o trabalho de casa ajudou o aluno a melhorar a sua aprendizagem.

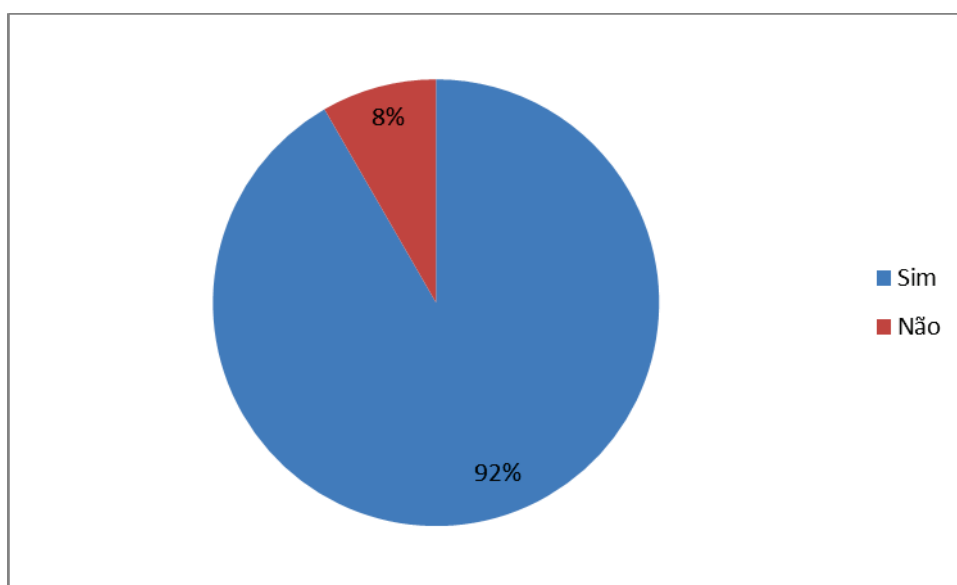
**Gráfico 8 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: O trabalho de casa que realizei ajudaram-me a melhorar a minha aprendizagem?**



Relativamente a se os trabalhos de casa ajudaram o aluno a melhorar a sua aprendizagem, no gráfico 8 podemos observar que 79% responde afirmativamente. No entanto 21% respondeu que não ajudou.

A análise do gráfico 9 refere-se à questão sobre se o aluno participou em atividades fora da sala de aula relativo ao Indicador C.1.11.: Todos os alunos participam em atividades realizadas fora do contexto da sala de aula.

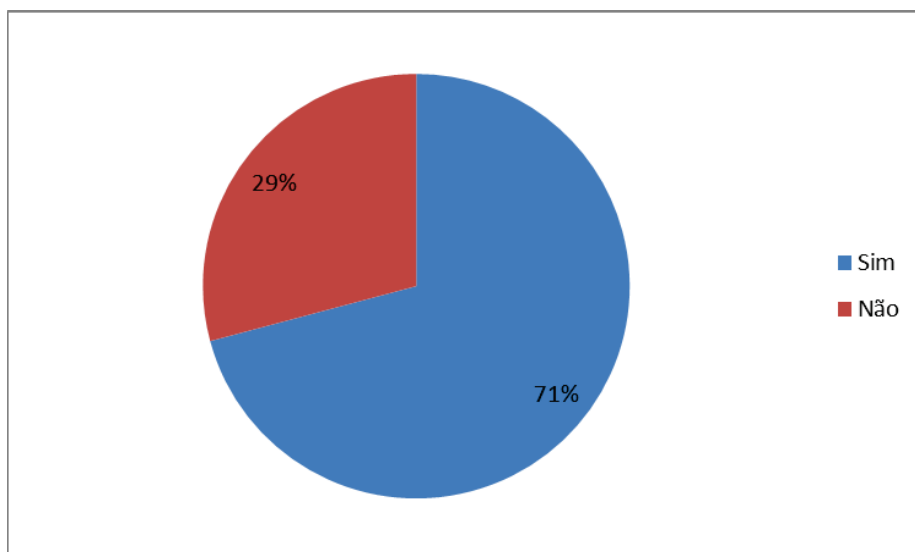
**Gráfico 9 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Particpei em atividades fora da sala de aula?**



O gráfico 9 indica que apenas 8% (2 alunos) afirmam não ter participado em atividades fora da sala de aula. Ao contrário dos 92% que afirma ter participado em atividades fora da sala de aula.

O gráfico 10 apresenta a análise a partir da questão sobre se os alunos com menos dificuldades ajudaram os que tinham mais dificuldade, correspondente ao Indicador C.2.1.: A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.

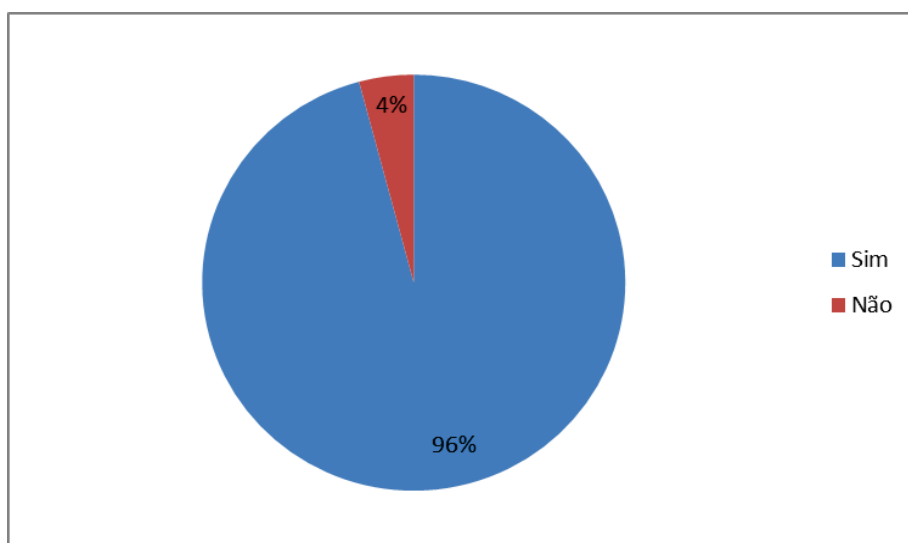
**Gráfico 10 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Os alunos com menos dificuldades ajudaram os colegas com mais dificuldade?**



O gráfico 10 evidencia que 71% dos alunos concorda que os alunos com menos dificuldades ajudaram aqueles que tinham mais dificuldade. Refira-se, porém, que um número significativo de alunos 29% não concorda que durante esta unidade didática os colegas com menos dificuldades ajudaram os que tinham mais dificuldades.

No gráfico 11, são apresentados os resultados relativos à questão se a professora utilizou diferentes recursos durante a unidade didática referente ao Indicador C.2.3.: Os profissionais desenvolvem recursos para apoiarem a participação e a aprendizagem.

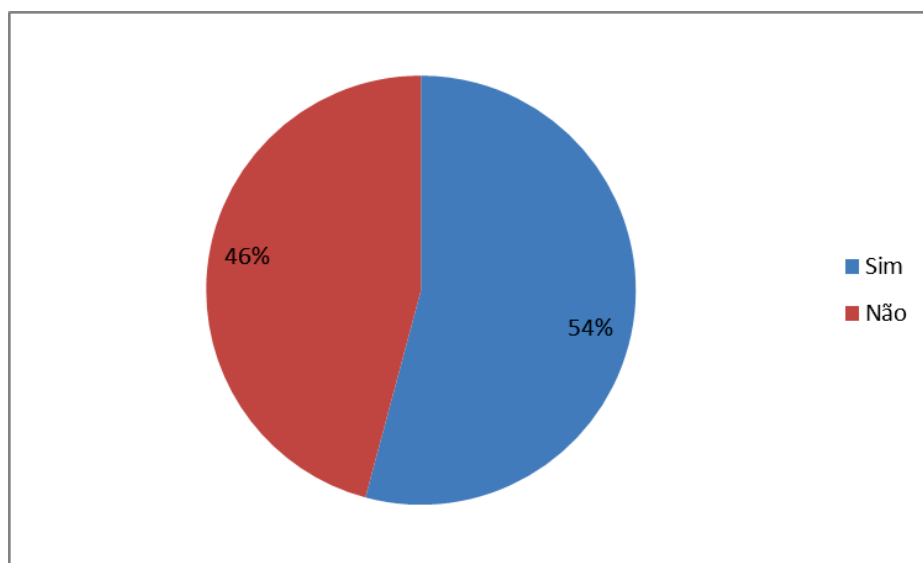
**Gráfico 11 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: A professora utilizou diferentes recursos para lecionar esta unidade?**



A maioria dos alunos (96%) concordou que a professora utilizou deferentes recursos ao lecionar esta unidade. Apenas 4 % (1 aluno) teve uma opinião contrária a todos os seus colegas.

No gráfico 12 estão registadas as opiniões relativas à questão se o aluno conhece os recursos existentes na escola e na comunidade, referente ao Indicador C.2.4.: Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e utilizados.

**Gráfico 12 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados: Conheço os recursos existentes quer na minha escola quer na minha localidade?**



A análise do gráfico 12 permite-nos constatar que 54% dos alunos refere que conhece os recursos existentes, no entanto, 46% refere não conhecer os recursos existentes quer da escola quer da comunidade. Podemos constatar que para quase metade da turma os recursos existentes na comunidade não são conhecidos nem utilizados.

### **Conclusão**

Em conclusão e de acordo com a análise feita ao questionário realizado aos alunos, verificamos que a opção – Sim - de concordância com a questão correspondeu a uma percentagem sempre superior a 50% em todos os indicadores. Em 10 dos indicadores a concordância com o sim é expressiva 79%. Apenas em dois indicadores (C.2.4. e C.2.1) não se evidenciam estes resultados.

Esta correspondência com a opção – Sim - evidencia, através da análise apresentada a este instrumento, que a unidade didática elaborada correspondeu aos indicadores inclusivos.

### 2.2.3.2. Análise e interpretação dos dados da Grelha de Observação

Durante esta investigação foi preenchida, para cada aula desta unidade, uma grelha de observação. Os gráficos apresentados em seguida são o resultado da frequência obtida a cada parâmetro da observação feita aos alunos durante a implementação da planificação didática com estratégias inclusivas. Na grelha de observação foi feita um registo - Sim, Não ou Não Observado - para cada aluno referente ao parâmetro a observar. Os registos feitos a cada aluno na grelha foram contados para cada parâmetro, em cada uma das seis aulas. Os gráficos de barras que se apresentam em seguida são o resultado dessa contagem para cada aula. Este resultado é apresentado igualmente em percentagens. Para a realização destes gráficos foram elaborados quadros onde, com mais pormenor, podemos examinar essas contagens (Documento 6 em anexo)

**Gráfico 13 e 14 – Frequência das observações realizadas ao Parâmetro - Aprende com facilidade e Apresenta interesse e empenho nas atividades, referente ao indicador C.1.1.: As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.**

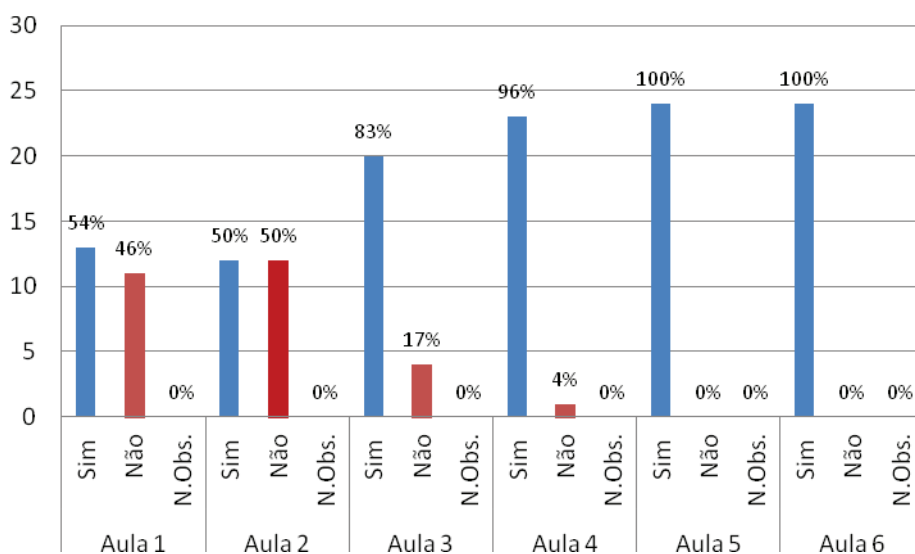


Gráfico 13 Parâmetro - Aprende com facilidade

Através do gráfico 13 podemos verificar que, globalmente, durante as seis aulas os alunos aprenderam com facilidade. No gráfico podemos observar que nas primeiras aulas (1 e 2) foi observado que metade dos alunos não aprendia com facilidade. No entanto, é visível o aumento à medida que a unidade se implementa. Nas aulas 5 e 6 foi observado que todos os alunos aprenderam com facilidade, pois o resultado de observação desse parâmetro é 100%.

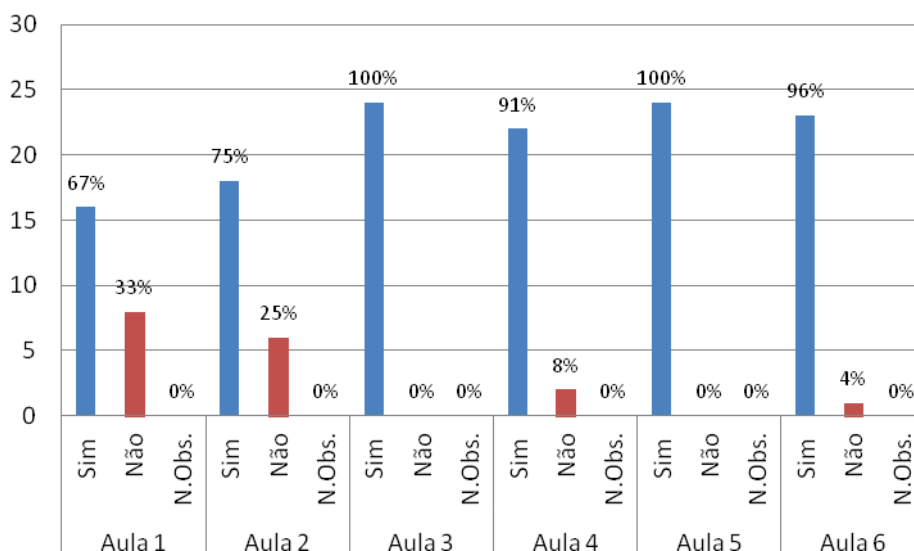


Gráfico 14 Parâmetro - Apresenta interesse e empenho nas atividades

Neste gráfico 14 podemos visualizar que o resultado das observações ao interesse e empenho nas atividades foi alcançado. Também podemos observar a tendência crescente deste aspecto ao longo da unidade. Os resultados iniciais foram de 67% e no final 97%. Esta evidência é bastante significativa, e confirma que durante a unidade houve interesse e empenho nas atividades.

**Gráfico 15 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Faz intervenções de forma adequada, referente indicador C.1.2.: As aulas estimulam a participação de todos os alunos.**

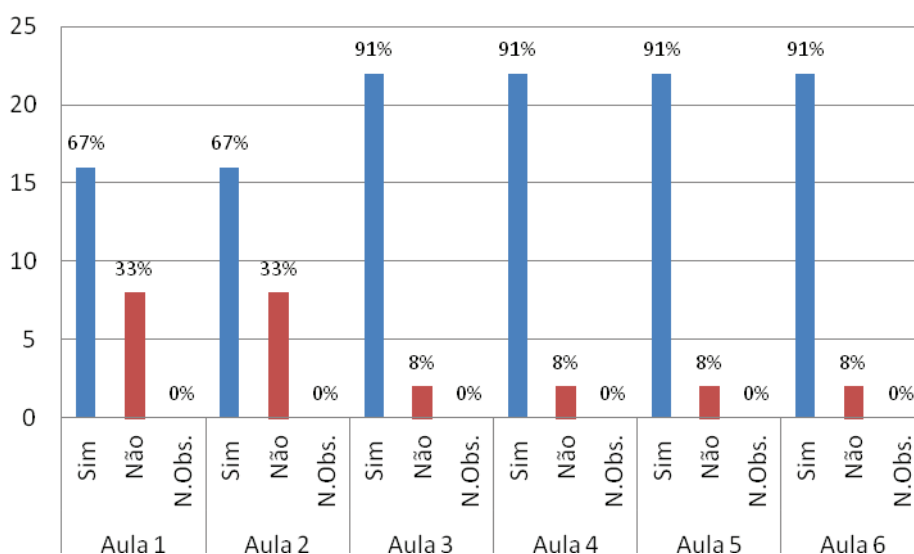


Gráfico 15 Parâmetro - Faz intervenções de forma adequada

A análise do gráfico 15 mostra que, no total das seis aulas os alunos fizeram intervenções de forma adequada pois os resultados que confirmam essa evidência variaram entre os 67% e os 91%. No gráfico podemos, ainda, verificar que os resultados mais baixos são referentes às aulas 1 e 2. Os resultados das aulas seguintes são esclarecedores que, durante as aulas, os alunos foram incentivados a participar pois atingiu os 91%.

**Gráfico 16 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Considera pontos de vista diferentes dos seus, referente ao indicador C.1.3.: As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.**

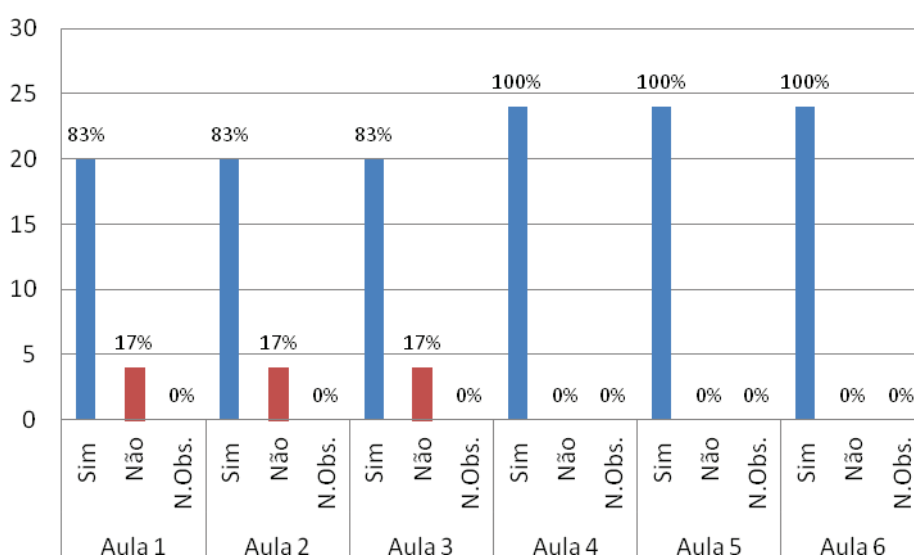


Gráfico 16 Parâmetro - Considera pontos de vista diferentes dos seus

Relativamente a se os alunos consideraram pontos de vista diferentes dos seus, o gráfico 16 é esclarecedor. Podemos verificar que durante as seis aulas este parâmetro foi observado em média 91,6%. Se analisarmos com atenção o gráfico, não encontramos grandes oscilações nos valores que tendem a aumentar com a progressão da leção.

**Gráfico 17 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Cumpre o prazo para a realização da tarefa, referente ao indicador C.1.4.: Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.**

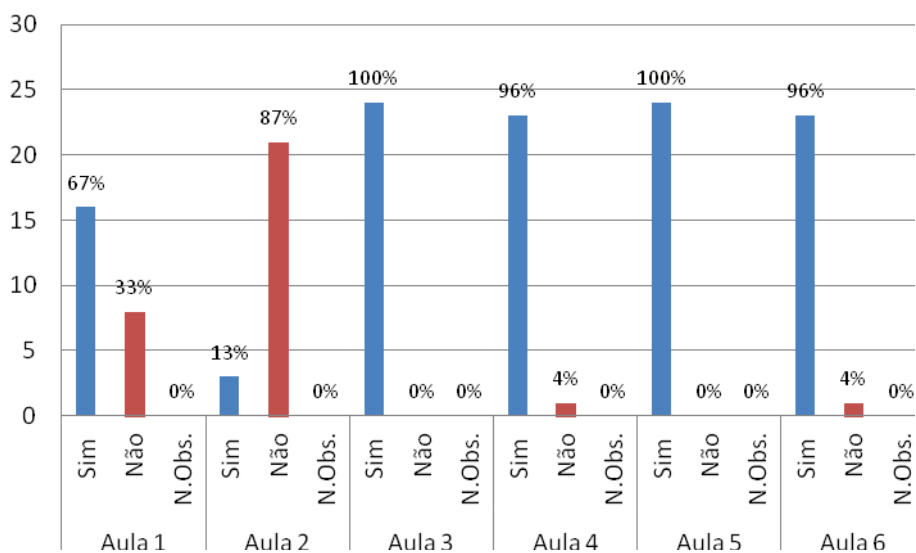


Gráfico 17 Parâmetro - Cumpre o prazo para a realização da tarefa

O gráfico 17 expõe que em média durante as seis aulas 78,4% dos alunos cumpriu o prazo de realização da tarefa.

No entanto, há uma aula onde não se verifica esta evidência. Na aula 2 é visível, pela análise do gráfico, que 87% dos alunos não cumpriu o prazo para realizar a tarefa. Os alunos apresentaram muita dificuldade na realização da tarefa o que nos sugere repensar a estratégia utilizada. Pensamos que deveríamos ter deixado os alunos escolher os afetos com os quais se sentiriam mais à vontade para ilustrar, em vez de estabelecer uma grelha na qual teriam de ilustrar todos os afetos.

**Gráfico 18 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Realiza as atividades em grupo, partilhando ideias, referente ao indicador C.1.5.: Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.**

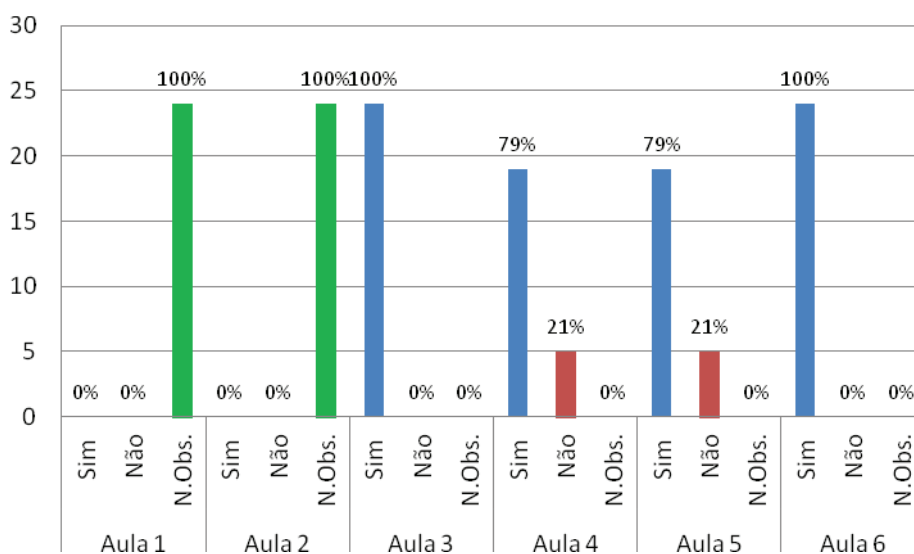


Gráfico 18 Parâmetro - Realiza as atividades em grupo, partilhando ideias

Conforme podemos constatar através da análise do gráfico 18, nas aulas 1 e 2 o resultado de 100% indica que não foram observados atividades de grupo onde os alunos partilhassem ideias. A partir da aula 3 houve uma inversão dos resultados pois as ocorrências no registo “Sim” passaram a 100%. É visível que a turma realizou atividades em grupo partilhando ideias durante as aulas seguintes. Nas primeiras aulas a planificação não previa o trabalho de grupo mas sim trabalho individual.

**Gráfico 19 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Teve rigor na tarefa, referente ao indicador C.1.6.: O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.**

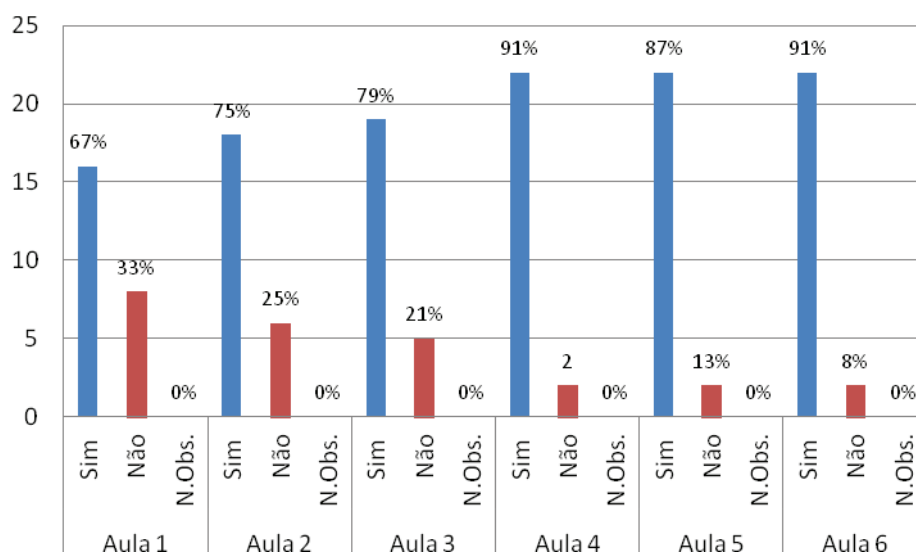


Gráfico 19 Parâmetro - Teve rigor na tarefa

O gráfico 19 reflete a visão de que grande parte da turma teve rigor na tarefa. A ocorrência dos Sim é esclarecedora pois os resultados situaram-se entre os 67% (aula 1) e os 91% (aula 6).

Mesmo na aula 2, em que os alunos não terminaram a tarefa (Gráfico 4), os alunos tiveram rigor no que realizaram.

**Gráfico 20 e 21 – Resultado das observações realizadas aos Parâmetros - É pontual e Revela cumprimento pelas regras, referente ao indicador C.1.7.: A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.**

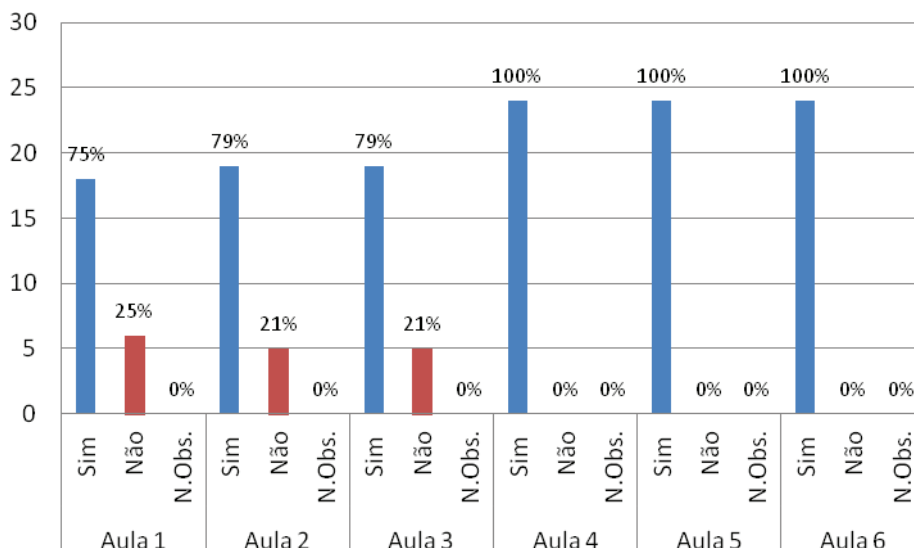


Gráfico 20 Parâmetro - É pontual

No gráfico 20 apresentam-se os resultados das observações feitas ao parâmetro “é pontual”. Relativamente a esta observação, os resultados no registo Sim situaram-se, inicialmente, nos 75% e, progressivamente, foram aumentando até atingir os 100%. A maioria dos alunos foi pontual, no entanto, na primeira metade da unidade, o gráfico expõe que houve entre 21% e 25% de alunos que chegavam atrasados.

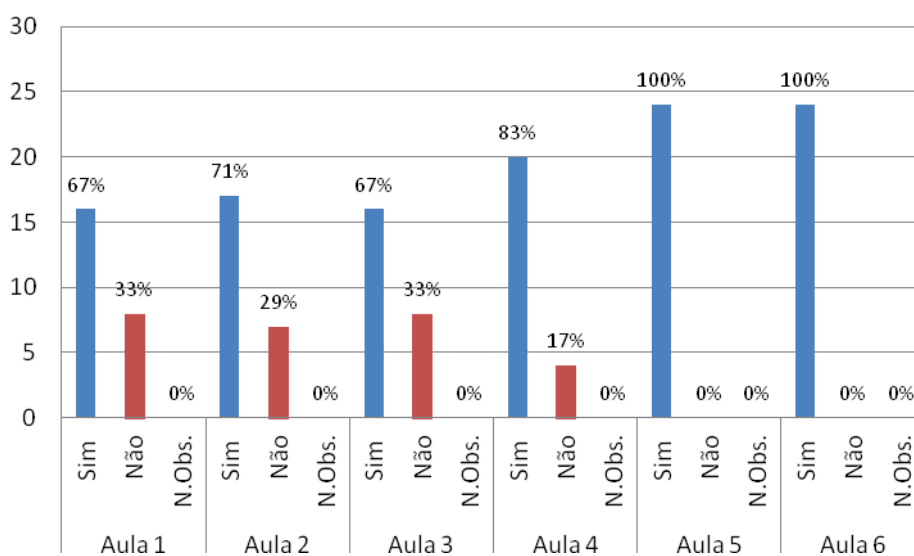


Gráfico 21 Parâmetro - Revela cumprimento pelas regras

Através da análise dos resultados apresentados no gráfico 21, podemos constatar que as observações indicam que a grande maioria dos alunos da turma cumpriram as regras. Nas últimas aulas, todos os alunos cumpriram as regras definidas (100%). De referir, que a análise indica que no início (33%) e nas aulas seguintes havia alunos que não cumpriam as regras. Este fato foi-se alterando durante o decorrer da unidade.

**Gráfico 22 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - O trabalho de casa ajudou o aluno na aula, referente ao indicador C.1.10.: Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos.**

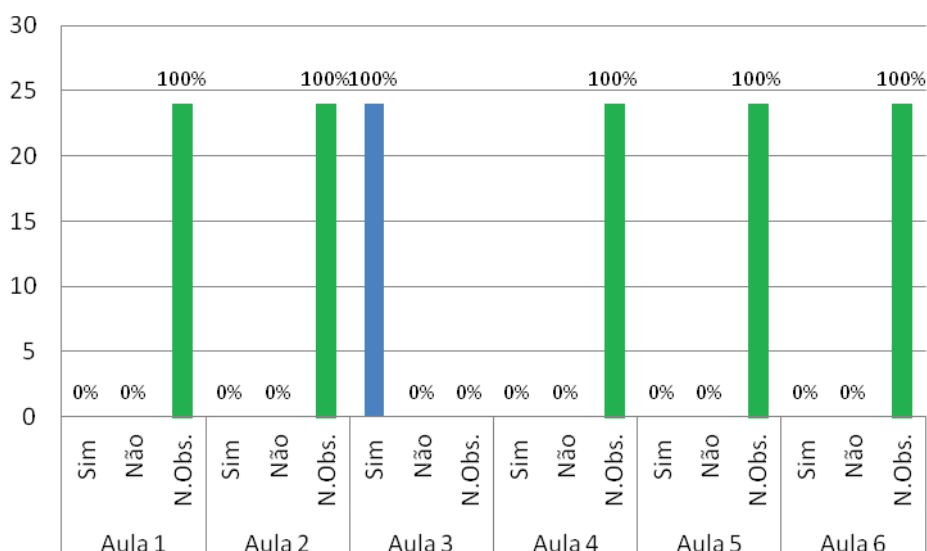


Gráfico 22 Parâmetro - O trabalho de casa ajudou o aluno na aula

Os resultados do gráfico 22 mostram que durante a unidade não houve trabalho de casa, donde o parâmetro não ter sido observado. Apenas na aula 3 houve trabalho de casa. Nesta aula o gráfico evidência que a realização do trabalho de casa ajudou todos os alunos da turma (100%).

**Gráfico 23 – Resultado das observações realizadas ao Parâmetro - Ajuda colegas com mais dificuldade, referente ao indicador C.2.1.: A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.**

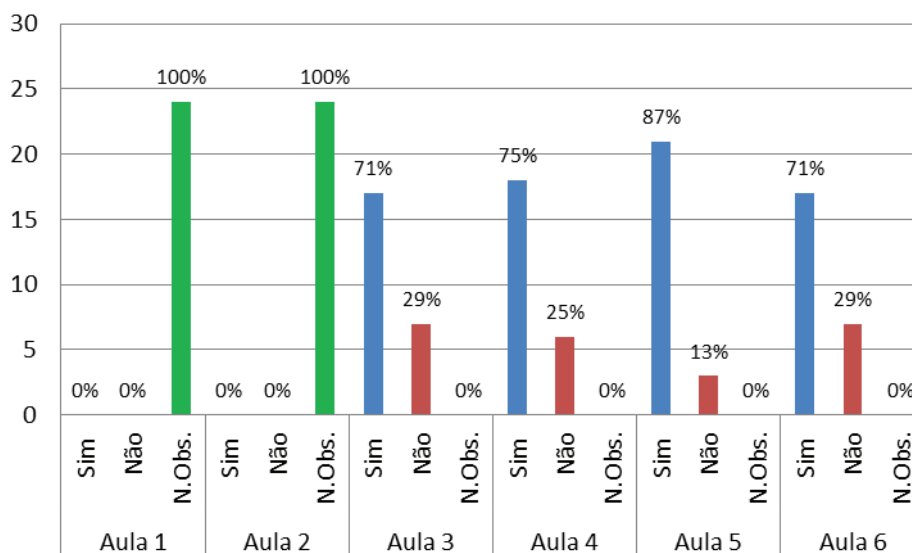


Gráfico 23 Parâmetro - Ajuda colegas com mais dificuldade

Conforme podemos contatar através da análise ao gráfico 23, durante as primeiras aulas desta unidade não foi observado que os alunos ajudassem colegas com mais dificuldade. Esta observação só é evidente a partir da aula 3. O gráfico confirma que durante esta aula 75% dos alunos ajudaram colegas com mais dificuldades. A aula que obteve melhores resultados foi a aula 5 (87%).

## Conclusão

Em conclusão, e de acordo com a análise feita à grelha de registos para observação direta em sala de aula, verificamos que o registo - Sim - de concordância com o parâmetro, correspondeu a uma média sempre superior a 50% em todos os indicadores. Na grande maioria dos indicadores a concordância com o sim é expressiva. Apenas no gráfico 17, na aula 2, houve divergência com estes resultados pois o registo - Não - obteve 87%. No gráfico 22 o registo não observado (NO) foi expressivo evidenciando que durante a unidade os alunos não realizaram trabalho de casa. Este registo teve incidência também no gráfico 17 e 23 apenas nas primeiras aulas.

A grande correspondência com o registo - Sim - evidência, através da análise apresentada a este instrumento, que a unidade didática elaborada correspondeu aos

indicadores inclusivos em todos os indicadores com a exceção do indicador C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos. Durante esta unidade só houve trabalhos de casa na aula 3.

Excluindo desta análise o indicador C.1.10, as ocorrências evidenciam a coincidência gradual, na grande maioria dos gráficos, do registo - Sim. As primeiras aulas foram as que obtiveram resultados mais baixos, em comparação, com as últimas em que os resultados são elevados. Podemos assim afirmar que os resultados foram melhorando com a implementação desta unidade de trabalho. A partir da aula 3 os resultados das observações melhoraram. Este facto é coincidente com a realização em grupo das atividades a partir desta aula. A planificação didática apenas previa o trabalho colaborativo a partir desta aula. Este facto pode estar na origem do aumento gradual dos resultados.

#### **2.2.4. Cruzamento e Discussão dos resultados**

**Indicador C.1.1. - As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.**

A planificação pretendeu, na gestão da diversidade da turma, acolher as diferenças como força de trabalho (Sanches e Teodoro, 2007). Globalmente a planificação correspondeu ao indicador e teve em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos. No questionário é possível constatar que 87% dos alunos consideram ter aprendido com facilidade. Na grelha de observação este facto é reforçado, apesar de, no início da unidade, metade dos alunos mostrar não aprender com facilidade. Esta situação altera-se a partir da aula 3, em que 83% dos alunos manifesta-se como aprendendo com facilidade, aumentando, nas últimas aulas (aula 5 e 6) para os 100%. Este valor sugere que todos os alunos acabaram por aprender com facilidade. Também as evidências neste instrumento de recolha de dados confirmam que durante a unidade houve interesse e empenho nas atividades.

No diário há um apontamento que, durante esta unidade foi necessário reformular, nas primeiras aulas, a estratégia adotada apenas para um aluno com necessidades educativas especiais – hiperatividade. Foi necessário alterar a rotina da sua atividade mas o aluno não foi excluído da atividade implementada. Procuramos minimizar as dificuldades apresentadas pelo aluno sem o expor à exclusão da tarefa. O aluno concluiu o trabalho como os colegas. Por vezes os planos tem de ser alterados por solicitações diversas e nesta aula, ao reformularmos a

estratégia para este aluno com necessidades educativas, tivemos uma atitude mais protecionista o que nos levou a alterar o plano inicial conforme a planificação previa. A estratégia foi pensada para toda a turma no entanto verificou-se que não estava a ser adequada para este aluno pois evidenciou muita ansiedade com o tempo de espera, levantando-se do lugar e perturbando o normal desenrolar dos trabalhos.

Esta análise permite-nos também verificar o terceiro fator referido para salas de aula inclusivas – a capacidade de improvisação do professor para lhe permitir adaptação dos planos inicialmente traçados (Ainscow, 1995; Sanches e Teodoro, 2007). Pois esta situação surgiu naturalmente.

Com os resultados obtidos nos três instrumentos verifica-se que as aulas desta unidade fomentaram a aprendizagem de todos e houve uma tentativa de minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com dificuldades. Além disso, os resultados globais analisados para este indicador nos diferentes instrumentos de recolha de dados, são expressivos. No entanto, é importante referir que não é fácil pensar em planificar para a turma de uma forma global sem excluir ou sem termos atitudes mais protecionistas dos alunos “diferentes”. Para planearmos atividades para “todos” verificamos que apenas o podemos conseguir se tivermos em consideração a individualidade de cada um e temos de conhecer essa individualidade para que não se torne motivo de exclusão.

### **Indicador C.1.2 - As aulas estimulam a participação de todos os alunos.**

Para que todos os alunos participassem ativamente durante a implementação desta unidade, durante a lecionação da mesma, fomos incentivando oralmente a participação, conforme evidências apresentadas através da análise ao resultado do questionário, que apurou que 87% dos alunos confirma este facto. Evidência encontrada igualmente na grelha de observação que indica que todos os alunos fizeram intervenções pois não houve registos “não observado”. Podemos acrescentar que, na maioria das aulas, 91% dos alunos fez intervenções de forma adequada. Os restantes 8% fizeram intervenções mas de maneiras menos adequadas.

Apesar de ficar demonstrado que durante a unidade didática foi pedida a participação dos alunos da turma, houve dois que não o fizeram de uma maneira adequada. Devemos pois continuar a fazer esforços para compreender estes alunos e tentar descobrir os motivos deste comportamento. Tentar perceber estes alunos e as circunstâncias nas quais ocorreram as suas intervenções conduz a uma investigação centrada no alunos e requer outros instrumentos de investigação, como gravar em vídeo a aula.

### **Indicador C.1.3 - As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.**

Durante esta unidade pretendia-se que os alunos fossem incentivados a dialogar e analisar pontos de vista diferentes dos seus, contribuindo para a compreensão das diferenças no respeito pelo outro. O diário apresenta registos de que foi incentivada a participação. No questionário, 79% dos alunos trabalhou com qualquer colega da turma e a grelha de observação indica-nos que a grande maioria dos alunos considerou pontos de vista diferentes dos seus.

Nesta unidade didática foram utilizadas diferentes estratégias para desenvolver atitudes de abertura, compreensão da diferença e semelhança do outro. Através do diálogo, todos os alunos puderam partilhar os seus conhecimentos e pontos de vista. Oralmente, fizeram intervenções apresentando à turma os seus pontos de vista. O trabalho colaborativo proporcionou momentos de entreajuda numa atitude colaborativa para com colegas com maiores dificuldades. Todos os alunos foram considerados importantes para aprender e para ensinar.

### **Indicador C.1.4 - Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.**

O questionário aponta que 87% dos alunos refere que tomou decisões e fez escolhas durante a unidade didática “Livro Colaborativo”. Os registos no diário de bordo indicam que procuramos encorajar os alunos a envolver-se na sua própria aprendizagem através de estímulos verbais e incentivando-os a assumir responsabilidade na sua própria aprendizagem. A planificação propunha também vários momentos de diálogo com os alunos. Os alunos foram encorajados a envolver-se na sua própria aprendizagem através de estímulos verbais.

Tentamos através de diferentes estratégias, que os alunos se implicassem na sua própria aprendizagem quer na dos seus colegas com a intenção de as superarem. Esta evidência é confirmada pela análise feita à grelha de observação, que indica que os alunos cumpriram o prazo de realização da tarefa.

A turma apresentava problemas de comportamento que condicionava os resultados académicos. Este comportamento interferia negativamente com o desenvolvimento das atividades letivas e dificultava o cumprimento de prazo para a realização das tarefas demonstrando que os alunos não estavam implicados na sua aprendizagem. Durante esta unidade, na aula 2, é visível que 21 dos alunos da turma não cumpriu o prazo para realizar a

tarifa. A planificação previa, para esta aula, que cada aluno, fizesse individualmente um storyboard através de registos gráficos sobre as palavras: carinho, abraço, sorrir, partilha, paixão, alegria, lágrima, ternura, amizade, beijo, mimos, medo, esperança, simpatia, tristeza, amor. A maioria dos alunos da turma revelou muitas dificuldades ao nível da concentração na tarefa e na ilustração de alguns afetos. Alguns alunos não conseguiram ilustrar determinados afetos propostos e ficaram desmotivados. Os resultados desta aula serviram para refletirmos e repensar na estratégia utilizada. Deixar os alunos escolher o afeto que gostariam de ilustrar poderia ser uma opção.

### **Indicador C.1.5 - Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.**

Através deste indicador procuramos saber se os alunos ajudaram colegas a superar alguma dificuldade sentida durante esta unidade. O dar e receber ajuda como sendo uma atuação normal de colaboração.

Um dos problemas identificados na turma foi o ter pouco espírito cooperativo/solidário e muitas dificuldades em trabalhar em grupo. Onde o ter sido planeado como estratégia nesta unidade o trabalho colaborativo.

Verifica-se, da análise feita, que existiu trabalho realizado em grupo. No inquérito, 96% dos alunos respondeu que o trabalho de grupo ajudou quando tiveram dificuldade. Facto ilustrado, também, através da análise do diário onde vários registos indicam que, durante a unidade, os alunos aprenderam colaborando uns com os outros. A análise da grelha de observação confirma que os alunos realizaram atividades em grupo, partilhando ideias, a partir da aula 3, conforme a planificação previa.

Podemos, assim, reconhecer que os alunos durante a unidade trabalharam em grupo e aprenderam colaborando uns com os outros demonstrado espírito cooperativo/solidário.

As evidências apresentadas sugerem que a planificação elaborada teve em atenção ao papel que os alunos desempenham na sua aprendizagem e reconheceu que a aprendizagem é um processo social conforme as estratégias sugeridas (Ainscow, 1995, Sanches e Teodoro, 2007).

### **Indicador C.1.6 - O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.**

Para uma correta implementação dos processos de avaliação, a professora teve de seguir as orientações determinadas pelo grupo disciplinar através do preenchimento, para cada aula, de uma grelha de avaliação. Os critérios de avaliação estavam assim já determinados. O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos orientou-se pelo preenchimento da grelha de avaliação, de modo a regular todo processo de ensino/aprendizagem e aferir, correta e rigorosamente, os resultados e reorientar, sempre que necessário, as estratégias.

Ao planificar uma unidade que considerou a diversidade, procuramos o sucesso dos alunos. Procurou-se, também, estratégias adequadas a essa diversidade atendendo à caracterização feita da turma. Isto é, ao planificar nestes pressupostos, parece haver uma intensão prévia de assumir a responsabilidade de contribuir para a aprendizagem e sucesso educativo dos alunos.

Durante a unidade, como apurado na análise de conteúdo do diário, fizemos intervenções junto da turma que indiciam a preocupação com os resultados da avaliação. O resultado do inquérito reforça esta ideia, pois 96% dos alunos afirmam que a avaliação feita ao seu trabalho durante a unidade mostrou que a professora se preocupou com o seu trabalho.

### **Indicador C.1.7 - A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.**

Nas primeiras aulas foi evidente que a disciplina na sala de aula não tinha por base o respeito mútuo, apesar de no inquérito 96% dos alunos responder que respeitou as regras estabelecidas. As evidências apresentadas através da análise da grelha de observação indicam que nas primeiras aulas desta unidade alguns alunos não revelavam o cumprimento pelas regras. Este fato é coincidente com os registos do diário. Apesar da professora intervir disciplinarmente através da advertência oral, alguns alunos mantinham uma atitude perturbadora. Confirmando o diagnóstico inicial onde um dos problemas identificados à turma era o comportamento insatisfatório, que interferia negativamente no ambiente da sala de aula e no desenvolvimento das atividades letivas, apresentavam um comportamento agitado, conflituoso e barulhento.

Encontramos uma coincidência bastante positiva se cruzarmos os dois instrumentos – diário e grelha de observação - e fizermos uma análise gradativa do comportamento dos alunos desde a aula 1 até à aula 6. Verificamos que houve uma mudança. A partir da aula 4 os

alunos começam a chegar a tempo, e a demonstrar um comportamento adequado e de respeito mútuo. O ambiente de sala de aula torna-se favorável à aprendizagem. No diário não há registo para as aulas 5 e 6, sendo este fato muito positivo pois confirma que não fizemos intervenções para alterar comportamentos desajustados. Facto confirmado pela grelha de observações pois indica que nestas aulas a totalidade dos alunos (100%) cumpriram as regras.

Podemos aferir, então, que, apesar de no início da unidade haver pouco cumprimento pelas regras, este comportamento alterou-se. No final da unidade, a disciplina na sala de aula teve por base o respeito mútuo.

Ao cruzarmos a informação dos três instrumentos verificamos que a alteração do comportamento pode ter sido motivada por:

- incitarmos por diversas vezes, dialogando com os alunos, para a mudança dos comportamentos indisciplinados.

- a receptividade e motivação às técnicas apresentadas a partir da aula 3.

- trabalho colaborativo realizado em grupo a partir da aula 3.

Neste indicador também fica visível a capacidade de improvisação que tivemos de desenvolver enquanto docente, o terceiro fator referido para salas de aula inclusivas. Sem estar previsto nos planos de aula, tivemos de dialogar individualmente ou em grupo, de modo a reforçar a necessidade de melhorar os comportamentos e atitudes. Através do diálogo sensibilizar os alunos para a necessidade de respeito mútuo. O que pode ter sido um dos motivos apontados para a mudança de comportamentos.

### **Indicador C.1.10 - Os “trabalhos para casa” contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos.**

Nas aulas de educação visual, pela sua componente prática não é rotina haver trabalhos de casa. Normalmente, são usados como um complemento das aulas para aprofundar a matéria dada em disciplinas mais teóricas.

Nesta unidade, apenas se verificou a realização de trabalhos de casa na aula 3. Surgiu como complemento à aprendizagem da sala de aula por sugestão dos próprios alunos. Pretendeu que todos os alunos tivessem a oportunidade de encontrar ajuda, outras referências, fora do contexto da sala de aula, que os auxiliassem a superar dificuldades. Foi esclarecido

aos alunos o que se pretendia e encorajados a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Apenas houve 5 alunos (21%) no total de 24 que no questionário responderam que o trabalho de casa não os ajudou a melhorar a sua aprendizagem, ao contrário dos registos na grelha de observação que indicam que o trabalho de casa ajudou os 24 alunos da turma. No diário, os registos mostram que o trabalho de casa revelou-se fundamental e foi o ponto de partida para o trabalho seguinte.

Entendemos assim, que as evidências analisadas nos três instrumentos de recolha de dados confirmam que o trabalho de casa que existiu contribuiu para o processo de aprendizagem de todos. Poderíamos pensar que se foi útil para uma aula poderia ser para todas as outras. Entendemos que a utilidade do trabalho de casa se deveu ao fato dos alunos não terem terminado a tarefa da aula 2. A realização da tarefa, pelo encadeamento da planificação, era fundamental para a continuação da unidade. Entendemos também que devemos encarar a necessidade de atribuir trabalhos de casa muito seriamente pois entendemos que os alunos não têm todos as mesmas condições para o realizar.

#### **Indicador C.1.11 - Todos os alunos participam em atividades realizadas fora do contexto da sala de aula.**

No âmbito desta unidade foi programada uma atividade fora da sala de aula - visita de estudo ao Museu de Serralves. A realização desta atividade não coincidiu com as seis aulas observadas. Pelo que não houve evidências na grelha de observação. 92% dos alunos confirmaram, no entanto, no questionário aos alunos, a sua participação nessa atividade, também registada no diário de bordo, onde é mencionado que “Todos os alunos trouxeram a autorização para a visita”.

Podemos então confirmar, que foi planificada uma atividade fora do contexto de sala de aula à qual todos os alunos indicaram que iriam participar. O inquérito aos alunos evidencia que apenas 2 alunos (8%) indicaram não o ter feito.

#### **Indicador C.2.1 - A diferença inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.**

Neste indicador pretendeu-se constatar se os alunos com menos dificuldade ajudaram os que tinham mais dificuldade. Através da análise ao questionário, verificamos que 71% dos alunos indicou que os colegas com menos dificuldade ajudaram os colegas com mais dificuldade. A grelha de observação expõe que nas primeiras aulas não foi observado este indicador mas que, a partir da aula 3 (trabalho realizado em grupo), 75% dos alunos ajudaram colegas com mais dificuldades.

Foi planeado para esta unidade que, durante o trabalho de grupo, os alunos interagissem com os seus pares. Desta forma, todos os alunos foram considerados importantes na aprendizagem dos seus pares. Segundo alguns autores analisados (Maset, 2011, Tavares e Santos, 2013) a implementação do trabalho colaborativo no ensino é um meio eficaz para gerir a diferença e assim ajudar a aprender os alunos com mais ou menos capacidades. A professora não foi a única que ensinou mas também os alunos, que em pequenos grupos de trabalho colaborativo foram capazes de ensinar-se mutuamente.

### **Indicador C.2.3 - Os profissionais desenvolvem recursos para apoiarem a participação e a aprendizagem.**

Em relação a este indicador, era esperado não haver divergências entre os resultados das diferentes análises feitas aos três instrumentos. Esta afirmação é apoiada pelo fato da planificação elaborada prever a visualização e análise de vários *PowerPoint*, com os alunos a trabalharem a partir de uma grelha de registos ou grelha de análise. Materiais que preparamos com recursos às aprendizagens.

Com efeito, no inquérito, 54% dos alunos referenciaram concordância com este indicador e assinalaram que a professora utilizou diferentes recursos para lecionar esta unidade. Ocorrência reforçada pela análise do diário que evidencia que a professora desenvolveu recursos para apoiar a participação e a aprendizagem dos alunos.

No entanto 46% dos alunos da turma respondeu que não foram utilizados diferentes recursos para apoiar a participação e a aprendizagem durante esta unidade. Esta evidência contraria o que os outros instrumentos de recolha de dados expõem.

#### **Indicador C.2.4 - Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e utilizados.**

Parece surgir, na análise feita ao questionário aos alunos, uma divergência significativa entre os alunos que conhecem (56%) e os alunos que não conhecem (44%) os recursos existentes quer na sua escola quer na sua localidade. Pelo que podemos afirmar que quase metade dos alunos da turma indicam não conhecer estes recursos apesar de a professora ter utilizado recursos existentes na comunidade (livros da biblioteca escolar, visita de estudo) conforme registos apresentados na planificação. Torna-se, assim, necessário saber, para este indicador, se os alunos entendem o que são recursos. Como se tratava de uma turma de oitavo ano entendemos, talvez erradamente, que os alunos saberiam o que são recursos da escola ou da comunidade.

Por outro lado, e apesar do inquérito ter sido validado, pode ter suscitado junto destes alunos alguma confusão pois colocamos duas questões na pergunta “Conheço os recursos existentes quer na minha escola quer na minha localidade?” Os alunos poderiam conhecer apenas um dos recursos e não ambos.

### 3. Conclusões

Considerando os resultados obtidos neste estudo, pode-se verificar que planificamos, implementamos e descrevemos a unidade “Livro Colaborativo” através de uma abordagem inclusiva. Verificou-se através da análise dos dados que a metodologia pedagógica que utilizamos correspondeu aos indicadores de educação inclusiva utilizados neste trabalho.

A planificação didática concebida para esta unidade - Livro Colaborativo - procurou caminhar nos propósitos da educação inclusiva, onde “todos” aprenderam “juntos”, cada um com as suas características e necessidades próprias. Assim, ao planificar para “todos” e onde “todos juntos” aprendem colaborando, os alunos desta turma aprenderam com mais facilidade, demonstraram maior interesse e empenho nas atividades, o que promoveu o sucesso na disciplina de Educação Visual. Planificar para a turma de uma forma global sem excluir ou sem termos atitudes mais protecionista dos alunos “diferentes” não é tarefa fácil. Nas primeiras aulas verificou-se que não estava a ser adequada para o aluno com necessidades educativas – hiperatividade.

A aprendizagem colaborativa (Ainscow, 1995, Sanches, 2005, Maset, 2011) é referida como a estratégia para atendermos à diversidade dentro da sala de aula. O professor ensina, mas se estruturarmos o trabalho colaborativo na aula, também os alunos são capazes de ensinar-se reciprocamente. Nesta unidade foi evidente que quando a aula foi estruturada a partir do trabalho colaborativo os resultados nos indicadores inclusivos melhoraram. Potenciou a aprendizagem ao envolver os alunos colaborativamente, criando um ambiente favorável à aprendizagem de todos.

A turma, inicialmente, foi caracterizada como tendo pouco espírito cooperativo/solidário e muitas dificuldades em trabalhar em grupo. Durante a implementação desta estratégia, verificamos que a turma, quando trabalhou colaborativamente em grupo, obteve resultados muito positivos demonstrando empenho e interesse pelas atividades. A planificação didática previa o trabalho em grupo a partir da aula 3. Durante a análise aos resultados apuramos que foi, a partir dessa aula, que o comportamento da turma se alterou.

Foi visível que houve uma alteração no comportamento dos alunos tido inicialmente como insatisfatório (agitado, conflituoso e barulhento). Os alunos deixaram de chegar atrasados, demonstraram um comportamento adequado e de respeito mútuo, o ambiente de sala de aula tornou-se favorável à aprendizagem onde todos participaram nas atividades. Confirmamos assim, que no contexto desta intervenção, a utilização de uma metodologia inclusiva contribuiu para modificar problemas de comportamento.

Um dos obstáculos que encontramos foi junto do aluno com necessidades educativas especiais – Hiperatividade, ou sempre que tivemos de intervir oralmente junto da turma para a necessidade de respeito pelas regras básicas de participação. Nestes momentos, tivemos de improvisar e encontrar o caminho adequado à situação. Procurando criar um ambiente propício à aprendizagem, promovendo a motivação, os interesses e o bem-estar de todos os alunos. Onde procuramos estar atentos às suas dificuldades, mostrando-nos disponível para responder às diferentes solicitações no respeito pela cultura, o gosto pelo saber, o espírito de entreajuda, o sentido de responsabilidade.

#### **4. Limitações do estudo e novas propostas**

Um dos obstáculos encontrados durante a realização deste estudo foi a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa, tornando o nosso trabalho mais complexo e por vezes com algumas limitações. Assim, a utilização do questionário facilitou a análise dos dados reduzindo o tempo necessário à sua recolha, embora em algumas perguntas mostrasse ter algumas fragilidades na sua elaboração. Talvez devesse ter sido ponderada a utilização de um instrumento complementar mais detalhado para permitir uma melhor comparação com os resultados da grelha de observação, ou mesmo, um pequeno inquérito aplicado no final de cada aula dando um *feedback* diário. Perante os dados a que tivemos acesso, e durante a implementação desta unidade, o instrumento que apresentou maior riqueza de dados foi a grelha de observação. Esta grelha, aula a aula, apresentou dados das observações feitas aos itens selecionados, mais conclusivos e pormenorizados ao contexto desta intervenção.

O trabalho realizado possibilita perspetivar que, para uma segunda implementação desta pesquisa, se deva refletir na utilização de uma investigação-ação como metodologia de investigação. Sanches (2005, p.139) refere que este método de investigação “aplicada no campo educativo, numa perspectiva de educação inclusiva, traz vantagens á situação em particular e ao sistema e aos implicados no geral”. Das reflexões feitas no diário de bordo de cada aula, sentimos a necessidade de proceder a alterações que nos levariam à ação/reflexão/ação. Assim, este método poderia ter sido utilizado para uma reflexão sobre a capacidade de improvisação do professor - mencionada neste estudo como uma estratégia para a criação de um clima de sala de aula inclusiva.

Esta intervenção, de carácter reflexivo, procurou uma aplicação da prática inclusiva, estabelecendo uma análise sobre os aspetos conceituais de inclusão e sua aplicabilidade no contexto deste estágio pedagógico. Apesar dos resultados positivos, estas estratégias deverão continuar a merecer reforço futuro, na expectativa de que “Todos” os alunos possam ser incluídos e que a inclusão seja uma realidade em todos os contextos sociais.

## 5. Referências bibliográficas:

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. 7ª edição
- Ainscow, M; Correia, E.; Paes, I.; Micaelo, M.; Vitorino, T. (2011). *Aprender com a Diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiência internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp.102-116
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos. Torná-la uma realidade* (Tradução de A. M. Bénard da Costa). Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995. (acedido 20/01/2014 em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf))
- Bastin, G. (1966). *As Técnicas Sociométricas*. Lisboa: Livraria Moraes Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Índice para a Inclusão*. (acedido 14/01/2014 em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf))
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp.123-142
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (acedido 4/01/2014 em [dre.pt/pdfs/2008/01/00400/0015400164.pdf](http://dre.pt/pdfs/2008/01/00400/0015400164.pdf))
- Filomena Pereira (coord.) Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação inclusiva e educação especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Estoril: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (acedido 03/02/2014 em [www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/guia\\_diretor](http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/guia_diretor))

- Filomena Pereira (coord.) Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. (acedido 08/03/2014 em [http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ\\_manual\\_apoio\\_pratica.pdf](http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_manual_apoio_pratica.pdf))
- Frederickson, N. e Cline, T. (2005). *Special educational needs, inclusion and diversity : a textbook*. Maidenhead : Open University Press.
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Maset, P. (2011). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes* in *Educación Especial e Inclusión Educativa*. Editora: Rosa Blanco, OREALC/UNESCO Santiago do Chile (acedido 23/01/15 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>)
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares de educação Visual do ensino básico*. (acedido 25/01/2014 em <http://www.dge.mec.pt/>)
- Ministério da Educação e Ciência. *Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I ; Vol. II*. (acedido 25/01/2014 em <http://www.dge.mec.pt/>)
- Moreira, A. (2001). *A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. Revista Brasileira da Educação (acedido 14/01/2014 em [www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07))
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (Org.) *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial. (acedido em 25/01/2014, em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_47.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_47.pdf)).
- Rodrigues, M. (1978). *La Sociometria: sus aplicaciones educativas*. Salamanca: Ediciones Anaya.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lúsofona de Educação, 5, pp.127-142. (acedido 18/01/2014 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>)

- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. Rev. Lusófona de Educação n.8 Lisboa jul. 2006. (acedido 14/01/2014 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>)
- Sanches, I. e Teodoro A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação, 20(2), pp.105-149. (acedido 9/1/2015 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>)
- Serra, H. (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Estudo de um caso*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. (acedido 5/01/14 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981>)
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista lusófona de Educação. 13, pp. 135-153 (acedido 7/01/2015 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09>)
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Tavares C. e Sanches I. (2013). *Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas*. Revista Portuguesa de Educação, 2013, 26(1), pp. 307-347. Universidade do Minho (acedido 23/01/15 em [revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/2994/2409](http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/2994/2409))
- Thomas e Vaughan (2005). *Inclusive Education. Redings and reflections*. Open University Press.
- Unesco (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos* (Tradução de M. A. Alves e D. Mendonça). Paris: Unesco. (acedido 20/11/2013 em [redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf))
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Unesco (acedido 20/11/2013 em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)).

## **Anexos**

## Documento 1 - Questionário do Teste Sociométrico

### QUESTIONÁRIO

Aos alunos

Consideramos que será útil conhecer a vossa opinião acerca de alguns aspetos da vossa turma. Há já alguns meses que trabalham juntos e alguns conhecem-se, certamente, há já bastante mais tempo. Mas, é natural que nem todos se conheçam da mesma maneira, assim como também é natural que cada um tenha as suas próprias preferências quanto aos colegas com quem gosta mais de trabalhar ou de se divertir. Pedimos-vos, pois, que reflitam um pouco sobre a vossa experiência de convivência até este momento e que respondam com toda a sinceridade às perguntas que vos são colocadas. Em nenhum caso, os vossos colegas terão conhecimento das vossas respostas, porque é um questionário confidencial. Procurem, então, ler com atenção o que vos é solicitado, e responder imediatamente, sem se preocuparem com as respostas dos colegas do lado e sem fazer quaisquer comentários.

Muito obrigada pela vossa colaboração

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

1 – Quais são, dos (as) teus colegas de turma, aqueles (as) com quem, se pudesses escolher, preferias trabalhar em grupo? Escreve os seus nomes por ordem de preferência e começando por aquele ou aquela com que gostarias mais de trabalhar.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2- Quais são, dos (as) teus colegas de turma, aqueles (as) com quem, se pudesses escolher, preferias não trabalhar em grupo? Escreve os seus nomes por ordem de preferência e começando por aquele ou aquela com quem gostarias menos de trabalhar

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 - Calcula aqueles (as) que te escolheram na 1ª pergunta. Escreve o nome dos (as) colegas que pensas que gostariam de trabalhar contigo. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- Calcula aqueles (as) que te escolheram na 2ª pergunta. Escreve o nome dos (as) colegas que pensas que não gostariam de trabalhar contigo. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Documento 2 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA (questões 1, 2, 3 e 4)

1 – Quais são, dos (as) teus colegas de turma, aqueles (as) com quem, se pudesses escolher, preferias trabalhar em grupo? Escreve os seus nomes por ordem de preferência e começando por aquele ou aquela com que gostarias mais de trabalhar.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z	
A							■														■				
B							■																		
C																	■								
D																						■			
E			■																						
F																					■				
G		■																							
H												■											■		
I												■													
J					■																				
K																						■			
L											■														
M						■																			
N																					■				
O																							■		
P			■																						
Q			■																						
R																		■							
S	■																								
T						■																			
U	■																								
V																									■
X		■																							
Z								■																	
	1	2	3	0	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	2	3	2	0	1	

Alunos

Alunas

2- Quais são, dos (as) teus colegas de turma, aqueles (as) com quem, se pudesses escolher, preferias não trabalhar em grupo? Escreve os seus nomes por ordem de preferência e começando por aquele ou aquela com quem gostarias menos de trabalhar.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z		
A																										
B																										
C																										
D																										
E																										
F																										
G																										
H																										
I																										
J																										
K																										
L																										
M																										
N																										
O																										
P																										
Q																										
R																										
S																										
T																										
U																										
V																										
X																										
Z																										
	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	0	2	2	1	0	0	0	0	9	1	0	0	0	2	0

Nota : A aluna nº16 não nomeou ninguém nesta pergunta (trabalhava com todos os colegas)

Alunos       Alunas

3 - Calcula aqueles (as) que te escolheram na 1ª pergunta. Escreve o nome dos (as) colegas que pensas que gostariam de trabalhar contigo.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z		
A																										
B																										
C																										
D																										
E																										
F																										
G																										
H																										
I																										
J																										
K																										
L																										
M																										
N																										
O																										
P																										
Q																										
R																										
S																										
T																										
U																										
V																										
X																										
Z																										
	0	1	2	1	1	2	2	2	1	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	1	2	2	0	0	0	

Nota - Nª4 e nª18 não nomearam ninguém

Alunos

Alunas

4- Calcula aqueles (as) que te escolheram na 2ª pergunta. Escreve o nome dos (as) colegas que pensas que não gostariam de trabalhar contigo.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z	
A																									
B																			■						
C																									
D																									
E														■											
F																									
G											■														
H																								■	
I	■																								
J										■															
K																			■						
L																									
M																									
N																			■						
O																									
P																									
Q																									
R																									
S																									
T																			■						
U					■																				
V																									
X																									
Z																									
	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0

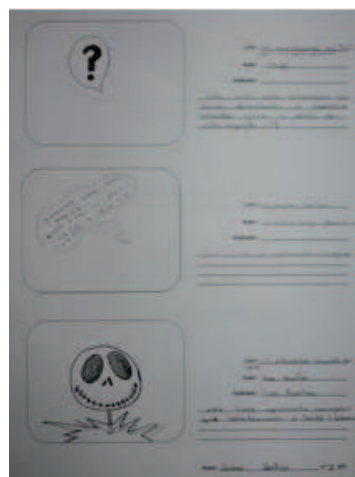
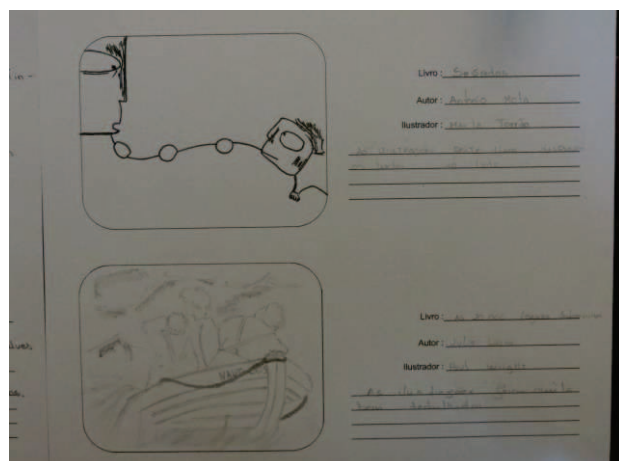
Nota: nº1, nº3, 4, nº6, nº12, nº13, nº15, nº16, nº17, nº22 e nº24 não escolheram ninguém  
O aluno nº18 indica que “todos” o escolheram

Alunos       Alunas

## Documento 3 – Planificação da Unidade de Trabalho – Livro Colaborativo

### Exemplos de trabalhos realizados

<b>AULA 1</b>	
Data: 13-02-2014 Ano: 8 Turma: Disciplina: Educação Visual <span style="float: right;">2 Tempos (45 min + 45 min)</span>	
<b>Conteúdos</b>	Design de Comunicação A Forma
<b>Objetivos Gerais*</b>	(10) Aplicar e explorar elementos da comunicação visual. (7) Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais.
<b>Descritores de desempenho*</b>	(10.1) Identificar áreas do design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade, sinalética). (7.1) Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas
<b>Atividades/estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição das capas individuais</li> <li>- Visualização e análise de um PowerPoint sobre Design de Comunicação (Diálogo com os alunos)</li> <li>- Apresentação oral de 4 livros de ilustração para explicar a tarefa.</li> <li>- Análise de 5 livros, individualmente, da biblioteca escolar através de registos gráficos numa grelha de análise (sistema de rotatividade dos livros – 10 minutos para cada livro)</li> <li>- Pintura dos registos</li> <li>- Diálogo com os alunos - balanço da aula</li> <li>-Arrumação das capas na arrecadação</li> </ul>
<b>Recursos</b>	PowerPoint, livros da biblioteca escolar.
<b>Sumário</b>	Design de Comunicação. Análise de elementos formais em diversos livros de ilustração.
<b>Observações:</b>	

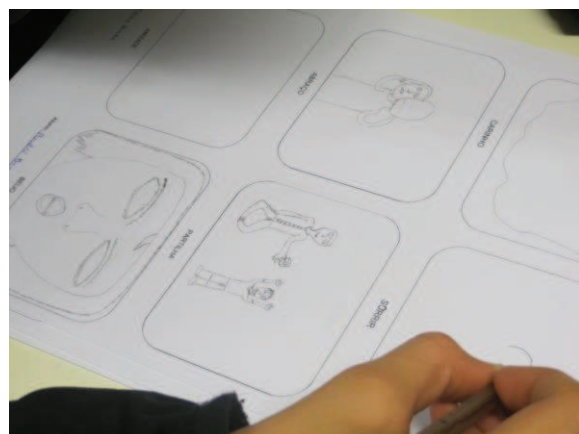


## AULA 2

Data: 20-02-2014  
 Ano: 8 Turma:  
 Disciplina: Educação Visual

2 Tempos (45 min + 45 min)

<b>Conteúdos</b>	Composição Gráfica
<b>Objetivos Gerais*</b>	(10) Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.
<b>Descritores de desempenho*</b>	(10.2) Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens). (10.3) Decompor uma curta-metragem ou um anúncio televisivo português (elementos; espaços; Storyboard; etc.).
<b>Atividades/estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição das capas individuais</li> <li>- Visualização de um PowerPoint sobre o conceito de storyboard (Diálogo com os alunos)</li> <li>- Distribuição de uma grelha de registos a cada aluno, dividida em 16 retângulos (9x7 cm) – trabalho individual</li> <li>- Elaboração de um Storyboard - narrativa surgiu a partir de um brainstorming realizado anteriormente, durante uma aula incluída na atividade do “Dia dos Afetos”</li> <li>- Arrumação das capas na arrecadação</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Papel de desenho, lápis, borracha, fita-cola
<b>Sumário</b>	Elaboração do Storyboard para o livro.
<b>Observações:</b>	



### AULA 3

Data: 27-02-2014  
Ano: 8 Turma:  
Disciplina: Educação Visual

2 Tempos (45 min + 45 min)

<b>Conteúdos</b>	Representações Bi- Dimensionais
<b>Objetivos Gerais*</b>	(8) Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.
<b>Descritores de desempenho*</b>	(8.1) Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.
<b>Atividades/estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Alteração da disposição da sala de aula</li><li>- Divisão da turma em 5 grupos</li><li>- Distribuição das capas individuais</li><li>- Revisão da aula anterior</li><li>- Apresentação de um PowerPoint sobre a técnica de impressão</li><li>- Realização de um projeto (15x15) com base na narrativa estruturada no Storyboard</li><li>- Transferência do projeto para a matriz de polipropileno</li><li>- Limpeza da sala e arrumação das capas na arrecadação</li></ul>
<b>Recursos</b>	Papel vegetal, polipropileno, tintas de impressão, rolo de impressão, papel de aguarela.
<b>Sumário</b>	Representações bi-dimensionais através da exploração de diferentes materiais.
<b>Observações:</b>	



## AULA 4

Data: 06-03-2014  
 Ano: 8 Turma:  
 Disciplina: Educação Visual

2 Tempos (45 min + 45 min)

<b>Conteúdos</b>	Representações Bi- Dimensionais
<b>Objetivos Gerais*</b>	(8) Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.
<b>Descritores de desempenho*</b>	(8.1) Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.
<b>Atividades/estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição das capas individuais</li> <li>- Revisão da aula anterior</li> <li>- Elaboração de trabalhos através da técnica específica de ilustração : impressão – trabalho de grupo</li> <li>- Impressão da matriz de polipropileno em sistema de rotatividade do material</li> <li>- Colocação das provas a secar em local próprio - “estendal”</li> <li>- Limpeza da sala e arrumação das capas na arrecadação</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Papel vegetal, polipropileno, tintas de impressão, rolo de impressão, papel de aquarela.
<b>Sumário</b>	Representações bi-dimensionais através da exploração de diferentes materiais.
<b>Observações:</b> A sala de aula mantém a mesma disposição da aula anterior.	



## AULA 5

Data: 13-03-2014  
 Ano: 8 Turma:  
 Disciplina: Educação Visual

2 Tempos (45 min + 45 min)

<b>Conteúdos</b>	Comunicação visual
<b>Objetivos Gerais*</b>	(11) Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.
<b>Descritores de desempenho*</b>	(11.1) Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória. (11.2) Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.
<b>Atividades/estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição das capas individuais</li> <li>- Explicação oral da técnica de ilustração: técnica mista - aguarela, marcadores e colagens</li> <li>- Distribuição de um quadrado de papel de aguarela de 15X15</li> <li>- Aplicação da técnica de decalque ao projeto</li> <li>- Aplicação da técnica mista</li> <li>- Limpeza da sala e arrumação das capas na arrecadação</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Marcadores, cola, tesoura, aguarelas, diferentes tipos de papel, pincéis, papel de aguarela.
<b>Sumário</b>	Conceitos básicos de comunicação Visual e das artes visuais. Construção de um livro com texto e respetivas ilustrações.
<b>Observações:</b>	



## AULA 6

Data: 20-03-2014  
 Ano: 8 Turma:  
 Disciplina: Educação Visual

2 Tempos (45 min + 45 min)

<b>Conteúdos</b>	Comunicação visual
<b>Objetivos Gerais*</b>	(11) Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.
<b>Descritores de desempenho*</b>	(11.1) Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória.  (11.2) Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.
<b>Atividades/estratégias</b>	- Distribuição das capas individuais - Continuação da elaboração da técnica específica de ilustração : técnicas mistas - aguarela, marcadores e colagens - Construção do livro coletivo com o texto, ilustrações e paginação Limpeza da sala e arrumação das capas na arrecadação - Diálogo com os alunos sobre a visita de estudo
<b>Recursos</b>	Marcadores, cola, tesoura, aguarelas, diferentes tipos de papel, pincéis, papel de aguarela.
<b>Sumário</b>	Conceitos básicos de comunicação visual e das artes visuais. Conclusão do livro colaborativo, paginação.

**Observações:** A parte final desta aula será destinada à promoção e contextualização da Visita de Estudo da turma ao Museu de Serralves no dia 21 de março, no âmbito da Unidade Didática desenvolvida, onde os alunos terão a oportunidade de fazer uma visita guiada a uma das exposições patentes além de participarem na oficina de Artes “Livros de Artista”.



## Documento 4 – Questionário

Caro(a) Aluno

Este questionário pretende recolher informação apenas sobre a unidade didática “Livro Colaborativo” para a elaboração de um trabalho de investigação.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados recolhidos não serão utilizados para outros fins além deste trabalho.

A tua colaboração é muito importante; procura, por isso, responder a todas as questões de acordo com a tua opinião. Preenche com um X a tua opção.

1 – Género: Feminino  Masculino

2 – Idade: 13 anos  14 anos  15 anos  16 anos

3 – Número de retenções: 0  1  2  3  4

	SIM	NÃO
5 - Aprendi com facilidade?		
6 – Foi pedida a minha participação na aula?		
7 - Nesta unidade trabalhei com qualquer colega da turma?		
8 - Tomei decisões e fiz escolhas na realização do meu trabalho?		
9 - O trabalho em grupo ajudou-me quando tive dificuldade?		
10 - A avaliação feita ao meu trabalho durante esta unidade de trabalho mostrou que o professor se preocupou com o meu sucesso?		
11 – Respeitei as regras de conduta da sala de aula?		
12- Os trabalhos de casa que realizei ajudaram-me a melhorar a minha aprendizagem?		
13 - Participei em atividades fora da sala de aula?		
14 - Os alunos com menos dificuldade ajudaram os colegas com mais dificuldade?		
15 - A professora utilizou diferentes recursos para lecionar esta unidade?		
16 - Conheço os recursos existentes quer na minha escola quer na minha localidade?		

Obrigada pela tua colaboração

## Documento 5 – Grelha de Registo para Observação

Grelha de registo para observação		Unidade Didática - Livro colaborativo		Aula Nº						
(Nomenclatura: S – Sim N – Não NO – Não observado)		Data de observação / /								
<b>Parâmetros de Observação</b>										
E pontual	Faz intervenções de forma adequada	Considera pontos de vista diferentes dos seus	Apresenta interesse e empenho nas atividades	Aprende com facilidade	Teve rigor na tarefa	Cumpre o prazo para a realização da tarefa	Ajuda colegas com mais dificuldade	Realiza as atividades em grupo, partilhando ideias.	Revela cumprimento das regras	O trabalho de casa ajudou o aluno na aula
A										
L										
U										
N										
O										
S										
A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										
K										
L										
M										
N										
O										
P										
Q										
R										
S										
T										
U										
V										
X										
Z										

## Documento 6 – Contagens dos dados da Grelha de Observação

### 1 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 13 e 14

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Aprende com facilidade	1	13	11	0
	2	12	12	0
	3	20	4	0
	4	23	1	0
	5	24	0	0
	6	24	0	0

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Apresenta interesse e empenho nas atividades	1	16	8	0
	2	18	6	0
	3	24	0	0
	4	22	2	0
	5	24	0	0
	6	23	1	0

### 2 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 15

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Faz intervenções de forma adequada	1	16	8	0
	2	16	8	0
	3	22	2	0
	4	22	2	0
	5	22	2	0
	6	22	2	0

### 3 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 16

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Considera pontos de vista diferentes dos seus	1	20	4	0
	2	20	4	0
	3	20	4	0
	4	24	0	0
	5	24	0	0
	6	24	0	0

#### 4 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 17

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Cumpre o prazo para a realização da tarefa	1	16	8	0
	2	3	21	0
	3	24	0	0
	4	23	1	0
	5	24	0	0
	6	23	1	0

#### 5 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 18

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Realiza as atividades em grupo, partilhando ideias	1	0	0	24
	2	0	0	24
	3	24	0	0
	4	19	5	0
	5	19	5	0
	6	24	0	0

#### 6 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 19

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Teve rigor na tarefa	1	16	8	0
	2	18	6	0
	3	19	5	0
	4	22	2	0
	5	22	2	0
	6	22	2	0

#### 7 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 20 e 21

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
É pontual	1	18	6	0
	2	19	5	0
	3	19	5	0
	4	24	0	0
	5	24	0	0
	6	24	0	0

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Revela cumprimento pelas regras	1	16	8	0
	2	17	7	0
	3	16	8	0
	4	20	4	0
	5	24	0	0
	6	24	0	0

### 8 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 22

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
O trabalho de casa ajudou o aluno na aula	1	0	0	24
	2	0	0	24
	3	24	0	0
	4	0	0	24
	5	0	0	24
	6	0	0	24

### 9 – Contagem das observações realizadas referente ao Gráfico 23

Parâmetro de Observação	Aula	S	N	NO
Ajuda colegas com mais dificuldade	1	0	0	24
	2	0	0	24
	3	17	7	0
	4	18	6	0
	5	21	3	0
	6	17	7	0