



Comportamento Adaptativo: Impacto de um Programa Dirigido a Alunos do 3ºCiclo com Perturbações do Desenvolvimento

Susana Rosa Vale da Serra Seixas

Orientadora:

Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial domínio cognitivo e motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

junho 2019

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos Professora Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Dedicatória

Dedico este trabalho à memória do meu pai e do meu irmão,
que me mostraram a grandeza de se ser único.

Agradecimentos

À Professora Doutora Helena Mesquita, pela motivação, que me permitiu ter a ousadia necessária, pelas palavras carinhosas e pelo exemplo que me proporcionou ao longo das suas aulas durante o primeiro ano.

À Professora Doutora Sofia Santos, pelo rigor e sabedoria, pela confiança e pelo grande apoio que me permitiu avançar.

A todos os Professores deste curso, por todos os conhecimentos, pela atenção, pelo sentido de responsabilidade e pelo respeito que demonstraram.

Aos Alunos que estiveram comigo durante este trabalho, pela confiança que depositaram em mim, pela cumplicidade e por todo o carinho... as vossas conquistas foram as minhas;

À Direção Pedagógica da Escola onde este trabalho foi desenvolvido, por me permitir a sua realização;

Aos Professores, Técnicos e Encarregados de Educação pela colaboração, apoio e amizade demonstrados;

À minha Família, por serem tão compreensivos e carinhosos comigo e por compreenderem as minhas ausências.

Obrigada!

Resumo

A inclusão é ainda um assunto atual e desafiante para as escolas, no sentido de se assegurar o direito ao sucesso educativo e bem-estar pessoal e social. Para que isso aconteça é necessário que todos os alunos possam ser valorizados nas suas capacidades e apoiados a ultrapassar as suas dificuldades, tendo sido estes aspetos a motivação para a presente investigação.

O enquadramento teórico fundamenta e justifica a pertinência do estudo, através da contextualização e apresentação dos principais normativos que têm vindo a regular a educação (agora) inclusiva, ao longo do tempo, apresentando-se os procedimentos organizacionais previstos na lei, bem como a caracterização das principais perturbações de desenvolvimento apresentadas pelos alunos alvo deste estudo, e a relevância do comportamento adaptativo em contexto escolar.

O objetivo desta investigação é analisar o contributo de uma intervenção educativa baseada na funcionalidade e comportamento adaptativo de 7 alunos, entre os 14 e os 18 anos ($M=15,286$; $sd=1,496$) todos do género masculino, com perturbações do desenvolvimento, a frequentar o 3º ciclo da escolaridade obrigatória. Todos os alunos foram avaliados pela Escala de Comportamento Adaptativo – versão portuguesa (ECAP), em dois momentos distintos: antes do início da intervenção para o estabelecimento da avaliação baseline, cujos resultados permitiram a planificação de um programa, de 6 meses, centrado nas características individuais, e após a implementação do programa (avaliação final) para a análise do progresso académico dos participantes e avaliação do programa implementado.

A análise dos dados foi feita com base no teste wilcoxon e os principais resultados apontam para a existência de diferenças significativas em dois domínios: Atividade Económica e Desenvolvimento da Linguagem. Além disso observa-se uma evolução positiva, com o aumento dos valores médios nos domínios da parte I e da redução de desajustamentos nos domínios da parte II. A observação qualitativa permitiu constatar a existência de melhorias na interação entre os alunos e no seu ajustamento à escola e às atividades da vida diária, com reflexos positivos no seu desempenho escolar. As principais conclusões, limitações e recomendações serão apresentadas.

Palavras-Chave

Comportamento Adaptativo; Cooperação; Educação Inclusiva; Perturbações do Desenvolvimento.

Abstrat

Inclusion is still a current and challenging subject for schools to ensure the right to educational success and personal and social well-being. For this to happen it is necessary that all students can be valued in their capacities and supported to overcome their difficulties. These were the main factors that led to this research.

The theoretical framework justifies the pertinence of the study, through the contextualization and presentation of the main norms that have been regulating (now) inclusive education, over time. It will be described the organizational procedures provided in the law, as well as the characterization the main developmental disorders presented by the participants, and the relevance of adaptive behavior in the school context. The goal of this research is to analyze the contribution of an educational intervention based on the functionality and adaptive behavior of 7 students, aged 14 to 18 ($M=15,286$; $sd=1,496$) all male, with developmental disorders, all attending regular schools. The Portuguese version of the Adaptive Behavior Scale (ECAP) was applied in two different moments. Firstly, before the beginning of the intervention to establish the baseline evaluation, whose results allowed the planning of a 6-month students-centered program. Secondly, after the implementation of the program (final evaluation) for the analysis of the participants' academic progress and for the evaluation of the implemented program' effectiveness.

The data analysis was based on the Wilcoxon test and the main results point to the existence of significant differences in two domains: Economic Activity and Language Development. In addition a positive evolution is observed, with the increase in mean scores in the domains Part I and the reduction of disadjustment in Part II of the scale. The qualitative observation made it possible to verify the existence of improvements in the interaction between the students and in their adjustment to the school and activities of daily living, with positive effects on their school performance. The main conclusions, limitations and recommendations will be presented.

Keywords

Adaptive Behavior; Cooperation; Inclusive education; Developmental Disorders.

Índice

Introdução	1
1 Enquadramento Teórico	4
1.1 Educação Especial	4
1.2 Educação Inclusiva	6
1.3 Perturbações do Desenvolvimento.....	13
1.4 Comportamento Adaptativo.....	20
1.5 Organização Curricular e Planificação.....	26
1.6 O Professor de Educação Especial.....	28
2 Método	31
2.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos	31
2.2 Amostra	31
2.3 Instrumento	35
2.4 Procedimentos.....	36
2.5 Avaliação Inicial	37
2.6 Plano Geral	45
2.7 Programa de Intervenção Educativa.....	49
3 Apresentação dos Resultados	75
4 Discussão dos Resultados	79
5 Considerações Finais	91
6 Referências Bibliográficas	93
Apêndices	101

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Plano Geral.....	45
Tabela 2 - Sumários das aulas implementadas.....	49
Tabela 3 -Resumo dos conteúdos de cada aula	50
Tabela 4 - Quem sou eu?.....	51
Tabela 5 - Cartões de memória	52
Tabela 6 – SOS.....	53
Tabela 7 - Onde fica?	54
Tabela 8 - Roteiro (1).....	56
Tabela 9 -- Roteiro (2)	57
Tabela 10 - Encontra e interpreta.....	58
Tabela 11 - Ler “por alto” (1).....	59
Tabela 12 - Ler “por alto” (2).....	60
Tabela 13 - Mergulhar no texto	61
Tabela 14 - Como é que estudo o que gosto?.....	62
Tabela 15 – Brainstorming.....	63
Tabela 16 - Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (1)	65
Tabela 17 - Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (2)	66
Tabela 18 - Listas, agendas e calendário escolar (1)	67
Tabela 19 -- Listas, agendas e calendário escolar (2)	69
Tabela 20 - Pensa e reage.....	70
Tabela 21 - Aconteceu comigo	71
Tabela 22 - O que posso fazer?.....	72
Tabela 23 - Resultados brutos obtidos pelos participantes nos dois momentos de avaliação com a ECAP.....	76
Tabela 24 - Valores de estatística descritiva e do teste de Wilcoxon na avaliação pela ECAP do grupo, nos dois momentos de avaliação.....	77

Lista de Abreviaturas

DID- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

CA- Comportamento Adaptativo

ECAP- Escala de Comportamento Adaptativo – versão portuguesa

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

PEI- Programa Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

PHDA- Perturbação do Défice de Atenção/ Hiperatividade

Introdução

Esta dissertação é apresentada no âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e tem como objetivo verificar o impacto de um programa curricular, baseado no comportamento adaptativo (CA), e no processo de aprendizagem e inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento (PD), a frequentar o 3º ciclo numa instituição da zona da Guarda.

Este estudo surgiu da intenção de compreender se um programa educativo estruturado de acordo com os interesses, dificuldades e potencialidades dos alunos, que privilegiasse a interação entre eles e abordasse competências diversificadas poderia alterar o seu comportamento adaptativo, com repercussões, que se pretendem positivas, na sua funcionalidade em atividades de vida diária e participação social. A pertinência desta intenção fundamenta-se na prática da investigadora e na necessidade de avaliar a qualidade da sua intervenção educativa e do progresso escolar de alunos com medidas seletivas e adicionais, indo ao encontro do atual enquadramento legal e normativo da educação inclusiva – Decreto-Lei n.º 54/2018, em Portugal. Além deste normativo, foi tido em conta o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que prevê um quadro de referência alicerçado na liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si próprio, inserção familiar e comunitária e na participação social. Este quadro de referência prevê, ainda, um conjunto de competências que incluem princípios, valores, uma visão global e a sugestão de um conjunto abrangente de competências: consciência e domínio do corpo, linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística.

Estas competências também já estão enquadradas nas aprendizagens essenciais definidas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), constantes dos anexos I a III do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Nas planificações destas competências a escola deve criar condições para que todos os alunos possam aprender e ter acesso ao sucesso (educativo), ao mesmo tempo que se tem vindo a dedicar uma atenção especial à funcionalidade das aprendizagens (Portaria nº201-C, 2015) ao nível das atividades de vida diária e no contexto comunitário (Santos e Morato, 2016). Neste sentido, consideramos que é pertinente desenvolver um programa curricular baseado no comportamento adaptativo (CA) e em atividades de capacitação funcionais (Portaria nº 201-C, 2015) que possa ser subsidiário da estratégia global definida na escola para os alunos que venham a usufruir das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no Decreto-Lei n.º

55/2018, de 6 de julho (Capítulo II), em detrimento de um currículo essencialmente expositivo e cognitivo, onde não se clarifica o transfer (prático) dos conteúdos e competências para a vida diária (Santos e Gomes, 2016; Santos e Morato, 2016).

O trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas não se pode restringir à preparação dos alunos para a obtenção de resultados, especialmente no que toca aos alunos com necessidades de medidas seletivas e adicionais, dadas as características específicas que podem limitar o percurso académico, nas suas várias vertentes. A concretização da educação inclusiva parece ainda não ser uma realidade, visível nas mudanças a nível político e social no contexto educativo, constatando-se que, nos últimos 27 anos, mudou-se três vezes de Decreto-Lei ao nível da até então educação especial, atualmente denominada por educação inclusiva.

Apesar dos direitos à educação para todos estarem, há muito, consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º46/86) e na Constituição da República Portuguesa, os mais recentes normativos trazem novas instruções sobre direitos e práticas. O enfoque agora não é médico, não sendo precisos relatórios médicos para identificar as “necessidades educativas”, e a responsabilidade de encontrar formas de minimizar ou eliminar barreiras, à aprendizagem e à inclusão, é da escola e dos seus agentes educativos.

O perfil de saída dos alunos passa por alterações nas práticas pedagógicas, que implicam recentrar o lugar do aluno na aprendizagem, criando oportunidades, em sala de aula, que lhes permitam fazer escolhas, confrontar opiniões e pontos de vista, tomar decisões, resolver situações e problemas com base em valores. As capacidades de comunicação (linguagem e textos e informação e comunicação) e de relacionamento interpessoal destacam-se, dada a sua transversalidade e prioridade na vida diária.

A adoção do novo perfil de competências também tem implicações na avaliação escolar e na análise da aquisição (real) das competências, pelo que o repensar de processos de ensino-aprendizagem implica ajustar intervenções a cada aluno, através da flexibilização e diversificação de conteúdos e estratégias de intervenção, na avaliação dos alunos e na colaboração entre os diferentes agentes educativos.

Desta forma, e para a consecução do objetivo estabelecido, inicia-se este documento com a análise do atual enquadramento legal da educação, antecedido da apresentação sucinta do anterior, para uma melhor compreensão da evolução da educação especial para a educação inclusiva, abordando-se, ainda, o papel do professor de educação especial. A descrição das perturbações de desenvolvimento, apresentadas pelos participantes do estudo, é feita com base na revisão da literatura, procurando-se contextualizá-las à luz das abordagens e paradigmas funcionais e multidimensionais mais recentes, cujo foco se redireciona das dificuldades para as características (incluindo as capacidades) da pessoa, e que enfatiza os planeamentos centrados na pessoa e mediados pelos apoios e medidas que, se ajustados, permitem a aquisição de competências adaptativas que possibilitam uma maior participação

social e uma vida com mais qualidade. É neste tema que se fundamenta a caracterização do comportamento adaptativo e da sua importância em contexto escolar.

Baseados na literatura e nas suas evidências, é apresentado, na parte prática correspondente à metodologia, a amostra, os procedimentos e o instrumento utilizado para a avaliação e cujos resultados iniciais permitiram o planeamento intencional e flexível de um programa educativo, desenhado numa grelha estruturada de acordo com Desenho Universal para a Aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015), e ajustado à diversidade dos participantes. Este programa assenta não só em domínios e conteúdos de diferentes áreas do saber, mas também considera os conhecimentos prévios dos alunos. O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória subjaz este programa, pois tal como já se referiu considera competências essenciais e flexibilidade na abordagem dos conhecimentos e na avaliação. Os resultados obtidos na avaliação final permitirão a interpretação e a discussão do progresso dos participantes e a análise da qualidade do programa implementado. Finalmente, serão identificadas as conclusões, limitações e recomendações decorrentes de um estudo desta natureza e as suas eventuais implicações para a prática e para a investigação.

1 Enquadramento Teórico

Considerando a investigação proposta, torna-se relevante apresentar as temáticas presentes na investigação, com o intuito de uma melhor compreensão do tema.

1.1 Educação Especial

A educação especial, enquanto modalidade de educação escolar, em Portugal era até há pouco tempo regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, revogado em 6 de julho de 2018 aquando da implementação do atual Decreto-lei n.º 54/2018.

A análise do anterior decreto é essencial para se compreender o modo como se operacionalizava a educação especial em Portugal, abrangendo o pré-escolar e os alunos dentro da escolaridade obrigatória. O seu objetivo seria responder de forma ajustada e diferenciada “às necessidades educativas especiais” de um grupo de alunos (Preâmbulo) e apesar de ter assumido um papel fulcral na afirmação da educação especial (Duarte, Valadares, Afonso, Brigas e Cruz, 2011), na promoção na adequação dos apoios e das estratégias educativas de cada aluno (Santos, 2014), a sua aplicação direcionou-se na homogeneização dos perfis individuais e das práticas educativas colocando a tónica no *especial* e na *diferença*.

A atuação inclusiva, para com o grupo de alunos com as então denominadas, necessidades educativas especiais estruturava-se em documentos basilares. A Referenciação (artigo 5º), através de processos de avaliação multidimensional e participada (Costa, Leitão, Morgado e Pinto, 2006), consistia na identificação de situações que pudessem indiciar a existência dessas necessidades de carácter permanente num determinado aluno, baseada em documentos e informações importantes (e.g.: relatórios médicos, psicológicos, fichas de avaliação, produções dos alunos e outros documentos) e com a autorização expressa do encarregado de educação. A direção da escola era responsável por desencadear procedimentos que conduzissem à tomada de decisão em relação ao processo educativo do aluno, para que, em seguida, uma equipa de avaliação especializada constituída, entre outros, por um professor de educação especial, procedesse à elaboração de um Relatório Técnico Pedagógico (RTP) onde eram identificadas, nos casos em que tal se justificasse, as razões que determinavam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, nomeadamente: condições de saúde, doença ou incapacidade; e a Determinação das medidas e dos apoios especializados.

Em função das medidas adotadas elaborava-se o Programa Educativo Individual (PEI – artigo 8º ao 13º), um documento formal que assegura o direito à igualdade de oportunidades educativas dos alunos em questão, elaborado para responder à especificidade das suas necessidades. Neste documento descrevia-se o perfil de funcionalidade do aluno por referência à Classificação Internacional de

Funcionalidade (CIF - Organização Mundial de Saúde [OMS], 2004) e estabeleciam-se as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular. Este processo era da responsabilidade da escola e de outras entidades para a aplicação de medidas educativas fomentadoras da aprendizagem e da participação destes alunos. Estes, pelo seu perfil de funcionalidade, podiam beneficiar, no âmbito do anterior Decreto-Lei nº 3/2008, de várias medidas: Apoio pedagógico personalizado (artigo nº17); Adequações curriculares individuais (artigo nº18); Adequações no processo de matrícula (artigo nº19); Adequações no processo de avaliação (artigo nº20); Currículo específico individual (CEI – artigo nº21); e Tecnologias de apoio (artigo nº22).

Um outro documento (que ainda se mantém atualmente), previsto pelo anterior decreto é o Plano Individual de Transição (PIT – artigo 14º) que se aplicava a alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente que os impediam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, sendo fundamental para a sua elaboração conhecer os desejos, interesses, aspirações e competências dos jovens. Com base nestes dados e para os alunos com capacidade para exercer uma atividade profissional, fazia-se o levantamento das necessidades do mercado de trabalho, na comunidade onde o jovem estava inserido e procuravam-se oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real (Decreto-Lei n.º 3/ 2008).

Finalmente, o Currículo Específico Individual (CEI) como medida educativa que previa alterações significativas no currículo comum, e que impedia que os alunos não pudessem prosseguir estudos, sendo, por isso uma medida bastante restritiva, e que apenas deveria ser aplicada quando todas as anteriores viam esgotadas a sua viabilidade de sucesso. No final do ciclo de estudos os alunos obtinham um “mero” certificado de frequência.

A Educação Especial, e ainda de acordo com o mesmo normativo, tinha por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (Artigo nº 1, alínea 2). Apesar do Decreto-Lei n.º 3/2008 ter introduzido melhorias significativas em relação ao anterior enquadramento legal, apenas pretendia criar condições para adequar o processo educativo aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente (e.g.: alterações sensoriais, cegueira ou surdez, perturbação do espectro do autismo, paralisia cerebral, trissomia 21, entre outros), não colocando o ênfase necessário na resolução de dificuldades de carácter temporário.

Além disso, parece não ter havido um investimento adequado na formação dos profissionais e na construção de instrumentos de avaliação apropriados ao

referencial CIF-Criança e jovem (OMS, 2004)). Esta ausência poderá ter constituído um entrave ao processo de avaliação e ao estabelecimento do perfil de funcionalidade do aluno, gerando procedimentos meramente burocráticos, por forma a serem cumpridas as várias fases do processo e preenchida toda a documentação necessária à homologação do PEI. Esta forma de intervir está desalinhada com todas as orientações internacionais que aconselham uma formação adequada e específica na utilização da CIF (OMS, 2004).

Apesar de alguns pontos positivos decorrentes da implementação do Decreto-Lei nº3/2008 como os critérios de elegibilidade e as medidas de apoio (Perdigão, Casanovas e Gaspar, 2014) foram apontadas algumas críticas, como a exclusão de outros alunos com necessidade de apoios não permanentes, a inexistência de um sistema de monitorização com indicadores de qualidade (Simeonsson et al., 2010), o foco nos conteúdos académico-cognitivos (Grácio, 2014; Santos e Gomes, 2016; Santos e Morato, 2016), com a ainda não suficiente valorização do funcionamento independente e participação social nos programas curriculares (Simeonsson et al., 2010), e com a não certificação de competências o que comprometia os processos de transição para a vida ativa (Santos e Gomes, 2016). O desenvolvimento político a que temos assistido, e enquadrado na via de trajetória única (no original, *one track change* – Perdigão et al., 2014) para apenas um sistema educativo, pretende contribuir para boas práticas fundamentais na (real) participação dos alunos, sendo, por isso indispensável a mudança na resposta à diversidade.

1.2 Educação Inclusiva

A crítica presente nos diversos documentos no âmbito educativo faz prever que a educação especial deve estar contida numa estratégia global de educação, e não se edificar, como, um elemento separado da política e prática educativa (Perdigão et al., 2014), razão pela qual a nova legislação assume a educação inclusiva. Esta alicerça-se no pressuposto de que todos os alunos têm direito a aprender independentemente das suas limitações. Inclusão é uma questão de direitos humanos. O articulado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) define os princípios em que se baseia: o respeito pela dignidade e autonomia individual, o direito à participação plena e inclusão, o respeito pela diferença e diversidade, a igualdade de oportunidades, de acessibilidade e respeito. No artigo 24.º salienta-se que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo em vista a consecução deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que há que assegurar um sistema educativo inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida. Não basta, no entanto, colocar as crianças e alunos na escola.

Incluir é mais do que a integração física dos alunos na sala, e implica criar condições para que todos possam aprender e aceder ao sucesso educativo e a experiências de aprendizagem significativas e funcionais (Decreto-Lei n.º 54/2018)

através da gestão contextualizada e flexível do currículo (Leite, 2012). A adaptação dos conteúdos e objetivos curriculares às características individuais dos alunos, ou diferenciação curricular (Sousa, 2010) assume um papel determinante na maximização das oportunidades de sucesso escolar. Sanches (2005) considera que a diferenciação pedagógica surge enquadrada no paradigma da educação inclusiva e que assenta na convicção de, que num grupo onde todos são diferentes se deve atuar em função dessa diversidade, respeitando-se ritmos e estilos de aprendizagem. Organiza-se o espaço e o tempo em função das atividades, e implicam-se os alunos na construção e responsabilização das aprendizagens e dos saberes. E para que isso aconteça é necessário que os professores desenvolvam competências e práticas inclusivas, e estas constroem-se ao longo do tempo, num processo de interação com os alunos contínuo, que privilegia a investigação-ação (Sanches, 2011).

As práticas inclusivas podem incluir a aprendizagem cooperativa, isto porque um dos desafios, que atualmente se apresenta às escolas é o de prepararem os seus alunos para relacionamentos interpessoais cívicos que os ajudem a viver, de modo harmonioso, em comunidade. Para que isto se possa concretizar é necessário que a escola treine competências que valorizem a aprendizagem onde todos cooperam na construção do saber, pois ao haver interação entre os alunos todos têm a oportunidade de promover o seu sucesso educativo. Esta prática tem também a vantagem de combater a exclusão e a segregação, isto porque facilita a compreensão e melhora o relacionamento entre os elementos que constituem o grupo (Alves, Sanches e Tavares, 2016).

Em 2018, no âmbito da educação inclusiva, foram definidos alguns documentos, que confluem na intenção de tornar a escola um espaço de inclusão, tais como o Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho; as Aprendizagens Essenciais, no Despacho n.º 6944-A/2018; o despacho nº6478/2017 com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, no despacho n.º 6173/2016. A legislação continua a manter as intenções legais anteriores, no que diz respeito à inclusão, ao sucesso educativo, à autonomia e à igualdade de oportunidades, consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Constituição Portuguesa.

As mudanças, são essencialmente conceituais, mas procuram modificar as práticas, existindo duas intenções claras que importa destacar: a valorização da ação pedagógica em detrimento da ação da saúde, a ausência de relatórios não implica ausência de ação quando os professores constatarem que um aluno apresenta dificuldades; e o papel do professor de educação especial que sofre alterações, passando a ser um elemento colaborativo, que trabalha mais com os outros agentes educativos, do que com os alunos, embora também o possa fazer.

O novo Decreto-Lei n.º 54/2018 “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento

da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (nº1 do artigo 1º), e define que todos os alunos são elegíveis para a implementação das medidas de que necessitem. O atual normativo elimina a necessidade de categorizar as (ex)necessidades educativas especiais, descentrando-se da legislação anterior, afastando-se da ideia da categorização para a intervenção, e relembrando ser necessário conhecer os alunos, as suas características (capacidades e necessidades), e o seu perfil funcional para se identificarem as medidas mais adequadas. Esta questão parece estar em consonância com as mais recentes concetualizações e renomeações de diferentes perturbações do desenvolvimento, como no caso da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), sendo que os proponentes justificam esta mudança com base no postulado desenvolvimentalista, e promovendo a aprendizagem e evolução, baseado no sistema de apoios – indo ao encontro da adequação dos mesmos face às características individuais, em detrimento da utilização exclusiva do diagnóstico e da categorização (Morato e Santos, 2007; Santos e Morato, 2012a).

Assumindo uma orientação claramente inclusiva, os atuais normativos abandonam o modelo de legislação especial para alunos especiais e colocam o enfoque nas respostas educativas; definindo princípios que preconizam que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; reafirmando que todos têm direito a participar nos mesmos contextos educativos e a aceder aos apoios necessários que lhes permitam concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; acesso a um currículo flexível ajustável às suas características, interesses, expectativas e identidade cultural; a ver respeitada a sua vida privada e familiar e a participar na tomada de decisões que lhe digam respeito (artigo 3º)

O Decreto-Lei n.º 54/2018, tal como o anterior, valoriza a participação e cooperação ativa dos pais (nº1 do artigo 4º), que além de poderem participar na elaboração do RTP, têm o direito de: participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, acompanhando a definição e implementação das medidas a aplicar; participar na elaboração e avaliação da implementação de todos os documentos, devendo ficar com uma cópia; solicitar a reavaliação do PEI; aceder ao processo individual do seu filho ou educando; ter acesso a toda a informação relativa à educação do seu filho ou educando.

O presente Decreto-Lei tem como matriz central a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade de cada um dos seus alunos e de encontrar meios de lidar com essa diferença (nº1 do artigo 5º). As escolas devem englobar nos seus documentos linhas de atuação para a inclusão que incluam medidas concretas cuja eficácia deve ser periodicamente avaliada (nº 3 e nº 4º do artigo 5º), sendo definidas pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos, podendo ser aplicadas a um aluno medidas de níveis diferentes ao mesmo tempo (nº 3 e nº4 do artigo 7º). Na definição das medidas a implementar deve ser tido em conta

o aluno e a sua personalidade, e o planeamento elaborado, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências.

Deste modo, o atual decreto-lei estabelece algumas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas numa abordagem multinível (nº1 do artigo 7º):

- as medidas universais inserem-se nas respostas educativas que a escola disponibiliza para todos os alunos, incluindo os que usufruam de medidas seletivas ou adicionais visando a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (nº3 do artigo 8º) e englobando a) diferenciação pedagógica; b) acomodações curriculares; c) enriquecimento curricular; d) promoção do comportamento pró-social; e e) intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (nº2 do Artigo 8º);

- as medidas seletivas têm como objetivo colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que foram conseguidas através da aplicação das medidas universais e abrangem: a) percursos curriculares diferenciados; b) adaptações curriculares não significativas; c) apoio psicopedagógico; d) antecipação e o reforço das aprendizagens; e e) apoio tutorial (nº2 do Artigo 8º); e, finalmente,

- as medidas adicionais que têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão podendo envolver a) frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) adaptações curriculares significativas; c) plano individual de transição; d) desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (nº4 do artigo 10º).

A abordagem às medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas (nº2 do artigo 10º) e da não obtenção dos resultados desejáveis, embora como já se referiu possam ser aplicadas medidas de diferentes níveis (artigo 7º). Estas medidas são definidas de acordo com procedimentos específicos de tomada de decisão, pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (artigo 12º), baseados em dados ou evidências, decorrentes da avaliação e monitorização contínua dos progressos do aluno, com destaque para as dimensões pedagógicas e curriculares. Os diferentes intervenientes no processo têm a responsabilidade não só de definir as medidas, mas também de as monitorizar, pretendendo-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as vertentes diagnóstica e formativa (Direção Geral de Educação [DGE], 2018).

A definição e aplicação das medidas parte da identificação e sinalização dos alunos que podem vir a usufruir das mesmas é feita ao diretor da escola e por pais, docentes, serviços de intervenção precoce ou por outros técnicos ou serviços que trabalham com o aluno. Este processo pode ser acompanhado por documentos médicos que evidenciem problemas de saúde física ou mental, enquadrados nas necessidades de

saúde especiais (nº1, nº2 e nº3 do artigo 20º). O diretor da escola dispõe de um prazo de três dias úteis, para solicitar à equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) uma análise da identificação efetuada. A equipa multidisciplinar é responsável pela determinação das medidas a adotar. Caso sejam determinadas, apenas medidas universais, a equipa devolve o processo ao diretor, no prazo de dez dias, a contar do dia útil a seguir à decisão que, por sua vez, devolve ao diretor de turma/professor titular de turma, para se dar conhecimento aos pais/encarregados de educação (nº5 e 6º do artigo 20º).

Na hipótese da EMAEI determinar a adoção de medidas seletivas, dispõe de trinta dias úteis para elaborar o RTP, e a implementação das medidas adotadas depende da concordância dos pais ou encarregados de educação (nº10 do artigo 21º), que dispõe de cinco dias úteis para o aprovar (DGE, 2018). No caso de não aprovarem o relatório, devem anexar outro que fundamente a sua discordância (nº 3 do artigo 22º), cabendo ao diretor da escola, a homologação do RTP aprovado pelos pais, num prazo de 10 dias úteis (nº 4 do artigo 22º). Apesar do RTP ser elaborado pela EMAEI em consonância com a participação e aprovação dos pais, o coordenador da implementação das medidas indicadas é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, consoante o ciclo de estudos (nº 10 do artigo 21º).

Caso a EMAEI proponha a adoção de medidas adicionais só é necessário elaborar o PEI em caso de adaptações curriculares significativas. A elaboração deste documento deve identificar as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a definição das estratégias de ensino e as adaptações a executar no processo de avaliação, bem como outros dados importantes para a implementação das medidas relacionados com as necessidades de saúde especiais, bem como as expectativas dos pais. O PEI é avaliado nos termos previstos no RTP, sem prejuízo da avaliação formativa feita por cada professor (nº 1, 2, 3 e 4 do artigo 24º). O PEI, tal como o RTP, também é sujeito à aprovação dos pais, que dispõem do mesmo prazo de 5 dias úteis. O PEI e o RTT, são homologados pelo diretor, depois de ouvido o Conselho Pedagógico (manual de apoio à prática, p. 40).

O PIT é elaborado sempre que um aluno tenha um PEI, e destina-se a promover a transição para a vida depois da escola, e sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. Este plano elabora-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, e deve ser datado e assinado por todos os responsáveis pela sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação, e se possível, pelo próprio aluno (artigo 25º).

Pretende-se que sejam criadas condições para que todos os alunos tenham direito a participar no processo de avaliação, e nos casos em que seja necessário, pode ser exercido através de adaptações no processo de avaliação (artigo 28). Para a seleção ajustada das adaptações os alunos devem participar ativamente, partilhando as suas expectativas e anseios (Pereira et al., 2018, p. 41).

A recente legislação traz alguns desafios relacionados com o reajustamento de estratégias inclusivas, evitando práticas discriminatórias como a estigmatização e desvalorização, em contexto escolar, dos alunos com necessidade de apoios, passando mais tempo fora da sala de aula, nas unidades de apoio à multideficiência ou usufruindo de medidas restritivas (Santos e Gomes, 2016). Para os autores a terminologia é, então, outra questão a considerar dado o (ainda) preconceito inerente ao constructo de “deficiência”. Teixeira e Tomás (2012) relembram os valores de inclusão, cidadania e direitos, realçando a importância da participação ativa destes alunos e respetivas famílias. Outra estratégia inclusiva eficaz assenta na análise da necessidade de se efetivarem, na escola, práticas colaborativas, bem como a estimulação da análise reflexiva como estratégia inclusiva, possibilitando a mudança na prática diária do professor, dado permitir a avaliação e o reajustamento das práticas ajudando a repensar a inclusão de crianças e alunos com necessidades de apoios (Toledo e Vitaliano, 2012).

A tomada de decisão decorrente da gestão do currículo deve ser fundamentada e consubstanciada em evidências e ações estratégicas, definidas em função do currículo e relacionadas com as aprendizagens académicas e contextuais, para a evolução na escolaridade e formação profissional (Leite, 2012). Por outras palavras, a escola não deve apenas responsabilizar-se pelos conteúdos teóricos, mas atentar na significação funcional (Santos, 2014; Santos, 2018) do que é ensinado: observar que existem alunos com perturbações do desenvolvimento a frequentar o 7ºano e não sabem apertar os atacadores, não conseguem ir ao bar da escola sem levarem o dinheiro contado, não vão até ao autocarro sozinhos, não brincam com os colegas no recreio, não conseguem manter um diálogo e dizem que sim a tudo ou se limitam a acenar a cabeça ou a sorrir, é algo que também deverá constar no programa educativo destes alunos. É naturalmente importante, mesmo essencial, que o processo de aprendizagem se centre no currículo, mas não pode ignorar a importância de aprendizagens comportamentais, sociais e emocionais.

A aquisição de conhecimento teórico, associada à aplicação prática dos saberes aprendidos deve incluir também as competências de socialização (e.g.: saber estar com os pares, adequação comportamental às várias circunstâncias com que os alunos se vão deparando em contexto escolar), e as habilidades adaptativas e funcionais (Santos e Morato, 2016), visando a participação real (Santos e Gomes, 2016) de todos os alunos (com e sem necessidade de medidas seletivas e adicionais), enfatizando a concetualização e planificação das adequações curriculares a implementar (Leite, 2012). As dificuldades inerentes às perturbações de desenvolvimento apesar de se assumir a heterogeneidade fenotípica e comportamental, restringem a participação social e as atividades de vida diária (Handen e Gilchrist, 2006) em interação com as exigências do contexto ecológico onde os alunos se inserem (Ditterline, Banner, Oakland e Becton, 2008; Santos e Morato, 2012b).

Parece existir uma nova visão que se afasta da supremacia do potencial abstrato da inteligência (Nihira, 2012) para considerar, ao mesmo nível, a relevância do

comportamento adaptativo (Goldberg, Dill, Shin e Nhan, 2009; Lifshitz, Merrick e Morad 2008; Santos, 2014; Santos e Morato, 2012b), constatando-se a importância que a própria American Psychiatric Association (APA, 2013), na sua última edição, lhe conferiu destacando que a nova classificação de DID, apesar de manter as mesmas categorias são agora baseadas e estipuladas de acordo com o nível de severidade das capacidades adaptativas, em detrimento das limitações intelectuais. A promoção da inteligência prática contextualizada nos valores socioculturais e nas expectativas para o escalão etário (Santos e Morato, 2007), implica a aquisição de competências para saber ser, estar e fazer, valorizando-se a autonomia e a participação social (Santos, 2019).

A visão do aluno decorrente dos princípios em que assenta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória preconiza a aquisição deste tipo de competências, pois, além de outras enuncia, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o relacionamento interpessoal, o bem-estar, saúde e ambiente, o raciocínio e a resolução de problemas e as linguagens e textos, numa estreita correlação com alguns valores, como, por exemplo, responsabilidade e integridade, cidadania e participação (Despacho n.º 6478/ 2017). Este conjunto de áreas funcionais e adaptativas assume, deste modo, grande relevância no contexto educativo, e permite que os sujeitos assumam um papel ativo enquanto cidadãos (Santos, 2014). O Decreto-Lei n.º 54/2018 parece estar em sintonia com a abordagem multidimensional e ecológica inerente à abordagem do comportamento adaptativo, jogando com a aprendizagem de conteúdos e comportamentos que potenciem a qualidade de relação entre o aluno e o seu contexto ecológico.

Neste sentido, e face às ainda escassas evidências e partilha de boas práticas, e na sequência da atividade profissional exercida, deparamo-nos com inúmeros desafios sobre quais deverão ser os objetivos, conteúdos e práticas a desenvolver para a promoção da funcionalidade e participação efetiva destes alunos, com necessidades de apoio distintas dos pares típicos em contexto social. Importa saber o que é que se pode fazer para otimizar a funcionalidade destes alunos, selecionando as opções metodológicas mais adequadas para cada um através da identificação das medidas a aplicar (Decreto-Lei n.º 54/2018). Estas podem ser redefinidas em função do acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação, e ser ajustadas de modo a serem encontradas soluções adequadas (e.g.: nas reuniões de conselhos de turma).

Em suma, a inclusão educativa é um processo que procura encontrar respostas para a diversidade dos alunos através da promoção da sua participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades em que vivem. Estas respostas implicam abordagens a vários níveis: educação inclusiva, promoção do sucesso escolar, perfil do aluno, autonomia e flexibilidade curricular, aprendizagens essenciais e avaliação.

Decorrente dos participantes do estudo terem no seu processo educativo, diferentes diagnósticos, e apesar de nos basearmos na diversidade da manifestação das características inerentes a cada diagnóstico, achou-se pertinente a uma breve abordagem das perturbações do desenvolvimento, com especial destaque para as duas predominantes.

1.3 Perturbações do Desenvolvimento

De acordo com a APA (2013) as perturbações do desenvolvimento designam um conjunto de condições cujo diagnóstico é feito ao longo do período desenvolvimental e cuja manifestação das características se repercute em desempenhos inferiores e limitantes na vida diária, podendo observar-se em co-morbilidades. Um processo educativo ajustado aos alunos com perturbações do desenvolvimento, exige o conhecimento, por parte dos professores, do seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e prático. Desta forma, o professor será melhor sucedido a interpretar os comportamentos dos seus alunos, identificando as suas especificidades individuais e contextualizando-as em função do seu escalão etário, dos valores socioculturais da comunidade onde se insere, e de outras características familiares e sociais relevantes relacionadas com as suas vivências, ao mesmo tempo que equaciona quais as melhores medidas/apoios a implementar para a adaptação ao envolvimento.

Foi neste sentido que antes do início deste trabalho foram consultados os relatórios, que constavam dos processos dos casos em estudo. Esta consulta permitiu confirmar que todos os alunos se encontram diagnosticados com perturbações do desenvolvimento distintas apresentando relatórios que especificam dificuldades, que afetam de modo significativo as aprendizagens educativas, o comportamento, a autonomia e o modo como interagem com os pares. As perturbações diagnosticadas diferem de aluno para aluno, por isso, far-se-à primeiramente uma apresentação do diagnóstico individual, seguindo-se uma breve caracterização de cada uma das perturbações identificadas nos diferentes relatórios de cada um dos alunos e de acordo com a sequência: A, B, V, J, D, R e DM.

O aluno A apresenta um diagnóstico que foi elaborado no início do 2º ciclo, no qual se identificam perturbações severas no funcionamento intelectual e cognitivo, que têm condicionado as suas aprendizagens em áreas como a linguagem, vocabulário, compreensão e expressão. Além destes aspetos existem fatores de ordem sócio emocional, relacionados com negligência e abandono, que têm interferido de modo negativo em aspetos relacionados com o seu comportamento e com a relação conflituosa que estabelece com os pares.

O aluno B encontra-se diagnosticado desde o 5º ano, do 2º ciclo, com perturbação de hiperatividade com défice de atenção, apresentando desconcentração e dificuldade em controlar os impulsos, por vezes manifesta dificuldades no relacionamento com os pares, sendo agressivo. Demonstra problemas ao nível da orientação temporal,

atenção, concentração, memória a curto e a longo prazo, memória auditiva e visual. Cumulativamente apresenta dificuldades ao nível da linguagem oral e escrita, com comprometimento não só ao nível do grafismo, mas também ao nível da construção de frases e organização das ideias.

O aluno V encontra-se diagnosticado com perturbações intelectuais apresentando um défice cognitivo muito inferior ao expectável para a sua faixa etária. Apresenta comprometimentos severos nas áreas de realização académica, demonstrando ainda não ter adquirido as aprendizagens essenciais definidas para a sua idade cronológica. Apresenta um comportamento irregular, demonstrando imaturidade e instabilidade emocional que muitas vezes acarretam conflitos e situações de agressividade com os seus pares.

O aluno J encontra-se diagnosticado desde o 4º ano, do 1º ciclo com perturbação de hiperatividade com défice de atenção do tipo misto, i.e., apresenta elevada agitação motora, desconcentração e dificuldade em controlar os impulsos, com comorbilidades associadas a perturbações do comportamento, tais como a manifestação de atitudes desafiantes e de oposição. Concomitantemente, existe comprometimento do desenvolvimento cognitivo relacionado com dificuldades nas funções mentais específicas, tais como, aptidões mnésicas, de raciocínio lógico-abstrato e de desenvolvimento da linguagem. Este aluno encontra-se sob orientação terapêutica, tomando diariamente medicação sob supervisão do adulto.

O aluno D foi diagnosticado no 5º ano, do 2º Ciclo com perturbações do desenvolvimento intelectual e perturbações específicas da aprendizagem, tendo um défice cognitivo muito inferior ao expectável para a sua faixa etária, apresentando dificuldades ao nível da apreensão de conhecimentos, da memória, dificuldades de organização, fraca autoestima e tendência para o isolamento.

O aluno R foi avaliado pela primeira vez no 1º ano, do 1º ciclo e diagnosticado com perturbações específicas da aprendizagem. No 4º ano, do 1º ciclo foi adicionado a este diagnóstico a informação de dificuldades comportamentais e intelectuais muito graves. As sucessivas reavaliações confirmam um diagnóstico de um desenvolvimento linguístico inferior ao esperado para a sua idade, não só no que se refere a conhecimentos essenciais da língua, mas também no que diz respeito à dificuldade em refletir sobre a mesma (dificuldades metalinguísticas). Apresenta uma perturbação da linguagem associada a uma alteração fonológica com repercussões ao nível da aquisição da leitura e da escrita.

O aluno DM encontra-se diagnosticado com perturbação de hiperatividade com défice de atenção no início do presente ano letivo, apresentando um desempenho cognitivo global médio inferior quando comparado com jovens com a mesma idade. Apresenta desinteresse e desmotivação face às tarefas escolares, e apesar de apreciar ir à escola e conviver com os seus colegas, os resultados escolares têm sido muito inferiores às suas expectativas.

Além dos aspetos referidos, consideramos importante referir que os alunos J, R e DM são alunos externos e provém de famílias com estruturas familiares consolidadas, que apoiam e estão presentes nas suas vidas. No entanto, os alunos D, A, B e V encontram-se institucionalizado num Lar para Crianças e Jovens em risco, devido a intervenções de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em risco, foram vítimas de negligência, de abusos ou de abandono e nem todos contactam com a sua família por determinação judicial.

Tal como se referiu, quatro dos sete alunos, que estiveram envolvidos nas atividades do plano de intervenção proposto neste trabalho, encontram-se institucionalizados. Estudos comprovam a existência de relação entre contextos familiares de risco e o comportamento e a aprendizagem dos alunos, pois as experiências emocionais nos primeiros anos de vida são determinantes na evolução pessoal, escolar e social de uma criança (Castilho et al., 2017). Desta forma, ao longo do ano, foram considerados aspetos relacionados com o comportamento, a autonomia e o modo como alguns destes alunos interagiam com os seus colegas (situações de isolamento, agressividade verbal e física e desinteresse pela escola).

Como se verificou as perturbações associadas aos diagnósticos dos alunos são: perturbações/dificuldades intelectuais e do desenvolvimento e perturbação de hiperatividade com défice de atenção com repercussões ao nível, da linguagem e do comportamento.

Os termos utilizados nos diagnósticos são variados e surgem várias vezes associados à indicação de défice cognitivo. A multiplicidade de conceitos torna difícil compreender o que implicam, e por isso fez-se uma revisão da literatura, fornecendo-se, de seguida algumas informações, que poderão ser sempre alargadas com novas pesquisas, de acordo com a necessidade de se conhecerem melhor os alunos que estiveram envolvidos neste trabalho de investigação.

As perturbações do desenvolvimento estão identificadas em sistemas de classificação internacionais: o *Diagnostic Statistical of Mental Disorder* 5th Edition (DSM-5, APA, 2013) e o *International Diseases Classification* (Matos, 2009) e podem organizar-se de um modo geral em dois grupos. No primeiro grupo encontram-se as perturbações que afetam todos os aspetos cognitivos e desenvolvimentais: a perturbação/dificuldade intelectual e as perturbações do espectro do autismo; no segundo grupo, encontram-se as perturbações mais habituais na população em idade escolar: perturbações específicas da linguagem (dislexia, disgrafia e discalculia), associadas ao desenvolvimento específico da aprendizagem, síndrome de asperger e a perturbação da hiperatividade com défice de atenção (Matos, 2009). Há ainda que considerar a possibilidade de coexistirem outras perturbações, como a perturbação do comportamento e/ ou perturbação desafiante de oposição (Oliveira et al., 2009), com comportamentos desafiantes e desobedientes, que se caracterizam pela dificuldade em aceitar regras, atos agressivos e impulsivos, comportamentos

antissociais e atitudes atentatórias dos direitos dos outros, de gravidade variável (Pardilhão et al., 2009).

Relativamente à Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) a sua etiologia não é amplamente conhecida, mas considera-se que é de natureza multifatorial e envolve disfunções neurológicas e fatores genéticos e hereditários (Oliveira, Pereira, Medeiros e Serrano., 2015; Pardilhão, Marques, e Marques, 2009). Trata-se de uma alteração neurocomportamental que predomina nas crianças em idade escolar e se caracteriza pela evidência de comportamentos de irrequietude motora, falta de atenção e concentração, hiperatividade e impulsividade que interferem de forma significativa no funcionamento da criança (Lopes, Correia, Guardiano, Dória e Guimarães, 2007).

A contextualização conceptual e as indicações para o diagnóstico da PHDA foram atualizadas no DSM-5 (APA, 2013) de modo a permitir caracterizar e diagnosticar os adultos com esta perturbação, deixando de estar integrada nas “Perturbações que aparecem habitualmente na Primeira e na Segunda Infância” e passando a estar incluída nas “Perturbações do Neurodesenvolvimento”, o que configura uma mudança de paradigma, pois confirma-se a existência de uma continuidade ao longo da trajetória do desenvolvimento humano.

O seu diagnóstico depende de um conjunto de sinais e sintomas nucleares (APA, 2013) que se agrupam em três dimensões comportamentais: défice de atenção – com comportamento pouco persistente e pouco focalizado com tendência para a distratibilidade (limitações na atenção seletiva), excesso de atividade motora e impulsividade (Barkley, 2006; Rodrigues e Lobo Antunes, 2014). A versão mais recente do DSM-5 (APA, 2013) altera a idade para diagnóstico entre os 7 e os 12 anos devendo ser identificados pelo menos seis sintomas presentes de forma persistente (durante 6 meses) e que incluem a maior frequência e intensidade de falta de atenção e/ou impulsividade ou hiperatividade (e.g.: com dificuldade em permanecer no seu lugar), que se manifestam em dois ou mais contextos e que se repercutem em limitações significativas ao nível do funcionamento social e da aprendizagem académica não podendo ser integrada noutra tipo de perturbações (APA, 2000).

O diagnóstico de PHDA tem vindo a aumentar nos últimos anos, parecendo ter maior prevalência no género masculino (Rodrigues e Lobo Antunes, 2014) e dadas as suas consequências ao nível do sucesso educativo os professores deverão estar atentos à forma de ultrapassar as dificuldades e apresentar os conteúdos de forma acessível e motivadora. Neste sentido, a escola desempenha um papel importante, porque se considera que a identificação e a intervenção precoce são essenciais para compreender a criança e o jovem com PHDA e deste modo contribuir para que o seu percurso de vida possa ser melhorado (Oliveira et al., 2015).

Os professores são considerados como elementos decisivos na implementação de práticas educativas inclusivas (Sciutto et al., 2015). Estudos realizados acerca da perceção e do conhecimento dos professores acerca da PHDA demonstraram que

muitos professores revelam atitudes não inclusivas, isto porque partem de pressupostos pré-concebidos, como por exemplo, a ideia de que a PHDA resulta do contexto familiar (Oliveira et al., 2017) Os autores realçam que o conhecimento dos professores sobre esta perturbação poderá levá-los a ajustar as suas às necessidades dos alunos. Existem evidências que confirmam a existência de uma relação entre o conhecimento que um professor tem sobre esta perturbação e o modo como procura apoiar os alunos (Oliveira et al, 2017). Estes, pelas características inerentes à perturbação podem acumular resultados escolares negativos, existindo uma disparidade visível entre aquilo que sabem e o que demonstram saber, pelo que a formação de professores deve incluir aprendizagens sobre esta perturbação (Geirinhas, 2015).

A literatura destaca a associação elevada entre a PHDA e outras perturbações, como as dificuldades de aprendizagem específicas, embora os fatores subjacentes a esta associação permaneçam desconhecidos, é certo que as crianças e jovens com PHDA apresentam um maior risco para dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita e matemática, além de poderem partilhar um conjunto de défices associados à consciência fonológica ou à velocidade de nomeação (Oliveira et al., 2017). As dificuldades no controlo inibitório repercutem-se nas maiores limitações na resolução de problemas particularmente nas que implicam planificação e organização prévia do trabalho e que envolvem processamento da informação, com impacto a nível da leitura, escrita e raciocínio matemático (APA, 2014).

A articulação entre a escola e os serviços de saúde também é considerada essencial no diagnóstico e acompanhamento das crianças e jovens com PHDA. Isto porque é a perturbação do desenvolvimento mais frequente em idade pediátrica, sendo sinalizada pelos professores aos pais, pelo que o médico de família assume um papel relevante no encaminhamento, devendo estar atentos às co-morbilidades associadas (Marques et al., 2018).

Ferreira e Horta (2014) sugerem que no caso dos alunos com PHDA, que apresentem dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, é essencial o recurso a estratégias que os ajudem a compreenderem o funcionamento da língua e a usarem a língua de acordo com essa compreensão, a desenvolverem a consciência fonológica e a desenvolverem uma leitura fluente e reflexiva através do treino com exercícios de dificuldade adequados a cada aluno e que considerem os seus conhecimentos prévios. Considerando as dificuldades escolares dos alunos com PHDA, em várias áreas além da linguagem, a intervenção assume-se essencial valorizando-se a adoção multidisciplinar de medidas e procedimentos entre profissionais da educação e da saúde (Oliveira et al., 2017).

Outras estratégias apontadas na literatura sugerem duas grandes abordagens: uma baseada nos antecedentes alterando o contexto de aprendizagem através de apoios e medidas que previnam os comportamentos desajustados e o insucesso

escolar; e outra nas consequências através de uma intervenção dirigida e baseado no feedback positivo para a adequação comportamental (Bambara e Kern, 2005).

Neste âmbito há a destacar algumas ideias para a intervenção com crianças e adolescentes com PHDA e outras comorbilidades: escolher o melhor lugar, cuidado na clareza e tipo de instruções que deverão ser curtas, simples e explícitas, decomposição de tarefas, diversidade de apresentação dos conteúdos (visuais, auditivos...) através de pistas concretas, trabalho colaborativo e a pares, formas de monitorização, auto-avaliação vs. estabelecimento de contratos, adequação de materiais, auto-determinação centrando o aluno neste processo, entre outros (Barkely, 2006; Bambara e Kern, 2005). Nos diagnósticos dos alunos com PHDA também é amplamente referenciado o défice cognitivo, que se caracteriza pela existência de limitações significativas e concomitantes no funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, , que se expressam nos domínios concetuais, práticos e sociais, e que se manifestam antes dos 18 anos (Schalock et al., 2012) ou durante o período desenvolvimental (APA, 2013).). A sua classificação de acordo com a APA (2013) passa pela categorização tradicional: leve, moderado, grave e profundo, apesar de acordo com o novo paradigma, a classificação se centrar, não nos défices (adaptativos ou intelectuais), mas antes na necessidade dos apoios para a concretização sucedida das atividades diárias.

A identificação etiológica multifatorial da DID permite a melhor compreensão das características listadas e, conseqüentemente, das medidas a adotar (Harris, 2010; Schalock et al., 2012). Para os mesmos autores a classificação etiológica passa por diferentes categorizações: pelo momento temporal de ocorrência da lesão que pode ser pré-natal (antes do parto envolvendo anomalias genéticas, infeções congénitas, exposição a toxinas), peri-natal (na altura do nascimento ou nas horas precedentes como prematuridade ou infeções) e pós-natal e ao longo do período desenvolvimental; pela tipologia causal envolvendo fatores biomédicos e genéticos, sociais (e.g.: menor qualidade de interação), comportamental (e.g.: negligência e abusos) e educativa (qualidade dos apoios e medidas – Harris, 2010; Schalock et al., 2012). Atualmente, constata-se que as causas genéticas são as que mais (75%) contribuem para o aparecimento de DID (Harris, 2010), apesar da ainda heterogeneidade clínico-genética (Vissers, Gilissen e Veltman, 2015). s

A dificuldade em determinar a causa pode dificultar a escolha dos melhores apoios, no entanto, a avaliação regular da criança pode ajudar a avaliar a sua evolução e deste modo fornecer elementos importantes, que podem ser úteis aos técnicos que com ela trabalham (Pinho, et al., 2011). Até porque as perturbações visíveis durante a aprendizagem escolar podem ser a face visível de outras menos evidentes e nem sempre fáceis de diagnosticar, pelo que o acompanhamento e avaliação regular dos alunos podem determinar as melhores opções para cada caso (Encarnação, Moura, Gomes e Silva, 2011).

Em relação ao conceito da então deficiência mental, as mais recentes propostas (Santos e Morato, 2012a; Schalock et al., 2007), e baseadas na redefinição conceptual do conceito e do paradigma de apoios, é no sentido da sua renomeação para Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental, dado o carácter estigmatizante da anterior designação, que apenas se focava nos défices pessoais, num postulado psicométrico e centrado nas limitações intelectuais, não considerando a influência do envolvimento e a potencialidade de um plano de apoios ajustado. Para os autores, a nova terminologia implica uma perspectiva desenvolvimentalista e mais positiva, onde a seleção das medidas, se ajustada, permitirá a aprendizagem e evolução, otimizando a funcionalidade diária e a participação social das pessoas com DID.

Indivíduos com DID podem apresentar limitações a diversos níveis como: funcionamento executivo (Rodrigues, Santos, Estevens, Sousa e Rodrigues, *submetido*) destacando-se as questões de atenção, concentração e memorização; académico (Santos, 2014; Santos e Morato, 2012b), psicomotor (Ribeiro e Santos, 2018), adaptativas (Santos, 2014; Santos e Morato, 2012b), socioemocionais (Santos, 2014; Santos e Morato, 2012b), auto-conceito (Fonseca et al., 2019) e comportamentais (Santos, 2014; Wool, Woolf e Oakland, 2010), que interferem com a aprendizagem, a comunicação, o comportamento e o desenvolvimento social e emocional (Santos, 2010).

Não existem instruções para resolver os problemas de aprendizagem, tal como refere Santos (2019) a questão redireciona-se da dúvida sobre a inclusão dos estudantes com DID para a real implementação da flexibilidade curricular e na construção de percursos diferenciais, com a seleção dos conteúdos e das formas de ensino-aprendizagem mais adequados aos estudantes (com e sem DID), no equilíbrio entre conteúdos académicos e funcionais.

A definição de estratégias e opções educativas claras, num ambiente estruturado e positivo, caracterizado pela parceria pedagógica colaborativa entre professora e alunos com a reflexão intencional e conjunta dos intervenientes para a resolução dos problemas (Costa et al., 2006), a instrução curta e direta mas diferenciada pela adequação de métodos e materiais (Scruggs, Mastropiei e Marshak, 2012), a instrução mediada por pares (Ford, 2013), a adequação à idade cronológica (Santos e Gomes, 2016; Santos e Morato, 2016), bem como a gestão das expectativas, o reforço positivo, a co-responsabilização do aluno no seu percurso académico (Santos, 2018), o ensino dos conteúdos na prática e vida real (Santos, 2014) para uma aprendizagem ativa, a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa (Costa et al., 2006; Sanches, 2011), a utilização das TIC e o design universal (Schalock et al., 2012) são algumas das estratégias apontadas na literatura para a intervenção com pessoas com DID (Santos, 2019).

É essencial o desenvolvimento de planos de intervenção com estratégias cognitivas e comportamentais que possam contribuir para a inclusão de todos (Santos e Piscinato, 2017) para a capacitação (Nussbaum, 2011) educativa centrada

numa relação de qualidade entre a pessoa (e os apoios indicados) e o contexto (Santos e Morato, 2012b). Por outras palavras: o comportamento adaptativo.

1.4 Comportamento Adaptativo

Tal como se infere do capítulo anterior, o CA é, no momento atual, um dos critérios formais para o diagnóstico de DID, e a sua abordagem parece ir ao encontro do modelo biopsicossocial (OMS, 2004), afastando-se de uma avaliação tradicionalmente cognitiva, mas apostando-se numa avaliação funcional do desempenho que é influenciado pelo meio. Esta questão parece estar refletida até pela APA (2013) que pela primeira vez, tal como referido anteriormente, estabelece que o nível de severidade deve basear-se nos perfis adaptativos e na diminuição dos falsos diagnósticos de DID “ligeira” aquando da introdução da avaliação do critério adaptativo nas escolas norte-americanas (MacMillan, Siperstein e Gresham, 1996). É interessante realçar que este constructo tem vindo a conhecer uma evolução ao longo do tempo, desde uma expressão indefinida para um conceito mensurável e multidimensional (Tassé et al., 2012). Outra curiosidade inerente a toda esta evolução relaciona-se com o próprio modelo trifatorial tendo sempre sido reconhecidos três fatores: maturação, aprendizagem e ajustamento social (Heber, 1961; Grossman, 1983), funcionamento independente, responsabilidade pessoal e social (Lambert, Nihira e Leland, 1993), adaptação, ajustamento e funcionamento independente (Zetlin e Morrison, 1998) e, no momento atual, domínios conceptual, prático e social (Schalock et al., 2012). Desta perspetiva histórica é possível inferir a complexidade inerente ao CA que não deve ser considerado isoladamente, mas antes enquadrado no sistema sociocultural (Luckasson e Schalock, 2012). Além disso, realça-se a possibilidade de evolução com a aprendizagem (Tassé et al., 2012) enfatizando a relevância de currículos adaptados e ajustados às características individuais (Santos e Morato, 2016).

Na literatura é constatável a atual discussão sobre o peso e relevância dos três critérios de diagnóstico de DID (Santos, 2019): quociente de inteligência, CA e idade. Neste contexto, há a destacar Tassé e colaboradores (2012) que realçam a concomitância das limitações e uma relação interdependente do quociente de inteligência e do CA, colocando-os ao mesmo nível e reconhecendo a necessidade de instrumentos validados para as suas medidas (Schalock et al., 2012), ao contrário do que tradicionalmente tem vindo a ser praticado, onde a supremacia parecia pertencer à avaliação intelectual, perspetivando-se o CA como uma medida suplementar (APA, 2000) numa relação causal: ou seja, as limitações cognitivas é que eram as responsáveis pelas dificuldades adaptativas (Reschly, Myers e Hartel, 2002; Tassé et al., 2012), não se investindo nos valores de corte para a classificação do comportamento adaptativo (Bildt, Syetma, Kraijer, Sparrow e Mindeeraa, 2005).

O CA tem vindo a ser alvo de maior interesse nos mais variados âmbitos: desde a sua concetualização até à validação de instrumentos para a sua avaliação,

implementação na prática, monitorização de programas e investigação (Lambert et al., 2012; Nihira, 2012; Santos, 2014; Santos e Morato, 2016; Tassé et al., 2012; Tassé et al., 2016). A nova perspetiva da DID, mais funcional, fundamenta-se no modelo de funcionamento humano (Luckasson e Schalock, 2012) cujas cinco componentes – capacidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, saúde e contexto são mediadas pelos apoios, que se ajustados conduzem a melhores resultados pessoais e a uma vida com mais qualidade. A avaliação adaptativa foca-se no desempenho de atividades de vida diária, sendo o desenvolvimento pessoal um dos preditores mais determinantes no âmbito da qualidade de vida (Simões e Santos, 2017).

E é neste contexto que o CA permite uma abordagem multidimensional abrangente da avaliação nos mais diversos níveis: diagnóstico, classificação e provisão do plano de apoios necessário (Luckasson e Schalock, 2012), bem como a avaliação do seu impacto na vida pessoal (Schalock e Verdugo, 2012). Estas evidências podem contribuir para a análise e monitorização dos apoios e intervenções (Luckasson e Schalock, 2012) para boas práticas (Schalock et al., 2012), bem como das políticas implementadas (Buntinx e Schalock, 2010).

Esta ideia da relação da pessoa com o seu contexto também está expressa ao nível do enquadramento avaliativo da saúde das estruturas e funções do corpo no âmbito da atividade e participação, considerando-se a influência dos fatores ambientais, que podem atuar como facilitadores ou barreiras (OMS, 2004) para uma vida com mais ou menos qualidade. O contexto é, cada vez mais, considerado como um elemento a ter em conta (Shogren, Luckasson e Schalock, 2014; Shogren, Luckasson e Schalock, 2015), distanciando-se do foco exclusivo no diagnóstico e nas limitações individuais, para se contextualizar o comportamento como resultado da relação biologia-social (Borthwick-Duffy, 2009). Desta forma se explica o novo paradigma baseado na diferenciação das pessoas não pela severidade das diferenças, mas antes pelo tipo de apoio necessário ao desempenho diário (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2012; Thompson et al., 2009).

Deste modo, o CA enquanto conjunto de habilidades que vão sendo apreendidas no âmbito do funcionamento independente, responsabilidade pessoal e social (Lambert et al., 1993) pode permitir o assumir do papel ativo enquanto cidadão (Santos e Morato, 2012b). Depois de uma análise intensiva da literatura sobre a sua definição, estes autores definiram CA como “o conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas para desempenhar com sucesso aspectos e tarefas, no âmbito da independência, responsabilidade pessoal e social, que através de ajustamentos vários procura a adaptação às expectativas socioculturais e etárias vigentes, e que implicam o assumir do papel de membro ativo na comunidade onde o indivíduo se insere” (p. 28), definição essa que será assumida ao longo deste trabalho.

A trajetória desenvolvimental das competências adaptativas organizam-se em função da idade e das expectativas socioculturais (Grossman, 1983) sendo que numa

fase inicial – primeira infância, o foco direciona-se para a comunicação e relação social bem como para as primeiras questões do âmbito da autonomia, baseados na estimulação do comportamento sensoriomotor; estas competências vão-se complexificando até à adolescência onde as capacidades cognitivas - raciocínio, tomada de decisão e transfer dos conteúdos académicos para a vida diária, acabam por se tornar o centro do processo ensino-aprendizagem; para que finalmente, e já na idade adulta, as pessoas (com e sem DID) possam assumir a sua responsabilidade como cidadão, em meio laboral e social (Grossman, 1983).

O CA pode ser um bom ponto de partida para o planeamento curricular (Santos e Gomes, 2016) no sentido de se identificarem as competências de autonomia (funcionalidade e autodeterminação) e responsabilidade (pessoal e social) que se enquadram no que se espera que os alunos obtenham no final da escolaridade obrigatória, indo ao encontro dos documentos mais recentes no âmbito da educação inclusiva e com transfer imediato para a vida quotidiana (Santos, 2019). A utilização de medidas adaptativas é particularmente útil na planificação de programas e intervenções funcionais no contexto (Tassé et al., 2012), pela identificação das áreas fortes e das áreas a promover (Lambert et al., 1993; Nihira, 2012), e sua priorização (Santos, 2019) e em associação direta com a elegibilidade e provisão de apoios e medidas (Gonçalves e Santos, 2016; Simões e Santos, 2018; Thompson et al., 2009), ao nível da gestão curricular (Santos, 2019). O comportamento adaptativo, na sua multidimensionalidade centra-se na tipicidade dos desempenhos, e não do seu nível ótimo (Thompson et al., 2004) e envolve competências dos domínios conceituais (mais associados à aprendizagem como a escrita, leitura, raciocínio matemático, etc.), sociais (i.e. interação, relações interpessoais e responsabilidade social), e práticos (nas atividades da vida diária) (Borthwick-Duffy, 2009; Schalock et al., 2012).

Tal como reportado por Santos (2014) sente-se a necessidade de desenvolver as competências práticas e funcionais no mundo real. Associado a estas questões, constatamos as novas abordagens da pessoa com necessidades de apoios, visíveis pelas re-concetualizações do funcionamento humano (Luckasson & Schalock, 2012; OMS, 2004), acompanhadas pelas propostas de alteração de terminologias (Morato & Santos, 2007; Santos & Morato, 2012a) e dos sistemas de classificação (APA, 2013; Luckasson et al., 2002; Thompson et al., 2004), do reforço dos apoios como mediadores (Thompson et al., 2009), na relação que se pretende de qualidade entre a pessoa e o seu contexto (Shalock et al., 2012) e em filosofias e práticas mais inclusivas e adaptativas nos mais variados âmbitos (Santos, 2014), para a melhoria dos resultados pessoais e de uma vida com mais qualidade (Simões e Santos, 2018).

Na escola os alunos com DID tendem a adotar comportamentos de falta de empenho acomodando-se às indicações que lhes são dadas pelos professores, podendo vir a desenvolver comportamentos de inoperância e sedentarismo na sua vida adulta é necessário que sejam criados programas que possam promover a importância de uma vida ativa (Soenen et al., 2009).

A nível nacional, as evidências apontam para um perfil adaptativo inferior por parte das pessoas com DID (Santos, 2014; Santos e Morato, 2002, 2012b, 2016) e na comparação de crianças e adolescentes, dos 6 aos 16 anos, 294 do género masculino e 292 do género feminino, com e sem DID, estando estes últimos em contexto escolar e os primeiros institucionalizados, constatou-se que os participantes com DID tendiam para uma menor funcionalidade geral, apresentando contudo menos desajustamentos do que os seus pares típicos, respeitando a sua vez, acatando ordens e instruções de terceiros e não tendo uma linguagem verbal agressiva (Santos, 2014). No entanto, a desadaptação social e a adoção de comportamentos desajustados é visível nestas populações (Hogg e Mitler, 1983). Já anteriormente, em 2002, Santos e Morato ao avaliarem 102 participantes, entre os 4 e os 14 anos, com e sem DID tinham constatado a mesma tendência. Para os autores, estes resultados podem ser condicionados pelas limitações cognitivas associados à menor proficiência motora, bem como pela fraca estimulação contextual e por valores sociais de superproteção, desvalorização das capacidades deste subgrupo populacional e consequente estigma.

As maiores dificuldades ao nível da atividade económica, números e tempo, atividade doméstica e atividade profissional dependem da ideia que não vale a pena trabalhar estes conteúdos dadas as menores capacidades e, conseqüentemente, de produtividade das pessoas com DID, sendo todas as atividades onde estão inerentes, assumidas por terceiros e respetivos cuidadores (Santos, 2014; Santos e Morato, 2002, 2012b, 2016; Wagner, Newman, Cameto, Garza e Levine, 2005). A necessidade de apoios, nos mais variados domínios, parece aumentar com o nível de severidade de DID (Santos et al., 2010; Woolf, Woolf e Oakland, 2010), indo ao encontro das evidências de estudos que relacionam os dois constructos: comportamento adaptativo e necessidade de apoios (Gonçalves e Santos, 2016; Simões, Santos, Biscaia e Thompson, 2016).

Além disso, e corroborando a trajetória desenvolvimental adaptativa de Grossman (1983), também Santos e Morato (2012c) constataram a evolução do CA com a idade, até perto dos 21 anos, altura em que parece haver uma estabilização das aquisições das competências exigidas em atividades praticadas com regularidade, constatando-se que outras, apenas ocasionais, vão diminuindo com o avançar do tempo (Makary et al., 2015). Esta ideia reforça a necessidade dos currículos repensarem os respetivos conteúdos para um transfer sucedido para a vida real. O facto dos normativos recentes limitarem a institucionalização das pessoas com DID, pelo menos até aos 18 anos de acordo com a escolaridade obrigatória (Santos e Gomes, 2016), é um bom ponto de partida para o qual parecem concorrer as evidências de estudos sobre os efeitos (mais positivos) da desinstitucionalização e da vida na comunidade (Kim, Larson e Lakin, 2001; Saloviita, 2002; Stancliffe, Hayden, Larson e Lakin, 2002), bem como do impacto do meio cultural onde as pessoas se inserem (Bornstein, Giusti, Leach e Venuti, 2005; Emerson e Brigham, 2014; Santos e Morato, 2012d; Taverna, Bornstein, Putnick e Axia, 2011).

Tal como se pode constatar o interesse pela funcionalidade e qualidade de adaptação ao contexto tem vindo a aumentar em território nacional, sendo visível ao nível da investigação (e.g.: Gonçalves e Santos, 2016; Santos, 2017) e da intervenção psicomotora (e.g.: Antunes e Santos, 2015; Freitas e Santos, 2018; Júnior, Afonso e Santos, 2017; Santos, 2017), mas ainda com escassez de evidências em contexto escolar. Acresce ainda a relação entre menores perfis adaptativos com o menor rendimento académico (Santos e Morato, 2016), pelo que a escola deve reposicionar-se perante esta conceitualização multidimensional das pessoas com DID ou outras perturbações do desenvolvimento, investindo em conteúdos funcionais e com transfer prático para a vida real, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem que se pretende que conduza ao mercado laboral e à independência de todos os seus alunos. A individualização do currículo, em função das características de cada aluno, das suas expectativas bem como as das suas famílias, para uma transição para a vida adulta com sucesso (Santos, *submetido*) é uma das questões com a qual a escola atual está a ser confrontada, de forma a que o período de escolarização não seja apenas uma mera de-institucionalização temporária (Santos e Gomes, 2016).

Antunes e Santos (2012) no âmbito da transição para a vida ativa e adulta, com uma aluna com DID referem que a escola pode contribuir para a preparação adaptativa de jovens com DID, através da seleção de atividades que vão de encontro aos interesses destes jovens, e que lhes permitam treinar competências essenciais para uma integração efetiva no mercado de trabalho.

No âmbito da intervenção psicomotora, Antunes e Santos (2015) constataram que após a implementação de um programa de cariz psicomotor, os participantes com DID apresentaram evoluções em domínios relacionados com a Autonomia, Desenvolvimento da Linguagem, Números/Tempo e Atividade Doméstica, o que evidencia a eficácia da intervenção junto das populações, uma vez que se infere uma melhoria na sua qualidade de vida com expectativas positivas relativamente ao seu futuro. Também Costa, Santos e Tavares (2015) e com um programa baseado na criatividade confirmaram que a funcionalidade das pessoas com DID está relacionada com a qualidade dos apoios e a utilidade práticas das competências, e que é essencial a existência de equilíbrio entre estes indivíduos e o contexto, uma vez que a apreensão de consciência corporal permitiu concretizações valorativas do ponto de vista individual.

Em meio aquático, Leitão e Santos (2017) desenvolveram um estudo com dois grupos de adolescentes, que se encontravam a frequentar uma instituição, estando o primeiro grupo enquadrado na área educativa e o segundo frequentando o centro de atividades, mas usufruindo ambos de uma intervenção psicomotora em meio aquático. De um modo geral não foram observadas diferenças significativas entre o início e o final da intervenção, no entanto, uma análise individual dos resultados permitiu confirmar melhorias na maioria dos domínios, tendo-se apurado que a intervenção psicomotora parece potenciar não só, melhorias nos comportamentos adaptativos, mas também nas competências aquáticas que foram trabalhadas.

E com recurso à música, Júnior e colaboradores (2017) constataram a eficácia de uma intervenção psicomotora junto de pessoas com DID. A versão portuguesa da Escala de Comportamento Adaptativo (ECAP) foi aplicada a nove indivíduos entre os 20 e os 47 anos, tendo-se concluído que não se verificaram mudanças significativas nos domínios da atividade económica, desenvolvimento da linguagem, números e tempo, atividade doméstica, atividade pré-profissional, responsabilidade e comportamento sexual. Apesar disso, confirmaram diferenças significativas entre o início e o final da aplicação da intervenção, em domínios como a personalidade e a autonomia, na primeira parte da ECAP. Na segunda parte da ECAP foram visíveis alterações nos domínios do comportamento social, conformidade, comportamento estereotipado, comportamento auto-abusivo e comportamento interpessoal perturbado, com a redução dos desajustamentos. Os resultados obtidos evidenciaram que recurso à música numa intervenção psicomotora pode, de facto constituir um meio para modificar e melhorar a vida de pessoas com DID.

Freitas e Santos (2018) e numa avaliação compreensiva de um grupo de 11 adultos com DID verificaram, que um programa de terapia psicomotora melhora o comportamento adaptativo destes indivíduos, proporcionando-lhes maior autonomia, menor necessidade de apoio e maior qualidade de vida. Os domínios onde verificaram melhorias significativas, após a implementação de um programa psicomotor, foram: autonomia, desenvolvimento físico, personalidade, responsabilidade e socialização. De forma geral, Luckasson et al., (2002) referem que o apoio pode ser benéfico para o indivíduo se adequado às suas necessidades pessoais, no sentido de potenciar a sua funcionalidade diária, auto-determinação e cidadania, e de reduzir os desajustamentos (Santos e Morato, 2012b), contribuindo para o seu bem-estar pessoal. De acordo com esta perspetiva, para que um aluno possa ver rentabilizada a sua funcionalidade, é necessário que exista um sistema de apoios individualizado (Santos e Morato, 2008), visando a obtenção de resultados escolares de acordo com as suas expectativas, que o possa ajudar a sentir-se incluído na turma onde está inserido e a sentir-se bem.

A DGE (2015) indica que um programa de aprendizagem em contexto escolar poderá ser benéfico se forem tidas em conta competências emocionais que valorizem a identidade, a história pessoal e o desenvolvimento social e moral da criança e do jovem. Foi neste sentido que se considerou que seria adequado desenvolver, na escola uma intervenção que pudesse ser benéfica para alguns alunos, que devido a diferentes circunstâncias, apresentavam um percurso escolar de insucesso pautado por várias dificuldades.

1.5 Organização Curricular e Planificação

Como constatamos, nos capítulos anteriores exigem-se mudanças significativas, na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. No Decreto-Lei nº 54/2018 e no Manual de Apoio à Prática (Pereira et al., 2018) são propostas duas grandes opções metodológicas, para alcançar esta finalidade:

- a abordagem multinível no acesso ao currículo, e que implica, a organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, por níveis de intervenção (nível 1 – medidas universais; nível 2 – medidas seletivas; nível 3 – medidas adicionais), que visam o sucesso de todos os alunos e implicam a ação concertada de toda a comunidade educativa; e
- o desenho universal para a aprendizagem (DUA) – abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula, e que implica a criação de oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas de suporte e formas de avaliação, maximizando as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Esta abordagem implica tornar as salas de aula acessíveis a todos os alunos proporcionando-lhes 1) múltiplos meios de envolvimento (o “porquê” da aprendizagem), 2) múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem) e 3) múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem) (DGE, 2018, p.22-28).

O termo DUA é atribuído a David Rose, Anne Mayer e aos seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST), (Alves, Ribeiro e Simões, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com a elaboração e o desenvolvimento de currículos que dão a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprender (CAST, 2014; Johnstone, 2014).

Para entender o que significa o DUA, importa refletir sobre o termo “universal”, pois pode induzir em erro uma vez que parece remeter para um modo único de ensinar, apesar de ser exatamente o oposto, versando sobre o uso de uma variedade de métodos para eliminar barreiras que interfiram na aprendizagem, oferecendo a todos os alunos oportunidades para terem sucesso escolar. Esta abordagem curricular baseia-se numa planificação intencional que considera e se ajusta à diversidade de características dos alunos, em função das práticas pedagógicas. Isto significa que o DUA apresenta abordagens curriculares flexíveis e adaptáveis (Alves et al., 2013; Nunes e Madureira, 2015), considerando ainda o envolvimento dos alunos para o acesso ao currículo (Johnstone, 2014). O DUA aponta três pontos chave (Alves et al., 2013; Nunes e Madureira, 2015):

- proporcionar diferentes modos de apresentação da informação (e.g.: oferecer informação em mais do que um formato, destacar características específicas e aspetos críticos, recorrer ao áudio e ao vídeo...);
- possibilitar múltiplos meios de ação e de expressão (e.g.: oferecer aos alunos mais do que uma maneira de interagir com o que aprenderam e a possibilidade de mostrarem o que sabem, os estudantes podem escolher entre fazer uma prova escrita, uma apresentação oral ou um projeto de grupo, entre outros); e
- proporcionar múltiplos meios de envolvimento: os professores podem procurar maneiras distintas de tornar as aprendizagens significativas e de envolver os alunos, podendo permitir que os alunos escolham desafios que considerem importantes para a sua vida; recorrer a opções que envolvam reforço e recompensa nas aprendizagens; fornecerem oportunidades de interagirem em diferentes contextos de aprendizagem, entre outros.

Em suma, no DUA, o enfoque situa-se no que se aprende e como se aprende, na premissa que as adaptações são para todos os estudantes e que são o professor e o aluno quem decide como o estudante vai aprender, organizando a sala de aula do modo que for conveniente e possibilitando uma multiplicidade de formas/estratégias de realizar um trabalho escolar, aproveitando as avaliações para ajustar as metas. Uma conceção inclusiva do currículo implica, necessariamente, uma abordagem diferente de avaliação, que apesar da sua componente certificadora, é feita através da avaliação interna e externa, sendo a sua principal modalidade a a formativa. E é em função desta avaliação que os procedimentos podem ser ajustados numa lógica de diferenciação curricular (Artigo 24º do Decreto-Lei nº 55/2018). O Desenho Universal para a Avaliação, parecido com o DUA, é determinante para clarificar o que se vai avaliar (identificar o constructo) e para estruturar avaliações acessíveis para qualquer aluno, através de acomodações (artigo 8º e artigo 28º do Decreto-Lei nº54/2018).

As acomodações são, de acordo com a alínea a), do artigo 2º do Decreto-Lei nº54/2018, “medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo”. Johnstone (2014) enumera quatro possíveis acomodações para alguns alunos com necessidades de apoio e/ou medidas:

- Na apresentação: leitura por voz gravada ou por leitor adulto; avaliações com letras grandes; uso de dispositivos de ampliação; testes em Braille, diagramas táteis; objetos de manuseamento; uso de língua gestual; amplificação áudio para ajudar a ouvir, entre outros.

- Na resposta: utilizar o computador; utilizar tecnologia de apoio; utilizar máquina de escrever em Braille; colocar um círculo nas respostas diretamente no texto em vez de num livro separado; utilizar dispositivos diversos de organização, entre outros;
- No ambiente: gestão do teste num local separado para minimizar a distração; avaliar em pequeno grupo; ajustar a iluminação da sala; disponibilizar eliminadores de ruído, etc.; e
- No tempo: tempo extra para conclusão do teste; vários intervalos ou frequentes; alterar a ordem do teste e avaliar durante vários dias em vez de avaliar num único dia.

Pereira e colaboradores (2018) e no manual de apoio à prática, apresentam uma lista de verificação de acomodações: ambientais, organizacionais, motivacionais, na apresentação e na avaliação, que identifica várias estratégias, tais como: utilização de gráficos, trabalho de pares, utilização de computadores, uso de códigos de cores, pistas através de imagens, visitas de estudo, apresentação oral e visual, leituras curtas, uso frequente de questionários curtos, etc. (p.78). Desta forma, se realça a importância do professor neste processo.

1.6 O Professor de Educação Especial

O papel do professor de educação especial muda substancialmente com o atual enquadramento legal, pois pretende-se que se enquadre na escola enquanto recurso especializado que intervém não apenas junto dos alunos, mas também junto dos outros agentes educativos, estabelecendo contactos entre professores e alunos, entre escola e pais, entre instituições e escola. No atual normativo, destaca-se a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAE) e o Centro de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (CAAI), mantendo-se como palavra chave a colaboração.

As escolas têm, no atual enquadramento legal, a possibilidade de desenvolverem opções metodológicas diferenciadas (trabalho realizado em sala de sala, apoio complementar realizado no CAAI) e de avaliarem a sua eficácia, tendo por referência o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais, assumindo o professor de educação especial um papel de relevo.

O CAAI constitui uma estrutura de apoio da escola/agrupamento integrada no continuum de respostas educativas, que agrega recursos humanos e materiais, saberes e competências, possuindo dois eixos de intervenção: um de suporte aos docentes/diretores de turma e outro de complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (nº1 e 2 do artigo 13º). Enquanto recurso organizacional, o CAAI tem, entre outros, os seguintes objetivos específicos: desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem a aprendizagem, autonomia e adaptação; promover a criação de

ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação fomentadores da aprendizagem (alíneas d) e e), nº6 do artigo 13º). O acompanhamento sistemático das práticas, dos contextos e dos processos de aprendizagem pode ajudar a definir o tipo de apoio necessário para cada aluno e o modo como este se pode desenvolver. Santos (submetido) alerta para que o CAAI não seja meramente uma reconfiguração das anteriores unidades especializadas, que se caracterizavam pela continuação do estigma e pelo afastamento dos alunos da sua turma e sala de aula, sendo que neste momento a recomendação seja que os alunos estejam, pelo menos, 60% do seu tempo académico na turma (Pereira et al., 2018).

O professor de educação especial é um dos membros permanentes da EMAEI (nº3 do artigo 12º), cabendo-lhe, em conjunto com os outros membros, permanentes e variáveis: a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, a tomada de decisão sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar, o aconselhamento dos docentes sobre a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento e a monitorização da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem, a elaboração do RTP, e se aplicável, o PEI e o PIT (nº8 do artigo 12º), o acompanhamento e o funcionamento do CAAI. O docente de educação especial é considerado um recurso humano específico de apoio à aprendizagem e à inclusão (número 1 artigo 11º), que apoia, de modo colaborativo os diferentes docentes, no âmbito da sua especialidade e numa lógica de corresponsabilização. Este apoio pode centrar-se na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de diversos meios de motivação, expressão e representação (nº 4 do artigo 11º). A EMAEI pode convocar o professor de educação especial a prestar apoio tutorial, no caso da adoção de medidas universais ou adicionais. Os alunos cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão incluam o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal ou social, têm nos CAAI, uma resposta que pode complementar o trabalho desenvolvido na sala de aula ou noutros contextos, com vista à sua inclusão (DGE, 2018).

Em suma, a ação do professor de educação especial realiza-se, de acordo com duas vertentes: trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos discentes e apoio direto prestado aos alunos, na sala de aula ou no centro de apoio à aprendizagem. O apoio direto na sala de aula terá uma componente mais teórica e assente em conteúdos curriculares formais. O apoio direto no CAAI poderá alicerçar-se em conteúdos curriculares formais, mas também propiciar a abordagem de outros conteúdos, dependendo das necessidades de apoio dos alunos e das características específicas das suas perturbações. Trata-se de uma ação que complementa a intervenção dos outros professores e educadores, que quando implementam projetos colaborativos influenciam as crianças e jovens em domínios do currículo informal, assumindo estes profissionais um papel muito relevante (Carvalho et al., 2015).

As competências dos professores para a educação inclusiva podem basear-se em valores, tais como os que a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2012) indica: valorização da diversidade como recurso; apoiar todos os alunos na promoção de competências académicas, sociais e emocionais; colaborar com outros agentes educativos, como metodologia essencial, numa visão de desenvolvimento profissional e pessoal através da prática reflexiva e da aprendizagem ao longo da vida. Espera-se, também que este professor algumas competências associadas a disponibilidade; expectativas positivas em relação à resolução de problemas difíceis, que envolvem desafios; sentido de cooperação; observação e valorização de detalhes e de conquistas; capacidade para ouvir; flexibilidade de horários; otimismo; confiança no trabalho dos professores; disponibilidade, entre outros (Sanches, 2011; Sanches, 2012).

Neste sentido, urge re-equacionar práticas atuais, e adaptar os conteúdos curriculares às características dos estudantes, contextualizando a utilidade e funcionalidade das competências no seu envolvimento, em processos que se pretendem concretos e com transfer imediato para a vida diária (Santos, 2019).

2 Método

Ao longo deste capítulo será apresentada a parte metodológica da investigação, com a descrição da amostra, do instrumento de avaliação, os procedimentos (éticos, avaliação e aplicação, planeamento e implementação do programa), e da apresentação e respetiva discussão dos dados.

2.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Decorrente da ainda falta de escassez de evidências e da necessidade, enquanto agente educativo, de analisar as próprias práticas para ajuizar da qualidade e eficácia das mesmas, o objetivo deste estudo passa por analisar o contributo de uma intervenção educativa baseada na promoção adaptativa, para a funcionalidade de alunos com perturbações do desenvolvimento. Como objetivos específicos estabeleceram-se:

- analisar a existência (ou não) de diferenças (indicadoras de melhorias) das capacidades adaptativas do grupo de participantes com PD, após a implementação de um programa individualizado e ajustado às necessidades individuais dos participantes; e
- examinar os efeitos de um ano de intervenção em domínios adaptativos específicos: autonomia, atividade económica, desenvolvimento da linguagem, números e tempo, personalidade, responsabilidade e socialização;

2.2 Amostra

A amostra, de conveniência, foi constituída por 7 alunos entre os 14 e os 17 anos, do género masculino, que, no ano letivo anterior (2017/2018) se encontravam a frequentar o 6º, 7º e 8º anos e possuíam um Plano Educativo Individual (PEI) com as seguintes medidas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação, identificadas ao abrigo do anterior Decreto-Lei n.º 3/2008 (Artigo 16º, nº2, alíneas a), b) e d), com exceção do aluno DM, que só foi identificado no ano letivo de 2018/2019. Os 7 alunos que constituem a amostra frequentaram, no ano letivo de 2018/2019, o 3º ciclo (7º, 8º e 9ºano de escolaridade). No 7ºano identificaram-se 2 alunos: D e J; no 8º ano 3 alunos: A, R e DM; e no 9º ano 2 alunos: B e V. São, de seguida apresentados, através de letras que embora façam parte do seu nome real não permitem a sua identificação. Os alunos são: A, B, V, J, D, R e DM.

A tem 16 anos e encontra-se institucionalizado devido a complicações associadas a um contexto familiar de negligência e abandono por parte da mãe, o que lhe tem provocado instabilidade emocional com repercussões no seu relacionamento com os

pares e com os adultos, pois irrita-se com frequência e origina situações onde manifesta alguma agressividade. Foi avaliado em 2016 e integrado no anterior regime de educação especial devido ao facto de manifestar dificuldades de aprendizagem e algumas retenções no seu percurso escolar. É um estudante educado e reservado, mas em contexto de sala de aula não participa nem revela motivação pelas atividades escolares. No entanto, possui os seus cadernos diários bem organizados, não tem faltas de material e participa nas aulas sempre que é solicitado. Aprecia as aulas de educação física, em especial a modalidade de gira-voleibol. Considerando o diagnóstico efetuado anteriormente, o conselho de turma entendeu, ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018 propor para o aluno a adoção de medidas seletivas, em complemento das universais, tendo sido definidas as alíneas a), b), c) e d) do artigo 9º do referido Decreto-Lei e incluídas as alíneas e) e G) das adaptações ao processo de avaliação previstas no artigo 28º.

Os alunos B e V têm ambos com um historial familiar de negligência parental e violência, estando, por isso, institucionalizados num lar para crianças e jovens no distrito da Guarda que faz parte da escola que frequentam. B. nasceu no distrito da Guarda, fez recentemente 18 anos e foi institucionalizado quando tinha sete anos. No 3º ano do primeiro ciclo foi feita a primeira avaliação que confirmou a existência de um funcionamento intelectual e cognitivo inferior ao expectável para a sua faixa etária. B foi reavaliado no 5º ano do 2º ciclo tendo sido confirmado o diagnóstico inicial e elaborado um PEI que tem vindo a ser revisto e reformulado. B tem contactado a família, no entanto, este ano por sugestão da instituição foi-lhe pedido para não o fazer, o que o tem deixado um pouco triste, apesar de compreender os motivos. Em sala de aula é um aluno educado, que procura realizar o que lhe é pedido. Participa no clube de robótica da escola, cujas atividades se desenvolvem às segundas-feiras durante a hora de pausa para o almoço, nunca faltou ao longo do ano apesar de apreciar esta pausa do dia para estar com os colegas. No ano letivo anterior elaborou um boné muito criativo, em cartolina para colocar no seu robot, tendo tido o cuidado de ajustar o tamanho de modo a não interferir com a funcionalidade do aparelho e obtido uma menção de muito bom no concurso de “robot-dance” que decorreu na escola. Este ano irá participar de novo neste concurso, em junho, com o apoio da professora de TIC e integrado num pequeno grupo irão apresentar dois robots a dançar em simultâneo.

V nasceu no distrito da Guarda, tem 16 anos e foi retirado à família aos 5 anos. Quando chegou à instituição não sabia tomar banho, nem cuidar da sua higiene pessoal. No refeitório apresentava comportamentos disfuncionais não utilizando talheres nem manifestando qualquer cuidado ao mastigar. Irritava-se e batia com frequência nos colegas. As avaliações psicológicas que lhe foram aplicadas permitiram identificar um défice cognitivo inferior ao normal e alterações comportamentais significativas. Em sala de aula é um aluno prestável, cumpre o que lhe é pedido e está sempre disposto a colaborar, principalmente em tarefas que

envolvam ajudar o professor a fazer algo de que precise. Aprecia apoiar o trabalho do professor de educação física, especialmente nas atividades ligadas ao gira-voleibol.

J é um rapaz com 15 anos, nasceu no distrito da Guarda. Apresenta-se habitualmente com um semblante simpático e bem-disposto. Em sala de aula, utiliza com frequência expressões, como: “desculpe”, “sim, senhora”, “não, senhora” sempre que é advertido ou confrontado com alguma situação diferente do habitual. Manifesta solicitude a qualquer pedido que lhe é feito, como por exemplo, ligar ou apagar a luz, abrir ou fechar os estores. É um estudante pouco aplicado, no entanto, reage de forma muito positiva quando os professores brincam com ele, e nesses momentos esforça-se um pouco mais tentando agradar. O J tem um PEI desde o 3º ano do 1º ciclo, tendo frequentado o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil desde essa altura, por apresentar dificuldades de aprendizagem e comportamentais. Frequentou várias escolas da cidade da Guarda tendo usufruído de inúmeras medidas educativas. Este ano frequentou pela 3ª vez o 7º ano, tendo sido transferido para a escola que agora frequenta, no início do corrente ano letivo. J traz consigo 3 dossiês repletos de documentos, relatórios e recomendações. Destacam-se os relatórios de neurologia pediátrica que referem que J faz terapia farmacológica desde os cinco anos de idade com Metilfenidato, por manifestar uma perturbação de hiperatividade em comorbilidade com comportamentos de oposição e desafio. O J manifesta alterações comportamentais em várias áreas do funcionamento, nomeadamente na linguagem e comunicação, nas competências sociais, no processamento sensorial, no funcionamento cognitivo e emocional. No seu conjunto, as dificuldades e características específicas do J (hiperatividade e comportamentos de oposição), tem condicionado o seu funcionamento escolar e social. Para este aluno foram definidas medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em complemento das medidas universais (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 9º, alíneas b), c), e) e incluídas as alíneas e) e G) das adaptações ao processo de avaliação previstas no artigo 28º do Decreto-Lei n.º 54/ 2018.

D é um rapaz com 14 anos, nasceu no distrito da Guarda e o seu PEI foi elaborado no ano letivo de 2013/2014 tendo sido revisto e reavaliado até ao presente ano letivo. O D teve um percurso familiar conturbado e penoso, tendo sido sinalizado pela Comissão de Proteção de Menores (CPCJ) do concelho onde residia com os progenitores, quando se encontrava a frequentar o primeiro ciclo. No ano letivo de 2017/2018 por decisão da CPCJ foi institucionalizado num lar para crianças e jovens no distrito da Guarda, que faz parte da escola que frequenta desde essa altura. Continua a visitar a família, por decisão do tribunal, no entanto as visitas são vigiadas pela CPCJ, pela assistente social e pela psicóloga do lar, pois continua a existir o receio de se manifestarem situações de violência familiar, apesar dos pais estarem separados. O percurso escolar deste aluno tem sido pautado por intermitências ao nível da aquisição das suas aprendizagens desde o início da sua frequência no 1º ciclo. O seu perfil de funcionalidade é caracterizado por um funcionamento cognitivo global inferior ao expectável para a sua faixa etária, de acordo com os relatórios existentes

no seu processo individual, que não puderam ser anexados a este trabalho por carecerem de autorização. Trata-se de um aluno que apresenta comprometimento ao nível da compreensão, da assimilação de conhecimentos. Além destes aspetos, D. é bastante tímido, procurando a presença dos adultos e afastando-se dos colegas. É meigo com os adultos, quase subserviente, mas tem dificuldade em relacionar-se com os pares sendo por vezes desagradável, utilizando linguagem inadequada quando interpelado pelos pares, ou afastando-os com movimentos bruscos. Em sala de aula é um aluno trabalhador, cumprindo todas as tarefas que lhe são solicitadas. Faz sempre os trabalhos de casa, mas apresenta dificuldades ao nível do planeamento e da organização da informação. Tem sido apoiado em terapia da fala porque manifestar limitações ao nível da leitura e da escrita. Para este aluno foram definidas medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em complemento das medidas universais (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 9º, alíneas b), c), e) e incluídas as alíneas e) e G) das adaptações ao processo de avaliação previstas no artigo 28º do Decreto-Lei n.º 54/2018.

R tem 14 anos e foi avaliado pela primeira vez em 2011, no final do 1º ano de escolaridade, pelo gabinete de psicologia da escola, devido às dificuldades de aprendizagem e comportamentais que apresentava. Verificou-se que o aluno possuía um atraso global ao nível do seu desenvolvimento, tendo sido elaborado um PEI, avaliado e reformulado desde então. Em 2004 foi solicitada pelo psiquiatra da infância e adolescência e pela pediatra da consulta de desenvolvimento que acompanham a criança, no hospital da Guarda, uma nova avaliação que veio confirmar a anterior. R apresenta um défice cognitivo inferior à média para a sua faixa etária, apresentando dificuldades acentuadas nas funções mentais, da voz e da fala, que comprometem a sua escolarização. Em termos sociais é uma criança que tende a isolar-se dos pares, nem sempre quer brincar com os colegas, mas quando o faz e a brincadeira não corre da maneira que lhe agrada faz birras e chora. Estas atitudes geram situações de troça por parte dos colegas, que as acham exageradas e tendem a não querer brincar com R. Em sala de aula é um aluno educado e empenhado. Gosta de cumprir regras e de verificar se os colegas fazem o mesmo, o que nem sempre é bom. Aprecia os elogios dos professores e adora ir ao quadro. Para este aluno foram definidas medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em complemento das medidas universais (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 9º, alíneas b), c), d) e incluídas as alíneas d), e) e G) das adaptações ao processo de avaliação previstas no artigo 28º do Decreto-Lei n.º 54 /2018.

DM tem 14 anos, é um jovem feliz e despreocupado que gosta de estar na escola porque, segundo diz tem muitos amigos e é “popular”. É muito prestável e preocupa-se bastante com o bem-estar dos colegas estando sempre disponível para ajudar, procurando resolver conflitos ou atenuar zangas. Em julho de 2018 passou a ser acompanhado em consultas de psicologia por manifestar dificuldades ao nível da aprendizagem e da regulação comportamental. Os resultados obtidos permitiram identificar um desempenho global considerado inferior quando comparado a jovens

com a mesma idade. O Conselho de Turma considerou a necessidade de identificar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e posteriormente a EMAEI definiu a necessidade de implementar medidas universais.

A amostra foi recrutada depois de constituída e reunida a EMAEI que permitiu a identificação e seleção dos alunos. As fontes utilizadas para a descrição da amostra foram documentos confidenciais que não podem ser identificados e, por isso não constam neste trabalho, tal como os RTP de todos os participantes, que apesar de acessíveis à investigadora, e por questões éticas (confidencialidade e anonimato) não foram anexados, tendo-se optado pela apresentação das principais informações de forma resumida na caracterização dos jovens.

2.3 Instrumento

O instrumento selecionado para a avaliação do comportamento adaptativo dos participantes foi a versão Portuguesa da Escala de Comportamento Adaptativo (ECAP - Santos e Morato, 2004) cuja análise de propriedades psicométricas parecem apontar para a sua validade e fiabilidade a nível nacional para efeitos de planificação (Santos, Morato e Luckasson, 2014). A ECAP é um instrumento que permite avaliar a capacidade de adaptação de indivíduos com DID ao contexto ecológico onde estão inseridos, permitindo identificar as suas áreas fortes e fracas (Santos e Morato, 2012c; Santos et al., 2014). Esta identificação poderá ajudar na elaboração de planos de intervenção que facilitem a participação plena.

A ECAP é constituída por duas partes diferentes, antecedidas pela primeira página onde se encontram informações que permitem caracterizar os sujeitos, tais como: nome, género, diagnóstico, data de nascimento, data de observação, idade, estabelecimento que frequentam, motivo e responsável pela observação, a proveniência da informação, a residência e o agregado familiar (Santos e Morato, 2004).

Na primeira parte pretende-se avaliar as competências adaptativas dos sujeitos em diferentes domínios (autonomia, desenvolvimento físico, atividade económica, desenvolvimento da linguagem, números e tempo, atividade pré-profissional, personalidade, responsabilidade e socialização), e os itens nesta parte são cotados ou pelo o nível de desempenho, procurando-se assinalar o melhor desempenho, ou por uma atribuição dicotómica Sim/Não, correspondendo consoante os casos, a um ou zero pontos (Santos e Morato, 2012c; Santos et al., 2014), que depois serão somados para a obtenção da pontuação total dos respetivos domínios.

Na segunda parte pretende-se avaliar os comportamentos desajustados que condicionam a capacidade de ajustamento pessoal e social das pessoas com DID prejudicando a sua participação plena (comportamento social, conformidade, merecedor de confiança, comportamento autoabusivo, comportamento sexual, comportamento estereotipado e hiperativo, ajustamento social, e comportamento

interpessoal com perturbações), e os comportamentos são classificados de acordo com a sua frequência: nunca (0 pontos), ocasionalmente (1 ponto) e frequentemente (2 pontos), sendo que o zero neste caso é a melhor cotação, sendo indicativo da inexistência de desajustamento (Santos e Morato, 2012c; Santos et al., 2014).

A interpretação dos dados obtidos com a ECAP pode ainda ser feita com referência a cinco fatores que as análises estatísticas têm apontado: autossuficiência pessoal, autossuficiência na comunidade, responsabilidade pessoal e social, ajustamento pessoal e ajustamento social, resultando a sua cotação da soma dos resultados dos itens e dos domínios (Santos e Morato, 2012c; Santos et al., 2014).

Quanto às suas propriedades psicométricas a ECAP foi inicialmente submetida a várias reuniões de grupos focais com vários prestadores de cuidados às pessoas com DID no sentido de analisar a sua validade de conteúdo, sendo que este primeiro passo foi fundamental para a sua validação e adaptação cultural. Em seguida, a versão final foi aplicada a 1875 participantes entre os 6 e os 60 anos (29.94 ± 9.66), 807 participantes do género feminino e 1068 do género masculino, com e sem DID, em que os participantes com DID, todos institucionalizados tinham nos seus relatórios médicos, a seguinte classificação: ligeira (14.5%), moderada (<2.5%), severa/profunda (16.4%), multideficiência (13.9%), trissomia 21 (8.7% - Santos, 2014; Santos et al., 2014). A análise da estabilidade temporal, concretizada pela técnica do teste-reteste, e pelo cálculo do alfa de Cronbach, no âmbito da consistência interna apontou para a fiabilidade da escala, com valores de correlação a variar entre .40 e .81 na primeira parte, e com valores de alfa superiores a .79 em todos os domínios (Santos e Morato, 2012c; Santos et al., 2014). A multidimensionalidade do constructo foi avaliada pela análise fatorial exploratória que apontou para a existência de cinco fatores, com um nível de variância a explicar cerca de 55% na parte I e de 41% na parte II (Santos et al., 2014). As correlações interdomínios apontaram para a existência de correlações fortes na primeira parte e para correlações fracas e moderadas na segunda parte. Além disso, a ECAP provou ser capaz de discriminar pessoas com e sem DID (Santos, 2014; Santos et al., 2014).

2.4 Procedimentos

Ao longo deste estudo, e de acordo com as normas éticas inerentes a qualquer trabalho de investigação, foram equacionados os seguintes procedimentos éticos: pedidos de autorização à direção da instituição para a realização do estudo no contexto escolar identificando-se os propósitos (Anexo 1 – consentimento informado para a direção da escola) que depois permitiu o contacto com os encarregados de educação e os alunos, que leram e assinaram os consentimentos informados onde se explicitava o objetivo, os procedimentos e etapas, assegurando-se a confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes, bem como a possibilidade de desistirem da participação a qualquer momento (Anexo 2 – consentimento informado aos encarregados de educação e participantes).

A ECAP foi aplicada em dois momentos distintos, sendo que o primeiro se realizou no início do ano letivo, para o estabelecimento da baseline, no mês de novembro (dias 16, 23 e 30), e cujos resultados foram utilizados para a planificação do plano educativo implementado. Após a implementação do plano, e já no mês de maio, a escala foi novamente aplicada para a comparação posterior dos resultados e avaliação das aquisições dos alunos e da eficácia do programa implementado. A ECAP foi aplicada sob a forma de entrevista, de acordo com a disponibilidade dos respondentes, e a sua aplicação teve uma duração média de 90 minutos (existindo um intervalo de 10 minutos entre a primeira e a segunda parte da escala). Os respondentes foram os 7 alunos que constituem a amostra: D, J, A, R, DM, B e V. Esta opção vai ao encontro quer das recomendações dos autores da ECAP na seleção de um único respondente (Santos e morato, 2012b), quer na perspetiva de autonomização e auto-determinação das pessoas com DID (Santos, 2019), que devem assim assumir o papel principal no seu plano de vida.

O tratamento dos dados foi feito com recurso à versão 24 do *Statistical Package of Social Sciences (SPSS)*, utilizando-se o teste não paramétrico de Wilcoxon, que se aplica para analisar diferenças entre duas condições no mesmo conjunto de sujeitos, antes e após a intervenção (Pestana e Gageiro, 2008).

2.5 Avaliação Inicial

Para a melhor contextualização do programa implementado, a subsecção deste capítulo procurará fazer um resumo dos principais resultados obtidos aquando da avaliação inicial, e cuja análise permitiu a planificação de um Plano de Intervenção na escola que se caracterizou por ser ajustado às características dos participantes, às suas expectativas e interesses, e considerando os conteúdos curriculares dos anos de escolaridade respetivos, bem como o seu horário, de forma a evitar a sua saída dos tempos da turma. O programa, foi aplicado durante 6 meses, ao longo de 20 aulas, foi iniciado no mês de novembro de 2018 e terminou em abril de 2019, tendo as interrupções obedecido ao calendário académico estabelecido para o presente ano letivo. As sessões semanais tiveram uma duração aproximada de 60 minutos divididos por momentos críticos: Introdução, desenrolar das atividades e diálogo no fim de cada aula, para em seguida, se proceder ao registo da avaliação da forma como decorreu, o que foi permitindo ajustamentos e atualizações dos objetivos e dos conteúdos a abordar. Os resultados relativos a cada aluno encontram-se identificados de acordo com a sequência: A, B, V, J, D, R e DM.

Aluno A

O aluno A apresentou-se calmo e concentrado durante a entrevista, e em alguns itens pediu que as questões fossem repetidas. No domínio *Autonomia* obteve a cotação esperada nos itens relacionados com a alimentação, utilização da casa de banho, higiene, aparência, cuidados com o vestuário e vestir e despir, tendo revelado

menor desempenho no item deslocação e outros itens de autonomia. Estes resultados foram obtidos num ambiente informal e possibilitaram momentos de diálogo, que forneceram informações complementares, tais como: “Nunca andei de avião”; “Já fui de comboio a Lisboa, fui com o meu pai, mas conseguia ir sozinho ou com o meu irmão”; “Só andei de comboio nessa vez”; “De táxi? Sim, muitas vezes, com o meu pai, sozinho não, vamos “eu e o ...” ele apanha o autocarro e eu vou ter com o meu pai lá a cima...”; “Já fui ao cinema sozinho...bué...e com amigos e assim também... quando o meu pai me dá dinheiro (...); “Telefones públicos? (...); “Não uso tenho “télé”...quando não tenho saldo não uso...claro...”; “Às vezes vou à portaria, à D., mas só posso usar se estiver doente ou for uma coisa grave ou isso...”; “Quando faço porcaria ou “alguma cena” ...deixam-me ligar ao meu pai (...).”

No domínio *Desenvolvimento Físico* o aluno obteve um bom desempenho em todos os itens. O A é um excelente aluno a Educação Física, uma disciplina que adora e “Curto bué (...); “Foi pena ter-me sentido mal no corta-mato...senão ganhava, mas também curti que o ... ganhasse (...) já não vou aos distritais... (...); “Ia” (...) para o ano há mais (...) agora tenho o vólei com o stor ... também “curto bué” (...). Pensamos que devemos valorizar o interesse que o aluno demonstra pela disciplina de educação física como motivação no plano de intervenção.

No domínio *Atividade económica*, A apresentou um desempenho inferior ao esperado, tendo referido que fazia a gestão do seu dinheiro, mas que nem sempre tinha dinheiro para gerir e se o pai lhe desse “5 euros ou assim” não “descanso enquanto não os gasto”, o que parece contradizer a pontuação atribuída no item 33, “manuseamento do dinheiro” e no item 36 “planificação e utilização do dinheiro”. Não utiliza “serviços bancários”, embora saiba o que é e como se utiliza um cartão multibanco, desconhece o que são cheques e sorri quando lhe é perguntado se utiliza os serviços bancários de modo independente, dizendo “Não” com convicção. Refere que compra as suas próprias roupas, mas depois diz que as comprava se pudesse, porque agora nem precisa, “Aqui dão-me bué roupa (...), “Não gosto de tudo (...) mas paciência”; o que parece indiciar que não compra roupa. O entrevistador considerou que não devia fazer outras perguntas relacionadas com este tema por respeito ao contexto pessoal e familiar do aluno. Pensamos que devemos trabalhar conteúdos relacionados com a atividade económica, pois o aluno revela ausência de conhecimentos sobre este tema.

No *Desenvolvimento da Linguagem*, apresenta dificuldades no item 41 “elaboração de frases”, e revelou que “não gosto de escrever, porque não consigo dizer bem o que quero”, manifestando um discurso oral coerente e organizado revelando gosto em falar e expressar opiniões. No entanto, por vezes parece não compreender o que lhe foi pedido sendo necessário repetir a mesma questão várias vezes, o que pode sugerir a necessidade de trabalhar a compreensão oral. Relativamente à expressão escrita será desejável primeiro conhecer o modo como escreve e em função desse conhecimento intervir. Apresenta desempenho superior na linguagem social, mais associado à expressão oral do que à expressão escrita. Apesar disso pensamos que é

importante realizar atividades de reeducação da expressão oral, pois nem sempre o vocabulário que utiliza é o mais adequado, o que nos leva a pensar se este aluno não terá também um vocabulário pobre e pouco variado, e tal terá que ser avaliado durante a intervenção.

No domínio *atividade doméstica* revela gostar de ajudar, diz que ajuda o pai e a madrasta quando vai a casa, na instituição cumpre pequenas tarefas, como fazer a cama ou varrer o quarto, mas não tem a oportunidade de realizar tarefas na cozinha ou cuidar do vestuário, pois essas tarefas são realizadas pelas funcionárias, sendo, na sua opinião “obrigação das senhoras”, pois na casa dele o pai trabalha e a madrasta cuida dos outros filhos, que são só filhos dela, e estão em casa. Infere-se alguma mágoa por estar institucionalizado com o irmão, e o pai ter em casa uma outra família, pelo que pensamos, ser conveniente trabalhar com este aluno temáticas relacionadas com a questão da igualdade de género enquanto direito humano.

O aluno A obtém os desempenhos esperados para a sua faixa etária na *atividade pré-profissional, socialização e responsabilidade*, mas apresenta resultados inferiores aos esperados no domínio *personalidade* onde revela que “Não gosto de ser eu a começar.”; “Gosto de ver primeiro e depois faço “se tiver aí”...”Ser eu a escolher?...”Nã” ...isso para mim é “fora”. No item 64, relativo à persistência, apresenta um resultado similar ao esperado, mas contradiz-se ao dizer “Às vezes...bué vezes...trabalho...se alguém tiver a olhar, se não faço umas cenas”; “Que cenas?”, “Sei lá...às vezes não me dá pra fazer nada (...) ou faço umas letras, uns desenhos”; “Tou fartinho da escola”; “Só negas (...) o meu Bro já me disse que dá cabo de mim se fico no 8º...eu nem quero saber... era trabalhar...ou ia para Espanha com o meu tio, mas não me deixam”; “Eu ia...aqui não faço nada...que eu sei que sou bronco...”. Estes comentários permitiram-nos encontrar outra área de interesse além da educação física que é a expressão visual, pelo que pensamos ser importante permitir que o aluno trabalhe o que gosta para deste modo ver se é possível que se motive e se sinta melhor. No diálogo estabelecido com o aluno A durante o preenchimento da segunda parte da ECAP apercebemo-nos da necessidade de trabalhar o domínio do comportamento social, em particular no que diz respeito ao item 1 “ameaças ou violência física”, item 3 “Arrelia ou diz mal dos outros” e item 5 “linguagem agressiva”.

Aluno B

O aluno B apresentou uma postura calma e descontraída durante a realização da entrevista e respondeu com confiança a todas as questões colocadas tendo obtido a cotação esperada na maioria dos domínios. Revelou um menor desempenho no domínio *atividade económica*, onde manifestou alguma incompreensão, dizendo “Recebo um euro por semana”; “Dão-nos um euro ao domingo ... segunda “gasto” no bar”; “Quando vamos ao parque no domingo (...) às vezes gasto (...) quando a vigilante me deixa ir ao café”; “Às vezes digo que vou à casa de banho ao café e gasto o euro (...) em chupas”; “Também trago do café pacotes de açúcar (...) estão num prato em cima do balcão (...) gosto de comer o açúcar (...) ando sempre com pacotes (...) olhe aqui

(...) às vezes tirou-os do bar (...) só tiro os que ficam abertos e ainda tem um bocado (...) ficam nas mesas”; “ Ajudo a Irmã (...) a limpar as mesas e fico com os pacotes (...)”. Além deste comportamento peculiar que o leva a “retirar” pacotes de açúcar, este aluno não parece ligar aos trocos, pois limita-se a dizer que entrega o euro e recebe chupas, isto apesar de ter dito que cada chupa custa 5 cêntimos não sabe responder quando lhe perguntamos quantos chupas é que compra com um euro. Pensamos ser importante trabalhar esta questão dos trocos e este “desvio” dos pacotes de açúcar.

Em relação ao domínio atividade doméstica refere que gosta de ajudar, ajuda onde pode, oferece-se sempre para ajudar, seja onde for; no fim-de-semana quando não vai a casa até ajuda o (...) com os porcos ou o Sr. (...) na horta. Em casa têm uma horta e quando lá vai também ajuda, “(...) a minha mãe está grávida agora, custa-lhe ir para a horta e eu ajudo-a”; “Em casa sei fazer tudo, lavo a louça, arrumo, sei fazer comida (...) mais coisas com ovos (...) também sei mudar a fralda ao meu irmão mais novo”. Pensamos ser importante valorizar estas competências, pois este aluno também parece não gostar de estudar, quando lhe perguntamos se prefere ajudar ou ficar nos apoios, responde logo “Eu saio (...)”. Diz que quando vai a casa às vezes vai com o pai para o café e joga à “Sueca”, diz que é muito bom e já ganhou muitas coisas: “Já ganhei chouriças sozinho (...) na páscoa eu e o meu pai ganhamos um cabrito”; “Gosto de jogar”; “Começo eu (...) ajudo a organizar os torneios (...) vamos ter um do Natal na freguesia, é o (...) vamos ter muitos prémios”. Pensamos que será interessante explorar a área da iniciativa, uma vez que o aluno gosta de organizar atividades. A importância do jogo também pode ser valorizada, e eventualmente trabalhar através de jogos questões relacionadas com a atividade económica. Produz um discurso coerente e não aparenta ter dificuldades na compreensão e expressão oral. Os relatórios que acompanham o seu processo individual referem dificuldades na compreensão e expressão escrita, estas competências terão que ser trabalhadas.

Aluno V

No início da entrevista, V referiu não ter vontade de estar ali, pois queria estar ao pé do professor de educação física que estava a instalar os equipamentos para o inter-turmas, mas aquele tinha dito para vir e a diretora de turma disse-lhe que se não viesse teriam que conversar mais tarde. Explicamos que podíamos marcar para outro dia, que não tinha que ser naquele e que ele não era sequer “obrigado” a participar. Disse-nos que já que ali estava o melhor “(...) era despachar isto e ir embora.” Perante esta observação pedimos para remarcar e ficou, então combinado que viria mais tarde. Três horas depois voltou, vinha descontraído e quis participar na realização da entrevista. Ficou claro, que o domínio onde se mostrou mais confiante foi o da *atividade doméstica*, pois quis contar pormenores sobre a sua vida, o que fazia em casa, o modo como ajudava a mãe no restaurante onde esta trabalha, “Ela não me deixa cozinhar...lá...daqui a uns tempos talvez, agora ainda não sente confiança”, referiu que também gosta de ajudar o padrasto e quando está com ele executa tarefas relacionadas com a conclusão das obras, “Eu varro e limpo aquilo tudo, mas também

já sei assentar o chão e percebo “do pladur”; “Cá no...não faço grande coisa, mas se for preciso ajudar ajudo...até gosto de ajudar o Senhor Padre na missa ou quando ele vai a caminhar e precisa de apoios eu e o ... “tamos lá”(…); “Vou a casa todos os fins de semana, qualquer dia vou-me embora (...) eu só vim para cá porque fugia da escola, a polícia avisou-me, mas eu não liguei (...) um dia apanharam-me e levaram-me para...estive lá uns anos e depois vim para aqui (...)”.

V obteve resultados menores no domínio da *atividade económica* onde aparenta não valorizar o dinheiro nem a necessidade de o gerir ou organizar. No passado foi responsabilizado por pequenos furtos, fazia-o em conjunto com “alguns amigos” e chegou a consumir substâncias ilícitas, admitiu fazer tudo isto, mas disse sempre que fazia o que lhe mandavam, agora já refere que já “(...) mudei de vida e às vezes nem saio à noite, nem nada”. Pensamos que talvez seja importante trabalhar competências relacionadas não só com o domínio da atividade económica onde obteve piores resultados, mas também relacionadas com o domínio da *personalidade e socialização* onde aparenta ter fragilidades.

Aluno J

O aluno J respondeu às questões, revelando hesitações nas respostas, tendo por várias vezes alterado a opção de resposta. Contrariamente aos alunos anteriores, limitou-se a ir respondendo sem conversar ou querer acrescentar mais elementos. Houve situações em que apenas indicava “sim”, “mais ou menos” ou “não”. No domínio *atividade económica* quis fornecer elementos complementares e foi dizendo “Tenho muito dinheiro (...) os meus pais ganham bem, deixam-me sair à noite, compram-me o que eu quero (...) eu não sou bom na escola, sou “burro” (...) os meus pais são bons e acham que a minha antiga escola não prestava”; “Quando voltei a reprovar já nem liguei e disse aos meus pais que queria trabalhar para ter dinheiro (...) eles disseram que me davam dinheiro...que eu ia continuar a estudar ...não sei para quê estou no 7ºoutra vez (...) estou farto, a escola é...(palavra imprópria)”; “ Se correr mal aqui mudo outra vez de escola...”; “Só gosto de educação física (...)”. Pensamos que no caso deste aluno é importante trabalhar competências relacionadas com os domínios da *socialização, linguagem social, responsabilidade* e atividade económica. Os documentos que se encontram no processo individual do aluno referem que este possui dificuldades ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, pelo que também podem ser trabalhadas competências relacionadas com o domínio da linguagem e textos.

Aluno D

O aluno D mostrou-se solícito durante a entrevista, mas revelou dificuldade em compreender algumas questões, sendo um aluno que nas aulas fala muito pouco e apenas responde quando solicitado, mas que durante a entrevista mostrou vontade de falar sobre si. Referiu que gosta de ajudar em casa, e que quando vai ao fim de semana, ajuda a cuidar dos irmãos quando a mãe não está, e às vezes quando ela demora faz “(...) o comer.” ou “ponho os meus irmãos a dormir “, mas de resto só faz

“(…) se a mãe mandar (…)” caso contrário opta por ficar no sofá com os irmãos a ver televisão, “(…) gosto das novelas (…”, “ vemos as novelas todos...com a mãe também (…”. Em casa às vezes dormimos muito, no sábado acordamos à noite (… nas férias “tamem”. Refere que a única coisa que faz nos tempos livres é ver televisão e nas férias não sai de casa porque está muito calor e na aldeia não há nada para fazer.” Tal como o aluno B, o D também recebe um euro por semana, mas não liga e se um amigo lho pedir dá-lho, o que se nos afigurou bastante curioso, pois trata-se de um aluno que está quase sempre sozinho, que se isola. Excetuando as conversas que tem com os adultos praticamente não fala, nem convive com os seus colegas, mas depois refere “um amigo” a quem oferece o euro.

No domínio *socialização* parece demonstrar falta de interesse não participando ou afastando-se das atividades de grupo, não sendo conversa nem sociável, apesar de fazer “qualquer coisa para fazer amigos”, o que nos leva a inferir a necessidade de trabalhar com este aluno competências relacionadas com o relacionamento interpessoal. O D apresenta dificuldades na expressão e compreensão oral apresentando vocabulário pobre e redutor. No seu processo individual encontram-se documentos que indiciam a necessidade de trabalhar competências de interpretação e expressão escrita. O aluno gosta de educação física e como esta é uma área de interesse pode servir de motivação para a aprendizagem de outras competências.

O aluno R

O R encontrou-se connosco durante o intervalo da hora de almoço, no dia combinado para a entrevista, para saber se ainda demorava muito, e ao lhe ser explicado que tínhamos combinado para as 15h e que naquele momento eram 13.45m, respondeu-nos dizendo “Daqui a uma hora estou lá (…”, pelo que foi corrigido com a informação que ia demorar mais do que uma hora até à nossa conversa no gabinete de apoio à aprendizagem e à inclusão. Como nós ainda não tínhamos almoçado pedimos que aguardasse. Depois de almoçarmos fomos até ao gabinete e lá estava R com um grande sorriso, que de acordo com a funcionária, tinha ficado ali à porta à espera. R tem dificuldade em esperar, por vezes é inconveniente com os professores e funcionários e não gosta de ser contrariado, como pudemos constatar na segunda parte onde apresenta alguns comportamentos disfuncionais relacionados com o *comportamento social*. Apesar da vontade de começar, o R aborreceu-se após sensivelmente uma hora e começou a perguntar se ainda demorava muito, dizendo que queria ir à casa de banho...que tinha fome.... Houve necessidade de fazer várias pausas e a entrevista prolongou-se durante quase três horas findas as quais fomos os dois ao bar da escola lanchar.

Durante a entrevista verificou-se que apresentou desempenhos inferiores nos domínios da *atividade económica*, onde referiu “Não me dão dinheiro (…); “As roupas são do meu primo... (…); “Quando a minha mãe vai à feira traz roupas, mas é “mais para a minha irmã” ...compra-me sempre cuecas e meias (… comprou-me esta camisola, custou 10 euros e se a estrago levo...”; desconhece o que é um cartão

multibanco ou um cheque, e não parece fazer ideia do que é um banco ou para que serve. Vive com os pais e a irmã numa aldeia isolada, e durante o dia está na escola onde chega muito cedo e de onde sai bastante tarde. Ocasionalmente vai às compras com a mãe ou a feiras, vê os pais utilizarem dinheiro, quando vai a casa dos avós dão-lhe umas moedas, que não gasta, mas não sabe explicar porquê.

No domínio da *socialização* apresenta algumas dificuldades, além dos resultados obtidos diz “Dizem que sou chato...” e profere observações em relação aos colegas e ao modo como se relaciona com eles que podem indiciar dificuldades na interação com os pares, talvez por querer impor a sua presença e não se aperceber que os outros não o estão a tolerar. Por fim, refere “Não gosto de estudar...”, o que sugere a necessidade de tentar compreender porque é que isto acontece e tentar intervir nesta área. Parece-nos importante trabalhar competências relacionadas com os domínios referidos. Nos restantes domínios obtém resultados razoáveis, e mais uma vez a educação física surge como a disciplina preferida.

Aluno DM

O DM apresentou uma postura descontraída e esteve muito bem-disposto durante a entrevista; revelou um desempenho mediano nos itens associados à *autonomia*, com exceção na deslocação tendo referido “Não vou sozinho numa viagem sem a minha família (...) era capaz de ter medo ou isso (...)”; “(...) sei que já estou no 8º mas é perigoso andar sozinho de autocarro ou isso (...)”, desconhece se conseguia orientar-se se estivesse perdido porque segundo diz “(...) é assim eu vou à cidade (...) antes perdia-me e ligava à minha mãe (...) agora ainda lhe ligo, mas acho que só me perco se “me meter nalgumas ruas”. Apresenta bons desempenhos no domínio do *desenvolvimento físico* e segundo diz tem boas notas nesta disciplina. No domínio da *atividade económica* sabe o que é um cartão multibanco, consegue gerir o dinheiro que as vezes lhe dão, mas diz que “Não guardo se me dão é para gastar (...) compro cenas para mim...às vezes para os amigos e “prá miúda”; “Faço recados...às vezes fico com moedas”; “(...) às vezes a mãe dá-me dinheiro e os avós também...é bom...e depois gasto”.

O DM produz um discurso claro e justifica com coerência as decisões que diz tomar e que embora pareçam pouco adequadas, para ele parecem fazer sentido, como por exemplo, se várias pessoas lhe dão dinheiro não é para poupar, mas sim para gastar: a ideia de poupar é-lhe estranha. Pensamos que será importante trabalhar competências relacionadas com a atividade económica. DM gosta de estudar e “Vou tirando “uns cinquenta” sem stress”, não se preocupa com o futuro e “Ainda tenho tempo (...) atividade pré-profissional...o que é isso...ainda sou muito novo”; “Vou fazendo e depois “já se vê”. Não lhe interessa quem toma a iniciativa, gosta de estar com os amigos, mas prefere que sejam os outros a escolher o que fazer. Não demonstra ser persistente na realização das tarefas propostas, nem se parece preocupar com o futuro. Durante a entrevista foi contando piadas e rindo, revelando ser alguém bem-disposto.

Parece-nos interessante trabalhar com este aluno áreas que se relacionem com a tomada de decisões e a responsabilidade, pois apesar de ter obtido bons desempenhos no domínio da *responsabilidade* revela fragilidades, especialmente no que diz respeito à perseverança. Também nos parece importante trabalhar competências relacionadas com a atividade doméstica, pois apesar do bom desempenho não parece valorizar o desempenho de competências deste tipo, “(...) o meu quarto é meu...ali ninguém entra...eu às vezes procuro roupa para vestir debaixo da cama, mas está lavadinha...não sou porco”; “A minha mãe stressa muito...quando acabamos de comer temos que limpar tudo...eu limpo se não ela “chaga-me a telha” ...e depois “ainda levo nas trombas do meu pai”; “(...) quando a minha mãe não está em casa...não faço “népia”.

Tal como referido anteriormente, a obtenção dos resultados na avaliação inicial permitiu estabelecer o perfil adaptativo de cada aluno, bem como identificar os domínios prioritários de acordo com o escalão etário e os conteúdos curriculares correspondentes ao ano de escolaridade em que se encontravam cada aluno. A participação ativa dos alunos e de toda a equipa foi fundamental para o ajustamento e motivação dos intervenientes e para um melhor sucesso educativo.

A análise individual e global dos resultados obtidos permitiu identificar os domínios onde os alunos obtiveram os resultados esperados e domínios onde tal não aconteceu. Deste modo, constatou-se que a maioria dos alunos obteve os resultados esperados nos domínios: *Autonomia* (exceções nos grupos “Deslocação” e “Outros Itens de autonomia” onde se observaram fragilidades nos itens: transporte, mobilidade e telefone); *Atividade Doméstica*, os alunos B e D apresentaram bons desempenhos, as exceções verificaram-se nos itens limpeza (alunos: R, A, J, D e DM), cozinha (alunos: A, J, D e DM) e outros deveres domésticos (alunos: A, J, D e DM); *Desenvolvimento Físico*; *Merecedor de Confiança* (exceções alunos: F e R); *Comportamento Sexual*; e *Números e Tempo*.

Os resultados esperados não foram atingidos nos seguintes domínios: *Atividade Económica* – Manuseamento do dinheiro e planeamento (todos os alunos); *Personalidade* – Iniciativa (alunos: A, D, F, J e R) e Perseverança (alunos: A, D, J e R); *Desenvolvimento da linguagem* (todos os alunos); *Atividade pré-profissional* (D, F, J e R); *Socialização* (alunos: D, DM, F, R); *Responsabilidade* (F, J e R); *Atividade doméstica* (J e R); *Comportamento social* (alunos: A, B, DM, F, J e R); *Comportamento autoabusivo* (alunos B, DM, F, R); *Conformidade* (alunos: B, DM, F, J, R); *Comportamento interpessoal perturbado* (alunos: B, D, F, J e R); *Ajustamento social* (alunos: D, DM, J e R); e *Comportamento estereotipado e hiperativo* (alunos DM, R).

2.6 Plano Geral

Numa primeira etapa foi elaborado um Plano Geral (tabela 1), alicerçado nos resultados obtidos na avaliação inicial que permitiu identificar as áreas fortes e as áreas a promover: Autonomia - Deslocação e Outros Itens de autonomia; Atividade Doméstica - Limpeza e Outros deveres domésticos; Merecedor de confiança; Atividade Económica - Manuseamento do dinheiro e planeamento; Personalidade - Iniciativa e Perseverança; Desenvolvimento da linguagem; Atividade pré-profissional; Socialização; Responsabilidade; Atividade doméstica; Comportamento social; Conformidade; Comportamento interpessoal perturbado; Ajustamento social e Comportamento estereotipado e hiperativo; sendo o domínio Desenvolvimento da Linguagem transversal a todos as aprendizagens.

Além dos temas e itens referidos no parágrafo anterior, também foram consideradas as áreas de competências que constam no perfil do aluno: linguagem e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo; isto porque, como se referiu nos capítulos anteriores acerca do facto de este conjunto de competências se enquadrar no que é desejável desenvolver no comportamento adaptativo, e assumir, por isso grande relevância no contexto educativo.

Tabela 1 - Plano Geral

Tema: Autonomia	Competências: Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Item:	Atividades:
Deslocação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise de Itinerários, mapas em formato de papel e digital, jogos de localização, elaboração de roteiros e percursos; utilização de transportes públicos. ❖ Localização: centro de saúde, hospital, polícia, biblioteca, centro da juventude e outros serviços públicos.
Outros Itens de Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilização de telefones públicos, ❖ Elaboração e envio de mensagens; ❖ Treino de conhecimentos de primeiros socorros: tratar e cuidar ferimentos simples; ❖ Treino de resolução de problemas: agir em situações de emergência individual ou que envolvam outras pessoas; ❖ Identificação de números nacionais de emergência; ❖ Identificação de documentos: cartão do cidadão, números de identificação da segurança social, número de contribuinte, cartão europeu de saúde.
Tema: Desenvolvimento Linguagem;	
Item:	Competências: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação
Compreensão verbal	Atividades:
Leitura	<p>Exercícios de diálogo e de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ouvir e dar informações, prestar esclarecimentos, ouvir textos lidos e identificar informação essencial; ler excertos textuais adequados aos interesses dos alunos <p>Exercícios de leitura:</p>

Frases Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ler livros adequados à sua faixa etária, de acordo com os interesses pessoais. <p>Exercícios de expressão escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ uso do dicionário; ❖ exercícios com sinónimos; ❖ alargamento de frases; ❖ redação de parágrafos; ❖ preenchimento de documentos (impressos da escola, dos correios, dos bancos, uma reclamação, um recado, um convite, etc.); ❖ elaboração de textos diversos (requerimentos; pedidos de informações, cartas ou email, curriculum, carta de apresentação, etc.). <p>Exercícios de compreensão escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ identificação do essencial e do acessório num parágrafo; ❖ análise de textos diversos; ❖ exercícios de reconto gradual.
Desenvolvimento linguagem social	<p>Conversação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ uso de palavras e expressões de cortesia.

Tabela 1 (cont.) - Plano Geral

Tema: Atividade Económica Item:	Competências: Raciocínio e Resolução de Problemas Atividades:
Manuseamento do dinheiro e planeamento da sua utilização	<p>Criação de modelos de gestão pessoal que simulem situações hipotéticas da vida real e permitam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ manusear dinheiro e fazer trocos corretamente; ❖ planear a utilização do dinheiro; ❖ fazer compras; ❖ analisar orçamentos; ❖ poupar e rentabilizar o dinheiro disponível.
Tema: Atividade Doméstica Item:	Competência: Relacionamento Interpessoal Atividades:
Deveres domésticos	<p>Treino da empatia através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ dramatizações com base em situações do quotidiano (questões de género); ❖ debate (argumentação).
Tema: Atividade Pré-Profissional Item:	Competência: Desenvolvimento Pessoal e Autonomia Atividades:
Hábitos de Trabalho/Escolares	<p>Treino da organização através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ elaboração de listas, utilização de agendas; ❖ análise de calendários; ❖ definição de rotinas.
Tema: Personalidade Item:	Competência: Desenvolvimento Pessoal e Autonomia Atividades:
Iniciativa Perseverança	<p>Definir objetivos e traçar planos através da:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ elaboração de projetos (de acordo com áreas de interesse); ❖ concretização dos projetos elaborados; ❖ autoavaliação do trabalho desenvolvido.
Tema: Responsabilidade Item:	Competência: Bem-estar, saúde e ambiente Atividades:
Responsabilidade em geral	<p>Manifestar consciência e responsabilidade pela saúde e bem-estar, pelo ambiente e pelo bem comum: desenvolvimento de projetos de cidadania ativa (preservação, recolha e reutilização de objetos);</p>

Tema: Socialização	pesquisa e reflexão sobre hábitos de vida saudáveis (alimentação, prática de exercício físico, consumos, entre outros).
Item:	Competência: Relacionamento Interpessoal
Cooperação	Atividades:
Consideração	Manifestar consciência e responsabilidade pela sua integração social:
pelos outros	Trabalhos de grupo.
Interação com os outros	
Tema: Comportamento Social	Competência: Pensamento Crítico e Criativo
Item:	Atividades:
Atitudes e comportamentos	Manifestar consciência e responsabilidade por práticas sociais corretas: Pesquisar situações reais (bullying; violência no namoro; questões de género) confrontar e debater pontos de vista; Dramatização de situações nas quais os alunos se colocam na posição de outras pessoas e refletem sobre isso.

Tabela 1 (cont.) - Plano Geral

Tema: Conformidade Item: Regras	Competência: Relacionamento Interpessoal Atividades: Manifestar consciência e responsabilidade pela existência de regras; Elaboração de um regulamento (funcionamento da sala de aula, dormitório, refeitório, visita de estudo...); Elaboração de cartazes de sinalização, com recurso a linguagem não verbal.
Tema: Merecedor de Confiança Item: Respeito pelos pertences dos outros e pelos equipamentos da escola	Competência: Relacionamento Interpessoal Atividades: Proporcionar situações de treino de responsabilização: Atribuição de funções, como por exemplo, guardar os telemóveis, ligar e desligar as luzes e o aquecimento ou abrir e fechar a porta da sala.
Tema: Comportamento Estereotipado e Hiperativo Item: Hábitos vocais ou de discurso perturbadores	Competência: Informação e Comunicação Atividades: Criação de espaços de discussão de áreas de interesse, nos quais seja necessário, treinar habilidades discursivas.
Tema: Comportamento Auto-abusivo Item:	Competência: Bem-estar, saúde e ambiente Atividades:
Autoagressão	Proporcionar situações de reflexão a partir do:
Hábitos estranhos ou inaceitáveis	❖ Visionamento de vídeos ou filmes; ❖ Leitura de crónicas (situações reais).
Tema: Ajustamento Social Item:	Competência: Relacionamento Interpessoal Atividades:
Inatividade	Participação em atividades lúdicas, de acordo com interesses pessoais: ❖ Jogos de tabuleiro; ❖ Jogos de cartas; ❖ Jogos no exterior da escola.
Tema: Ajustamento Social Item:	Competência: Relacionamento Interpessoal Atividades:
Reação às Críticas	Proporcionar situações de comunicação, nas quais os alunos possam apresentar trabalhos e ouvir as observações dos seus colegas: ❖ Explicar conceitos ou conteúdos de uma área curricular, de acordo com objetivos pré-estabelecidos; ❖ Ouvir as explicações dos colegas e completar as informações obtidas, respeitando as regras de convivência e as opiniões contrárias.

Ao desenvolver atividades num programa de intervenção construído sessão a sessão, cumpriu-se o que foi dito anteriormente, pois respeitaram-se os ritmos, as expectativas, os interesses e as potencialidades de cada um dos alunos envolvidos. O carácter dinâmico constituiu-se como uma mais valia, na medida em que

permitiu que o planeamento se vá fazendo, de acordo com o envolvimento dos alunos em cada sessão.

2.7 Programa de Intervenção Educativa

Numa segunda etapa foi elaborado o Programa de Intervenção Educativa, onde se apresenta na tabela 2 o sumário das aulas, bem como os materiais, estratégias e duração das mesmas, o resumo dos conteúdos abordados em cada uma das aulas (tabela 3) e a descrição mais pormenorizada das atividades desenvolvidas ao longo de seis meses, desde novembro de 2018 até abril de 2019 (tabelas 4 a 23).

Tabela 2 - Sumários das aulas implementadas

Nº	Título	Materiais	Organização	Tempo
1	Quem sou eu?	Modelo de um cartão do cidadão	Grande grupo	1 sessão
2	Cartões de memória	Mapas, Acesso à Internet	Individual e Pequenos grupos	1 sessão
3	SOS	Acesso à Internet; Cartolinas	Individual e Grande grupo	1 sessão
4	Onde fica?	Transporte público: autocarro	Grande grupo	Variável
5 6	Roteiros (1 e 2)	Informações recolhidas na sessão anterior, folhas, tesoura e cola; Pesquisa na internet	Pequenos grupos	2 sessões
7	Encontra e Interpreta	Texto Narrativo	Grande grupo	1 sessão
8 9	Ler "Por Alto" (1 e 2)	Texto Enciclopédia; Crónica Desportiva	Pequenos grupos	2 sessões
10	Mergulhar no Texto	Manuais adotados	Individual, Pequenos grupos e Grande grupo	1 sessão
11	Como é que estudo o que gosto?	Caderno, lápis ou caneta	Individual, pequenos grupos e Grande Grupo	1 sessão
12 13	Branstorming (1 e 2)	Caderno, lápis ou caneta, marcadores e cartolina	Pequenos grupos e Grande grupo	2 sessões
14 15	Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (1 e 2)	Caderno, lápis ou caneta, marcadores.	Grande grupo Individual	2 sessões
16 17	Listas, agendas e calendário escolar (1 e 2)	Materiais fornecidos pela professora: calendário escolar, agendas e listas	Grande grupo Individual	2 sessões
18	Pensa e reage	Materiais fornecidos pela professora: notícias	Grande grupo	1 sessão
19	Aconteceu comigo	Folhas e marcadores	Pequenos grupos e Grande grupo	1 sessão
20	O que posso fazer?	Sala de TIC, uso dos computadores e acesso à internet	Pequenos grupos e Grande grupo	1 sessão

Tabela 3-Resumo dos conteúdos de cada aula

Título	Resumo
Quem sou eu?	Nesta atividade é pedido aos alunos que falem sobre si, que partilhem as informações que desejarem. No seguimento desta apresentação fala-se sobre o cartão do cidadão enquanto elemento de identificação.
Cartões de memória	Esta atividade consiste na identificação e memorização de informações sobre localização e contactos da família e da escola.
SOS	Nesta atividade os alunos vão ser convidados a compilar e divulgar números nacionais de emergência.
Onde fica?	Esta atividade implica a saída da escola, sendo os alunos convidados a deslocarem-se pela cidade onde estudam, de modo a identificarem e localizarem alguns pontos de referência, tais como: Câmara Municipal, Tribunal, Centro de Saúde, Hospital, Posto dos Correios e Estação de Camionagem.
Roteiros 1 e 2	Esta atividade visa usar e organizar a informação recolhida na sessão anterior, utilizando-a para construir roteiros e, deste modo trabalhar a legenda e a construção de frases.
Encontra e interpreta	Nesta atividade os alunos vão ler textos para identificarem frases e interpretar o seu conteúdo.
Ler “Por Alto” 1 e 2	Pretende-se que um texto seja lido “na diagonal” para apreensão do sentido global, mas também que se selecione informação essencial em parágrafos escolhidos pelos alunos.
Mergulhar no texto	Nesta atividade os alunos vão ler um texto escolhido por eles e retirado de um manual. Pretende-se que esta leitura permita: analisar, interpretar e compreender.
Como é que estudo o que gosto?	Nesta sessão os alunos são convidados a partilhar as estratégias que os ajudam a estudar as disciplinas de que gostam.
Brainstorming	Nesta aula os alunos vão apresentar e partilhar ideias, que na opinião de cada um individualmente e em grupo possam incentivar a estudar.
Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? 1 e 2	Pretende-se que os alunos reflitam sobre o modo como planeiam e organizam o tempo que dedicam a estudar.
Listas, agendas e calendário escolar (1 e 2)	Pretende-se que os alunos descubram e utilizem estratégias que os ajudem a organizar e a rentabilizar o seu trabalho na escola.
Pensa e reage	Nesta atividade pretende-se confrontar os alunos com notícias que dão conta de comportamentos agressivos e observar as suas reações.
O que posso fazer?	Nesta sessão pretende-se que os alunos reflitam sobre situações incorretas que aconteçam na escola e procurem sugerir ideias para as minimizar ou eliminar.

A grelha de planificação elaborada baseou-se numa adaptação de Nunes e Madureira (2015).

Tabela 4 - Quem sou eu?

Aula nº1	Título: Quem sou eu?
Sumário:	Esta atividade procurou despoletar situações de diálogo em grande grupo, que possibilitassem a apresentação oral de cada aluno, bem como a consciencialização acerca da importância do cartão do cidadão.
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
	Descrição
Tema	Outros itens de autonomia
Competências	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Objetivos	Promover a interação oral Estimular a compreensão e expressão verbal Compreender a importância de um documento de identificação
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho em grande grupo.
Materiais	Modelo de um Cartão do Cidadão
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição	1. Pediu-se aos alunos que se apresentassem oralmente (como se chamam; que turma frequentam; onde moram; quais os seus passatempos...);
Etapas	2. Colocaram-se questões, de acordo com a apresentação que os alunos foram fazendo, procurando-se criar um ambiente de partilha harmoniosa; 3. Procurou-se estimular o diálogo não só entre o professor e os alunos, mas também entre os alunos; 4. Falou-se sobre o documento: cartão do cidadão e sobre o facto de ser um documento que permite a identificação de cada cidadão, pois possui informações importantes; 5. Identificação das informações presentes num cartão do cidadão; Conversa final acerca do trabalho desenvolvido nesta sessão.
4. Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Não conhecia os elementos que constam no cartão do cidadão. Não fornece informações precisas sobre si.
D	Não compreendia o que significavam as informações que constam no cartão do cidadão. Não sabe precisar o local onde mora, nem o situar no concelho e no distrito.
DM	Conhecia e compreendia as informações do cartão do cidadão. Fornece informações precisas sobre o local onde vive.
A	Não conhecia os elementos que constam no cartão do cidadão. Fornece informações precisas sobre si.
R	Não utiliza nem trás consigo o cartão do cidadão. Não compreende o que significam as informações que constam no cartão do cidadão. Não fornece informações precisas sobre si.
B	Não trás consigo o cartão do cidadão, pois já o perdeu. Não compreende o que significam as informações que contém. Fornece informações precisas sobre si.
V	Não tem cartão do cidadão, pois não é cidadão nacional, possui outros documentos de identificação. A escola utiliza um número interno para o identificar na avaliação externa. Fornece informações confusas sobre si.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Reforçar a importância de os alunos terem presentes informações sobre si próprios, a sua família e escola; alguns alunos não sabiam as informações pessoais

Tabela 5 - Cartões de memória

Aula nº2	Título: Cartões de Memória
Sumário:	Esta atividade envolveu trabalho individual, isto porque cada aluno foi convidado a identificar num cartão informações sobre: localização e contactos da família e da escola
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Outros Itens de Autonomia
Competências	Informação e Comunicação
Objetivos	- Garantir que os alunos sabem onde moram e como contactar a sua família; - Assegurar que conseguem identificar a escola, a sua localização e os telefones de contacto; - Treinar a memória.
2. Organização e Materiais	
Organização	Individual e em Pequenos Grupos
Materiais	Mapas, Página da Escola na Internet
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição	1. Pediu-se aos alunos que identificassem num mapa o local onde vivem ou, no caso dos alunos internos, onde vão passar o fim de semana.
Etapas	2. Identificou-se o concelho e o distrito; 3. As informações obtidas anteriormente foram registadas num cartão, ao qual se adicionaram informações complementares, tais como: números de contacto dos pais ou responsáveis legais; 4. Procedeu-se, depois à identificação da localização e contactos da escola, através da análise do seu site, na internet; 5. As informações sobre a escola foram depois adicionadas ao cartão; 6. Os alunos estudaram as informações registadas no seu cartão; 7. Cada aluno trocou o seu cartão com um colega que lhe fez perguntas sobre o seu conteúdo; Conversa final acerca do trabalho desenvolvido nesta sessão.
4. Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Identificou informações sobre o que o pedido e demonstrou, no final da sessão conhecimentos sobre localização e contactos, quer da família, quer da escola.
D	Identificou com o apoio do professor e de um colega informações sobre o que lhe foi pedido e demonstrou, no final da sessão conhecimentos sobre localização e contactos, quer da família, quer da escola.
DM	Realizou com facilidade o solicitado e apoiou com solicitude o trabalho de D e R.
A	Apesar de alguma confusão inicial, no final da sessão realizou com sucesso.
R	Identificou com o apoio do professor e de um colega informações sobre o que lhe foi pedido e demonstrou, no final da sessão conhecimentos sobre localização e contactos, quer da família, quer da escola.
B	Realizou com sucesso o que lhe foi pedido, revelou alguma dificuldade na memorização dos elementos, mas obteve sucesso.
V	Utilizou-se um mapa mundo e foi possível identificar Moçambique, no entanto, não foi possível identificar a localidade de nascimento. Em Portugal foi possível identificar o local onde vive com a sua família, bem como a escola e os contactos.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Considerando que os alunos apreciaram esta atividade e que referiram ser importante outros conhecimentos relacionados (e.g.: saúde e segurança),

na próxima sessão iremos pesquisar e identificar alguns números de emergência relacionados com estas áreas.

Tabela 6 - SOS

Aula nº3	Título: SOS?
Sumário: Tempo: 60m	Esta atividade envolveu trabalho individual e cada aluno foi convidado a pesquisar e identificar números nacionais de emergência. O trabalho em grupos também aconteceu, porque os alunos compilaram os números identificados e colocá-los em cartazes de divulgação.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Outros Itens de Autonomia
Competências	Informação e Comunicação
Objetivos	Garantir que os alunos conseguem pesquisar e identificar informações sobre números importantes ligados à Saúde, tais como Linha da Criança; Linha de Saúde Pública; Linha Sexualidade Segura; SOS Adolescentes; SOS Estudante; SOS Deixar de Fumar; Saúde 24 e Linha de Emergência de Intoxicações. Assegurar que os alunos conseguem pesquisar e identificar informações sobre números importantes ligados à Segurança, tais como o Número de Emergência Nacional; e números da Proteção Civil, Bombeiros, GNR e PSP.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho individual e em grande grupo
Materiais	Acesso à Internet e cartolinas
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos pesquisaram/identificaram na internet números nacionais de emergência; 2. O diálogo estabelecido com os alunos durante a pesquisa permitiu verificar que consideravam que estes números deviam estar afixados, na escola, em locais visíveis; 3. Os alunos foram convidados a compilar os números identificados e a coloca-los em cartazes para serem posteriormente afixados na escola; 4. Realização dos trabalhos e afixação posterior no átrio entrada da escola; 5. Conversa final acerca do trabalho desenvolvido nesta sessão.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Revelou grande interesse durante a pesquisa e referiu que todos os alunos deviam conhecer estes números.
D	Revelou grande interesse durante a pesquisa. Na execução dos cartazes optou por ficar a observar o trabalho dos colegas.
DM	Demonstrou muito interesse e concordou com a opinião de J. Pediu para ir à secretaria buscar materiais e apareceu pouco tempo depois com algumas cartolinas.
A	Não revelou muito interesse durante a pesquisa, mas concordou com a ideia de divulgação e envolveu-se bastante na apresentação visual dos cartazes. Elaborou um cartaz e depois foi ajudar os colegas. Revelou sentido estético e criativo.
R	Apresentou algumas dificuldades na organização do cartaz, pediu ajuda a A e observou-se que estava satisfeito com o resultado. Apreciou a fase de afixação dos cartazes, sugeriu o local, indicou as melhores posições e fez ajustes.
B	Revelou gosto pela expressão visual, em particular pelo desenho das letras e números. Escolheu e sugeriu cores aos colegas.
V	Apreciou a pesquisa e gostou da ideia dos cartazes, quis escolher títulos e sugeriu mesmo alguns revelando grande criatividade.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	

Descrição Estas três sessões apresentaram coerência, envolveram e cativaram os alunos. Pensamos, que neste momento será interessante continuar a trabalhar a autonomia, em particular o item Deslocação.

Tabela 7 - Onde fica?

Aula nº4	Título: Onde fica?
Sumário: Tempo: 60m	Nesta atividade saiu-se da escola em transporte público até ao centro da cidade, percorrendo-a para se encontrarmos alguns locais: Centro de Camionagem, Câmara Municipal, Tribunal, Centro de Saúde, Hospital, Posto dos Correios, Instituto Português da Juventude, Centro de Emprego, Polícia de Segurança Pública e Posto de Turismo. Durante o percurso foi-se identificando e registando o nome das ruas dos locais visitados.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Autonomia
Competências	Informação e Comunicação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de comunicação: comprar um bilhete de autocarro, pedir informações sobre a duração do percurso e sobre os horários de regresso; • Praticar a capacidade de aguardar por um autocarro numa paragem; • Possibilitar a identificação de locais de interesse na cidade; Proporcionar situações de descontração facilitadoras da comunicação e interação pessoal.
2. Organização e Materiais	
Organização	Grande grupo e trabalho individual
Materiais	Bilhetes de autocarro, bloco de notas e caneta.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nos dias anteriores à realização da sessão propusemos aos alunos uma saída da escola, de autocarro até ao centro da cidade para vermos onde é que se situavam alguns locais importantes, como: o Centro de Saúde ou o Instituto Português da Juventude. Os alunos reagiram com agrado e levaram um pedido de autorização de saída para os seus encarregados de educação assinarem e autorizarem a saída; 2. No dia seguinte recolhemos as autorizações e pedimos aos alunos que se encontrassem connosco, na portaria, durante a hora de almoço pois era necessário obtermos informações acerca dos horários dos autocarros e do preço dos bilhetes; 3. No dia da saída, os alunos deslocaram-se até à paragem do autocarro e apanharam o autocarro, tendo o professor esperado que fossem eles os primeiros a entrar; 4. Chegámos ao Centro de Camionagem, e depois deslocámo-nos a pé até ao centro da cidade; 5. Fomos caminhando, identificando os locais selecionados previamente e registando a rua onde se situavam; 6. O último local foi o Posto de Turismo onde recolhemos alguns folhetos com informações sobre a cidade e o seu património; 7. Por fim, regressámos ao Centro de Camionagem e aproveitámos para trazer alguns horários de autocarros para oportunamente analisarmos; 8. Na viagem de regresso fomos conversando sobre o que foi feito e sobre o modo como iríamos aproveitar o resultado de uma tarde muito agradável, pois permitiu que os alunos sássem da escola, caminhassem e conversassem, num ambiente calmo e descontraído.

Tabela 7 (cont.) - Onde fica?

4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno

Aluno	Descrição
J	Revelou bastante à vontade, mas não se preocupou com questões de segurança, pois atravessou várias vezes a estrada sem utilizar a passadeira, saiu do passeio e permaneceu na estrada; não se preocupou em verificar se vinham ou não carros. Teve que ser advertido várias vezes.
D	Manifestou alguma insegurança e manteve-se próximo da professora no início do percurso. Esta postura foi-se modificando e optou por se aproximar de R, que procurou sempre a sua presença.
DM	Encarou o desafio com algum receio no início, mas esta postura foi-se modificando e revelou-se mais descontraída.
A	Afastou-se várias vezes do grupo de colegas, que tiveram que o chamar. Disse ter apreciado a atividade e referiu que gostava de observar as coisas sozinho.
R	Manteve-se sempre perto de D, revelou algum nervosismo no início, mas acalmou-se quando D começou a interagir com ele.
B	Manifestou contentamento por sair da escola, quis ser ele a contactar a estação de camionagem para saber os horários e os preços.
V	Esteve visivelmente satisfeito, no início pensou ficar na escola a ajudar o professor de ed. Física a preparar o torneio de andebol, mas depois disse que gostava de vir.

5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):

Descrição	<p>Tratou-se de uma atividade muito agradável não só porque os alunos saíram da escola, mas também porque quiseram alterar as suas rotinas e dedicar a esta atividade tempo que estava previsto para outras tarefas ou para descansar. Pudemos apercebermos da necessidade de propiciar este tipo de atividades, pois alguns não se sentiam à vontade no início. Neste caso e com exceção de A todos os alunos interagiram e procuraram os seus colegas para irem executando os desafios. A professora manteve-se afastada do grupo, foi dando indicações, mas apenas para facilitar a orientação do percurso.</p> <p>Perguntamos aos alunos o que desejariam fazer com os materiais e informações recolhidas, depreendemos do diálogo estabelecido que será proveitoso utilizá-las. Propusemos, então, organizá-las e elaborar roteiros sobre a cidade.</p> <p>Poderemos aproveitar para treinar o desenvolvimento da linguagem através da identificação de locais e elaboração de legendas. Os materiais recolhidos no posto de turismo podem ser utilizados, pois podemos ler os textos e eventualmente recortar imagens.</p>
-----------	--

Tabela 8 - Roteiro (1)

Aula nº5	Título: Roteiro (1)
Sumário:	Os alunos partilharam as informações recolhidas e elaboraram um roteiro
Tempo: 60m	com: título dos locais; legenda, localização e imagens.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Desenvolvimento da linguagem
Competências	Linguagens e Texto Informação e Comunicação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de organização de informação; • Propiciar eventual partilha de informações; • Treinar a elaboração de frases e o uso adequado de legendas; • Desenvolver o sentido estético e artístico; • Aplicar conhecimentos sobre localização obtidos através da observação direta feita na sessão anterior.
2. Organização e Materiais	
Organização	Pequenos Grupos
Materiais	Folha, tesoura, cola, materiais e informações recolhidas anteriormente.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentou-se uma proposta para a elaboração de roteiros tendo sido 2. Foi necessário explicitar o que é um roteiro e para que serve; 3. Os alunos referiram que gostariam de trabalhar com os colegas com quem estiveram na sessão anterior e por isso organizaram-se em grupos, com exceção de B, que optou por ficar sozinho; 4. A professora apoiou o trabalho de organização da informação e foi retirando dúvidas essencialmente de correção linguística; 5. Os alunos não conseguiram terminar os trabalhos, pois as imagens não eram suficientes e sugeriram trazer novas imagens na próxima sessão.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Quis trabalhar com V, mostrou-se satisfeito ao longo da atividade e revelou gosto em partilhar a informação recolhida.
D	Quis trabalhar com R, e foi ele a sugeri-lo. Esta postura contraria a tendência deste aluno se aproximar apenas de adultos.
DM	Revelou uma postura descontraída, como vem sendo hábito. Já não se lembrava de alguns detalhes, mas não se coibiu de pedir apoio a B.
A	Optou por trabalhar sozinho referindo que esteve sozinho anteriormente e que agora queria fazer alguns desenhos. Envolveu-se no desenho e não teve tempo para escrever.
R	Foi ter com D e mantiveram um diálogo bastante animado, em relação à elaboração do roteiro só tiveram tempo para partilhar informação, observar os panfletos do posto de turismo e fazer alguns recortes.
B	Trabalhou com DM, com uma postura concentrada, referiu a necessidade de mais imagens; à exceção de B todos concordaram e combinaram que iam pedir ajuda à professora de TIC. Continuariam o trabalho na próxima sessão.
V	Ficou satisfeito por trabalhar com J, partilharam informação e leram os panfletos, mas não conseguiram iniciar o roteiro.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Os alunos apreciaram conversar sobre o que tinham feito, mas o tempo não foi suficiente para concretizarem o proposto. Na próxima sessão continuaremos com os roteiros e iremos observar se os alunos trouxeram (tal como sugerido) imagens para adicionarem aos trabalhos.

Tabela 9-- Roteiro (2)

Aula nº6	Título: Roteiro (2)
Sumário: Tempo: 60m	Nesta sessão foi possível completar a anterior, pois os alunos não tinham tido tempo para terminar os seus trabalhos.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Desenvolvimento da linguagem
Competências	Linguagens e Texto Informação e Comunicação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de organização de informação; • Propiciar eventual partilha de informações; • Treinar a elaboração de frases e o uso adequado de legendas; • Desenvolver o sentido estético e artístico; • Aplicar conhecimentos sobre localização obtidos através da observação direta feita anteriormente; • Treinar competências de autorresponsabilização.
2. Organização e Materiais	
Organização	Pequenos Grupos
Materiais	Folha, tesoura, cola, materiais, informações recolhidas anteriormente e imagens retiradas da internet.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	Os alunos prosseguiram na realização dos seus trabalhos. No final da sessão conversou-se sobre os resultados obtidos e decidiu-se que os trabalhos seriam afixados no placard situado no exterior do gabinete de apoio.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J e V	Trouxeram novas imagens e terminaram o trabalho. Apresentaram dificuldades na elaboração das frases e precisaram do apoio da professora. J não utiliza pontuação quando escreve e tem dificuldades na distinção entre frases e parágrafos.
D e R	Não trouxeram novas imagens, mas conseguiram terminar o trabalho. As frases que elaboraram apresentavam incoerência, precisaram do apoio da professora.
DM e B	Trouxeram novas imagens e terminaram o trabalho. Escreveram com alguns erros ortográficos, mas as frases e os parágrafos que elaboraram apresentavam coerência.
A	Continuou a desenhar e conseguiu acabar o trabalho, depois foi mostrá-lo aos colegas. Não quis escrever frases, mas legendou os seus desenhos.
J e V	Trouxeram novas imagens e terminaram o trabalho. Apresentaram dificuldades na elaboração das frases e precisaram do apoio da professora. J não utiliza pontuação quando escreve e tem dificuldades na distinção entre frases e parágrafos.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Os alunos foram responsáveis, sentindo que precisavam de mais imagens e as trouxeram. Houve necessidade de apoio da professora na estruturação coesa e coerente das frases e parágrafos elaborados, com necessidade de continuar a trabalhar o tema da linguagem e textos. Os trabalhos foram afixados por decisão dos alunos que consideraram que os deviam partilhar. Nestas últimas sessões os alunos têm trabalhado em conjunto, de um modo bastante harmonioso e solidário. Apesar de um aluno que desejou trabalhar sozinho, não se coibiu de solicitar conselhos aos colegas, nem sequer de mostrar os trabalhos que realizou. Consideramos positivo elogiar o trabalho feito, até porque os DT têm comentado que os alunos gostam de falar do que fazem aos colegas da turma.

Tabela 10 - Encontra e interpreta

Aula nº7	Título: Encontra e Interpreta
Sumário:	Os alunos leram, numa primeira etapa, um excerto de uma obra literária sobre a amizade, identificando e interpretando frases simples.
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Desenvolvimento da linguagem
Competências	Linguagens e Textos Informação e Comunicação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a leitura em voz alta; • Identificar frases na mancha gráfica; Interpretar o conteúdo de frases simples.
2. Organização e Materiais	
Organização	Grande grupo
Materiais	Texto narrativo
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. A sessão iniciou-se com um elogio ao modo como os alunos têm colaborado uns com os outros, referindo-se o ambiente de amizade entre todos que tem facilitado o trabalho e a interação entre os participantes; 2. Como não se pretendia destacar as dificuldades que os alunos manifestaram, na sessão anterior, na construção e organização textual, mas sim destacar o aspeto positivo realçado anteriormente, a professora informou que trouxe alguns textos relacionados com a temática da amizade; 3. Os alunos foram convidados a ler um texto sobre a amizade; 4. Depois de lerem individualmente foram convidados a ler em voz alta parando sempre que encontravam um ponto final; 5. Quando paravam era-lhes pedido que sublinhassem a frase e que depois a explicassem o seu conteúdo, de acordo com a perceção que tinham; 6. Os exercícios de leitura, identificação e análise de conteúdo foram repetidos várias vezes; 7. A sessão terminou com uma conversa sobre o que tinham feito, e o que acharam acerca do trabalho desta sessão.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
D	Fez uma leitura silabada e pouco perceptível. Não respeitou sinais de pontuação. Identificou as frases, mas revelou dificuldades na interpretação.
DM, J,A, R e B	Leram com facilidade, respeitaram os sinais de pontuação e identificaram as frases. Revelaram dificuldades na interpretação.
V	Não esteve presente (está doente).
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Alguns alunos apresentaram dificuldades na leitura, mas gostaram de ler em voz alta e, no final da sessão D e A referiram que não o gostavam de o fazer na turma mas ali não se importavam. Os restantes alunos revelaram que gostavam de ler em voz alta, e que seria bom se o fizessem mais vezes. Poderemos repetir os exercícios de leitura em voz alta, mas parece ser importante dedicar algumas sessões a trabalhar a interpretação, dadas as dificuldades na interpretação de frases curtas e simples. Também parece importante verificar se os alunos conseguem distinguir parágrafos na mancha gráfica (J não conseguiu identificar frases). Esta identificação formal pode ajudar na interpretação sequencial de um texto, pelo que se dedicará mais tempo a estas competências.

Tabela 11 - Ler “por alto” (1)

Aula nº8	Título: Ler por alto (1)
Sumário: Tempo: 60m	Nesta atividade os alunos foram convidados a ler de forma rápida um texto informativo, de modo a identificarem o seu conteúdo; isto é, indicarem, do que fala aquele texto. Foram aconselhados a ler depois de modo mais atento o 1º parágrafo, um parágrafo no meio do texto e outro no final. Pretende-se que o aluno descubra a ideia principal de um texto simples e objetivo.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Desenvolvimento da linguagem
Competências	Linguagens e Texto Informação e Comunicação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a aprendizagem e a consolidação da leitura; Treinar a identificação de conteúdo essencial num texto informativo simples
2. Organização e Materiais	
Organização	Pequenos grupos
Materiais	Texto informativo
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	1. A professora apresentou a proposta de os alunos lerem “por alto” textos informativos, de acordo com estes passos: <ol style="list-style-type: none"> a) Ler rapidamente o texto todo; b) Escolher 3 parágrafos (o primeiro, um no meio do texto e outro no final); c) Sublinhar em cada parágrafo as ideias mais importantes; d) Explicar a um colega as ideias identificadas. 2. Perguntou-se aos alunos como é que gostariam de trabalhar, isto é, se preferiam trabalhar em pequenos grupos ou individualmente;
	3. No final da sessão pediu-se aos alunos que registassem no Flip Chart o título do texto e as ideias identificadas; No final da sessão houve uma conversa com os alunos para se avaliar o que tinham achado desta atividade.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Leu com facilidade, revelou dificuldade a escolher os parágrafos, mas não revelou dificuldade na seleção da informação essencial.
D	Leu com dificuldade, e revelou algumas dificuldades na seleção da informação, mas conseguiu concretizar a tarefa.
DM	Leu com facilidade, mas revelou dificuldades na seleção da informação.
A	Leu com dificuldade, mas não revelou dificuldades na seleção da informação.
R e B	Leu com facilidade, não revelou dificuldade na seleção da informação.
V	Não esteve presente (ainda estava com gripe e a faltar à escola)
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Alguns alunos que tinham tido anteriormente dificuldades na interpretação, conseguiram selecionar informação essencial num texto informativo. O texto informativo terá facilitado este trabalho, com maior objetividade que o texto anterior, que apesar de simples era literário e envolvia maior abstração. Além disso, o facto de se tratar de um texto de enciclopédia relacionado com animais pode ter facilitado. Houve, apenas um aluno (DM) que referiu não ter conseguido identificar as ideias essenciais, disse que só gostava de ler textos que lhe interessavam, que se fosse um texto sobre futebol talvez fosse mais fácil. Outros alunos, tais como A, B e J referiram que gostariam de repetir a atividade desta sessão, mas com outro tipo de texto, como com desporto.

Tabela 12 - Ler “por alto” (2)

Aula nº9	Título: Ler “por alto” (2)
Sumário:	Nesta atividade repetiram-se os passos da sessão anterior, mas agora com
Tempo: 60m	uma crónica sobre futebol, retirada de um jornal desportivo diário.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Desenvolvimento da linguagem
Competências	Linguagens e Textos Informação e Comunicação
Objetivos	Treinar a aprendizagem e a consolidação da leitura; Treinar a identificação de conteúdo essencial numa crónica desportiva.
2. Organização e Materiais	
Organização	Pequenos Grupos
Materiais	Crónica desportiva
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<p>1. A professora apresentou a proposta de os alunos lerem “por alto” uma crónica desportiva retirada do Jornal desportivo “A Bola”, por que alguns alunos referiram na sessão anterior que gostariam de trabalhar com um texto diferente. Repetiram-se os passos:</p> <p>a) Ler rapidamente o texto todo;</p> <p>b) Escolher 3 parágrafos (primeiro, um no meio do texto e outro no final);</p> <p>c) Sublinhar em cada parágrafo as ideias mais importantes;</p> <p>d) Explicar a um colega as ideias identificadas.</p> <p>2. A professora apresentou a proposta de os alunos lerem “por alto” uma crónica desportiva retirada do Jornal desportivo “A Bola”, por que alguns alunos referiram na sessão anterior que gostariam de trabalhar com um texto diferente. Repetiram-se os passos:</p> <p>a) Ler rapidamente o texto todo;</p> <p>b) Escolher 3 parágrafos (o primeiro, um no meio do texto e outro no final);</p> <p>c) Sublinhar em cada parágrafo as ideias mais importantes;</p> <p>d) Explicar a um colega as ideias identificadas.</p> <p>e) Perguntou-se aos alunos como é que gostariam de trabalhar, isto é, se preferiam trabalhar em pequenos grupos ou individualmente;</p> <p>No final da sessão pediu-se aos alunos que registassem no Flip Chart o título do texto e as ideias identificadas; e conversou-se sobre o trabalho desenvolvido nesta sessão.</p>
4. Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Leu com facilidade, revelou dificuldade a escolher os parágrafos e não revelou dificuldade na seleção da informação essencial.
D	Leu com dificuldade, mas não revelou dificuldades na seleção da informação essencial.
DM	Leu com facilidade, mas revelou algumas dificuldades na seleção da informação.
A	Leu com dificuldade, mas não revelou dificuldades na seleção da informação.
R, B e V	Leu com facilidade e não revelou dificuldade na seleção da informação.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Os alunos não revelaram dificuldades significativas na seleção da informação essencial, apesar do texto escolhido ser longo e envolver maior dificuldade, possivelmente porque o tema do texto agradava aos alunos, e que este facto poderá ter contribuído para um maior envolvimento e consequente esforço. Pensamos que devemos voltar a escolher um texto com uma temática semelhante, mas agora treinar a leitura aprofundada do seu conteúdo.

Tabela 13 - Mergulhar no texto

Aula nº10	Título: Mergulhar no texto
Sumário: Tempo: 60m	Depois de uma rápida inspeção por dois tipos de textos, que permitiu descortinar informações essenciais, chega o momento de ler “em profundidade” para explorar, de novo o essencial, mas também para compreender a mensagem geral do texto.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Desenvolvimento da linguagem
Competências	Linguagens e Textos Informação e Comunicação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a aprendizagem e a consolidação da leitura; • Treinar a identificação de conteúdo essencial e a apreensão global da mensagem de um texto de diferentes tipologias; <p>Treinar a concentração e a capacidade de análise textual.</p>
2. Organização e Materiais	
Organização	Envolve trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo.
Materiais	Manuais adotados em diferentes disciplinas, selecionados pelos alunos.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta sessão os alunos deveriam trazer manuais de várias disciplinas; 2. Escolheriam um texto e deveriam lê-lo individualmente “por alto”; 3. Em seguida, leu-se uma segunda vez, para responder às questões: <ol style="list-style-type: none"> a) O que é que diz o autor? Que pretende transmitir? b) Concordo com as opiniões do autor? c) Que novidades surgem no texto? d) Encontro informações úteis? Que informações são essas? e) Que ligação tem o assunto com aquilo que já sei? 4. Os alunos devem partilhar com os colegas as respostas dadas, ouvindo as opções propostas pelos seus colegas e as informações obtidas foram partilhadas em grande grupo pelos alunos que o desejaram fazer. 5. Diálogo final para conversar acerca do que foi feito e avaliar o resultado.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J e V; DM	Escolheram o manual de Educação Física e J e V selecionaram um texto sobre Andebol e DM sobre Futebol.
D e R	Escolheram o manual de CN e um texto sobre Agricultura Biológica.
A e B	Escolheram o manual de Educação Visual e um texto sobre a Cor e as Texturas respetivamente.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	<p>Durante a realização das atividades o professor surgiu como observador, não interferindo, de modo a poder perceber a forma como os alunos respondiam. Os alunos escolheram os manuais e os textos, demoraram algum tempo a selecionar os textos, mas responderam a todas as questões propostas; alguns alunos revelaram dificuldade em responder a algumas questões, pois nem todos os textos permitiam obter respostas.</p> <p>Alguns alunos, preferiram estabelecer um diálogo com a professora. Os alunos A, B e V revelaram preferir conversar acerca do conteúdo do texto. O diálogo no final da sessão permitiu concluir que os alunos gostaram de ser eles a escolher os manuais e os textos. Esta sessão permitiu conhecer as disciplinas preferidas dos alunos e as suas áreas de interesse: Educação Física, Ciências e Educação Visual. Na próxima sessão pretende-se identificar estratégias para trabalharem as suas áreas de interesse, tendo em conta as competências previstas no plano geral deste programa.</p>

Tabela 14 - Como é que estudo o que gosto?

Aula nº10	Título: Como é que estudo o que gosto?
Sumário:	Nesta atividade os alunos são convidados a pensar em estratégias de estudo, de acordo com as suas áreas disciplinares de interesse.
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Desenvolvimento da linguagem
Competências	Informação e Comunicação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de comunicação e de interação social; Promover a valorização de áreas de interesse.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho individual e em pequenos grupos, com uma apresentação final em grande grupo.
Materiais	Caderno, caneta, lápis, borracha.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta sessão os alunos foram convidados a apresentar um projeto de trabalho relacionado com uma das seguintes áreas de interesse: <ol style="list-style-type: none"> a) Educação Física; b) Ciências da Natureza; e c) Educação Visual. 2. Cada aluno escolhia uma destas áreas de interesse; 3. Os alunos foram agrupados de acordo com as áreas de interesse comuns; 4. Cada grupo propôs estratégias de estudo para as áreas escolhidas: 1) “Como estudar para esta disciplina?”; 2) conversar sobre o assunto; e 3) partilhar as ideias apresentadas. 5. Cada grupo partilhou com os seus colegas as suas ideias; 6. O diálogo final entre os alunos e professora permitiu aferir o que pensaram os alunos sobre a tarefa e o que gostariam de fazer na próxima sessão.
4. Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno	
Aluno	Descrição
J, V e DM	Envolveram-se bastante na indicação de propostas e manifestaram descontração e boa disposição na apresentação das suas ideias, que valorizavam mais o treino do que a leitura do manual.
D e R	Tiveram alguma dificuldade em apresentar propostas, quer D, quer V referiram que se limitam a ler os livros quando estudam.
A e B	Dialogaram, mas não apresentaram ideias de estudo. Referiram não ter o hábito de ler as informações dos manuais. B prefere ouvir os professores e A prefere utilizar os cadernos, embora nem sempre esteja “lá tudo”.
J, V e DM	Envolveram-se bastante na indicação de propostas e manifestaram descontração e boa disposição na apresentação das suas ideias, que valorizavam mais o treino do que a leitura do manual.

Tabela 14 (cont.) - Como é que estudo o que gosto?

5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	<p>A proposta apresentada e o modo como os alunos a levaram a cabo permitiu concluir que: estes alunos não costumam ler os textos dos manuais; referem não compreender os textos; desvalorizam a importância desta leitura; os hábitos de estudo são imprecisos. Todos os alunos referem gostar das disciplinas que escolheram, mas nem todos têm boas notas ou bom comportamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - D e R obtiveram nível 2 a Ciências na avaliação final do 2º período, apesar desta ser a sua disciplina preferida. D quer ser agricultor, pois ajuda o pai quando vai de fim de semana e gosta muito. R ainda não sabe o que quer ser, mas gosta de ajudar o seu avô com as ovelhas e era capaz de gostar de ser pastor; - B teve uma falta disciplinar a Educação Visual, pois partiu um pincel e deu um pontapé num cavalete, numa aula em que se enervou por que o meu disse que o vinha buscar e não veio; - A diz gostar muito de Educação Visual, mas deitou ao lixo todos os trabalhos que fez no 1ª período porque não serviam para nada; nunca acaba um trabalho porque se farta, mas a professora deu-lhe 3 no 1º período porque vai sempre ao clube de pintura. Acha que desenhar não serve para nada, mas ajuda-o a acalmar e afirma que toda a gente devia desenhar só para se sentir bem. - V podia ter tido 5 a Educação Física, mas quando perde um jogo acaba sempre a bater em alguém, referiu, até que já bateu à namorada, referencia que incomodou alguns colegas, apesar de V ter dito que o fez sem querer e que depois lhe pediu desculpa; <p>Apesar de tudo os alunos acham importante pensarem em ideias para estudar e partilharem-nas entre si.</p>

Tabela 15 - Brainstorming

Aula nº12 e 13	Título: Brainstorming
Sumário:	O Brainstorming ou Chuva de Ideias é uma forma de introduzir sugestões a partir de um título ou tema. Nesta sessão o tema será “Como estudar?”
Tempo: 60m	Os grupos anotam todas as sugestões que considerarem adequadas e registam-nas numa cartolina. No final apresentam-nas ao grande grupo explicando o motivo da escolha. Nesta atividade é necessário interagir e ter consideração pela opinião dos outros.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Socialização
Competências	Relacionamento Interpessoal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a interação; • Construir consenso; • Tomar decisões; <p>Incorajar o estudo.</p>
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho em pequenos grupos, com uma apresentação final em grande grupo.
Materiais	caderno, lápis ou caneta, marcadores e cartolina.

Tabela 15 (cont.) - Brainstorming

3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição	1. Na 1ª aula foi definido que os alunos teriam que organizar as ideias da sessão anterior, indicando estratégias para estudar, de um modo geral;
Etapas	2. O trabalho a desenvolver foi definido de acordo estas sugestões: <ol style="list-style-type: none"> a) Escrever no centro de uma cartolina a questão: Como Estudar? b) Responder com palavras ou frases curtas.
	3. O trabalho foi feito em pequenos grupos, por opção dos alunos mantiveram-se os anteriores;
	4. Os alunos responderam à questão dialogando entre si e procurando chegar a consenso;
	5. No final da sessão todos os grupos tinham ideias concretas para apresentar;
	6. Na segunda aula cada grupo apresentou ao grande grupo as suas propostas indicando o motivo da escolha.
	O diálogo final entre a professora e alunos apenas foi estabelecido no final da segunda sessão, por falta de tempo na primeira sessão.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J, V e DM	Apontaram as seguintes ideias: Ler as matérias que se aprendem em cada dia várias vezes; Não deixar acumular matéria sem ler nada; estar atento nas aulas; escrever tudo o que está no quadro; ter o caderno organizado; sublinhar e apontar as ideias essenciais de um texto.
D e R	Apontaram as seguintes ideias: Ouvir bem o professor; estar atento nas aulas; fazer uma letra bonita no caderno; estudar muito; ler os textos dos manuais muitas vezes.
A e B	Apontaram as seguintes ideias: Sublinhar os textos com marcadores de várias cores; ter o caderno organizado; copiar tudo para o caderno; estar atento nas aulas; primeiro ler um texto por alto e depois em profundidade.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	<p>Nestas duas sessões os alunos foram responsáveis pela tomada de decisões, tendo sido interessante verificar que apesar de todos referirem dificuldades nos estudos, falta de hábitos de trabalho, falta de paciência ou interesse pelos estudos e dificuldades em estudar, quando foram convidados a apresentar propostas fizeram-no, souberam ouvir as ideias dos colegas e alguns registaram-nas sem indicação para tal.</p> <p>No final da 1ª sessão R e D, alunos que até agora tinham revelado alguma inércia na partilha de ideias em grande grupo revelaram uma postura mais ativa. O grupo do J, V e DM sugeriram a exposição de algumas ideias em tiras de cartolinas na sala de apoio. A e B propuseram ilustrar estas tiras. A 2ª sessão foi dedicada ao registo e ilustração das ideias, que foram depois afixadas.</p> <p>No diálogo final da segunda sessão confirmou-se que estes alunos gostaram de propor as suas ideias e sentiram-se bem a dar o seu contributo, apesar de alguma repetição de ideias sem se saber se as consideravam eficazes ou mesmo se as aplicavam. Alguns referiram as estratégias anteriormente trabalhadas de “ler por alto” ou “ler em profundidade” um texto do manual. A maioria só estuda nos apoios ou quando os adultos os mandam estudar e escolhe a leitura dos manuais como estratégia. O R referiu que costuma abrir o manual e ler cada página 5 minutos ou quando não entende “fico ali 10m, tenho um relógio”, sem sublinhar ou tirar notas.</p> <p>As próximas sessões serão dedicadas a refletir sobre hábitos e rotinas que possam ajudar estes alunos a organizar o seu estudo.</p>

Tabela 16 - Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (1)

Aula nº14	Título: Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (1)
Sumário:	Os alunos preencheram um horário para para rentabilizar o estudo. As escolhas não têm que ser justificadas, pois pretende-se incentivar os alunos a serem autoconfiantes o suficiente para tomarem as suas decisões.
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Atividade Pré-Profissional
Competências	Desenvolvimento Pessoal e Social
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para a importância da organização; • Desenvolver capacidades de auto-organização; • Promover hábitos de estudo; • Explorar diferentes formas de organizar e rentabilizar o estudo.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho em grande grupo e trabalho individual.
Materiais	caderno, lápis ou caneta, marcadores.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em grande grupo os alunos deveriam responder a estas questões: <ol style="list-style-type: none"> a. Achas que é importante ter um horário de estudo? b. Gostarias de elaborar o teu horário de estudo? c. Com base nas respostas positivas obtidas cada aluno elaborou o seu horário de estudo; d. Numa grelha, com os dias da semana, pediu-se a cada um que a preenchesse com uma cor diferente, tendo em conta: <ol style="list-style-type: none"> i. Os espaços do horário em que estudam na escola (e.g.: verde); ii. Os espaços dedicados às refeições (e.g.: amarelo); iii. Os espaços dedicados a atividade não letiva (e.g.: vermelho); iv. Os espaços que podiam dedicar a estudar (e.g.: azul); v. Os espaços do estudo com o nome das disciplinas a estudar; vi. Os espaços de fim de semana podiam ser preenchidos do modo que os alunos entendessem. 3. Em função do tempo foi possível definir uma hora por dia para estudar; 4. Foi pedido aos alunos que aplicassem este horário ao longo da semana e que na próxima sessão indicassem se tinha ou não sido cumprido; 5. No final da sessão conversou-se acerca do que foi feito.
4. Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Nunca tinha preenchido um horário como o proposto, inicialmente não o queria preencher, pois referiu que tal não tinha utilidade.
D	Mostrou o horário das atividades letivas que trazia sempre na mochila porque era preciso. Nunca tinha preenchido um horário como o proposto, referiu que estudava quando o mandavam estudar ou quando tinha tpc.
DM	Nunca tinha preenchido um horário como o proposto, manifestou gosto em preenchê-lo, mas teve dificuldade em escolher as disciplinas.
A	Nunca tinha preenchido um horário como o proposto, deixou um espaço maior para as atividades não letivas e para o estudo, quis acrescentar espaço para descansar.
R	Referiu que nunca tinha preenchido um horário como o proposto, que só estudava quando tinha tpc ou quando a mãe se sentava ao seu lado.
B	Nunca tinha preenchido um horário como o proposto e só estudava aos fins de semana de tarde. Esmerou-se na apresentação visual do seu trabalho.
V	Nunca tinha preenchido um horário, referiu que costumava estudar antes dos testes.

Tabela 16 (cont.) - Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (1)

5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Nesta aula constatou-se que os alunos nunca tinham preenchido um horário como o proposto, alguns só estudavam quando os mandavam, antes dos testes ou no fim de semana. Pareceu-nos que apreciaram ser eles a escolher o que iam estudar e quando o iam fazer. Veremos se ao longo da sessão conseguem ou não por em prática o que planearam. Pensamos que será importante que cada um faça uma autoavaliação da sua semana, na próxima sessão

Tabela 17 - Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (2)

Aula nº15	Título: Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (1)
Sumário: Tempo: 60m	Nesta atividade pediu-se aos alunos que autoavaliassem o trabalho que desenvolveram ao longo da semana anterior.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Atividade Pré-Profissional
Competências	Desenvolvimento Pessoal e Social
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de autoavaliação e autorregulação; • Valorizar rotinas e hábitos de estudo.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho individual e em grande grupo.
Materiais	caderno, lápis ou caneta.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<p>1. Em grupo os alunos autoavaliaram o trabalho que realizaram durante a semana, sugerindo-se uma reflexão em torno das questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Cumpri o horário que preenchi? b) Consegui estudar o que planeei? c) O meu estudo foi eficaz? d) O tempo dedicado ao estudo de cada disciplina estava bem distribuído? e) Preciso de ajuda para planear a minha semana de estudo? f) O que é que gostaria de ajustar? <p>2. No diálogo alguns alunos partilharam o resultado da sua autoavaliação;</p> <p>3. Alguns alunos reajustaram os horários/tempo dedicado a cada disciplina;</p> <p>4. Conversou-se acerca dos testes de avaliação e da necessidade de poder haver necessidade de reajustar os horários;</p> <p>5. No final da sessão conversou-se acerca do que foi feito.</p>
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Cumpriu o horário definido, mas como reservou uma hora por semana para cada disciplina não teve tempo para estudar todas as disciplinas.
D	Não cumpriu o horário definido pois teve que fazer os tpc e depois já não teve tempo.
DM	Não cumpriu o horário porque o tempo de estudo que disponibilizou não foi suficiente para realizar os trabalhos de casa.
A	Não cumpriu o horário, apenas estudando na 2 ^{af} porque não sabia o que estudar.
R	Cumpriu o horário, referiu que o mostrou à mãe e que só o conseguiu cumprir porque ela lhe disse o que estudar.

B	Cumpriu o horário: leu as matérias e sentiu-se mais confiante nas aulas seguintes.
V	Cumpriu o horário parcialmente, pois não sabia o que estudar em algumas disciplinas.

Tabela 17 (cont) - Como é que vamos organizar o nosso tempo de estudo? (2)

5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):

Descrição O diálogo estabelecido com os alunos no final da sessão e o feedback das suas autoavaliações permitiu-nos verificar que: todos os alunos se esforçaram por cumprir o horário, apesar de revelar dificuldade em selecionar o que tinham que estudar; alguns verificaram que distribuíram mal o tempo dedicado ao estudo e reajustaram-no.

Na próxima sessão iremos conversar sobre o uso de agendas e de listas, e observar o calendário escolar, pois B perguntou quando é que eram as férias do carnaval, e nenhum dos alunos soube indicar quanto tempo é que faltava, em que mês eram, quando é que iriam decorrer as férias da páscoa, nem quando é que acabava o ano letivo, entre outros marcos temporais.

B referiu que costumava apontar as matérias que dava para depois saber o que tinha que estudar e que isso o ajudava. R referiu que a sua mãe costumava escrever num papelinho o que ele precisava de estudar. Na próxima sessão iremos observar o calendário escolar e ver alguns exemplos de agendas e de listas que os alunos possam elaborar de forma autónoma.

Tabela 18 - Listas, agendas e calendário escolar (1)

Aula nº16	Título: Listas, agendas e calendário escolar (1)
Sumário:	Identificação de estratégias de estudo individual.
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Atividade Pré-Profissional
Competências	Desenvolvimento Pessoal e Social
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de responsabilização; • Gerir o tempo; • Valorizar rotinas e hábitos de estudo.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho individual e em grande grupo.
Materiais	calendário escolar, agendas e listas
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta sessão alunos foram convidados a observar o calendário escolar; 2. Pediu-se que delimitassem os períodos letivos e as pausas; 3. Houve um período de conversação, no qual a professora se afastou do diálogo que os alunos iam estabelecendo entre si; 4. Apresentaram-se exemplos de agendas, que circularam entre os alunos; 5. Seguiu-se um novo período de conversação e observação dos materiais; 6. Apresentaram-se diferentes exemplos de listas: 7. - listas de compras, de tarefas, de projetos e de sonhos; 8. Sugeriu-se aos alunos que fizessem uma lista dos conteúdos que foram trabalhados nas aulas que tiveram naquele dia; 9. Depois sugeriu-se que tentassem estudar aqueles conteúdos durante o tempo que dedicaram, no seu horário semanal ao estudo; 10. Pediu-se, por fim, que elaborassem listas de conteúdos para estudar durante a semana e que os trouxessem para partilhar com os colegas.

Estas listas também podiam conter os tpc;
No final da primeira sessão conversou-se acerca do que foi feito.

Tabela 18(cont.)- Listas, agendas e calendário escolar (1)

4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Observou o calendário escolar com atenção. Referiu que não ligava a agendas e que nunca tinha feito uma lista.
D	Referiu que tinha uma agenda, mas não colocava lá nada que tivesse a ver com a escola. Usava a agenda para coisas pessoais e para marcar as idas a casa. Nunca fez listas de nada. Sabia bem quando eram as férias e usava o calendário para marcar os testes.
DM	Tem agenda, marca os testes e pouco mais. Usa “papelinhos amarelos” nos manuais, mas não escreve lá nada. Conhece bem o calendário e delimita com facilidade as pausas.
A	Não tem agenda, não usa listas, não utiliza o calendário, já lhe aconteceu ir para uma aula e ter teste sem saber.
R	Costuma fazer o que a mãe lhe indica. Tem uma agenda que usa para marcar os tpc e os testes.
B	Não tem agenda, conhece o calendário, não sabia quando se iniciavam ou terminavam os períodos letivos, mas conhecia a data de início das férias e a sua duração.
V	Conhece o calendário, mas não o costuma consultar. Não tem agenda nem usa listas.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	<p>O diálogo estabelecido com os alunos no final da sessão permitiu constatar que apreciaram ter elaborado um horário que contemplasse tempo dedicado ao estudo. Os alunos não apresentam práticas que os ajudem a organizar as suas tarefas, mas têm vontade de as ter, e durante uma semana irão organizar listas de tarefas.</p> <p>Na próxima sessão os alunos poderão partilhar o resultado do trabalho desenvolvido, ouvir as experiências dos colegas e contactar com as diferentes formas de organização.</p>

Tabela 19 - Listas, agendas e calendário escolar (2)

Aula nº17	Título: Listas, agendas e calendário escolar (2)
Sumário:	Nesta sessão iremos conversar sobre o desafio lançado na sessão anterior,
Tempo: 60m	mas também refletir sobre a existência de regulamentos e regras e a importância da existência de regras de convivência na escola.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Conformidade
Competências	Relacionamento Interpessoal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar consciência e responsabilidade sobre a existência de regras; Identificar e definir regras de convivência.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolveu trabalho individual e em pequenos grupos.
Materiais	caderno, lápis ou caneta

Tabela 19 (cont) -- Listas, agendas e calendário escolar (2)

3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none">1. Esta sessão dividiu-se em dois momentos, no primeiro foi facilitada uma conversa sobre o modo como decorreu a semana; progressivamente a professora foi-se afastando desta conversa, de modo a permitir que os alunos dirigissem os seus comentários uns para os outros e não para ela;2. Num segundo momento, os alunos foram convidados a observar alguns documentos que foram elaborados na escola (regulamento do concurso de sopas, regulamento do concurso de leitura, regras de funcionamento do ginnodesportivo, projeto educativo de escola);3. Facilitou-se, uma nova conversa, na qual se discutiu, em grande grupo a existência de regras na escola;4. Propôs-se a elaboração conjunta das regras de funcionamento das sessões de apoio; <p>No final da sessão conversou-se sobre o que foi feito.</p>
4. Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Referiu que apreciou elaborar listas e que as conseguiu cumprir. Envolveu-se na dinâmica da sessão, mas não apresentou propostas de regras.
D	Referiu que gostou de elaborar as listas e que as registou na sua agenda. Apresentou propostas de regras, optando por escrever duas sugestões.
DM	Indicou que elaborou listas e que as cumpriu. Apresentou propostas de regras e participou entusiasticamente nas discussões.
A	Fez listas, mas não as cumpriu na totalidade. Apresentou propostas de regras.
R	Elaborou as listas sozinho e cumpriu-as. Não apresentou propostas de regras, mas foi manifestando a sua opinião em relação às propostas dos colegas.
B	Elaborou as listas, mas não as cumpriu na totalidade. Apresentou propostas de regras.
V	Elaborou listas, mas escusou-se a comentar se as aplicou ou não. Apresentou propostas de regras.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	<p>As conversas desenvolveram-se entre os alunos o que permitiu que a professora adotasse uma postura de observação. Esta postura foi importante nos dois momentos da sessão, no primeiro alguns alunos defenderam que a elaboração das listas permitiram maior organização, e outros, como por exemplo J, A, B e V, foram revelando informações importantes e que nos permitiram concluir que durante esta semana sabiam o que estavam a trabalhar nas diferentes disciplinas e tinham realizado os trabalhos de casa; D mostrou-se confiante em relação ao uso das listas e R elaborou-as sozinho.</p> <p>No segundo momento da sessão DM mostrou o seu entusiasmo, liderou as várias propostas de regras e tomou a iniciativa de as registar no quadro. No final da sessão ficaram definidas estas regras: Chegar a horas; bater à porta; falar baixo; deixar falar os colegas; ouvir antes de falar; não discutir; não tirar a palavra aos colegas; não chamar nomes feios aos colegas e não dar pontapés debaixo da mesa. Ficamos bastante surpreendidos com as duas últimas, pois não nos tínhamos apercebido que estivesse a haver qualquer tipo de comportamento incorreto durante estas sessões. Parece-nos importante desenvolver, nas próximas sessões, temas relacionados com atitudes e comportamentos.</p>

Tabela 20 - Pensa e reage

Aula nº18	Título: Pensa e reage
Sumário:	Nesta sessão os alunos são convidados a ler notícias retiradas de jornais desportivos, que nos dão conta de acontecimentos relacionados com comportamentos sociais incorretos.
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Comportamento Social
Competências	Pensamento Crítico e Criativo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir acerca de comportamentos sociais incorretos; • Apresentar pontos de vista e desenvolver o sentido crítico; • Ouvir e respeitar opiniões contrárias.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolveu trabalho individual e em pequenos grupos.
Materiais	Notícias de jornais desportivos
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Síntese da sessão anterior; 2. Os alunos leram notícias atuais relacionadas com comportamentos sociais incorretos durante e após jogos de futebol; 3. Os comportamentos identificados foram registados no quadro; 4. Colocaram-se na sala 4 cartazes com os títulos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu concordo com a reação das pessoas”; “Eu discordo”; “Eu não sei”; “Eu quero dizer algo”. 5. Os alunos foram convidados a dar a sua opinião num dos títulos e a defenderem o seu ponto de vista, de acordo com as indicações: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantar o dedo antes de falar; Ouvir os colegas até ao final da sua intervenção; Não criticar ou fazer observações acerca das opiniões dos colegas; Respeitar todas as intervenções; Respeitar a posição dos colegas que não desejarem participar. <p>No final da sessão conversou-se sobre o que foi feito.</p>
4. Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno	
Aluno	Descrição
J	Desculpabilizou os comportamentos incorretos mencionados nas notícias. Utilizou linguagem grosseira ao nomear uma equipa de futebol.
D	Manifestou descontentamento e discordância em relação aos comportamentos referidos.
DM	Manifestou descontentamento, mas desculpabilizou os comportamentos.
A	Considerou que os comportamentos eram “normais” e nomeou de modo grosseiro uma equipa de futebol.
R	Referiu que essas situações eram normais e contou experiências pessoais.
B	Considerou os comportamentos incorretos, mas minimizou-os.
V	Desculpabilizou os comportamentos e manifestou concordância com algumas reações, se fosse com ele faria o mesmo, disse.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Apesar dos alunos terem considerado os comportamentos de alguns adeptos incorretos, pois este tinham agredido um árbitro depois de um jogo de futebol, J, DM, A, R, B e V foram apresentando argumentos para desculpabilizar aquelas atitudes. O único aluno que manifestou descontentamento e considerou a reação foi incorreta, foi D. A maioria dos alunos desculpabiliza e minimiza a ocorrência de atos de agressão física e psicológica o que nos deixa apreensivos. Há que continuar a trabalhar as atitudes, comportamentos e direitos humanos.

Tabela 21 - Aconteceu comigo

Aula nº19	Título: Aconteceu comigo
Sumário:	Nesta sessão pretendia-se que os alunos representassem, através de
Tempo: 60m	mímica, como se sentiam se tivessem sido vítimas de uma situação injusta ou agressiva.
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Comportamento Social
Competências	Pensamento Crítico e Criativo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar situações que envolvam a empatia; • Desenvolver o espírito crítico e reflexivo; • Estimular diferentes capacidades de comunicação.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho em grande grupo e em pequenos grupos.
Materiais	Folhas e marcadores.
3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Síntese da sessão anterior; 2. Nesta sessão pretendia-se que os alunos fizessem uma representação mímica na qual tivessem sido vítimas de uma situação de agressividade. Tinham que representar o que aconteceu e o modo como se sentiam. Não podiam usar palavras, o trabalho seria feito em grupo, mas todos tinham que participar; 3. Constituídos os grupos distribui-se a cada um uma folha e marcadores, de modo a que os alunos pudessem fazer uma reflexão inicial e escolher algumas ideias, durante alguns minutos; 4. Depois da reflexão inicial cada grupo dispôs de 30 min para ensaiar; 5. Cada grupo apresentou a sua dramatização; 6. No final das dramatizações os alunos, em conjunto discutiram a identificaram o que foi representado por cada grupo; 7. No final conversou-se sobre o que sentiram durante/após a representação.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J, V e DM	Representaram uma situação de Bullying na escola. Tratava-se de dois alunos que batiam num terceiro, os que batiam sentiam-se bem, e o aluno batido estava triste. Referiram que tiveram dificuldade em escolher quem é que ia ser batido, pois perceberam que seria difícil explicar como é que alguém se sente numa situação dessas.
D e R	Representaram a situação de um aluno que tirava sempre notas baixas e que era criticado na escola e em casa. Referiram que era difícil para um aluno estar sempre a tirar notas baixas, que ninguém ligava ao facto de ele estudar e se esforçar e por isso o aluno vítima batia nos colegas, partia coisas na escola, chamava nomes aos outros, portava-se muito mal, mas sentia-se triste.
A e B	A fez de conta que era uma rapariga e B tocava-lhe sem ela querer, chamava-lhe nomes quando estavam com outros colegas, ria-se dela, ralhava-lhe e batia-lhe. Ela estava triste, mas ia sempre para ao pé do rapaz, que era seu namorado.

Tabela 21 - Aconteceu comigo (cont.)

5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):

Descrição Os alunos representaram três situações de agressividade em contexto escolar, referiram que acontecem e que conhecem pessoas que são vítimas dessas situações. D e R contaram que o que representaram se passa com eles, que D é mais calmo e quando aquilo lhe acontece se afasta dos colegas, e vai para ao pé de um adulto. R reage, dizem que faz birras, que bate nos outros, que foi ele que partiu o vidro da portaria porque se enervou com alguém que o diz ter provocado.

J diz que na outra escola lhe batiam e lhe chamavam nomes e por isso é que veio para “aqui”, V diz que já lhe disseram para ir para África e que já lhe chamaram nomes que não diz, também diz que às vezes também se irrita e bate nos “outros putos”, DM diz que lhe chamam “burro” e outras coisas.

A e B ficam na sala depois dos colegas saírem e vem contar que a rapariga que representaram é a namorada de V, que ele se enerva muito e a trata “abaixo de cão”, que não querem que ele saiba que estão a contar e que gostavam de a ajudar, ela disse-lhes que ele tem problemas, e que não faz por mal, no entanto eles acham que o que aconteceu foi incorreto e gostavam de fazer alguma coisa para mudar esta situação. A diz que sabe que é “def”, e que não se importa que lhe chamem isso, mas bater numa miúda não acha bem. B conta que quando andou com o braço ao peito foi porque o padrasto o atirou contra uma parede, por ele defender a mãe, não pode ir a casa porque o tribunal não deixa e está sempre a pensar na mãe.

Ficamos assoberbados com tantas informações e tanta angústia, mas sentimos que foi importante que os alunos se tenham sentido à vontade para falar. Na próxima sessão iremos trabalhar questões relacionadas com a violência no namoro, até porque este ano já morreram, no nosso país 9 mulheres e 1 criança vítimas de violência doméstica, trata-se, por isso de um tema atual e de grande pertinência.

Tabela 22 - O que posso fazer?

Aula nº20	Título: o que posso fazer?
Sumário:	Nesta sessão os alunos observaram, discutiram e analisaram exemplos de situações de violência que podiam existir na escola.
Tempo: 60m	
1. Tema, competências e objetivos:	
Tema	Comportamento social
Competências	Relacionamento interpessoal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar sobre diferentes formas de violência na escola: bullying, assédio, discriminação racial e étnica e violência no namoro; • Divulgar contactos de associações e números de apoio à vítima; • Desenvolver capacidades de discussão e de análise de violações dos direitos humanos.
2. Organização e Materiais	
Organização	Esta atividade envolve trabalho em grande grupo e em pequenos grupos.
Materiais	Sala de TIC: uso dos computadores e acesso à Internet;

Tabela 22 (cont.) O que posso fazer?

3. Desenvolvimento da Aula	
Descrição das Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foi feita a síntese do que fizemos na sessão anterior e que nos permitiu identificar algumas situações de comportamentos incorretos na escola; 2. Os alunos dividiram-se em pequenos grupos, ligaram os computadores e consultaram os sites das instituições: Associação portuguesa de apoio à vítima; Associação plano i; Observatório nacional de violência e género e Comissão para a cidadania e igualdade de género; 3. Leram as informações, e foram orientados para que lessem testemunhos, exemplos de situações de violência e observassem meios de ajuda; 4. Sugerimos que conversassem sobre o que iam lendo e apresentassem propostas para trabalhar na escola; 5. Depois de um debate de 30m, no final reunimo-nos em grande grupo e ouvimos as perceções sobre o que cada um tencionava fazer; 6. No final da sessão, ficou decidido que os alunos iriam elaborar cartazes nos quais se apelasse à adoção de comportamentos corretos e se divulgassem informações sobre meios de apoio a eventuais vítimas, nomeadamente contactos.
4. Avaliação do trabalho desenvolvimento pelo aluno	
Aluno	Descrição
J, V e DM	Revelaram curiosidade durante a pesquisa: para J algumas situações acontecem porque algumas pessoas provocam as outras e depois “batem-se”, V manifestou algum incómodo ao ler cartazes sobre violência no namoro e que nunca tinha pensado que algumas situações podiam ser más, porque às vezes acontecem coisas “sem querer”. DM foi refutando as opiniões dos colegas quando atribuíam às circunstâncias/outros a justificação da ocorrência de situações desagradáveis.
D e R	Revelaram muita curiosidade durante a pesquisa, D tirou notas e apontou números de telefone. R perguntou se era preciso pagar para telefonar para aqueles números. Quando lhe foi dito que não declarou que achava que era importante que as pessoas os conhecessem. D disse que as pessoas deviam ir à polícia, mas que não iam. D referiu conhecer uma senhora que não ia à polícia.
A e B	Foram além das pesquisas propostas, querendo saber mais sobre violência no namoro e doméstica e conversaram bastante sobre o assunto. B referiu que era difícil mudar as coisas como se estivesse conformado, A, no entanto disse que era preciso informar as pessoas que podiam ter ajuda porque achava que muitas não deviam saber e talvez tivessem vergonha de perguntar. Consideraram que na escola deviam existir cartazes com informações úteis a quem precisasse de ajuda.
J, V e DM	Revelaram curiosidade durante a pesquisa, J referiu que algumas situações acontecem porque algumas pessoas provocam as outras e depois “batem-se”, V manifestou algum incómodo ao ler cartazes sobre violência no namoro referiu que nunca tinha pensado que algumas situações podiam ser más, porque às vezes acontecem coisas “sem querer”. DM foi refutando as opiniões dos colegas quando atribuíam às circunstâncias ou aos outros a justificação pela ocorrência de situações desagradáveis.
5. Reflexão Final (O que faremos a seguir?):	
Descrição	Nesta sessão foi possível constatar a preocupação dos alunos com situações de violência, e o facto de irem dizendo que era preciso fazer mais, e referiram que “não faltam campanhas” (DM), “aqui na escola ninguém liga”(D), “estão sempre a morrer mulheres”(B), como se fosse necessário fazer mais e eles desejassem

contribuir. Por sugestão de um grupo de alunos na próxima sessão serão elaborados cartazes sobre os temas que selecionaram: Bullying e Violência no namoro.

O trabalho desenvolvido permitiu trabalhar as competências inicialmente previstas, mas não pôde abarcar todos os domínios que se pretendiam alcançar, em parte por escassez de tempo, e em parte devido ao modo como foi concebida e desenvolvida casa sessão de trabalho. Privilegiou-se o diálogo e a interação entre os alunos e entre os alunos e a professora, como meio para ir avaliando sessão a sessão o que se ia fazendo, pois era com base nesta avaliação que se programava a sessão seguinte. Os primeiros minutos de cada sessão serviam para estabelecer uma ligação com a sessão anterior e os últimos para dinamizar um diálogo reflexivo sobre o que se fez e o que se considerava adequado desenvolver na sessão seguinte. Ao longo de cada sessão a professora ia observando e registando notas que lhe permitiam aferir o impacto e o interesse que as atividades suscitavam.

O resultado destas avaliações permitiu selecionar atividades adequadas aos interesses dos alunos, que se enquadravam nas competências previstas inicialmente, mas que abordavam temas diversos e se apresentavam enquadrados na dinâmica específica do contexto educativo onde este estudo foi concretizado. Os alunos trabalharam em grupos de pares, em grande grupo e individualmente, de acordo com as características específicas de cada atividade. A professora procurou assumir uma postura de facilitadora, de modo a não condicionar as opções e as escolhas dos alunos, o que se revelou determinante para o estabelecimento de um ambiente de trabalho motivador.

3 Apresentação dos Resultados

Para além da análise qualitativa inerente à interpretação da informação decorrente da avaliação inicial e final, onde se apresentam os valores brutos obtidos por cada participante nos dois momentos de avaliação, o tratamento dos dados, e indo ao encontro dos objetivos estipulados, baseou-se na estatística descritiva (valores médios e desvio-padrão) e comparativa dos dados obtidos nos dois momentos de avaliação (antes e depois da implementação do programa educativo). Para este efeito e numa primeira fase iniciou-se a análise da distribuição da amostra que juntamente com o N reduzido da amostra encaminhou para as técnicas não paramétricas para o estudo comparativo. Desta forma, foi utilizado o teste de Wilcoxon para a análise dos resultados do grupo nos diferentes momentos de avaliação (tabela 23).

De uma forma geral, todos os participantes parecem ter tido ligeiras evoluções, visíveis pelo aumento da pontuação bruta nos domínios da parte I (*autonomia, atividade económica e desenvolvimento da linguagem, personalidade e socialização*) e pela diminuição dos valores nos domínios da parte II (*comportamento social, comportamento auto-abusivo, ajustamento social e comportamento interpessoal perturbado*), com tendência para a manutenção das pontuações obtidas, nos dois momentos de avaliação, nos domínios do *desenvolvimento físico, números e tempo, atividade doméstica e atividade pré-profissional*.

Tabela 23 - Resultados brutos obtidos pelos participantes nos dois momentos de avaliação com a ECAP

Domínios ECAP Parte I	A		B		V		J		D		R		DM		Pontuação Máxima
	AvI	AvF	AvI	AvF	AvI	AvF	AvI	AvF	AvI	AvF	AvI	AvF	AvI	AvF	
Aut	115	119	105	116	125	128	113	118	112	119	110	116	102	114	130
DFísico	38	38	37	37	38	38	38	38	38	38	36	37	36	37	38
At. Económica	25	27	8	15	8	18	8	20	20	25	17	20	18	25	30
D. Linguagem	40	45	25	35	31	40	26	37	26	33	30	40	36	42	50
Números/Tempo	17	18	17	18	12	14	18	18	13	14	17	18	19	19	20
At. Doméstica	13	13	25	25	25	25	5	6	17	18	18	20	13	15	25
At. Pré-Profissional	9	10	7	9	3	6	3	7	4	6	8	9	9	11	11
Personalidade	13	17	15	19	18	22	5	10	7	12	11	15	20	23	23
Responsabilidade	9	10	6	9	6	8	3	5	9	10	6	8	8	9	11
Socialização	24	26	19	22	17	20	16	20	15	18	15	19	21	24	27
Domínios ECAP - Parte II															
C. Social	9	5	6	4	54	50	27	24	0	0	2	2	10	8	0
Conformidade	4	2	12	10	36	35	21	18	0	0	5	3	2	0	0
Merece Confiança	3	2	9	8	15	13	8	7	0	0	8	7	3	1	0
C.Estereotipado e Hiperativo	0	0	8	6	2	2	0	0	0	0	24	22	9	6	0
C. Sexual	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	2	0	0	0	0
C. Auto-Abusivo	3	2	14	10	8	6	0	0	0	0	5	4	4	0	0
Ajusta Social	2	0	0	0	0	0	4	2	13	10	6	4	4	0	0
C. Interpessoal Perturbado	0	0	35	30	28	20	29	26	17	16	28	27	3	0	0

Numa análise mais individual foram observadas alterações positivas: nos domínios de *autonomia e atividade económica* em todos os participantes; apenas o aluno V não apresentou alterações no *desenvolvimento da linguagem*; o domínio da *personalidade* também parece ter evoluído em quase todos os participantes com exceção dos alunos V e DM, bem como a *atividade pré-profissional* com exceção dos alunos R e A. Os alunos B e V apresentaram melhorias nos domínios *comportamento auto-abusivo e responsabilidade*, com repercussões no domínio *merecedor de confiança* por V, que também adquiriu novos conhecimentos ao nível dos *números e tempo*. A tendência para melhores resultados na *socialização* e no *ajustamento social* também parecer ter sido comum a todos. O aluno J. parece ter menos *comportamentos interpessoais perturbados*.

A análise do possível contributo de uma intervenção educativa desta natureza, foi feita com base na comparação dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, por todos os participantes, e são apresentados na tabela 24.

Tabela 24 - Valores de estatística descritiva e do teste de Wilcoxon na avaliação pela ECAP do grupo, nos dois momentos de avaliação

ECAP - domínios parte I	AvB (M±sd)	AvF (M±sd)	AvB vs. AvF p
Autonomia	111.71± 7.43	118.57± 4.54	.07
Desenvolvimento Físico	37.29± .95	37.571± .55	.50
Atividade Económica	14.86± 6.89	21.43± 4.35	.05
Desenvolvimento Linguagem	30.57± 5.65	38.86± 4.14	.01
Números/Tempo	16.14± 2.61	17.00± 2.08	.51
Atividade Doméstica	16.57± 7.11	17.43± 6.80	.82
Atividade Pré-Profissional	6.14 ± 2.73	8.29± 1.98	.13
Personalidade	12.71± 5.50	16.86± 4.88	.16
Responsabilidade	6.71± 2.14	8.43± 1.72	.13
Socialização	18.14± 3.39	21.29± 2.87	.08
ECAP - domínios parte II			
Comportamento Social	15.4± 19.1	13.3± 18.0	.83
Conformidade	11.4± 13.0	9.7± 12.9	.81
Merece Confiança	6.57± 5.00	5.43± 4.65	.67
C. Estereotipado/Hiperativo	6.14 ± 8.76	5.14± 7.90	.83
Comportamento Sexual	.71±1.25	.43± 1.13	.66
Comportamento Autoabusivo	4.86± 4.91	3.14± 3.80	.48
Ajustamento Social	4.14± 4.49	2.29± 3.73	.43
C. Interpessoal Perturbado	20.0± 13.7	17.0± 12.5	.68

p<.05; Legenda: AvB=avaliação baseline; AvF=avaliação final;

Tal como se pode constatar pela análise da tabela anterior, e mesmo com a melhoria dos valores médios na maioria dos domínios adaptativos, apenas dois (*atividade económica e desenvolvimento da linguagem*) apresentaram diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação, o que já seria expectável dada a morosidade inerente à mudança de comportamentos, associada à curta duração do

programa e ao facto de apenas se trabalharem estes conteúdos uma vez por semana, pois os alunos só dispunham de uma tarde livre e alguns deles participavam noutras atividades (e.g.: treinos de voleibol, terapia da fala e acompanhamento psicopedagógico), pelo que foi necessário definir uma duração semanal de 60 minutos, de acordo com a conveniência de todos.

4 Discussão dos Resultados

No início deste estudo sobre o contributo de um programa educativo, baseado na promoção adaptativa de um grupo de alunos a frequentar o 3º ciclo, colocámos a hipótese de que a participação no programa educativo baseado na funcionalidade e comportamento adaptativo iria contribuir para o desenvolvimento de competências académicas e adaptativas. Desta forma, esta investigação parece corroborar a necessidade de reflexão educativa (Santos e Gomes, 2016; Santos e Morato, 2016), para a mudança dos conteúdos académicos, bem como a sua forma de apresentação, procurando o acesso ao sucesso dos alunos com perturbações de desenvolvimento ou necessidades de medidas seletivas e adicionais. Por outro lado, permitiu a análise da qualidade do programa implementado, sendo uma fonte de informação para a monitorização da atuação do professor.

Respondendo às duas primeiras questões colocadas (ver secção dos objetivos gerais e específicos), sobre a eventual existência de diferenças após a implementação do programa, é possível constatar que os resultados obtidos permitem verificar alterações nos resultados antes e após a implementação do programa proposto, parecendo corroborar a validade deste tipo de intervenções (Antunes e Santos, 2012; Antunes e Santos, 2015; Júnior et al., 2017; Leitão e Santos, 2017), complementadas pelas observações qualitativas sobre o desempenho dos alunos. No início deste trabalho leram-se relatórios e conversou-se com alguns professores sobre os alunos, como já se referiu e no final da aplicação do programa foi possível acrescentar outros elementos, nomeadamente aspetos mais positivos sobre os alunos. Estes elementos resultam do contexto de proximidade e do ambiente que as aulas propiciaram e serão acrescentados na discussão dos resultados domínio a domínio que a seguir se apresenta.

De uma forma geral, apenas se observaram, diferenças significativas nos domínios da *Atividade Económica e do Desenvolvimento da Linguagem*, apesar da evolução tendencialmente positiva, com o aumento dos valores médios nos domínios da parte I e da redução dos desajustamentos nos domínios da parte II, indo ao encontro de outros estudos (Antunes e Santos, 2015; Freitas e Santos, 2018; Júnior et al., 2017; Leitão e Santos, 2017). Pensamos que tal aconteceu porque o programa foi construído em função das avaliações que iam sendo feitas no final de cada aula e estas orientaram os temas a seguir de acordo com os interesses e o contexto escolar dos alunos. A consideração dos seus valores socioculturais (Emerson e Brigham, 2014; Santos e Morato, 2012d) e a priorização dos conteúdos foi uma tônica comum ao longo do programa.

Houve desde o início uma tendência para a valorização de competências associadas ao *desenvolvimento da linguagem*, com destaque para os domínios da expressão e compreensão oral, leitura e interpretação de enunciados orais e escritos. É possível que a formação de base da professora tenha contribuído para esta

tendência, mas também é possível que as expectativas dos alunos a tivessem potenciado. A leitura fluente e reflexiva (Ferreira e Horta, 2014) que algumas das atividades implicavam, e a consideração dos conhecimentos prévios de cada estudante foi tido em conta ao longo do processo.

Relativamente às alterações obtidas no domínio da *atividade económica* é possível que estejam relacionadas com o facto de se ter verificado preocupação e interesse dos alunos em relação ao seu futuro e a tudo o que envolvesse questões financeiras, em particular as económicas, que muito os preocupavam e parecem ter causado alterações significativas nos itens “manuseamento do dinheiro” e “planificação da utilização do dinheiro” mesmo no caso dos alunos, que tal como já foi referido, apenas recebiam 1 euro por semana, manifestaram maior cuidado na gestão das suas economias.

No domínio da *autonomia* verificaram-se alterações em domínios associados à Aparência e aos Cuidados com o Vestuário, bem como em todos os itens relacionados com a Deslocação, parecendo ir ao encontro da complexificação crescente das competências adaptativas com a idade (Grossman, 1983; Santos e Morato, 2012c). Relativamente aos Outros itens de Autonomia, os alunos continuam a ter dificuldade em distinguir telefone público de privado, mencionando telemóvel em vez de telefone.

No *desenvolvimento físico* não se observaram alterações, pois estes alunos não apresentam dificuldades em nenhum dos itens que constituem a ECAP, atuando os mesmos como pré-requisitos básicos psicomotores (Santos e Morato, 2007). Além disso, consideramos relevante referir que a maioria dos alunos aprecia a disciplina de educação física e tem uma relação muito boa com o professor, que apoia e estimula o seu trabalho, no voleibol, no atletismo, mas também em projetos colaborativos onde além da prática desportiva promove competências de responsabilização, como responsabilidade de arbitrar jogos, organizar os espaços ou apoiar na definição de regras, o que valida o papel do professor do ensino regular na efetiva inclusão dos alunos (DGS, 2015).

As ligeiras alterações verificadas nos domínios *números/tempo*, *atividade doméstica* e *atividade pré-profissional* podem estar relacionados com o facto de estes domínios não terem sido desenvolvidos no plano de intervenção, apesar disso as alterações observadas situaram-se nos itens “conceito de tempo”, “Limpeza do espaço próprio” e “Hábitos de trabalho/ escolares”. Realce-se, no entanto, que Antunes e Santos (2015) também obtiveram resultados indicadores de melhorias nos domínios de *autonomia*, *desenvolvimento da linguagem números e tempo* e *atividade doméstica* (que no nosso trabalho foi pouco estimulado) de jovens adultos com DID com base num programa de cariz psicomotor.

No domínio da *personalidade* as alterações existem, mas são baixas: os resultados apresentaram modificações nos itens “atenção” e “persistência”, o que vem ao encontro de outros estudos (Leitão e Santos, 2017) que apontam para que pessoas

com DID tendem a apresentar r dificuldades no funcionamento executivo (Rodrigues et al., submetido). Júnior e colaboradores (2017) contudo, constataram ligeiras melhorias nos valores médios de adultos com DID neste domínio.

No domínio da *responsabilidade* observaram-se alterações nos itens “responsabilidade em geral” e “responsabilidade pessoal”, o que confirma as expectativas iniciais e demonstra que estes alunos se envolveram nas aulas, com exceção de um aluno, que esteve doente, não faltaram nem deixaram por cumprir nenhuma das atividades nem nenhum dos projetos que estavam a desenvolver. A corresponsabilização do aluno no seu próprio processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de escolher os temas/conteúdos (Santos, 2018) tentou ir ao encontro dos mais recentes paradigmas e que permitiu a participação mais ativa dos participantes. Fica-se com a ideia que apesar dos diagnósticos, todos os estudantes conseguem progredir nas suas aprendizagens, pelo que as perspetivas anteriores de desvalorização e de menor produtividade (e.g.: Santos, 2014; Wagner et al., 2005) deverão ser refletidas para se aumentar o nível de exigência, concretização e aplicabilidade prática, e visando o seu funcionamento independente.

As alterações que surgiram no domínio da *socialização* prenderam-se com os itens “cooperação”, “interação com os outros” e “participação em atividades de grupo”, onde se verificou, que houve interferências positivas no modo como as aulas que constituíram este plano de intervenção potenciaram o trabalho em grupo e a interação entre os alunos, na medida em que permitiram abordagens flexíveis e ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos, valorizando o seu envolvimento e a sua avaliação (Alves et al., 2016; Johnstone, 2014; Nunes e Madureira, 2015). Além disso, os alunos souberam colocar em segundo plano algumas situações que suscitaram comportamentos de alguma agressividade e aprenderam a saber estar com os pares, a adequar os seus comportamentos às situações e a agir, de acordo com o que era expectável, desenvolvendo a inteligência prática que procura a resolução de problemas e que valoriza a autonomia e a responsabilidade (Santos e Morato, 2016; Santos, 2019). Este trabalho colaborativo e tal como referenciado na literatura (Barkely, 2006; Bambara e Kern, 2005), foi um dos princípios e práticas assumidas ao longo do programa,

É interessante constatar que Freitas e Santos (2018) também encontraram melhorias ao nível dos domínios de *autonomia, desenvolvimento físico, personalidade, responsabilidade e socialização*. Todas estas evoluções, se bem que nem todas significativas, reforça a necessidade de os currículos repensarem os respetivos conteúdos indo ao encontro dos interesses dos alunos (Antunes e Santos, 2012) para um transfer sucedido para a vida real (Santos e Gomes, 2016; Santos e Morato, 2016).

Nos domínios da parte II relembra-se que são tanto melhores quanto mais baixos forem (i.e.: pontuação de 0 valores), e neste caso observaram-se alterações no *comportamento social, comportamento auto-abusivo, ajustamento social e comportamento Interpessoal perturbado*, que embora não tenham sido

especificamente trabalhados em nenhuma sessão podem ter recebido a contaminação, que resultou das alterações obtidas nos outros domínios. Consideramos, além deste fator, que estes resultados poderão estar relacionados com a cooperação entre os alunos, propiciada pelo trabalho em grupos de pares (Barkley, 2006) e pelo ambiente harmonioso que resultou da organização e do planeamento das sessões feito, semanalmente, de acordo com os interesses e a avaliação dos alunos. Apenas o domínio do *comportamento sexual* se manteve a zero, indiciando o seu ajustamento nos dois momentos de avaliação.

No domínio *comportamento social* verificaram-se alterações nos itens “Ameaças ou violência física” e “Comportamentos violentos/ birras temperamentais”; no domínio *conformidade* as alterações situaram-se no item “Falta, atrasa-se para tarefas ou locais”; no domínio *merecedor de confiança* houve alterações no item “Danifica propriedades pessoais”; no *comportamento estereotipado e hiperativo* houve alteração no item “Comportamentos interpessoais impróprios”; no domínio do *comportamento auto-abusivo*, as alterações situam-se no item “Hábitos e tendências excêntricas”; no domínio do *comportamento interpessoal perturbado*, verificaram-se resultados diferentes no item “Reage mal às críticas” e no domínio do *ajustamento social* verificaram-se alterações no item “inatividade”.

Apesar da inexistência de diferenças significativas importa acrescentar que se observarmos os valores médios dos domínios da ECAP, obtidos na classificação geral e os confrontarmos com os resultados individuais e as informações recolhidas das observações qualitativas, verificamos melhorias na maioria dos itens, entre a avaliação inicial e a avaliação final de cada um dos alunos.

Finalizando esta análise mais geral e antes de se apresentar a observação por estudante, há a destacar que o programa implementado se baseou nas características dos alunos e não nos seus diagnósticos, tentando desvincular o pensamento de uma abordagem clínico-médica, mas procurando antes compreender e contextualizar o aluno de acordo com a sua idade cronológica e conteúdos curriculares relativos ao respetivo ano de escolaridade, bem como contexto ecológico (Santos, 2019). Outra das estratégias utilizadas foi respeitar o ritmo individual e propiciar um ambiente inclusivo e participativo, onde todos expunham as suas ideias e onde o trabalho colaborativo a pares pareceu ser uma das formas com maior sucesso na aquisição dos conteúdos. O feedback positivo e regulador, a instrução clara e sistematizada (Bambara e Kern, 2005), a decomposição das tarefas (Barkley, 2006) com a sua complexificação progressiva foram outras aplicações de sucesso.

Tal como fizemos após a primeira avaliação iremos agora apresentar uma resenha das principais alterações observadas em cada um dos alunos que participou neste estudo, pois podem ajudar a perceber de modo mais completo as modificações ocorridas, bem como o transfer que foi reportado pelos próprios, no seu dia-a-dia.

Aluno A

Relativamente à primeira parte da ECAP verificaram-se alterações em praticamente todos os domínios, com exceção dos domínios *desenvolvimento físico e atividade doméstica*. A é bom aluno a educação física e não apresenta quaisquer limitações nesta área, e quando vai a casa prefere ajudar o pai em vez da madrasta, apesar de apenas informar que “é mais fácil ajudar o pai”, não tendo referido como anteriormente que essa era uma tarefa para as senhoras. O bom nível físico e os valores socioculturais (Santos e Morato, 2012d) poderão explicar esta não evolução. No entanto, ao nível da *autonomia*, e apesar de continuar a utilizar o autocarro quando é preciso, tem o cuidado de telefonar antes para confirmar o horário e desloca-se atempadamente para a paragem, sem que seja necessário alguém lhe pedir que o faça como anteriormente.

Na *atividade económica* verifica-se que já não gasta tudo o que tem, tendo inclusive pedido um mealheiro à assistente social do lar onde vive, andando neste momento a poupar para “umas cenas”. No *desenvolvimento da linguagem* apresenta melhorias ao nível da coesão (organização de frases e parágrafos) e ao nível da coerência textual: a professora de português referiu que começa a apreciar escrever, embora ainda não o faça de modo espontâneo, já não deixa em branco o espaço destinado às composições no exercício de avaliação. Nos domínios da *atividade profissional, personalidade, responsabilidade e socialização* obtém resultados aproximados, apesar de se apresentar mais à vontade, pois no início das aulas mantinha-se calado e optava por se sentar nos últimos lugares da sala, afastado de todos, e progressivamente foi-se aproximando do grande grupo, mostrando mesmo, mais tarde, agrado em trabalhar no grupo de pares com o colega B. Foi muito gratificante verificar que se sentiu confiante e mostrou aos colegas um caderno de desenhos, que ninguém conhecia. Este caderno foi mostrado também à professora de Educação Visual, que elogiou o aluno e o convidou a participar nas atividades do Clube de Pintura da Escola. A tinha obtido 4 níveis negativos no 1º período, no 2º período teve 2 e é previsível que no 3º período venha a obter apenas 1 nível inferior a 3, de acordo com informações obtidas junto do seu Diretor de Turma. Na segunda parte da ECAP, este aluno apresentou diminuição em relação aos resultados iniciais, nos domínios: conformidade, merecedor de confiança, comportamento auto-abusivo e ajustamento social, o que parece vir de encontro às alterações observadas na primeira parte.

Aluno B

O aluno B apesar de ter vindo com pouca vontade e demonstrando um aparente desinteresse inicial acabou por se envolver nas atividades e no final do trabalho perguntou se no próximo ano haveria mais apoios deste tipo. B tem vindo a ser acompanhado pela Psicóloga e pelo Médico de Família que registam poucas modificações no seu comportamento em geral, mas nos resultados obtidos por este aluno, na primeira parte da ECAP, verificaram-se alterações no domínio da

autonomia, nos itens “vestuário”, “cuidados com o vestuário”, “vestir”, “sentido de orientação” e “mobilidade”. No âmbito do *desenvolvimento físico* não se verificam quaisquer alterações, não apresentando limitações nesta área. Verifica-se uma ligeira alteração no domínio *atividade económica*, o que vai ao encontro das suas dificuldades em gerir o seu dinheiro, continuando a manifestar vontade de consumir açúcar. Este poderá ser um tópico para ser abordado em intervenções futuras. Apesar disso houve alterações no item “manuseamento do dinheiro” e neste momento já sabe quantos chupas é que pode comprar com 1 euro se cada um custar 5 cêntimos, mas diz “e consigo comê-los todos no dia”. No domínio do *desenvolvimento da linguagem* verificam-se mudanças significativas nos itens “frases”, “articulação”, “escrita” e conversação, apresentando maior desenvoltura na expressão oral e menos timidez na defesa de pontos de vista. As alterações observadas nos domínios *números/tempo*, *atividade pré-profissional e responsabilidade* foram ligeiras, no entanto observou-se maior sentido de responsabilidade ao cuidar dos seus materiais, tendo pedido cadernos novos, pois os seus estavam rasgados o que, de acordo com alguns dos seus professores nunca tinha acontecido. No domínio da *socialização* observaram-se modificações nas respostas dadas aos itens “consideração pelos outros”, “interação com os outros” e “participação em atividades de grupo”, o que parece indiciar mudanças positivas. Esta perceção confirma-se ao se constatar que existe diminuição no desajustamento, existente na primeira avaliação na segunda parte da ECAP, nos domínios do Comportamento Social, Conformidade e Comportamento Auto-abusivo.

Aluno V

O aluno V que, na avaliação inicial adotou uma postura “provocatória” contando os seus feitos quando andava em grupo com alguns amigos (e.g.: roubava e consumia substâncias ilícitas), e apesar de faltado algumas vezes por estar doente, voltou sempre e quando via a professora perguntava se iam ter apoios naquela semana, constatando-se que se interessava pelas aulas e cumpria as responsabilidades que tinha assumido com os seus colegas. Pensamos que o maior ganho que aconteceu foi o facto de V ter modificado ligeiramente a sua postura em relação à sua namorada, pois mantinham um relacionamento com algumas posturas desrespeitosas de V, que frequentemente humilhava a sua companheira, chamando-lhe “monte de ossos” ou referindo-se a ela nas aulas como sendo aquela que o “espetava” quando o abraçado, entre outras referências. As atitudes de V causaram desconforto no grupo e conduziram à necessidade de trazer para as aulas este assunto, até porque era um tema atual, e na altura em que decorreram as aulas havia várias referências, nos noticiários nacionais sobre violência contra as mulheres. Parece ter havido uma influência das aulas e da pressão exercida pelo grupo nas mudanças de comportamento de V, com destaque para a ação que os colegas J e DM foram exercendo durante o decorrer das atividades, pelo que as referências menos lisonjeadoras à namorada deixaram de ser feitas. Na avaliação final, verificaram-se alterações, na primeira parte da ECAP em alguns domínios como a *autonomia*, nos itens relacionados com a aparência; a *atividade económica*, no item “manuseamento

do dinheiro”; o *desenvolvimento da linguagem*, nos itens “frases” e “escrita”; a *atividade pré-profissional*, no item “hábitos de trabalho/ escolares” e no domínio *números/tempo*, no item “conceito de tempo”. Não se verificaram alterações nos domínios do *desenvolvimento físico e atividade doméstica*, no primeiro por não existirem quaisquer limitações na área (o aluno é muito bom em Educação Física), e no segundo, talvez porque não tenha existido qualquer trabalho ao longo destes seis meses direcionado para este domínio. Na segunda parte da ECAP verificaram-se alterações na diminuição dos resultados obtidos anteriormente, nos domínios: *comportamento social, conformidade, merecedor de confiança, comportamento auto-abusivo, comportamento interpessoal perturbado e comportamento estereotipado e hiperativo*, o que parece confirmar a coerência das modificações comportamentais de V, que se referiram anteriormente. Apesar disso não se verificaram alterações nos domínios do *comportamento sexual e ajustamento social*, que se mantiveram a zero, tal como na avaliação inicial e que estando adequadas parecem não precisar de nenhuma intervenção específica. Decorrente da postura inicial face à namorada, a professora informou a EMAEI dos comportamentos e atitudes de V, tendo-se iniciado, a partir de março, o acompanhamento psicopedagógico direcionado para a Educação para a Sexualidade. No próximo ano letivo sugere-se, também que se inclua este tema na área não curricular de Educação para a Cidadania.

Aluno J

O aluno J foi o aluno, que no início das aulas, menos se envolveu nas atividades e que tentou, por várias troçar de respostas ou comentários feitos por outros colegas, numa atitude de desafio que se enquadra no perfil de um aluno com PHDA (Oliveira et al., 2009; Oliveira et al., 2017), mas que incomodava os colegas. No entanto, ao longo do tempo todos se foram apercebendo que J estava habituado a que troçassem do que dizia, pelo que se tentou valorizar os seus pontos de vista. Esta postura dos colegas parece ter conduzido a mudanças na sua própria postura, pois algumas vezes não falava só para provocar, mas porque queria saber o que pensavam os seus colegas e nessas alturas estabelecia com eles diálogos bastante interessantes, principalmente quando falavam de assuntos relacionados com o futebol. Entre a avaliação inicial e a avaliação final verificaram-se, na primeira parte da ECAP alterações nas pontuações obtidas nos domínios: *autonomia*, itens relacionados com “cuidados com o vestuário”; *atividade económica*, nos itens “manuseamento do dinheiro” e “planificação da utilização do dinheiro”; *desenvolvimento da linguagem*, nos itens “frases” e “escrita”; *atividade pré-profissional*, no item “hábitos de trabalho/ escolares”; *personalidade* no item “iniciativa”; *responsabilidade* no item “responsabilidade em geral” e *socialização*, no item “participação em trabalhos de grupo”, o que parece vir ao encontro, não só do que foi dito anteriormente, mas também das informações prestadas pela Diretora de Turma, que referiu que o aluno demonstrou, no 2º período letivo maior interesse pelas atividades escolares, tendo melhorado os resultados obtidos inicialmente nas disciplinas de português, história e geografia. J encontra-se a frequentar o 7º ano pela 3ª vez, quando chegou em

novembro à escola vinha totalmente desmotivado e desinteressado. Além disso, importa referir que as maiores alterações se prendem com o domínio *atividade económica* o que é bastante importante, pois no início das aulas, este aluno parecia não valorizar o dinheiro ou sentir que deveria ter qualquer cuidado na sua gestão uma vez que não possuía limites para gastar o que entendesse. Não se verificaram alterações nos domínios: *desenvolvimento físico e números/tempo* o que parece indicar que as competências aqui envolvidas já tinham sido previamente adquiridas pelo aluno. As alterações na *atividade doméstica* são mínimas, o que parece indicar, tal como na avaliação inicial que estas competências já teriam sido adquiridas pelo aluno. Na segunda parte da ECAP apresenta resultados positivos nos domínios do *comportamento social, conformidade, merecedor de confiança e comportamento interpessoal perturbado*, o que parece indicar a existência de influências positivas, que podem estar associadas ao desenrolar das atividades desenvolvidas. Tal como na avaliação inicial, os valores dos domínios *comportamento sexual, hiperativo e estereotipado e comportamento auto-abusivo* mantém-se praticamente inalterados, o que se enquadra nas características do aluno, mas remete para a importância de ir observando a evolução do aluno. Apesar de todos os aspetos positivos, que aqui foram referidos, no início do 2º período J trouxe para a escola uma arma branca e pediu dinheiro aos colegas para comprar cigarros, não tendo ficado claro se utilizou a arma como meio de coerção. No entanto, a situação foi encaminhada para a Direção Pedagógica da Escola, que em contacto com o Encarregado de Educação e os serviços de Psicologia resolveram a situação. Este episódio constituiu um revés do que se pensava ter sido conseguido, mas reafirma a necessidade de estruturas de apoio no seu contexto educativo e familiar, e que o valorizem em tudo o que tem e faz de bom, de modo a evitar que se volte a afastar da vontade de estar na escola e de ser feliz nas suas conquistas.

Aluno D

O aluno D apresentava uma tendência inicial para afastar os colegas, mas a partir do momento em que começou a interagir com o R, esta posição alterou-se, e deixou de estar tão isolado. Mais tarde ficamos com a certeza de que R teria sido, em algum momento da sua vida, vítima de algum tipo de violência por parte dos colegas. Esta convicção orientou algumas aulas para a abordagem da temática do Bullying, o que foi proveitoso, na medida em que ajudou o aluno a sentir vontade de pesquisar e de querer desenvolver o tema. D continua a ser um rapaz tímido, continuando a preferir a presença dos adultos em vez dos pares, mas atualmente não se afasta dos colegas como anteriormente, procura a companhia do colega R, que conheceu nas aulas que foram desenvolvidas neste trabalho, e com quem passa agora os intervalos a falar, segundo diz de coisas que interessam aos dois. Ambos apreciam a agricultura e tudo o que envolve a vida no campo: D quer ser pastor e R agricultor. D é um aluno interno e R é externo, e este ano D foi aos anos de R e gostou muito, nunca tinha saído da instituição para ir aos anos de nenhum colega, pelo que pediu à professora se o podia levar, tendo a assistente social

autorizado a saída. D não sorri muito, mas no dia dos anos de R sorriu bastante e foi muito agradável ouvi-lo dizer: “Gostei muito”, “as irmãs do R são amigas”, “o pai do R é meu amigo” ou “nas férias do verão posso ir também” (...). D é nosso aluno na disciplina de português, desde o 5º ano de escolaridade e até agora tem constituído um desafio trabalhar com ele, pois as suas dificuldades na linguagem, o olhar distante ou a sua timidez e total ausência de iniciativa têm feito com que a sua progressão tenha sido, até ao 7º ano, feita com inúmeras adaptações sem que fossem visíveis quaisquer alterações significativas. Apesar de todo o apoio que tem recebido cremos, que neste caso em particular, não conseguimos até agora encontrar o melhor apoio para este aluno. As aulas desenvolvidas ao longo deste trabalho deram origem a um conjunto de recomendações que foram entregues, em maio deste ano, aos professores do conselho de turma numa reunião extraordinária convocada para falar sobre D. Isto porque já existia no Conselho de Turma alguma ideia de que era impossível alterar alguma coisa no percurso escolar de D. Entre as recomendações sugeridas destacam-se as seguintes:

- ❖ Formulação frequente de questões a partir das respostas obtidas, como por exemplo: P: O que fizeste no fim de semana? R: Ajudei a plantar batatas. P: É fácil plantar batatas?
- ❖ Utilizar exemplos relacionados com o quotidiano e os interesses do D., que se situam: Na localidade onde vive a sua família; Nas profissões que um dia pode vir a ter; Nas ideias que tem para construir e decorar uma casa; Nas suas crenças morais, por exemplo: O que é portar-se bem? O que é portar-se mal?
- ❖ Utilização de imagens nos exercícios de avaliação, o D gosta de descrever imagens;
- ❖ Recurso a jogos, o D gosta de jogar e de obter resultados;
- ❖ Envolver o aluno em tarefas organizacionais, como por exemplo: escrever as lições, apagar o quadro, ligar as luzes, distribuir fichas pelos colegas...
- ❖ Pedir ao D que faça questões aos colegas sobre algum assunto, como por exemplo: Apontar o nome dos alunos que vão realizar uma determinada tarefa.

Parece-nos que este trabalho contribuiu para que D se sentisse melhor, mas também para que melhorasse o seu desempenho escolar. No caso particular do português, D costumava colocar no espaço de resposta dos testes o que estava escrito na pergunta, e neste momento já não o faz, procurando a professora em algumas situações para tentar saber o que é necessário responder em determinada questão, o que nunca tinha acontecido antes. Todos os resultados obtidos na avaliação final deste trabalho permitem verificar uma melhoria em relação ao momento inicial, em todos os domínios da 1ª parte da ECAP, com exceção do *desenvolvimento físico*, no qual o aluno não apresenta dificuldades. Na 2ª parte, os resultados iniciais negativos mantêm-se, o que é bom e constata-se que há alterações no domínio do *ajustamento*

social, o que vai de encontro ao que foi dito anteriormente e confirma a importância deste tipo de trabalhos.

Aluno R

O aluno R tem dificuldade em manter o nariz assoado, pelo que os colegas de turma troçam, o que o irrita, sucedendo-se situações de birras e agressividade, que contribuíam para que estivesse sempre sozinho nos intervalos. Ao criar com D uma relação de trabalho e ao sentir que D não ligava ao seu aspeto estabeleceu-se, entre os dois, uma relação de amizade. Como já referimos, D e R estão juntos nos intervalos, apesar de serem de turmas e de anos diferentes, e só se terem conhecido durante as atividades deste programa. R continua a apresentar um aspeto visual descuidado, às vezes tem as calças desapertadas ou os sapatos sujos, muitas vezes anda de manga curta quando está frio ou com casaco e a transpirar, no entanto agora não está sozinho e não se afasta dos professores, pelo contrário procura-os nos intervalos para conversar. Também se observam melhorias na expressão oral que se apresenta agora mais desenvolvida, apesar das dificuldades articulatórias, que por vezes apresenta, e que são alvo de troça por parte da turma, mas nas aulas não se coíbe de falar como sucedia anteriormente. Além disto, gosta muito de mostrar os seus trabalhos e de ver o seu trabalho elogiado. O Diretor de Turma refere que R apresenta, uma postura mais descontraída e parece gostar mais de estar na escola. Em relação à avaliação final, observa-se uma melhoria em todos os domínios: *autonomia*, no item “sentido de orientação”; *desenvolvimento físico* no item “equilíbrio”; *atividade económica* no item “manuseamento do dinheiro”; *desenvolvimento da linguagem* nos itens “articulação” e “escrita”; *números/tempo*, no item “conceito de tempo”; *atividade doméstica*, no item “outros deveres domésticos”; *atividade pré-profissional* no item “hábitos de trabalho/escolares”; *personalidade* no item “iniciativa”; *responsabilidade* nos itens “responsabilidade em geral” e “responsabilidade pessoal” e na *socialização*, nos itens “interação com os outros” e “participação em atividades de grupo”. Na 2ª parte da ECAP observam-se melhorias em todos os domínios, com exceção do *comportamento social* pois R continua a fazer “birras” potenciadas por colegas de turma, que continuam a apreciar zangá-lo em público. O Diretor de Turma foi alertado, mas ainda não foi possível resolver esta situação. Também foi pedido aos professores que deixassem de utilizar o diminutivo para se dirigirem a R, até porque ele não gosta e diz “Já sou grande (...)” e “Estou no 8º (...)”.

Aluno DM

Finalmente, o aluno DM manteve uma postura descontraída ao longo de todas as sessões, assumindo muitas vezes, o papel de líder ao tomar a iniciativa ou a acalmar os colegas, quando por algum motivo, os ânimos se exaltavam. Pensamos que importa referir que DM passou a sentir-se melhor na escola do que antes, houve uma altura em que ia para a escola porque “(...) era obrigado (...)” e não porque tivesse vontade de o fazer até porque estava cansado de ter maus resultados escolares e sentia que aquele não era o seu lugar. No final da intervenção disse que tinha gostado, que se

sentia ali bem e que gostaria de voltar no próximo ano, “(...) é cool estar aqui (...) nós aqui falamos”, “(...) deixam-me falar e dizer as minhas cenas (...)”, “(...) curti trabalhar com o J e o V (...), “(...) fazia o que curtia (...)”. Relativamente aos resultados obtidos na 1ª parte da aplicação da ECAP estes permitiram-nos observar alterações em todos os domínios, com exceção do domínio *números/ tempo*, talvez devido ao facto das competências associadas já estarem desenvolvidas. Deste modo verificaram-se as seguintes alterações: *autonomia*, nos itens “vestuário” e “cuidados com o vestuário”; *desenvolvimento físico*, no item “equilíbrio”; *atividade económica* nos itens “manuseamento do dinheiro” e “planificação da utilização do dinheiro”; *desenvolvimento da linguagem* nos itens “frases” e “escrita”; *atividade doméstica* no item “limpeza do espaço próprio”; *atividade pré-profissional* no item “hábitos de trabalho/ escolares”; *personalidade* no item “iniciativa”; *responsabilidade* no item “responsabilidade em geral” e *socialização*, no item “participação em atividades de grupo”. Na 2ª parte da ECAP verificam-se alterações positivas com diminuição de resultados em todos os domínios, com exceção do *comportamento sexual*, que mantém a pontuação de zero, tal como na avaliação inicial.

Este conjunto de dados permitem depreender que os alunos parecem ter encontrado, neste espaço de trabalho, um meio de se sentirem mais motivados para estudar e apreciaram o ambiente de proximidade que se gerou entre eles. Pensamos que este trabalho poderá ter contribuído para o seu desenvolvimento pessoal e social. Além disso gostaríamos de acentuar outro fator, que para nós assumiu grande relevância, e que envolve o relacionamento entre o grupo de alunos e a professora, valorizador das conquistas de cada um e que permitiu uma relação de confiança entre todos, o que vem ao encontro da valorização da diferenciação pedagógica e da aprendizagem cooperativa enquanto estratégias inclusivas, que contribuem, não só para a construção conjunta de conhecimentos, mas também para a valorização do trabalho dos colegas e para a responsabilização individual da aprendizagem (Alves et al., 2016; Pereira e Sanches, 2013; Sanches, 2011).

Relativamente às expectativas iniciais os dados parecem apontar a pertinência das competências propostas no programa, focando-se na funcionalidade diária e na qualidade da relação com o envolvimento (Lambert et al., 1993; Nihira, 2012; Tássé et al., 2012; Portaria nº201-C, 2015; Santos e Morato, 2016). Além disso, o programa foi baseado nos interesses e motivações individuais, bem como nos conteúdos académicos dos respetivos anos de escolaridade, tentando criar condições para o sucesso educativo (Decreto-Lei, nº 54/2018), assumindo a diferenciação curricular estruturada em objetivos e conteúdos adequados às características de cada aluno (Sousa, 2010; Pereira e Sanches, 2013). O transfer prático dos conteúdos e das aquisições poderá ter sido outra das mais-valias do programa, havendo como que uma aplicação imediata e no contexto, passando a ideia da utilidade dos conteúdos escolares. Outra constatação interessante foi a surpresa dos alunos neste tipo de apoio pela professora de Português, com expectativas de que iriam replicar mais

aulas desta disciplina, ficando surpreendidos pela avaliação e teor das questões colocadas.

Outra das estratégias que pareceram positivas foi a possibilidade de os alunos poderem permanecer na sala de apoio o tempo que desejavam, ver resolvidas as suas dúvidas e complementando, quando necessário, o trabalho desenvolvido em sala de aula. Deste modo, depois dos 60m iniciais pudemos verificar que, muitos alunos ficavam na sala de apoio, saiam para lanchar e muitos regressavam, num ambiente tranquilo e de amizade entre o grupo.

Ao longo de todo o processo procurou-se essencialmente ouvir os alunos, facilitar um ambiente tranquilo, respeitar a diversidade dos participantes e apoiá-los na promoção de competências académicas, sociais e emocionais (AEDEE, 2012) privilegiando o recurso a estratégias colaborativas (Alves et al., 2013; Johnstone, 2014; Nunes e Madureira, 2015; DGE, 2018), tentando desenvolver práticas inclusivas, que fizessem com que os alunos se sentissem parte da escola.

A colaboração com os outros agentes educativos foi acautelada, não só através do diálogo estabelecido num ambiente informal, mas também durante as reuniões dos diferentes Conselhos de Turma, de modo a propiciar momentos de análise reflexiva, numa tentativa de potenciar o desenvolvimento de práticas inclusivas, que têm sido tão amplamente consideradas na literatura e no enquadramento legal atual (Decreto-Lei nº54/2018; Goés e Laplana, 2007; Santos Gomes, 2016; Toledo e Vitalino, 2012).

5 Considerações Finais

Este estudo procurou analisar os eventuais efeitos de um programa centrado no comportamento adaptativo e na funcionalidade diária de um grupo de alunos, entre os 14 e os 17 anos, a frequentar o 3ºciclo de uma escola regular. Apesar da reduzida duração do programa, os valores médios obtidos nos domínios adaptativos melhoraram, o que indicia os eventuais benefícios de se repensarem as práticas educativas, indo ao encontro dos mais recentes normativos, e dotando os alunos com competências úteis e contextualmente significativas. Mesmo com apenas dois domínios a apresentar diferenças significativas, foi possível recolher informações, pelos próprios, do impacto que algumas das aprendizagens tiveram no seu dia-a-dia.

Este projeto de investigação-ação revela a importância da valorização dos interesses dos alunos, permitindo que sejam eles a avaliar o seu trabalho e a quererem definir o caminho a seguir, e fazerem as suas escolhas. Além disso quando trabalham em conjunto aprendem a respeitar e a valorizar as opiniões dos colegas, a oferecerem ajuda e a agradecerem o apoio recebido, aprendem também a esperar pelos colegas, quando ainda não terminaram e a serem responsáveis pelas tarefas que se comprometeram a concretizar. Os resultados obtidos e decorrentes de uma intervenção educativa centrado no comportamento adaptativo parecem ser visíveis essencialmente a nível individual, razão pela qual este estudo optou por uma análise quantitativa complementada pelas observações qualitativas, que permitiram a especificação dos comportamentos de cada aluno.

O Programa foi estruturando com base nas competências adaptativas, e enquadrado numa dinâmica de apoios definida de acordo com as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão para cada aluno, no âmbito de atual enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 54/2018) e do que é expectável do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (**Despacho n.º 6478/2017**). Neste sentido acredita-se que foram atingidas algumas competências essenciais ao nível dos alunos, mas também dos seus professores, em particular dos diretores de turma, tendo havido inclusive a possibilidade de recomendações para o próximo ano letivo.

Ao longo da realização e aplicação do planeamento foram tidos em conta constrangimentos relacionados com os contextos dos alunos e com as especificidades da escola que frequentam, tendo sido considerados aspetos legais relacionados com o regulamento geral de proteção de dados, com o estatuto das escolas do ensino particular, com o projeto educativo e com o regulamento interno da escola dos alunos. A diversidade de temas, estratégias e propostas de resolução de forma colaborativa, das mais diversas questões abordadas foi uma mais-valia que sugere a continuação de apostar em mais formação e maior atenção a cada aluno, evitando-se a padronização e massificação de conteúdos e formas de apresentação.

De qualquer das formas, e como qualquer trabalho de investigação, também este estudo apresenta limitações nomeadamente a duração reduzida do programa,

recomendando-se que no futuro, e com informação (mais) antecipada sobre os alunos dos próximos anos, aumentar a sua duração, quer seja durante o ano letivo, quer abrangendo, inclusive, o ciclo de estudos. O follow-up do percurso destes estudantes é outra sugestão para o futuro, bem como a análise de outras variáveis que poderão influenciar o sucesso no processo ensino-aprendizagem. A colaboração com outros professores de outras disciplinas, e com outros agentes educativos, deve ser uma estratégia a pensar, na articulação de conteúdos e experiências significantes e funcionais, que valorizem as capacidades dos alunos e não somente as suas dificuldades. A avaliação resultante dos rankings das notas também deverá ser refletida, dado ser o argumento utilizado pelos professores para a não inclusão de alunos com maiores necessidades de apoio na sala de aula.

Outro aspeto, que nos parece ser importante, como já se referiu no corpo do texto, tem a ver com a formação de professores, que continua a ser escassa no âmbito da diversidade, e que valoriza os normativos legais. Outra recomendação passa então pela estimulação do comportamento adaptativo no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em particular na área de Cidadania. Por fim, consideramos que ainda há muito a fazer nas escolas em relação ao facto de certos alunos não respeitarem, valorizarem e muitas vezes agirem de modo desrespeitoso perante alguns dos seus colegas, que por algum motivo apresentam algumas dificuldades, pelo que talvez fosse relevante estudar e relacionar competências adaptativas e educação emocional.

A mudança de atitudes da comunidade educativa e a parceria com a família deverão ser tópicos de reflexão na escola do futuro, na procura de modelos feitos à medida e centrados em cada aluno.

6 Referências Bibliográficas

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Retirado de www.european-agency.org

Alves, M., Ribeiro, R., & Simões, F. (2013). Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica*, 5(4): 121-146.

Alves, I., Sanches, I., e Tavares, C. (2016). Aprendizagem cooperativa como prática pedagógica inclusiva: aplicação do modelo *Jigsaw* numa turma do 2º ciclo. *EccoS Revista Científica*, 40, 187-204, doi: 0.5585/EccoS.n40.5657.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). Washington, D.C.: APA Editions

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), (5th ed). Arlington, VA.: British Library.

Antunes, E. & Santos, S. (2012). Impacto do PIT na Qualidade de Vida de uma jovem com DID. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*.

Antunes, A. e Santos, S. (2015). Os benefícios de um programa de Intervenção Psicomotora para indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais ao nível do Comportamento Adaptativo e da Proficiência Motora: estudo comparativo. *A Psicomotricidade*, 18: 89-122

Bambara, L. & Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors*. New York: Guilford Press

Barkley, R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder – A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 3rd Edition. New York: Guilford. Bildt, A., Sytma, S., Kraijer, D., Sparrow, S., e Minderaa, R. (2005). Adaptive Functioning and Behavior Problems in Relation to Level of Education in Children and Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49(9): 672-681, doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00711

Bornstein, M., Giusti, Z., Leach, D., e Venuti, P. (2005). Maternal reports of adaptative behaviours in young children. *Infant and Child Development*, 14, 403-424. doi: 10.1002/icd.414

Borthwick-Duffy, S. (2009). Adaptive Behavior. In J. Jacobson, J. Mulick e J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual Developmental Disabilities*, (279-293). New York: Springer

Buntinx, W. e Schalock, R. (2010). Models of disability, quality of life, and individual supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294, doi: 10.1111/j.1741-1130.2010.00278.x

Castilho et al., 2017. Do agir ao pensar. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7 (1), 137-153.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2014). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas Consultado em <http://www.cast.org>

Constituição da República Portuguesa. Diário da República, 1ª série – 10 de maio de 1976

Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Edições Direção Geral da Saúde.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J. e Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões*. Pesquisa feita a 20 junho e retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_45.pdf

Costa, C.; Santos, S. & Tavares, G. (2015). Intervenção artística na promoção da Consciência Corporal nos jovens com DID visando o desenvolvimento de Comportamentos Adaptativos – estudo de caso. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*. 22: 95-114

Decreto-Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª série – N.º 237- 14 de outubro de 1986, 3067 - 3081

Decreto-Lei n.º 3/2008. Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008, 154-164

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 27 de agosto. Diário da República, 1ª Série, n.º 154 /2018, 2918 - 2928

Decreto-Lei n.º 55/2018, Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, 2928-2943

Despacho n.º 6173/2016, Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação- 10 de maio, Diário da República, 2ª série - n.º 90/2016, 14676 – 14676

Despacho n.º 6478/2017, Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação – 26 de julho, Diário da República, 2ª série - n.º 143, 15484 - 15484

Despacho n.º 6944-A/2018, Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação - 19 de julho, Diário da República, 2.ª série — N.º 138 d, 19734-(2) a 19734-(2)

Direção Geral de Educação (DGE), (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Edições Direção Geral da Educação.

Ditterline, J., Banner, D., Oakland, T., Becton, D. & County, C. (2008). Adaptive Behavior Profiles of Students with Disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 191-208, doi: 10.1080/15377900802089973

Duarte, M., Valadares, P., Afonso, H., Brigas, J. e Cruz, M. (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas: Relatório 2010-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação

Encarnação, R., Moura, M., Gomes, F., Silva, P., (2011). Caracterização dos casos observados numa equipa de psiquiatria da infância e adolescência. Um estudo retrospectivo. *Acta Médica Portuguesa*, 24, 925-934

Emerson, E. e Brigham, P. (2014). The developmental health of children of parents with intellectual disabilities: Cross sectional study. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 917-921, doi: [10.1016/j.ridd.2014.01.006](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.006)

Ferreira, M., Horta, I., (2014) Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144 - 154.

Fonseca, L., Almeida, B., Roldão, S., Jesus, R., Lopes, J., e Santos, S. (2019). O Autoconceito na população com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) em Portugal. Revisão sistemática. *Análise Psicológica*, 1 (XXXVII): 53-69, doi 10.14417/ap.1550

Ford, J. (2013). Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3 (1) – 20pages,

- Freitas, M. & Santos, S. (2018) Adaptive Behavior and Quality of Life of adults with intellectual disabilities: Psychomotor Therapy as support. *Journal of Novel Physiotherapy and Physical Rehabilitation*, 5(2): 31-38. doi: [10.17352/2455-5487.000060](https://doi.org/10.17352/2455-5487.000060)
- Geirinhas, I. (2015). A Influência dos psicoestimulantes e a aplicação de estratégias de sala de aula em crianças com PHDA a nível das aprendizagens escolares (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Sevilha. Sevilha.
- Gonçalves, P. & Santos, S. (2016). Comportamento Adaptativo e Apoios: que relação? *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 23 (4), 115-120.
- Goés, M. & Laplane, A. (2007). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: autores associados.
- Goldberg, M., Dill, C., Shin, J. & Nhan, N. (2009). Reliability and validity of the Vietnamese Vineland Adaptive Behavior Scales with preschool-age children. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 592–602, doi: 10.1016/j.ridd.2008.09.001
- Grácio, A. (2014). *Recomendação: Políticas Públicas de Educação Especial*. Conselho Nacional de Educação: [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o EE.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20EE.pdf)
- Grossman, H. (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washington DC: AAMD.
- Handen, B. & Gilchrist (2006). Mental retardation. In E. Mash, & R. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp. 411-454), 3rd Edition, The USA: Guilford Press.
- Harris, J. (2010). *Intellectual Disability: A guide for families and professionals*. New York: Oxford University Press
- Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 65, 499-500
- Hogg, J. e Mittler, P. (1983). Aspects of Competence in Mentally Handicapped People. In J. Hogg e P. Mittler (Eds). *Advances in Mental Handicap Research*. 2: 3-24.
- Johnstone, C. (2014). *Acesso à escola e ao ambiente de aprendizagem II – ambiente físico, informação e comunicação*. Unicef. Retirado de: <https://www.unicef.org>
- Júnior, A., Afonso, C. e Santos, S. (2017). La musica nell'intervento psicomotorio con adulti com difficoltà intellettive ed evolutive – Contributo per il comportamento adattivo. *Ricerca & Studi (R&S)*, 1: 2-10
- Kim, S., Larson, S. e Lakin, K. (2001). Behavioural outcomes of deinstitutionalization for people with intellectual disability: a review of US studies conducted between 1980 and 1999. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26, 35-50; doi: 10.1080/13668250020032750
- Lambert, N., Nihira, K. & Leland, H. (1993). *Adaptive Behavior Scale-School: Examiner's Manual*. 2nd Edition. Austin, Texas: PRO-ED.
- Leitão, A. e Santos, S. (2017). O contributo da Intervenção Psicomotora em Meio aquático em indivíduos com DID nas competências em meio aquático e adaptativas. *A Psicomotricidade (no prelo)*
- Leite, T. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota e A. Santos (Orgs). *Para uma Educação Inclusiva dos conceitos às práticas* (pp. 79-91). 1^aed., Vol. I, Edições Universitárias Lusófonas
- Lifshitz, H., Merrick, J., & Morad, M. (2008). Health status and ADL functioning of older persons with intellectual disability: Community residence versus residential care centers. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 301–315, doi: 10.1016/j.ridd.2007.06.005

Lopes, A., Correia, C., Guardiano, M., Dória, S., Guimarães, M. (2011). Défice cognitivo: até onde investigar? *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(5):225-7

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntix, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Reeve, A.; Schalock, R., Sneel, M.; Spitalnik, D.; Spreat, S. e Tassé, M. (2002). *Mental Retardation: Definitions, Classification and Systems of Supports*. 10th Edition. AAMR.

Luckasson, R. & Schalock, R. (2012). The Role of Adaptive Behavior in a Functionality Approach to Intellectual Disability. In S. Santos and P. Morato (Eds). *Comportamento Adaptativo – 10 anos depois* (pp. 9- 17). Lisboa: Edições FMH

MacMillan, D., Siperstein, G. e Gresham, F. (1996). A Challenge to the Viability of Mild Mental Retardation as a Diagnostic Category. *Exceptional Children*, 62 (4): 356-371.

Makary, A., Testa, R., Tonge, B., Einfeld, S., Mohr, C., e Gray, K. (2015). Association between adaptive behaviour and age in adults with Down syndrome without dementia: examining the range and severity of adaptive behaviour problems. *Journal of intellectual disability research*, 59(8), 689-702. doi: [10.32385/rpmgf.v25i6.10693](https://doi.org/10.32385/rpmgf.v25i6.10693)

Marques, M., Matias, J., Machado, R., Duarte, A., Fonseca, M., Monteiro, J. (2018) Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção em Idade Pediátrica: Papel dos Cuidados de Saúde Primários. *Gazeta Médica*, 1 (5), 28-36, doi: 10.29315/gm.v5i1.138.

Matos, P. (2009). Perturbações do desenvolvimento infantil-conceitos gerais. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 25 (6), 669-676, doi: 10.32385/rpmgf.v25i6.10693.

Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: a Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. IV Série. 14, 51-55

Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova Iorque. Retirado de: <http://www.inr.pt/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

Nihira, K. (2012). AAMR Adaptive Behavior Scale: its History. In Santos, S. & Morato, P. (Eds). *Comportamento Adaptativo – 10 anos depois*. (pp. 75-82). Lisboa: Edições FMH

Nunes, C. e Madureira, Isabel. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. doi: 10.25757/invep.v5i2.84

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Organização Mundial da Saúde e Direção-Geral da Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*: CIF. Lisboa: Direção-Geral da Saúde

Oliveira, L., Pereira, M., Medeiros, M. e Serrano, A. (2015). PHDA: O que há de novo no DSM-5? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (2), 75-94, doi: 10.14195/1647-8614_49-2_4.

Oliveira, L., Pereira, M., Serrano, A., & Medeiros, T. (2017). PHDA em Contexto Escolar: Comorbilidades e Problemas de Desempenho Associados. *Revista E-Psi*, 7(1), 77-100.

Pardilhão, C., Marques, M., e Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbações de hiperatividade com défice de atenção: Diagnóstico e intervenção nos cuidados de saúde primários. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 25 (5), 592-599, doi: 10.32385/rpmgf.v25i5.10677.

Perdigão, R., Casas-Novas, T. e Gaspar, T. (2014). Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial, Conselho Nacional de Educação

Pereira, M., e Sanches, I. (2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre educação*, 24 (3), 118-139. doi: [10.14572/nuances.v24i3.2702](https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702)

Pereira, P., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G. & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pestana, M. e Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa, Edições Sílabo.

Portaria n.º201/2015, Ministério da Educação e Ciência, Diário da República, 1.ª série — N.º 133 — 10 de julho de 2015, 4782-(7) - 4782-(10)

Portaria nº 223-A/2018, Ministério de Educação, Diário da República, 1ª Série, nº149 de 3 de agosto 2018, 3790(2)-3890(23)

Reschly, D., Myers, T. e Hartel, C. (2002). *Mental Retardation: Determining Eligibility for Social Security Benefits*. Washington: Nacional Research Council;

Ribeiro, J. e Santos, S. (2018). Proficiência motora de adultos com DID. *A Psicomotricidade* (no prelo)

Rodrigues, A. e Antunes, N. (2014). Sou assim mesmo: a PHDA não é uma perturbação da moda, In. A. Rodrigues e N. Lobo Antunes (Eds). *Mais forte do que eu - Hiperactividade e défice de atenção: causas, consequências e soluções* (p. 15-32). Lua de Papel

Rodrigues, A.R., Santos, S., Estevens, M., Sousa, E. e Rodrigues, A. (*submetido*). Executive profile of adults with intellectual disability and psychomotor intervention' effects on executive functioning

Saloviita, T. (2002). The closure of Nastola care home: A longitudinal study on deinstitutionalisation. *Scandinavian journal of Disability Research*, 4:2, 138-155, doi: [10.1080/15017410209510789](https://doi.org/10.1080/15017410209510789)

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5).

Sanches, I. (2011). Educação Inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos e a emergência de um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação, Entretextos- 41*.

Sanches, I. (2012). Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor de turma que “inclui” alunos considerados com necessidades especiais. *Revista Espaço Pedagógico*, 19 (1), 102-120. doi: [10.5335/rep.2013.2829](https://doi.org/10.5335/rep.2013.2829)

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade Educação Inclusiva. 1 (2), II-XVI

Santos, S. (2014) Adaptive Behaviour on the Portuguese Curricula: A Comparison between Children and Adolescents with and without Intellectual Disability. *Creative Education*, 5, 501-509. doi:[10.4236/ce.2014.57059](https://doi.org/10.4236/ce.2014.57059)

Santos, S. (2017). Psychomotor therapy & intellectual disability: from 0 to 100. *International Journal of Psychology and Neuroscience (IJP)*, 3(2), 22-37.

Santos, S. (2018). Alunos com Dificuldades Intelectuais na sala de aula: que educação? In Miranda Correia (Org.). *Educação Inclusiva e Necessidades Especiais* (101-120). Coleção Diversidade e Inclusão. Flora Editora

Santos, S. (2019). *Como lidar com a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Flora Editora

Santos, S. (*submetido*). *Transição para a Vida Ativa: mito ou realidade?*

Santos, S. & Gomes, F. (2016). A Educação das crianças com Dificuldade Intelectuais e Desenvolvimentais vs. a Convenção dos Direitos da Criança. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16 (s1): 51-54, doi: 10.1111/1471-3802.12268

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora

Santos, S. & Morato, P. (2004). *Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa (ECAP) – fichas de registo* (documento não publicado)

Santos S. e Morato, P. (2007). Estudo exploratório do comportamento adaptativo no domínio psicomotor em populações Portuguesas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *A Psicomotricidade*. 9: 21-31.

Santos, S. e Morato, P. (2008). Dificuldades Intelectuais, Comportamento Adaptativo e Sistema de Apoios. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. IV Série. 15, 7-14.

Santos, S. & Morato, P. (2012a). Acertando o Passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*. 18, 3-16, doi: .

Santos, S. & Morato, P. (2012b). *Comportamento Adaptativo – 10 anos depois*. Edições FMH

Santos, S. e Morato, P. (2012c). Idade e comportamento adaptativo. In Santos, S. e Morato, P. (Eds.). *Comportamento Adaptativo – Dez anos depois*. (133-147). Cruz Quebrada: FMH Edições

Santos, S. e Morato, P. (2012d). O Comportamento Adaptativo em Portugal por região. in S. Santos e P. Morato (Edts). *Comportamento Adaptativo – 10 anos depois* (149-165). Edições FMH

Santos, S. & Morato, P. (2016). O comportamento adaptativo no currículo. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1): 736-740, doi: 10.1111/1471-3820.12330

Santos, S., Morato, P., Costa, D., Duro, V., Saramago, F. e Bruno, P. (2010). Comportamento adaptativo e as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais na população portuguesa: replicação do estudo de 2007. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 17(4), 79-102

Santos, S. & Morato, P. & Luckasson, R. (2014). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Adaptive Behavior Scale. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52 (5): 379-387. doi: 10.1352/1934-9556-52.5.379

Santos, J., Piscinato, M. (2017). A importância de identificar as dificuldades e transtornos de aprendizagem. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar*, 1, 35-44. doi: 10.22287/rpgm.v1i1.506

Schalock, R., Luckasson, R., Bradley, V., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Shogren, K, Snell, M., Thompson, J., Tassé, M., Verdugo-Alonso, M., e Wehmeyer, M. (2012). *User's Guide - Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th Edition American Association of Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M., e Yeager, M. (2007). Perspectives: The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability, *Intellectual and Developmental Disabilities*. 45. 116-124, doi: 10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2

Schalock, R. e Verdugo, M. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations: Overcoming challenges and making change happen*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Sciutto, M., Terjesen, M., Michalová, A., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Shaker, N., Lee, J. & Alkahtani, K. (2015). Cross-National Comparisons of Teachers Knowledge and Misconceptions of ADHD.

International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 5(1), 34 – 50, doi: 10.1037/ipp0000045

Scruggs, T., Mastropieri, M. e Marshak, L. (2012). Peer-mediated instruction in inclusive secondary social studies learning: Direct and indirect learning effects. *Learning Disabilities Research e Practice*, 27, 12-20, doi: 10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x

Shogren, K., Luckasson, R. e Schalock, R. (2014). The definition of “Context and its application in the field of Intellectual Disability. *Journal of Police and Practice in Intellectual Disabilities*. 11(2): 109-116, doi: 10.1111/jppi.12077

Shogren, K., Luckasson, R. e Schalock, R. (2015). Using Context as an Integrative Framework to Align Policy Goals, Supports, and Outcomes in Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disability*, 53(5):367-76. doi: 10.1352/1934-9556-53.5.367.

Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. e Alves, S. (2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simões, C. e Santos, S. (2017). The Impact of Personal and Environmental Characteristics on Quality of Life of People with Intellectual Disability. *Applied Research in Quality of Life*, 11(1): 1-20, doi: 10.1007/s11482-016-9466-7

Simões, C., Santos, S., Biscaia, R. e Thompson, J. (2016). Understanding the relationship between quality of life, adaptive behavior and support needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 28: 849-85 doi: 10.1007/s10882-016-9514-0

Simões, C. & Santos, S. (2018). *Qualidade de Vida, Comportamento Adaptativo e Apoios – compreender a relação entre constructos na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Edições FMH

Soenen, S., Van Berckelaer-Onnes, I., & Scholte, E. (2009). Patterns of intellectual, adaptive and behavioral functioning in individuals with mild mental retardation. *Research in Development Disabilities*, 30, 433-444. doi: 10.1016/j.ridd.2008.04.003

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora

Stancliffe, R., Hayden, M., Larson, S., e Lakin, K. (2002). Longitudinal Study on the Adaptive and Challenging Behaviors of Deinstitutionalized Adult with Mental Retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 107 (4): 302-320. doi: 10.1352/0895-8017(2002)107<0302:LSOTAA>2.0.CO;2

Tassé, M.; Schalock, R.; Balboni, G.; Bersani, H.; Borthwick-Duffy, S.; Spreat, S.; Thissen, D.; Widaman, K. & Zhang, D. (2012). The Construct of Adaptive Behavior: its conceptualization, measurement and use in the Field of Intellectual Disability. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117 (84), 291-303, doi: 10.1352/1944-7558-117.4.291

Tassé, M., Schalock, R., Thissen, D., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S., Spreat, S., Widaman, K., Zhang, D., e Navas, P. (2016). Development and Standardization of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Application of Item Response Theory to the Assessment of Adaptive Behavior. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 121(2), 79-94. doi: 10.1352/1944-7558-121.2.79

Taverna, L., Bornstein, M., Putnick, D. e Axia, G. (2011). Adaptive Behaviour in Young Children: A Unique Cultural Comparison in Italy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 42(3): 445-465, doi: 10.1177/0022022110362748

Teixeira, C. & Tomás, C. (2012). Direitos das crianças com Deficiência: contributo para discutir a Educação inclusiva. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota e A. Santos (Orgs). *Para uma Educação Inclusiva dos conceitos às práticas* (pp. 18-38). 1ª ed., Vol. I, Edições Universitárias Lusófonas

Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M. [...], Yeager, M.. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People with Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (2), 135-146, doi: 10.1352/1934-9556-47.2.135

Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hughes, C., Rotholz, D., Schalock, R., Silverman, W., Tassé, M. e Wehmeyer, M. (2004). *Supports Intensity Scale Manual*. Washington: American Association Mental Retardation

Toledo, E. & Vitaliano, C. (2012). Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota e A. Santos (Orgs). *Para uma Educação Inclusiva dos conceitos às práticas* (pp. 39-77). 1ªed., Vol. I, Edições Universitárias Lusófonas

Vissers, L., Gilissen, C. e Veltman, J. (2015). Genetic studies in intellectual disability and related disorders. *Nature Reviews Genetics*, 1-10, doi: 10.1038/nrg3999

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Woolf, S., Woolf, C., e Oakland T. (2010). Adaptative behavior among adults with intellectual disabilities and its relationship to community independence. *Intellectual and developmental disabilities*, 48(3), 209-215. doi: 10.1352/1944-7558-48.3.209

Zetlin, A. e Morrison, G., (1998). Adaptation through the life span. In J. Burack, R. Hodapp e E. Zigler (Eds). *Handbook of Mental retardation and Development* (481-503). USA.

Apêndices

Apêndice A: Carta de autorização e consentimento informado para a direção da escola

Carta de Autorização ao Diretor Pedagógico [REDACTED]

Ex^o Senhor Diretor Pedagógico [REDACTED]

Eu, Susana Rosa Vale da Serra Seixas, professora na [REDACTED] Guarda e aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, estou a desenvolver um projeto de investigação que tem como título: Impacto de um Programa Dirigido a Alunos do 3ºCiclo com Perturbações do Desenvolvimento sob a orientação da Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos.

Conforme contacto informal pré-estabelecido, venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para proceder ao desenvolvimento deste projeto, na escola da qual Vossa Excelência é Diretor Pedagógico. O objetivo do estudo é verificar o impacto de um currículo, baseado no comportamento adaptativo (CA), no processo de aprendizagem e inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento (PD), e a frequentar o 3º ciclo numa instituição da zona da Guarda. Para este efeito estão previstos dois momentos de avaliação do comportamento adaptativo através da utilização da versão portuguesa da Escala de Comportamento Adaptativo (ECAP- Santos e Morato, 2004) – um antes do início do projeto e que implicará a aplicação da ECAP duas vezes para o estabelecimento da baseline e um quando o programa terminar, com o intuito de avaliar os eventuais progressos. A ECAP é um instrumento que permite avaliar a capacidade de adaptação de indivíduos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) ao contexto ecológico onde estão inseridos, permitindo identificar as suas áreas fortes e fracas.

Desta forma, e com base nos resultados da avaliação baseline, será estabelecido um Plano de Intervenção estruturado em sessões semanais de trabalho. As sessões, com a duração de 90m, iniciam-se em dezembro de 2018 e terminam em maio de 2019. Este plano pretende enquadrar-se no conjunto de respostas educativas disponibilizadas pela Escola, de acordo com o legislado no decreto-lei nº54/2018, (artigo 13), para os alunos que necessitem de Medidas Adicionais de suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

A participação no estudo não acarreta riscos para a integridade física e saúde dos participantes, que poderão desistir a qualquer momento. Por outro lado, garante-se a confidencialidade dos dados que apenas serão utilizados para efeitos exclusivamente académicos, bem como o anonimato de todos os intervenientes. A colaboração com a equipa multidisciplinar e com os restantes docentes está também equacionada.

Agradeço, desde já, a sua cooperação e a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Susana Rosa Vale da Serra Seixas

Guarda, 8 de outubro de 2018

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo

Branco

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996
e Edimburgo 2000)

Eu _____ Diretor Pedagógico da
Escola _____ autorizo / não, autorizo (riscar o que não
interessa) que a professora efetue o seu projeto de investigação no âmbito da sua
Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Assinatura,

Data: ___/___/2018

Apêndice B

❖ Consentimento informado aos encarregados de educação e participantes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – Encarregado de Educação/Participante

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Eu, abaixo-assinado, _____
_____, declaro ter compreendido a explicação que me foi fornecida acerca da investigação que se tenciona realizar. Foi-me ainda dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta adequada.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos, os métodos, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo.

Por isso, consinto que seja aplicado o instrumento de recolha de dados, descrito na informação ao participante, pelo investigador.

Data: ____ / _____ / 201__

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Representante Legal: _____