



MANUELA ALEXANDRA I. M. R. CATROLA

**APRENDER COM OS OUTROS
UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE UM
ALUNO COM AUTISMO**

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências da Educação**

Lisboa
2010

MANUELA ALEXANDRA I. M. R. CATROLA

**APRENDER COM OS OUTROS
UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE UM
ALUNO COM AUTISMO**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências da Educação**

Lisboa
2010

Índice	
ÍNDICE	II
ÍNDICE DE ANEXOS.....	III
ÍNDICE DE QUADROS	III
DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO - “Aprender com os outros - uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo”	VII
ABSTRACT - “Learning with the others - a strategy for the inclusion of a student with autism”	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. A Escola e a Educação Inclusiva.....	3
1.2. Autismo.....	11
1.2.1. Perspectiva histórica.....	11
1.2.2. Diagnóstico	13
1.2.3. Características específicas das crianças com autismo	15
1.2.4. Estratégias de intervenção	17
1.2.4.1. Ensino Estruturado.....	21
1.2.4.2. Unidades de Ensino Estruturado	22
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	25
2.1. Caracterização do projecto	25
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	26
2.2.1. Pesquisa documental.....	27
2.2.2. Sociometria	27
2.2.3. Entrevista	30
2.2.4. Observação naturalista.....	31
2.3. Procedimentos para a recolha e tratamento de dados	32
3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE INTERVEIO.....	37
3.1. A turma.....	37
3.2. O aluno	38
3.2.1. História do desenvolvimento.....	38
3.2.2. Contexto familiar	39
3.2.3. Percurso escolar	39
3.2.4. Nível de competências no início da intervenção.....	41
4. PLANO DE ACCÇÃO	44
4.1. Pressupostos teóricos	44
4.2. Problemática e questão de partida	45
4.3. Objectivos Gerais da Intervenção.....	46
4.4. Planificação, realização e avaliação da intervenção	46
4.4.1. Planificação da intervenção a longo prazo.....	46
4.4.2. Planificação da intervenção a curto prazo.....	52
4.4.2.1. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 2 a 6 de Março	52
4.4.2.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 9 a 20 de Março	63
4.4.2.3. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 20 de Abril a 30 de Abril.....	72

4.4.2.4. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 11 de Maio a 19 de Junho.....	85
CONCLUSÕES.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	106

Índice de quadros

Quadro 1 - Planificação geral da intervenção	49
Quadro 2 - Planificação da intervenção a curto prazo de 2 a 6 de Março	53
Quadro 3 - Planificação da intervenção a curto prazo de 9 a 20 de Março	63
Quadro 4 - Planificação da intervenção a curto prazo de 20 de Abril a 30 de Abril	72
Quadro 5 - Planificação da intervenção a curto prazo de 11 de Maio a 19 de Junho	85

Índice de anexos

Anexo 1 - Relatório de avaliação psico-educativa	I
Anexo 2 - Relatório de Avaliação de Terapia da Fala	III
Anexo 3 - Relatório Médico de Diagnóstico	IV
Anexo 4 - Plano Educativo Individual 2006/2007	VI
Anexo 5 - Programa Educativo 2006/2007	X
Anexo 6 - Questionário	XV
Anexo 7 - Lista de alunos	XVI
Anexo 8 - Matriz Sociométrica - Escolhas	XVII
Anexo 9 - Cálculos para os sociogramas das escolhas.....	XVIII
Anexo 10 - Tabela de Salvosa	XIX
Anexo 11 - Matriz Sociométrica - Rejeições.....	XX
Anexo 12 - Cálculos para os sociogramas das rejeições.....	XXI
Anexo 13 - Sociograma Individual do “Francisco”	XXII
Anexo 14 - Guião da entrevista à mãe do “Francisco”	XXIII
Anexo 15 - Protocolo da entrevista à mãe do “Francisco”	XXIV
Anexo 16 - Análise de conteúdo da entrevista à mãe do “Francisco”	XXV
Anexo 17 - Observação naturalista.....	XXVI
Anexo 18 - Protocolo da observação naturalista	XXVII
Anexo 19 - Grelha de análise do conteúdo da observação naturalista.....	XXIX
Anexo 20 - Grelha de análise do perfil do sujeito de estudo	XXX
Anexo 21 - Apresentação e análise dos resultados da observação naturalista	XXXI
Anexo 22 - Comprovativo médico	XXXIII
Anexo 23 - Relatório de avaliação do 2º período.....	XXXIV
Anexo 24 - Programa Educativo Individual	XXXVI
Anexo 25 - Trabalho realizado a pares com o “Francisco”: registo do consumo de leite pela turma, através de um gráfico.....	XLV
Anexo 26 - Trabalho realizado a pares: construção de gráficos sobre a constituição da turma e o leite preferido	XLVI
Anexo 27 - Conhecimentos prévios: antes da leitura.....	XLVII
Anexo 28 - Receita do bolo	XLVIII
Anexo 29 - Roteiro de leitura	XLIX
Anexo 30 - Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: formação de palavras	L
Anexo 31 - Trabalho realizado a pares com o “Francisco”: uma nova receita.....	LI
Anexo 32 - Receita do bolo de chocolate copiada pelo “Francisco”	LIII
Anexo 33 - Trabalho realizado a pares com o “Francisco”: recado para a sua mãe	LV
Anexo 34 - Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: antecipação da história	LVI
Anexo 35 - História: “O nabo gigante”	LVIII
Anexo 36 - Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: roteiro de actividades	LIX
Anexo 37 - Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: situação problemática.....	LXIII
Anexo 38 - Receita: “a sopa de nabo”	LXIV

Anexo 39 – Ficha de trabalho sobre a receita da “sopa de nabo”.....	LXV
Anexo 40 – Rimas referentes às palavras não lidas pelo “Francisco”	LXVI
Anexo 41 – As onomatopeias.....	LXVII
Anexo 42 – Palavras cruzadas com as onomatopeias.....	LXXV
Anexo 43 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: poema das onomatopeias	LXXVI
Anexo 44 – Poema de Maria Alberta Menéres	LXXVII
Anexo 45 – Lengalenga: “O Castelo de Chuchurumel”	LXXVIII
Anexo 46 – Esquema para ajudar na memorização da lengalenga: “O Castelo de Chuchurumel”	LXXIX
Anexo 47 – História do livro: “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?”	LXXX
Anexo 48 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: roteiro de actividades	LXXXI
Anexo 49 – Caracterização do “varredor”	LXXXV
Anexo 50 – Texto adaptado para teatro.....	LXXXVI

DEDICATÓRIA

Para o “Francisco”

E a todos aqueles que ajudo e a quem

Espero dar tudo o que me for possível

Ao longo da carreira que abracei.

«...há mais felicidade em dar

do que há em receber» - Actos 20:35

AGRADECIMENTOS

Em primeiro, o meu reconhecimento dirige-se à Professora Maria Odete Emygdio da Silva pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho, bem como ao longo das suas aulas na parte curricular.

À minha família, pela generosidade e amor demonstrados.

A um amigo muito especial, com o qual sei que posso contar em qualquer momento, especialmente em tempos mais difíceis.

Aos meus alunos a quem tenho apoiado e muito em especial ao “Francisco” o verdadeiro herói que motivou todo este trabalho.

A todos os Professores que me acompanharam ao longo das aulas com o seu saber na parte curricular deste mestrado.

A todos aqueles que, apesar de não serem mencionados, colaboraram directa ou indirectamente para a realização deste trabalho que empreendemos.

RESUMO - “Aprender com os outros - uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo”

Este Projecto de Intervenção, “Aprender com os outros - uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo”, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, centrou-se nas acções em áreas de maior e menor sucesso do aluno, de nome fictício “Francisco”, no âmbito da língua portuguesa e da socialização, numa perspectiva inclusiva. Este aluno considerado com necessidades educativas especiais (NEE) apresentava perturbações do espectro do autismo (PEA), o que, à partida, se repercutia no seu défice de atenção, na autonomia para a realização das tarefas escolares, na área da linguagem e da comunicação e na interacção social.

Como as interacções na turma e com a turma são essenciais para a aprendizagem, propusemo-nos implementar actividades específicas para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas, com abordagem comportamentalista, numa turma do 3º ano de escolaridade, onde estava incluído um aluno diagnosticado com PEA. Também procurámos desenvolver as suas competências académicas, através do trabalho realizado no grupo e com o grupo-turma, criando as condições que favorecessem a socialização do aluno e a sua autonomia.

Para atingirmos aqueles objectivos, iniciámos um trabalho a pares e depois em pequenos grupos, para desta forma incluir o “Francisco” na dinâmica das aulas, para que participasse nas actividades propostas, obtendo o respeito dos colegas na valorização das suas intervenções e do seu ritmo de trabalho.

Os objectivos definidos, bem como as actividades realizadas e avaliadas, implicando todos os intervenientes no processo, permitiram que o “Francisco” fizesse aprendizagens significativas nas áreas, académica, social, da autonomia e da comunicação.

Segundo Silva (2009), a inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

Acreditamos que só desta forma se pode proporcionar aos alunos marcados pela diferença, que é um valor em si mesma (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009), as mesmas experiências, aprendizagens e vivências que são proporcionadas aos restantes colegas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Escola; Autismo; Projecto de Intervenção; Investigação-Acção.

ABSTRACT - “Learning with the others - a strategy for the inclusion of a student with autism”

The intervention Project, “ Learning with the others - a strategy for the inclusion of a student with autism”, based on the assumptions and procedures of the action-research, focused on the actions in areas of greater and lesser success, of the fictitiously named student “Francisco”, the Portuguese language and socialization, within an inclusive perspective. This student considered with special educational needs (SEN) has autism spectrum disorders (ASD), which, from the outset, causes repercussions on his lack of attention, his autonomy to carry out homework in the area of language and communication and social interaction.

As the interactions in class and with the class are essential to learning, we decided to implement specific activities to develop social and cognitive skills, within a behavioral approach, in a 3rd grade class where an ASD diagnosed student is included. We also tried to develop his academic skills through group work and with the class-group, creating favorable conditions for the student’s socialization and development of autonomy.

To achieve these objectives, we began working in pairs and then in small groups, doing so to include “Francisco” in the class dynamics, participating in the proposed activities, therefore earning his colleagues recognition and respect for his interventions and for his work pace in class.

The objectives defined, as well as the activities carried out and evaluated, involving all actors in the process, allowed “Francisco” a meaningful learning in the academic, autonomy, communication and social areas.

According to Silva (2009), the inclusion of students considered with special educational needs in the regular education system implies changes in the attitudes and teaching practices of all the actors in the learning and teaching process, of the organization and management in the classroom and of the school as an institution.

We believe this is the only way to provide the students singled out by difference, which is a value in itself (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009), the same learning and life experiences given to all their other colleagues.

Keywords: Inclusive Education; School; Autism; Intervention Project; Action research.

INTRODUÇÃO

Pensámos no desenvolvimento deste projecto de intervenção uma vez que a Escola também tem como missão assumir as diferenças dos alunos como valores, proporcionando-lhes o desenvolvimento das suas potencialidades.

A sociedade deve valorizar todas as pessoas, permitindo o seu desenvolvimento e facultando a cada aluno em situação considerada de dificuldade na aprendizagem, uma educação inclusiva que promova a autonomia emocional e cognitiva dos alunos.

Como professora¹ de um aluno com perturbações do espectro do autismo (PEA), preocuparam-nos as suas dificuldades, demonstradas ao nível das competências sociais e académicas, entre outras.

A nossa intervenção decorreu, assim, daquelas preocupações, tendo em conta que o trabalho desenvolvido em grupo e com o grupo-turma a que o aluno pertencia, potenciaria as aprendizagens de todos e, em particular, as do nosso aluno.

A escola não pode ser apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes, mas deve também ser um lugar para partilhar vivências e experiências, de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os alunos. Neste sentido, a instituição educativa deve estar preparada para dar oportunidade de sucesso a todos, respeitando e aproveitando as suas diferenças como valores.

Desenvolvemos, assim, a nossa intervenção, cujos fundamentos assentaram na investigação-acção.

Procurámos incluir o aluno na turma, no sentido de alcançarmos uma melhor situação, no âmbito da aquisição e generalização de competências sociais e académicas na área da língua portuguesa (leitura e escrita), bem como nas competências de comunicação e de autonomia.

Através da recolha e análise de dados e após avaliar a sua situação, programámos a intervenção para a sua turma e com a turma.

Este relatório abrange quatro partes:

- o enquadramento teórico, de que faz parte a revisão bibliográfica baseada na filosofia da inclusão, nos pressupostos da escola inclusiva e da educação inclusiva, bem como das perspectivas actuais sobre o autismo;

¹ Professora titular da turma.

- o enquadramento metodológico, onde para além de caracterizarmos a nossa acção, definimos e apresentámos as técnicas e instrumentos de investigação que utilizámos (pesquisa documental, sociometria, entrevista e observação naturalista) e os procedimentos para a recolha e tratamento dos dados recolhidos.

- a caracterização da situação e do sujeito em que se interveio;

- o plano de acção, onde foram apresentados os pressupostos teóricos, a planificação e os resultados obtidos com a questão de partida. Este tinha por objectivo contribuir para o desenvolvimento de competências a nível da leitura, da escrita e da comunicação de todos os alunos, e em particular, de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, bem como para a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à sua socialização e autonomia.

Finalmente apresentamos as conclusões, reflectindo acerca do desenvolvimento desta intervenção, no que diz respeito ao contributo que a mesma nos deu, do ponto de vista pessoal e profissional e relativamente às estratégias que fomos implementando com o aluno e a turma onde está incluído, mercê da reflexão decorrente da intervenção assim entendida.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Escola e a Educação Inclusiva

Nos últimos quarenta anos têm havido grandes mudanças na forma de encarar e cuidar das crianças com graves perturbações no desenvolvimento. Vivemos hoje numa época em que a sociedade, através das suas leis, defende, ou pelo menos enuncia, os seus direitos e a sua dignidade. É unanimemente aceite que ninguém deve ser marginalizado pelas suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais. Até chegarmos aqui encontramos, numa linha de continuidade, diferentes perspectivas acerca da forma de cuidar, educar e viver dessas crianças. Muitas de tais perspectivas coexistem, no entanto, num mesmo período, sobrepondo-se.

Colocando-nos no ponto de vista do desenvolvimento infantil, a questão central que faz a ligação entre tais perspectivas tem sido a importância reconhecida aos contextos em que a criança vive e a posição acerca de quais serão os mais adequados ao seu desenvolvimento.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), realizada em 1994, em Salamanca, concluiu que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994).

Mais, defende que:

As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (...) As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (*idem*).

Inclusão significa, pois, atender o aluno considerado com necessidades educativas

especiais, mesmo o que apresenta dificuldades profundas, na classe regular, com apoio de serviços especializados, de modo a ir ao encontro das suas potencialidades. Como afirma Correia (1997:32):

A inclusão é a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança-aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento essenciais - académico, sócio-emocional e pessoal - de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Para Lopes (1997) a expressão *educação inclusiva* reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter. Deve evitar excluí-las e procurar oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas através de estruturas cooperativas, como principal estratégia.

A educação inclusiva facilita o processo de inclusão escolar de todos os alunos. A escola como local privilegiado para as interações que os alunos estabelecem uns com os outros, deve promover a aprendizagem de todos, com todos, diferenciando-se pedagogicamente por se centrar na cooperação (Silva, 2008:3).

As escolas, como outros contextos, devem ter características tais que acolham a diversidade sem necessidades de acréscimo de adaptação. São as suas características, a sua natureza que se torna inclusiva e não a sua capacidade de fazer pequenas adaptações ou correcções à norma.

Neste sentido, os contextos de natureza inclusiva tornam-se, finalmente, locais de desenvolvimento.

Só há inclusividade com contextos inclusivos. A mudança social para a inclusão exige novos espaços de interacção.

Para que o avanço teórico não se torne em obstáculo (por insuficiência inclusiva dos contextos) há que fazer um esforço sério para a construção de contextos com características de facto inclusivas. Tais contextos inclusivos não podem pois ser construídos a partir da normalidade de um grupo, adaptando-se posteriormente a outro, mas terão de nascer de tal forma que todos aqueles que nele vão interagir e crescer o possam viver de forma igualmente valiosa mas diferenciada.

Nas escolas como nos centros de reabilitação, a cultura é inclusiva por definição, porque é do domínio do comum. Vivemos nesses contextos. Nós somos esse contexto, somos cultura. A escola cultural é inclusiva, não é disciplinar nem extra-escolar (Patrício, 1990).

Apesar da investigação teórica sobre a importância do meio e dos contextos, há necessidade de mais investigação sobre as características inclusivas da escola. Mais do que isso, não apenas da escola como também dos restantes sistemas em que a criança vive. Se a inclusão for apenas escolar estaremos, por certo, a criar a exclusão noutros níveis. A sociedade será inclusiva na medida em que os diferentes lugares, onde se cresce e se vive, sejam verdadeiramente inclusivos.

Nos princípios dos anos noventa, o crescente exercício de análise crítica e reflexiva sobre as limitações e a ineficácia do modelo de integração escolar e das suas práticas educativas, deu lugar a uma nova “perspectiva centrada no currículo”, por oposição a uma “perspectiva centrada no aluno”. Verificou-se que muitos alunos continuavam a não frequentar a escola do ensino regular por esta considerar que não reunia as condições adequadas para responder às suas necessidades específicas (Madureira & Leite, 2003), e que as estratégias de compensação realizadas nas salas de apoio ou por especialistas itinerantes, ou a utilização de um “ensino partilhado” (co-teaching) entre o professor do ensino regular e o professor especializado, continuavam a não ser suficientes para garantir uma verdadeira educação e justiça social para todos os alunos (Costa, 1996).

A defesa de uma “perspectiva centrada no currículo” pretendia, deste modo, combater as práticas preconizadas pelas teorias da integração escolar, pois estas encontravam-se demasiado centradas nas dificuldades dos alunos, sendo a implementação dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos de acordo com o Decreto-Lei 319/91, de 23/08, entretanto extinto, muitas das vezes descontextualizada e remediativa.

A Declaração de Salamanca, “elaborada em 1994 pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e realizada pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO”, tendo participado nela noventa e dois países, entre os quais Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais (Madureira & Leite, 2003) vem defender o conceito de inclusão, considerando-a como a forma mais completa de aplicar o conceito de uma escola para todos,

(...) em que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem, as escolas devem adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem (...) através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, citado por Morgado, 1999:121-126).

Sendo a inclusão o processo que tem por objectivo “incrementar a participação de alunos com necessidades educativas na vida e no currículo escolar” (Booth, 1995, citado por Morgado & Silva, 1999), esta deve ser vista “como um direito e não um privilégio (...) como um exercício de cidadania da comunidade educativa” (Morgado, 1999:121-122), pois todos os alunos, de uma mesma comunidade, devem aprender juntos independentemente das suas diferenças e dificuldades individuais (Madureira & Leite, 2003; Silva, 2009).

Cada aluno, quer em situação de deficiência, quer considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que serve(m) essa comunidade, cabendo a esta organizar-se para encontrarem a melhor resposta educativa, isto é, a(s) mais adequada(s), de acordo com as potencialidades que esse aluno apresenta (Silva, 2008:481).

Todos os alunos, independentemente da severidade da sua problemática, têm direito a frequentar as classes regulares nas escolas, participando nas actividades de sala, nas actividades de enriquecimento curricular e em trabalho de parceria com os seus pares porque todos são capazes de aprender, devendo, para isso, ter oportunidades iguais no acesso ao currículo comum e a serviços de apoio especializado (académico, terapêutico, psicológico e social) com práticas educativas adequadas às suas necessidades.

O modelo de escola inclusiva vem exigir, contudo, do sistema educativo uma reestruturação acentuada já que a heterogeneidade é, agora, a palavra-chave para o enriquecimento pessoal, promovendo comunidades mais ricas e produtivas (Correia, 2005).

Opondo-se ao modelo integrador, a sala de aula deveria ser vista como a modalidade de atendimento mais adequada à maximização das potencialidades do aluno considerado como tendo necessidades educativas especiais, por nela se desenvolverem diferentes ambientes de aprendizagem.

A resposta educativa dos serviços de apoio especial, oferecida fora deste contexto e centrada na severidade do problema dos alunos, deveria, numa óptica inclusiva, ser prestada preferencialmente na sala de aula, tendo por objectivo a modificação dos seus ambientes de aprendizagem (académicos, comportamentais, sócio-emocionais e físicos).

Partindo destes pressupostos e percebendo a importância que a participação efectiva na escola dos alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais teria no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, estas crianças deveriam frequentar as salas de ensino regular, sendo apoiadas por professores ou técnicos especializados e, sempre que necessário, pela presença de um auxiliar de acção educativa (Costa, 1996). Os alunos

deveriam ter acesso aos programas da escola regular, através de adaptações curriculares progressivas, concebidas pelos seus professores e, se necessário apoiados por especialistas, tendo em vista uma diferenciação pedagógica inclusiva, dada a diversidade dos grupos de alunos existentes nas escolas.

A inclusão tem assim, como objectivo uma educação “promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa” (Sanchez, 2005:131).

No entanto, a construção da escola inclusiva pressupõe uma mudança nas atitudes. Deste modo, a observação, investigação e reflexão são instrumentos fundamentais na atitude do educador/professor. Este deve ter uma intervenção reflexiva.

Os princípios acima referidos na Declaração de Salamanca pretendem garantir uma igualdade de oportunidades para todos os alunos, determinando o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico. Propõe-se uma escola aberta para todos, independentemente da sua diferença, quer sejam alunos que apresentem problemas físicos, motores, sensoriais, mentais e emocionais, mas também que provenham de contextos étnicos ou culturais diferentes. “Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza” (César, 2003:119, citada por Sanchez & Teodoro 2006:70).

As práticas promotoras de uma escola inclusiva têm como base mudanças que não são orientadas na perspectiva do aluno, mas na própria escola, nas suas condições físicas, no seu contexto educativo, no currículo e no modo como se estruturam as relações pessoais. Tais práticas permitem, no grupo, a participação de todos os alunos “num clima onde ser diferente é um valor e onde se cria um ambiente de aceitação, ajuda e solidariedade” (Leitão, 2006:34).

Aquelas práticas constituem momentos onde se partilham experiências numa saudável convivência social que beneficia as aprendizagens. Também devem contemplar a heterogeneidade como um valor, aceitando a individualidade de cada aluno, reconhecendo que os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais não são responsáveis pelo insucesso dos outros ou que prejudicam as suas aprendizagens, mas que muito podem contribuir para, de forma positiva, cimentar conceitos de valor sobre partilha, aceitação, potencialidades da diferença e solidariedade. No entanto, “deve igualmente entender-se que participar activamente não quer dizer iguais níveis de participação para todos os alunos” (Leitão, 2006:37). O nível da sua participação deve estar de acordo com as suas capacidades de realização, com as suas competências pessoais numa perspectiva de alcance do sucesso para todos, para que não se criem sentimentos de frustração.

As escolas que pretendem adoptar práticas de verdadeira inclusão devem reconhecer que uma estratégia adequada para alcançar esse fim é basear o ensino no cooperativismo. Numa escola cooperativa “da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual”. Partindo da heterogeneidade do grupo, criam-se situações “onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem” (Sanches, 2005:134-135).

O professor assume um papel de “bastidores”, colocando os alunos no centro das decisões das suas aprendizagens, proporcionando-lhes autonomia para resolver problemas ou conflitos dentro do grupo, onde todos são chamados a participar numa co-responsabilização pelas suas aquisições e as dos seus pares. Sanches (2005:134) acrescenta:

A organização do trabalho em pequenos grupos, com co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade de tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

Neste sentido, o trabalho cooperativo assume um papel de fundamental importância na inclusão de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais. A construção de um clima de interações positivas baseadas na aceitação da diferença como um valor, poderá ser potencializador de aprendizagens sociais, afectivas e académicas. Quando os alunos partilham o mesmo contexto buscando atingir objectivos comuns (sucesso nas aprendizagens), encontram soluções mais facilmente do que se trabalhassem sozinhas e aprendem a regular as suas acções diminuindo os conflitos, quando estes existem (Leitão, 2006).

Os alunos deixam de assumir uma atitude passiva e de depender das acções do professor para serem chamados a participar nas suas aprendizagens, actuando com sucesso, cada um com o contributo que as suas capacidades permitem. Quando os alunos, quaisquer que sejam as suas características, têm oportunidade de participar nas mesmas experiências dos seus pares, vêem aumentada a sua auto-estima, motivação para as aprendizagens e os seus níveis de realização.

O trabalho cooperativo é compensador não só para os alunos com necessidades educativas especiais mas também para todos os alunos do grupo que têm oportunidade de aprender com a diferença, assumindo atitudes de aceitação, responsabilidade social, crescendo num clima de respeito pelo outro, que, certamente os tornará cidadãos mais ricos. “Uns e

outros têm a ganhar e a perder na trajectória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes” (Sanches & Teodoro, 2006:71).

O professor será responsável por criar um clima favorável ao desenvolvimento do trabalho cooperativo (tarefa nem sempre fácil), a redefinir, se necessário, o espaço de sala de aula, de modo a facilitar as interacções sociais tão importantes neste contexto. Se se criarem boas condições, os alunos terão oportunidades de vivenciarem experiências promotoras do “desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas, a escuta activa, a comunicação interactiva, a aceitação e acomodação às diferenças individuais” (Leitão, 2006:34).

A intervenção do professor deve ser precedida de uma planificação muito bem fundamentada, com actividades que respondam positivamente aos diferentes elementos da turma e com planos de aula susceptíveis de serem alterados de acordo com as reacções (positivas ou negativas) dos alunos.

O professor deverá ser capaz de improvisar, de mudar as suas práticas se a turma o exigir. A este propósito Ainscow (1997:17) refere que “a prática se desenvolve a partir dum processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua actuação e as suas respostas à luz do feedback dos elementos da sua classe”.

Para a implementação destas práticas, devem fazer-se mudanças que vão para além da redefinição dos contextos da sala de aula. Será necessário que os professores partilhem as suas experiências, discutam as suas decisões, com os colegas, num cooperativismo que rompa com as barreiras impostas pelas paredes das salas de aula, que se afastem do isolamento que se cria, com tanta frequência, nas nossas escolas. “Esta forma de colaboração, estendida aos outros professores, pode trazer ao professor da classe e aos alunos o apoio necessário e adequado” (Sanches, 2005:135).

Esta cooperação deve ser estendida à comunidade, num trabalho de parceria entre a escola e o seu meio envolvente, no sentido de se encontrarem soluções de resolução de problemas sociais, de se potencializarem recursos materiais e humanos, etc.

A Declaração de Salamanca, em 1994, ao defender a educação inclusiva como a melhor resposta para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, referia a necessidade de se fazerem as mudanças educativas necessárias. Essas mudanças relacionam-se com o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula que, apesar de terem por objectivo responder às dificuldades dos alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais, beneficiarão todas as crianças da comunidade educativa.

Assim, estas mudanças implicam um apelo à flexibilização curricular e à diferenciação pedagógica inclusiva.

Madureira & Leite (2003) referem que o modelo curricular tradicional português, utilizado durante muito tempo pelas nossas escolas, respondia à homogeneidade da nossa população escolar, tentando ensinar a muitos como a um só, porque assentava nos resultados escolares dos alunos. Esse modelo era entendido como um “plano estruturado de ensino/aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos para alcançar esses objectivos” (p. 90), era aplicado a todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. Contudo, as escolas dos nossos dias contemplam uma população escolar heterogénea, caracterizada pelas diferenças de conhecimentos, valores e atitudes que resultam de diferentes percursos de vida, experiências familiares, sociais e culturais das crianças.

O recurso a um currículo igual para todos não soluciona os problemas de insucesso escolar, resultantes desta heterogeneidade. Perante as diferenças dos alunos é, assim “necessário encontrar processos de ensino diferenciados” adequados às necessidades de cada um (Madureira & Leite, 2003:95).

No entanto, se por um lado, a flexibilização curricular permite que os professores possam criar, a partir do currículo nacional, “currículos centrados no processo e na situação” de cada aluno, adaptando-os às suas necessidades, por outro, vai exigir das escolas uma autonomia cada vez maior, já que desta flexibilização resulta a construção de um “projecto curricular de escola (P.C.E.) que define os aspectos curriculares em que esta vai investir, organizando as competências e conhecimentos a adquirir por todos os alunos” (Madureira & Leite, 2003:93). Esta situação vai implicar a realização de um “projecto curricular de turma (P.C.T.) que deve abordar os conteúdos do ensino, as actividades, as estratégias, os materiais de apoio e as diferenciações pedagógicas adoptadas para cada aluno” (*idem*).

As escolas que defendem a inclusão e que recebem todas as crianças da sua área de influência quaisquer que sejam as suas características, devem “conhecer as barreiras que alguns alunos eventualmente enfrentam no seu acesso e participação no processo educativo” (Costa, 1996:21), não se afastando da ideia de que “a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente” (Sanches, 2005:133). Neste sentido, a escola deverá procurar ultrapassar ou minimizar as barreiras que se colocam a cada uma das crianças, de modo a possibilitar-lhes aprendizagens significativas, respeitando, sempre a sua individualidade.

Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003). Este não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001, citado por Sanches & Teodoro, 2006:71).

A inclusão educativa, do ponto de vista filosófico, pressupõe que a escola responda às potencialidades dos alunos e não à sua “normalização” como a integração defendeu. Nesse sentido, o trabalho não deve assentar no défice que apresentam, mas nas capacidades que têm e que só podem desenvolver se lhes for proporcionada a possibilidade de interagirem com os seus pares, de acordo com as suas possibilidades, nas suas turmas de origem (Silva, 2009:12).

1.2. Autismo

1.2.1. Perspectiva histórica

O termo autismo tem origem na palavra grega, *Autos* que significa Próprio/Eu e *Ismo* que traduz uma orientação ou estado. Da união de ambas as palavras surge o termo Autismo, que pode ser definido por uma condição ou estado de alguém que apresenta estar “absorvido” em si próprio, ocorrendo assim limitação das relações sociais, da comunicação verbal e não verbal e da variedade dos interesses e comportamentos.

Foi pela primeira vez utilizado pelo psiquiatra Eugene Bleuler (1908), associado a um sintoma secundário das esquizofrenias. Para aquele médico, os indivíduos observados “vivem num mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contacto com o mundo” (Bettelheim, 2001).

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra americano, estudou e descreveu a condição de onze crianças consideradas especiais:

Desde 1938, têm chegado à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje,

que o caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas peculiaridades fascinantes (Kanner, 1943:217-219, citado por Pereira, 1999:19).

Nessa época, o termo esquizofrenia infantil era considerado sinónimo de psicose infantil, mas as crianças observadas por Kanner, tinham características especiais e diferentes das crianças esquizofrénicas. Eram incapazes de se relacionarem com outras pessoas e com os objectos. Paralelamente, apresentavam desordens graves no desenvolvimento da linguagem.

A maioria dessas crianças não falava ou quando o fazia era comum a ecolália, inversão pronominal e concretismo. O comportamento era salientado por actos repetitivos e estereotipados, não suportavam mudanças de ambiente e preferiam o contexto inanimado. Este conjunto de comportamentos ficou conhecido como Síndrome de Kanner ou perturbação autista.

Estas características formam um “síndrome” único nunca até aqui referido, e que parece ser raro suficiente, apesar de ser provavelmente mais frequente do que é notório na escassez dos casos observados. É bem possível que algumas de tais crianças tenham sido vistas como atrasadas mentais ou esquizofrénicas (Kanner, 1943, citado por Pereira, 1999:20).

Em 1944, Asperger, psiquiatra austríaco identificou também um conjunto de comportamentos semelhantes aos de Kanner, denominando-os por “psicopatia autista” (Asperger, 1944, citado por Pereira, 1999:26).

Kanner e Asperger concluíram que “as crianças estavam afectadas por uma perturbação do contacto social, (...) aspectos relativos aos afectos (...) particularidades especiais na comunicação e na adaptação relacional (...) padrões curiosos de desempenhos intelectuais” (*idem*).

No entanto, estes dois autores divergiam em três áreas de diagnóstico: as capacidades linguística, motora e de coordenação e de aprendizagem.

Na década de 1950 os autores norte-americanos denominavam essas crianças como crianças atípicas ou possuidores de um desenvolvimento atípico ou excepcional. A partir da década de 60, definiu-se as psicoses infantis em dois tipos: as psicoses da primeira infância e as psicoses da segunda infância. Englobado nas psicoses da primeira infância estava o autismo infantil precoce. Já nessa altura, foi entendido como um transtorno primário, diferente das outras formas de transtornos infantil secundários, das lesões cerebrais ou retardamento mental.

No final da década de 70, Rutter descreveu o transtorno autista como sendo uma síndrome caracterizado pela precocidade de início e, principalmente, pelas perturbações das relações afectivas com o meio. Para este autor, a criança diagnosticada como tendo autismo, possui uma incapacidade inata para estabelecer qualquer relação afectiva, bem como para responder aos estímulos do meio. A partir desta altura vários autores têm vindo a contribuir para uma distinção, cada vez mais marcada, entre o autismo e a esquizofrenia.

Em 1988, Wing propôs a introdução do conceito “Espectro do Autismo”, dada a variância do quadro clínico neste distúrbio do desenvolvimento. Assim, o Espectro do Autismo inclui: autismo clássico ou síndrome de Kanner; síndrome de Asperger; perturbação desintegrativa da infância; autismo atípico; traços autista (Peeters & Gillberg, 1995, citados por Marques, 2000:33).

Durante muito tempo, as crianças com autismo eram descritas como tendo um défice generalizado de atenção, uma vez que dificilmente se centravam numa tarefa ou actividade. Hoje sabe-se que têm uma falha no processamento de determinados estímulos. Estudos recentes revelam que estas crianças têm como que uma *atenção em túnel* (Schopler, 1995). Este défice de controlo de atenção leva que a criança tenda a focar-se em pequenos detalhes e manifeste grandes dificuldades em perceber a tarefa como um todo, o que implica dificuldades de aprendizagem agravadas.

1.2.2. Diagnóstico

Na actualidade, o autismo não se diagnostica até que as crianças tenham entre dois e três anos, porque geralmente os pais e os pediatras não reconhecem os sintomas antes dessa idade. Em consequência, normalmente não se faz um estudo médico nas crianças com autismo antes do final do terceiro ano e, por conseguinte, não podemos tirar conclusões sobre o autismo na infância.

No que concerne à definição de autismo há a concepção diagnóstica que engloba o Transtorno Autista como Transtorno Global do Desenvolvimento, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais (DSM-IV-R).

Dessa definição relevam vários factores que comprometem algumas áreas do desenvolvimento, nomeadamente ao nível da interacção social recíproca, da comunicação, dos interesses e das actividades.

Baron-Cohen e os seus colaboradores citados por Sousa-Morato (2007:70) referem que os pais de crianças com autismo frequentemente relatam que a primeira suspeita de que a sua criança não se está desenvolvendo normalmente acontece por volta dos dezoito meses de idade, uma vez que certos comportamentos presentes no desenvolvimento normal estão ausentes ou limitados na criança com autismo. Dois destes comportamentos são a atenção compartilhada, que se refere à habilidade de estabelecer e partilhar um foco de atenção com outra pessoa, apontando, monitorizando o olhar, habilidade esta que permite a criança aprender pelos outros (referência social), e o jogo simbólico, que envolve a atribuição de estratégias imaginárias, pessoas, objectos, eventos.

Ainda no que diz respeito ao campo da psicodinâmica, a posição de Bettelheim (2001:123), afirma que o autismo tem origem no encontro defeituoso de um ser com o mundo externo, nos primeiros dois anos de vida, embora Williams & Wright (2008:3) indiquem que “normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança”.

Importa referir que Williams & Wright (2008:6-11) procedem à enumeração dos comportamentos que podem causar preocupação, dividindo-os em vários períodos: aos dezoito meses, dos três aos cinco anos, dos seis aos onze anos e dos doze aos dezassete anos.

Portanto, embora às vezes surjam indícios bastante fortes de autismo por volta dos dezoito meses, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses, e a idade média mais frequente é superior aos trinta meses.

Para melhor instrumentalizar e uniformizar o diagnóstico, foram criadas escalas, critérios e questionários. O diagnóstico precoce é importante para poder iniciar a intervenção educacional especializada o mais rapidamente possível.

1.2.3. Características específicas das crianças com autismo

As crianças com perturbações do espectro do autismo geralmente não expressam as suas emoções e têm dificuldade em revivê-las (Frontera Sancho, 1994). A formação de vínculos afectivos encontra-se alterada e, por isso, a sua configuração é mais lenta.

Segundo Hobson, (1995), as crianças com perturbações do espectro do autismo apresentam, de forma geral, as seguintes características: anomalias na capacidade de relação com os pares, o mesmo acontecendo com os adultos; dificuldade na compreensão de condutas que têm a finalidade de partilhar experiências com o outro; dificuldade na compreensão das reacções de medo ou de mal-estar manifestadas por quem os rodeia; problemas no uso adequado das regras de comportamento social; anomalias na autopercepção e expressão de sentimentos; ausência de cumplicidade com o adulto e relação a experiências com objectos; uso descontextualizado de acções, atitudes e de linguagem; anomalias no desenvolvimento do vínculo afectivo aos outros; problemas na definição da autoconsciência.

Wagner (1999) refere que as crianças com perturbações do espectro do autismo podem revelar dificuldades: académicas, em se organizar, em aceitar as alterações de rotina, em manter conversas, em trabalhar em grupo, em perceber conceitos abstractos, na compreensão, na práxia fina, na concentração e na utilização de estratégias de resolução de problemas. Apresentam vocabulário pouco desenvolvido, pensamentos literais, baixa tolerância à frustração, estratégias de imitação pobres e vulnerabilidade emocional.

Normalmente associado à noção de autismo surge a ideia de uma memória prodigiosa (para números, música, etc). Com efeito, a memória, especialmente a memória visual, é uma das áreas fortes destas crianças, mas nem por isso livre de características patológicas. É frequente a memorização de palavras, factos, nomes, números, isto é, o armazenamento de muita informação, sem contudo a atribuição de um significado pessoal, o que se traduz na sua não utilização. Apesar de reter muita informação, esta não se encontra acessível para ser reutilizada posteriormente, o que leva à incapacidade de aprender a partir das consequências e à necessidade de seguir rotinas e rituais que lhes dão segurança.

O processamento sensorial destas crianças também se encontra afectado. A hiperestimulação sensorial tem muitas vezes um papel desencadeador de comportamentos disruptivos (sair da tarefa, surdez selectiva, tapar os ouvidos, fobias a determinados ruídos, etc.). Por outro lado, o tempo de processamento da informação também está deficitário, o que provoca um desfasamento entre a informação recebida e compreendida.

Pelo acumular de todos estes défices, a capacidade de resolução de problemas também está lesada. Estas crianças podem apresentar grandes dificuldades, dado que tendem a não utilizar a informação anteriormente experienciada e recolhida por antecipação, o que compromete a generalização de competências.

Perante a identificação de todos estes défices no autismo, tornam-se necessárias regras educativas que permitam manter um nível óptimo de estimulação para a aprendizagem e comportamento eficazes.

A forma como o autismo afecta a criança faz com que ela tenha dificuldade em compreender os diferentes estímulos e sinais do meio ambiente que a rodeia. Cumulativamente, esta perturbação afecta não só a capacidade da criança se organizar, de compreender a linguagem falada e de a utilizar para comunicar, bem como de relacionar-se com outras pessoas. Muitas vezes, os problemas de comportamento que manifestam são o reflexo da falta de capacidade para comunicar e utilizar a comunicação para expressar os seus desejos e necessidades.

A característica deste grupo diagnóstico é de “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidade de interacção social recíproca, habilidade de comunicação ou presença de estereotipias de comportamentos, interesses e actividades” (Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais - DSM-IV-R, 2002:98). A especificidade do autismo remete às características diagnósticas norteadoras como “a presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interacção social e da comunicação e um repertório muito restrito de actividades e interesses” (DSM-IV-R, 2002:99).

Das características indicadas por Hewitt (2006:8) relevam as seguintes:

“uma inabilidade comum para desenvolver relacionamentos - mesmo com os pais e com os irmãos, competências de interacção limitadas [...], preferência por jogos repetitivos e estereotipados [...], desejo obsessivo de conservação da uniformidade, incluindo as rotinas. Perturbação extrema quando as rotinas são inesperadamente alteradas [...], hipersensibilidade aos estímulos ambientais [...], boa capacidade de memorização das rotinas [...], acentuado atraso ou um notório insucesso na aquisição da linguagem [e] um uso pouco vulgar da linguagem, de uma forma não comunicativa”.

A investigação recente na área da psicologia tem permitido a identificação de factores condicionantes da aprendizagem das crianças com autismo. De facto, o avanço das teorias psicológicas mais recentes tem permitido a identificação de factores ou características específicas das perturbações do espectro do autismo, nomeadamente défices a nível da

capacidade de atenção, sequencialização, memorização, motivação, processamento sensorial e resolução de problemas.

Em síntese, e, de acordo com os autores que temos vindo a referir, a criança com perturbações do espectro autismo caracteriza-se por revelar: resistência a métodos normais de ensino; ausência da noção de perigo; uma aparente insensibilidade à dor; uma falha de jogo simbólico; dificuldade no contacto visual; indiferença; exploração inadequada de brinquedos e objectos; ecolália; uma angústia extrema sem razão aparente; uma dificuldade em interagir com outras crianças; uma resistência à alteração da rotina; capacidades motoras (global/fina) desiguais; uma intensa actividade motora ou extrema passividade.

1.2.4. Estratégias de intervenção

No que diz respeito à prática pedagógica dos professores, responder às potencialidades dos alunos obriga à implementação de estratégias que, assentando, obviamente, na flexibilização curricular, devem ter em conta a diferenciação pedagógica inclusiva. A inclusão vai para além desta diferenciação tão linear, porque implica que todos aprendam com todos. Na verdade, a escola deve ser um lugar privilegiado para a interacção de políticas, de culturas, de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, cognitiva, racial ou religiosa, possa ser uma realidade (Silva, 2009:12).

No que se refere aos efeitos da frequência de uma escola de ensino regular no desenvolvimento pessoal dos alunos diagnosticados como tendo perturbações do espectro do autismo, os autores, Williams & Wright, defendem que “a criança com autismo pode, será capaz, será beneficiada, com a sua permanência e contacto com outros de sua idade” (2008:45).

Esta posição é partilhada por Hewitt (2006:5), a qual considera que “os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças diagnosticadas com perturbações do espectro do autismo uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida”.

Porém, devido à sua própria natureza, os ambientes regulares exigem, quase constantemente, um uso integrado das três competências ou atributos, nomeadamente, da comunicação, da socialização, e da imaginação, em que as pessoas diagnosticadas com perturbações do espectro do autismo têm incapacidades. Williams & Wright (2008:28) apontam que “o que não funciona nem para os pais, nem para o filho, é ficar cada um com medo das críticas”, razão que deverá levar a “desenvolver relacionamentos construtivos com a escola” (Williams & Wright, 2008:29).

Comportamentos comunicativos pobres (receptivos e expressivos) e problemas de processamento sensorial são duas características dos alunos diagnosticados com perturbações do espectro do autismo e, por isso, as estratégias de ensino tradicionais de explicar, demonstrar e elogiar não resultam. Estes alunos têm necessidade de rotinas, de adquirir o conceito de “acabado”, de comunicação concreta. Ao conceber um programa educativo e um ambiente de aprendizagem, temos de ter a certeza de que cada aluno pode responder a três questões: onde estou?/o que devo fazer aqui?/o que faço a seguir? (Schopler, 1995).

Assim sendo, as estratégias de intervenção utilizadas com a maioria dos alunos têm de ser modificadas para poderem compensar os défices comprometedores das aprendizagens.

Nesta perspectiva, diversos estudos, como os de Schopler, têm demonstrado as vantagens dos ambientes educativos estruturados na educação destes alunos, relativamente a aspectos, tais como:

- adaptação das tarefas e objectivos educativos ao nível evolutivo de cada aluno, baseados no modelo de aprendizagem sem erros, uma vez que os erros repetidos produzem um aumento de negativismo, alterações de conduta e desmotivação. Neste sentido, o professor deve prestar ajudas que promovam os comportamentos que quer ensinar, tendo em conta a necessidade de reduzir essas ajudas, à medida que o aluno vai atingindo os objectivos propostos.
- assumpção de uma atitude pedagógica em consonância com as regras específicas de ensino adequadas ao aluno com perturbações do espectro do autismo. Deste modo, para além de analisar cuidadosamente as condições ambientais que fomentam a aprendizagem e diminuem as alterações de comportamento, o professor tem de

seleccionar com rigor os materiais e reforços a utilizar, de modo a promover a aprendizagem.

A linguagem deve poder ser compreendida não só em relação à forma e conteúdo, mas também ao momento adequado. Deste modo, ordens, instruções e sinais só devem ser dados depois de se assegurar a atenção do aluno. Por isso têm de ser claras, simples, consistentes e adequadas às tarefas.

O aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo deverá frequentar uma escola de ensino regular, sendo necessário levar-lhe o conhecimento especializado e enriquecer a situação de ensino regular, de modo a que, através da inclusão, faça parte da comunidade escolar e seja valorizado como indivíduo nesta comunidade.

O papel do professor de turma é central para a educação de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, cabendo-lhe a tarefa de assegurar que todos sejam educados a um nível que seja adequado às suas necessidades e características.

Ainscow salienta que o docente deve ter em conta “três factores-chave: planificação para a classe como um todo, utilizar (...) os próprios alunos e a improvisação” (1997:16). Ao professor de educação especial caberá a função de levar a compreensão especializada para a sala de aula do ensino regular. O professor, na sala de aula, tem de estar preparado para ser o tradutor, o intermediário e o amigo do aluno com perturbações do espectro do autismo (Cumine, Leach & Stevenson, 2006).

Segundo Wagner (1999) caberá aos colegas a função, ainda que inconsciente, de serem os modelos do comportamento social típico a ter. Os colegas demonstrarão como brincar com outra criança, como partilhar, como respeitar a vez dos outros, como gesticular, como usar a expressão facial, como pedir ajuda, como jogar um determinado jogo.

Para aquele autor, estes alunos necessitam de ajuda na aprendizagem das competências sociais devido ao seu défice nesta área, referindo que estas podem ser ensinadas para o grupo turma ou para pequenos grupos de crianças, devendo o grupo incluir mais alunos com comportamento social típico do que com perturbações do espectro do autismo, de modo a promoverem uma correcta modelagem.

O objectivo nas competências sociais é usar a instrução directa para ensiná-las às crianças, face ao que deverão fazer em determinadas situações sociais. A dramatização, os jogos e simples episódios acidentais podem ser utilizados durante o trabalho em grupo para dar a oportunidade ao aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo de praticar a competência que está a ser ensinada (*idem*).

Numa intervenção educativa, podemos também recorrer às tecnologias de informação adequadas ao desenvolvimento da expressão oral, uma vez que os meios audiovisuais revestem-se de particular importância. Assim, o aluno deve ter a possibilidade de revelar “o que observa/vivencia/percebe, permitindo ao adulto perceber as suas representações internas” (Ponte & Azevedo, 2000:14).

A formação da identidade de um aluno com perturbações do espectro do autismo constitui-se pela inclusão numa situação vivencial de estímulos constantes entre pares (colegas) e ímpares (relação com os professores), com outros colegas/alunos que não apresentam o transtorno.

Na medida em que as aprendizagens acontecem de forma pontual nas chamadas “ilhas de inteligência” que compreendem qualidades intactas que devem ser reconhecidas e estimuladas (Kupfer, 2000), a inserção escolar é um factor diferencial no desenvolvimento global desses sujeitos (Vasques, 2002).

Podemos encontrar duas convicções: as pessoas com autismo são como nós e como tal têm direito à igualdade; as pessoas com autismo são muito diferentes de nós - elas compreendem o mundo de forma diferente, gostam e respondem a coisas diferentes (Schopler, 1995).

Numa perspectiva educacional, o objectivo está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Assim, devemos centrar-nos nas áreas fortes frequentemente encontradas nos alunos considerados como tendo perturbações do espectro do autismo (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais), o que implica adaptarmo-nos a diferentes níveis de funcionamento e às suas necessidades individuais.

Para os professores também é importante atender às diversas fases de desenvolvimento do aluno com autismo a fim de intervir adequadamente. Isto quer dizer que as necessidades, os défices e a adaptação do aluno dependem, em parte, da sua idade e do seu desenvolvimento (Schopler, Reichler & Lansing, 1980).

A participação dos pais desempenha um papel muito importante no processo de intervenção, sendo essencial uma estreita colaboração entre pais e profissionais para que haja troca de conhecimentos e as experiências se realizem (Schopler et al., 1984).

O programa individual escolar deve desenvolver-se segundo uma perspectiva desenvolvimental, o que implica tarefas correspondentes às competências do aluno, que são essenciais para o desenrolar da sua vida quotidiana. O conteúdo pedagógico tem de ter em

conta o vocabulário e os hábitos familiares, atendendo às dificuldades do aluno no que diz respeito à generalização das aprendizagens. A tomada de conhecimento dos défices de organização e sequencialização destes alunos, assim como os défices comunicacionais associados, desencadeou a necessidade de criar uma metodologia de ensino que suplantasse ou compensasse esses défices.

1.2.4.1. Ensino Estruturado

A experiência e as investigações de Schopler e seus colaboradores demonstraram a importância de recorrer a um ensino estruturado para um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo. O Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel Hill na Carolina do Norte é um programa de tratamento e educação para as crianças de todas as idades diagnosticadas como tendo autismo e problemas relacionados com a comunicação (Schopler, 1984).

A filosofia do Programa Teacch tem como objectivo principal ajudar o aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, a crescer da melhor maneira possível de modo a atingir o máximo da autonomia na idade adulta. O ensino estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalho.

Schopler indica cinco factores essenciais para que uma sala seja bem estruturada segundo o Programa Teacch: a estruturação física do espaço; a organização visual; a gestão de problemas de comportamento; a elaboração de um sistema de comunicação expressiva-receptiva; desenvolvimento de um plano de intervenção que permita aos educadores e pais avaliar os progressos da criança.

Nesse sentido propõe-se uma sala completamente estruturada de forma a mostrar aos alunos o que se pretende deles. As actividades também estão estruturadas no tempo para lhes fornecer o sentimento de previsibilidade e de sequência temporal. Por exemplo, o aluno tira de um quadro uma imagem ilustrativa da primeira actividade. Executa na área de trabalho as etapas da actividade. Uma vez terminada, arruma o material no sítio e dirige-se para a área de transição, onde está o horário.

O aluno trabalha segundo o seu nível de atenção que, como vimos anteriormente, apresenta características particulares e requer um planeamento das actividades por períodos que têm um princípio e um fim bem definidos, seguidos de um período de descanso e de recompensa. Pouco a pouco, espera-se que aprendam a trabalhar por períodos mais longos, até que executem todas as tarefas que estão incluídas no seu plano de intervenção.

Assim, a sala deverá conter um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas (armários, biombos, etc.). A estrutura visual da sala ajuda o aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo a focar a sua atenção nos aspectos mais relevantes das tarefas. Uma sala bem estruturada sistematiza actividades específicas e reforça conceitos importantes. Por exemplo, se uma área da sala é sempre utilizada para a aprendizagem de tarefas, o aluno saberá o que se espera dele quando vai para essa área. O meio de aprendizagem deve ser desprovido de distractores (visuais ou sonoros) que dificultem a identificação de pistas relevantes necessárias para a realização das actividades.

Reconhecer a diversidade existente nos espaços escolares é fazer desta um meio de transformação, de busca da valorização da diferença e da singularidade de cada sujeito. A complexidade de incluir, com sucesso, um aluno considerado como tendo perturbações do espectro do autismo no ensino regular exige o acto cauteloso de identificar as “subtilezas de suas aprendizagens” ao longo do caminho escolar. Trata-se de um processo lento de construção, de experimentações afectivas (Bridi, 2002).

1.2.4.2. Unidades de Ensino Estruturado

Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas adequadas.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo ou alunos

com multideficiência. Tal implica um esforço adicional de entidades diversas, que vão das escolas e serviços da educação até às autarquias, à segurança social e às famílias.

As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada para alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. As referidas unidades integram docentes especializados em educação especial, devendo ser introduzidas as modificações necessárias no espaço físico e apetrechadas com mobiliário e equipamentos adequados às necessidades específicas desta população.

A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGIDC).

Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado promover a sua participação nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem, implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades.

Aquele Decreto-Lei veio enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos considerados com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (DGIDC).

Tal como as parcerias, as Unidades também são um recurso, neste caso, para toda a escola. Devido à sua problemática mais específica, há alguns alunos que têm necessidade de aí permanecer mais tempo. No entanto, devem ir às suas turmas de origem, em tempos que devem ser gradualmente alargados, para que possam ter a possibilidade de interagir com os seus colegas, através de trabalhos que devem ser feitos em conjunto, respeitando as capacidades de todos e de cada um (Silva, 2009:13).

Quanto à organização da escola e das turmas, a mesma tem de equacionar que a(s) resposta(s) para alguns dos alunos passam por medidas, como parcerias com outras instituições, por exemplo, que vão para além do âmbito em que, tradicionalmente, esta instituição se tem situado (Silva, 2009:13).

Há alunos, como os do espectro do autismo, que passam a maior parte do seu tempo lectivo em Unidades de Ensino Estruturado, para quem é fundamental a utilização de *software* específico e cuja aprendizagem, com o recurso a meios audiovisuais, tende a ser muito individualizada. Sempre que esses alunos vão às suas turmas de origem, e é desejável que o façam todos os dias, facilita-se o processo da sua inclusão porque as aprendizagens devem ser socializadas e estabelecer entre todos a interacção que for possível, nomeadamente, por meio de trabalhos feitos em cooperação (Silva, 2008:483).

O professor de educação especial e o professor do ensino regular devem cooperar, quer a nível da planificação, quer a nível da intervenção, bem como da própria avaliação. Este papel de mediação é extensivo aos próprios alunos, à família e aos outros intervenientes no processo, o qual contribui para o desenvolvimento da auto-confiança e potencia as capacidades individuais e colectivas dos alunos (Silva, 2008).

Contudo, se não houver uma articulação estreita entre todos os actores que intervêm no processo dos alunos, em nome da inclusão podemos estar a promover a exclusão, intervindo individualmente apenas, tantas vezes fora do contexto da escola e, sobretudo, sem lhes possibilitar interacções com os outros alunos, tão fundamentais para o seu e o desenvolvimento de todos (Silva, 2009:13).

A educação inclusiva parte do princípio de que a diferença é um valor (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009), porque constitui um desafio que consiste em organizar o ensino para todos os alunos, de modo que todos aprendam com todos. Isso implica uma planificação que tenha em conta o currículo comum para a generalidade dos alunos, adequações curriculares individuais para alguns e, em algumas situações, currículos específicos individuais (de acordo com a terminologia do DL 3/08, de 7 de Janeiro).

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Caracterização do projecto

Este é um projecto de intervenção, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção. Como tal, tem como objectivo uma melhor compreensão da realidade, de modo a que esta, reflectida, possa ser reformulada, num processo circular de planificação, acção e reflexão.

Os princípios de investigação-acção consistem “num processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objectivas, e de interpretar e utilizar os resultados” (Arends, 1995:525).

A investigação-acção contribui para a melhoria do ensino e para a autonomia do professor. Partindo de situações com as quais está insatisfeito, o professor pode investigar o problema e melhorá-lo. Assim sendo, depois de definir o seu objectivo de investigação, deve proceder à recolha de informação, utilizando técnicas e instrumentos adequados ao mesmo.

Segundo Sanches, a investigação-acção assume-se como um processo “em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado” (2005:127).

Com vista a uma maior coerência de todo o processo, procedemos inicialmente à definição da problemática/questão de partida e dos objectivos, fundamentais para a orientação de toda a intervenção. Recolhemos através de diferentes meios – a sociometria, a entrevista e a observação naturalista, toda a informação relevante, através da qual nos foi possível compreender e caracterizar o nosso aluno bem como as interacções entre os diversos intervenientes no processo.

Perante a necessidade de intervirmos no contexto caracterizado com vista a uma efectiva mudança social e educativa (Silva, 1996), planificámos, desenvolvemos e avaliamos as diversas sessões com a turma. Estratégias e práticas inclusivas com uma aprendizagem cooperativa, o trabalho em equipa entre docentes e a diferenciação pedagógica inclusiva foram aspectos que privilegiámos planificando todas as actividades de forma a promover o trabalho a pares e em pequenos grupos.

A nossa questão de partida contemplou a interacção entre os alunos, que resultou do trabalho a pares e em grupo, contribuindo para o desenvolvimento de competências a nível da

leitura, da escrita e da comunicação de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, e para a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à sua socialização e autonomia, numa perspectiva inclusiva.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos para a recolha de dados, no presente projecto, foram seleccionadas em função da nossa questão de partida e dos respectivos objectivos gerais. Consistiram na pesquisa documental, na sociometria, na entrevista à mãe e na observação naturalista.

No desenvolvimento do nosso projecto de intervenção tivemos de proceder inicialmente à recolha de dados através da pesquisa documental. Consultámos todos os relatórios existentes no processo do aluno.

Seguidamente, realizámos um teste sociométrico para analisar a posição/inclusão do aluno no grupo.

Posteriormente, procedemos à realização de uma entrevista à mãe do aluno para recolher informações sobre o perfil do mesmo, em que obtivemos dados acerca do envolvimento familiar no seu processo educativo, bem como das expectativas da família acerca do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Após a entrevista e para avaliar a autonomia do aluno e os seus comportamentos na sala de aula, realizámos uma observação naturalista.

2.2.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental apresenta-se como um “método de recolha e de verificação de dados”, segundo Albarello et al. (1997:29).

Segundo Bardin (1997), a pesquisa documental constitui uma fonte fundamental para permitir ao investigador retirar informações que fundamentam as suas afirmações e declarações.

De modo a conseguirmos enquadrar o historial clínico do aluno consultámos os relatórios de avaliação psico-educativa da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), os relatórios da escola, da terapia da fala, da avaliação para despiste de PEA e da educação especial.

O Plano Educativo Individual e o Programa Educativo foram também dois documentos essenciais, na medida em que nos auxiliaram na caracterização do aluno quer a nível académico, quer social.

2.2.2. Sociometria

Os testes sociométricos, segundo Bastin (1980:15), são um utensílio colocado à disposição de educadores e psicólogos, capaz de proporcionar “indicações sobre a vida íntima dos grupos que educa ou examina, assim como sobre a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos”.

A sociometria permite-nos compreender as crianças individualmente, avaliar o seu grau de integração no grupo e a ver se a sua experiência social se está a realizar de uma forma positiva, preparando-nos melhor para interpretar o significado das relações entre as crianças ao mesmo tempo que estabelecemos os planos de trabalho (intervenção) para essa criança (Northway & Weld, 1957).

Segundo aqueles autores os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, captar com certa facilidade as relações espontâneas, realçando a posição de cada criança no grupo, em função dessas relações.

As principais finalidades deste tipo de teste são: registar as representações individuais sobre as relações existentes no grupo (turma); a partir do registo anterior obter dados que possam contribuir para detectar a posição social da criança dentro do seu grupo, pela sua integração ou rejeição; detectar os alunos mais isolados ou os mais preferidos e por último comparar estes registos com outros obtidos através de processos diferentes, como a observação naturalista ou por entrevistas.

Segundo Estrela (1994:367), os testes sociométricos têm a vantagem de nos ajudar a avaliar o grau de integração de uma criança no grupo. A sua aplicação é simples, consiste em pedir a cada membro de um grupo que refira as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações catalogando depois as respostas de cada criança numa folha-sumário. Tal como enumerámos no parágrafo acima, são várias as finalidades de um teste sociométrico.

Podemos aprender uma série de factos acerca das crianças. Primeiro, contando o número de vezes que uma criança é escolhida, podemos aferir em que medida ela é aceite pelo grupo, a que se chama «posição sociométrica». Em segundo, consoante os resultados, poderemos verificar o seu número de amigos e se estes também a preferem. Seguidamente o teste sociométrico revela a estrutura do grupo, mais ou menos integrado. Por último e em momentos diferentes, podemos observar a evolução a nível da estrutura do grupo, da posição sociométrica e das relações pessoais.

Um dos contributos dos testes sociométricos é a sua utilidade na organização de grupos escolares. Por exemplo, através da disposição das crianças nas carteiras ou mesas, na formação de grupos de trabalho, as escolhas sociométricas são um guia valioso, organizando melhor as turmas e criando um bom ambiente na sala de aula. Também nos ajudam na orientação de cada criança em particular para que não fique excluída.

Contudo, também apresentam algumas desvantagens em relação aos resultados que podemos obter. O teste não nos dá as relações entre os membros de um grupo, mas antes as representações e expectativas dos seus componentes acerca dessas relações, uma vez, o teste, ser um instrumento de conhecimento individual, pelo que na realidade, não ficam conhecidas a estrutura e a dinâmica do grupo.

Pelo acima exposto podemos constatar que o teste sociométrico tem limitações, nomeadamente pela ausência de informações acerca da integração dos alunos nos restantes grupos em que estão inseridos, qual a profundidade dos sentimentos partilhados, o comportamento social real e a espécie de técnicas sociais utilizadas.

Os resultados obtidos pelo teste sociométrico não nos permite saber ao certo sobre como as mesmas crianças reagem quando integradas em outros grupos, como no seu bairro, no clube ou em casa. Não se pode avaliar o grau de profundidade do sentimento que uma criança nutre por outra. De qualquer forma dá-nos algumas indicações que podem ser valiosas, se tivermos em conta alguns princípios gerais ou procedimentos (critérios).

Segundo Northway & Weld (1957), sugerem que na aplicação do teste sociométrico se usem três critérios e três escolhas, que se usem critérios realistas e que incluam uma série de situações tiradas da vida real das crianças e que se mantenham os mesmos critérios e as mesmas escolhas para toda a escola e se modifique a redacção das perguntas, adaptando-as às diferentes idades.

Para aplicar testes sociométricos Northway & Weld (1957:31-32) sugerem o seguinte: utilizar testes individuais de preferência a testes colectivos, sempre que possível; dar as instruções duma maneira clara e elucidativa para que as crianças vejam qual o sentido das perguntas e não pensem que elas não vêm a propósito; repetir as perguntas só uma vez; incluir no mesmo teste só crianças que estiverem disponíveis dentro do período de uma semana; utilizar os resultados dos testes para fins práticos e dar a conhecer às crianças que foram tomadas a sério.

Estes testes podem ser aplicados em alturas diferentes para verificarmos se houve alterações nas escolhas dos elementos do grupo, percebendo se as relações pessoais e a posição sociométrica têm evoluído.

Além da funcionalidade referida anteriormente, estes testes também podem ser utilizados para comparar grupos ou turmas. Pode até estabelecer-se a comparação da mesma turma em anos diferentes.

Os resultados sociométricos podem ser utilizados pelo professor de forma a ajudá-lo a entender se os alunos que aparentemente melhor se adaptaram ao grupo, serão realmente aqueles que são melhor aceites pelos seus colegas de turma, e se os alunos que se destacam pelo bom rendimento escolar são ou não bem aceite pelos restantes alunos. Dá-nos ainda a possibilidade de verificar se os alunos que entram de novo no grupo produzem ou não efeito na turma em que são inseridos, o mesmo pode acontecer com um aluno perturbador que seja transferido.

A realização do teste sociométrico teve como objectivo, como referimos atrás, perceber a situação do aluno diagnosticado como tendo perturbações de espectro do autismo no seu grupo-turma, bem como as interacções entre todos os alunos.

2.2.3. Entrevista

A entrevista é descrita como uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado (Moser & Kalton citados por Bell, 1997:118).

Segundo Estrela (1994), a entrevista compreende três etapas sendo elas: o guião, o protocolo e a análise de conteúdo que correspondem respectivamente a três procedimentos distintos “como se faz?”, “como se regista?” e “como se analisa?”

A finalidade das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, mas também conhecer alguns aspectos dos intervenientes do processo. Pretende conhecer-se algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação. Há a finalidade de investigar, pelo que será necessário definir um certo número de princípios orientadores, como evitar um certo dirigismo, não restringir a conversa à temática abordada e esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado. Contudo, tem de haver uma prévia estruturação, definindo com precisão os objectivos gerais e específicos, hierarquizando-os.

O entrevistador deve estar atento à forma como a resposta é dada, tal como, a expressão facial ou o tom da voz, entre outros, marcados pela sua espontaneidade em que o entrevistado fornece a informação que se tinha previsto, embora numa fase posterior, seja conveniente levá-lo a esclarecer conceitos e situações.

Para a nossa intervenção realizámos uma entrevista semi-directiva tendo em vista a recolha de informações sobre o nosso aluno, a sua família e a sua escola, face às expectativas em relação ao desenvolvimento da sua aprendizagem.

Seguindo as recomendações de Estrela (1994), no desenvolvimento da entrevista evitámos dirigir a mesma dando a palavra à entrevistada, não interferindo na sua comunicação. Enquanto entrevistadores assumimos uma atitude de não-crítica e utilizámos uma linguagem acessível e apelativa ao discurso, tal como referem Ghiglione & Matalon (1992). Criou-se um contacto positivo com a entrevistada de forma a ser possível maior à vontade por parte da mesma (Bogdan & Biklen, 1994).

2.2.4. Observação naturalista

A observação naturalista é a observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana, não constituindo o comportamento objecto de um controlo experimental (De Landsheere, 1979, citado por Estrela 1986). Compreende duas etapas: o protocolo e a análise de conteúdo que correspondem respectivamente a dois procedimentos distintos – “como se regista?” e “como se analisa?”.

A observação naturalista é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais, tendo como objectivo o estabelecimento de “biografias” construídas a partir do que o observador vê, embora com certo distanciamento, não interferindo ou participando, mantendo-se imparcial, o que limita esta metodologia de recolha de dados, (Henry & Carthy, 1961, citados por Estrela, 1986).

A observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural, no seu lar, estudando as famílias dessas crianças psicóticas. Estabelecem-se assim as “biografias”, construídas pela visão do observador a partir da acumulação de dados, não de forma selectiva. O observador apreende um comportamento ou atitude inseridos na situação em que se produziram, preocupando-se com “a precisão da situação”, sendo um dos princípios de base, a “continuidade” da observação, do seu registo (Henry, 1961, citado por Estrela, 1986:42).

Segundo Carthy, (1961, citado por Estrela, 1986):

o primeiro objectivo do estudo do comportamento de um determinado animal é registá-lo em todos os seus pormenores, correlacionando cada uma das suas diferentes secções com os estímulos que as evocam. A esse catálogo completo do comportamento dá-se o nome de *etograma* (p. 45).

Estrela (1986) recomenda adoptar uma grelha de registo que contemple a data, a hora das observações, a descrição das situações e comportamentos observados, bem como as notas ou inferências. Há ainda que mencionar a importância da inferência como meio de “estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento” (Estrela, 1986:51).

Este método, aplicado ao comportamento humano, deu origem a um novo capítulo, o da Etologia Humana. O observador utiliza a observação naturalista como sistema de registo de dados, devendo fazê-lo com imparcialidade.

A observação naturalista, enquanto instrumento de trabalho dos etologistas, centra-se na descrição de comportamentos do observado, em ordem à determinação das funções que lhes correspondem.

Esta metodologia tem algumas limitações, devido à subjectividade da relação do observador com o observado e o seu meio ambiente. Estas residem na subjectividade da interpretação da relação que o observador estabelece entre o observado e o seu meio ambiente, em relação às finalidades e às motivações atribuídas aos comportamentos.

Com a observação naturalista pretendemos recolher dados que nos dessem mais informações acerca da autonomia e do comportamento do “Francisco” na sala de aula.

2.3. Procedimentos para a recolha e tratamento de dados

Na realização do nosso projecto procedemos à recolha de dados de acordo com as técnicas e instrumentos atrás referidos que permitiram organizar as informações obtidas.

Através da análise documental tivemos oportunidade de iniciar uma fase preliminar da análise de alguns documentos que segundo Bardin (1997) tem como principal objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de acções de transformação.

No que diz respeito à documentação, analisámos os relatórios das Educadoras que acompanharam o aluno em estudo no jardim-de-infância, avaliação psico-educativa da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo², os relatórios que se encontram no arquivo da escola, tais como o relatório individual do aluno, o relatório de avaliação da terapia da fala³ e o relatório médico de diagnóstico⁴.

² Anexo: 1.

³ Anexo: 2.

⁴ Anexo: 3.

O Plano Educativo Individual⁵ e o Programa Educativo⁶ foram também documentos essenciais, na medida em que nos auxiliaram na caracterização do aluno quer a nível social quer académico.

Quanto ao teste sociométrico analisámos as interacções sociais estabelecidas pelo aluno em estudo, bem como as interacções sociais existentes no grupo-turma, através de um teste sociométrico.

Tivemos em atenção as propostas conforme adaptado de Estrela (1986:382)⁷, apresentando três questões: “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”; “Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?”; “Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos intervalos das aulas?”. Houve o cuidado de adaptar as perguntas ao nível etário dos alunos e simultaneamente contemplar várias situações relativas ao contexto escolar e de recreio. Para cada item, os alunos efectuaram três escolhas e uma não escolha.

Após a aplicação do teste sociométrico à turma, passou-se à organização dos dados recolhidos, tendo sido elaborada, em primeiro lugar, a matriz sociométrica das escolhas, através da qual foi possível observar quais as escolhas que cada aluno fez e quem o escolheu. Contabilizámos o número de alunos que escolheram cada indivíduo da turma, (foi o aluno “Miguel”, com um bom rendimento escolar, o mais escolhido por doze colegas) e o número de escolhas feitas por cada um⁸.

Para as rejeições procedeu-se de forma semelhante, registando os resultados na matriz sociométrica das rejeições⁹, com a qual foi possível observar o número de alunos que rejeitaram cada indivíduo da turma (sendo o aluno “Rafael” o menos escolhido por doze colegas) e por quem eram rejeitados.

No que diz respeito à análise dos testes sociométricos realizados na turma, pudemos verificar que o “Francisco” não foi rejeitado por nenhum colega da turma e foi escolhido pelos colegas: “Daniel”, “João”, “Cátia” e “Mariana”, de forma recíproca. Os colegas “Leonel” e “Ana” escolheram também o “Francisco”.

Em relação às escolhas do “Francisco”, ele nomeou a “Cátia” como sua primeira preferência, o “João” a segunda preferência e o “Daniel” como terceira preferência, para colegas de carteira; na realização do trabalho de grupo o “Francisco” escolheu o “Alexandre”

⁵ Anexo: 4.

⁶ Anexo: 5.

⁷ Anexo: 6.

⁸ Anexos: 7, 8, 9, 10.

⁹ Anexos: 11, 12.

como primeira preferência, o “Vasco” para segunda preferência e o “Daniel” como terceira escolha; para jogar ou brincar no recreio escolheu o “Pedro” na primeira preferência, a “Mariana” para segunda preferência e o “Rafael” como terceira preferência. O “Francisco” diversificou as escolhas na sala de aula escolhendo duas vezes o colega “Daniel”, bem como no recreio.

Quanto às rejeições que o “Francisco” fez, foram o “Rafael” para ter como colega de carteira, embora o tenha escolhido para jogar no recreio; o “Rodrigo” para realizar trabalho de grupo, o que foi curioso, uma vez que este aluno veio transferido e fazia parte do grupo há pouco tempo, e o “José” para brincar ou jogar no recreio¹⁰.

Não sentimos necessidade de realizar outro teste sociométrico no final da intervenção uma vez que o “Francisco” não foi rejeitado por nenhum colega. Com base na análise dos resultados do teste sociométrico realizado verificámos as escolhas recíprocas para que na nossa intervenção organizássemos o trabalho a pares e em pequenos grupos.

Relativamente à entrevista, elaborámos o guião que contemplou o tema a abordar, o indivíduo a entrevistar e os objectivos gerais da entrevista, ou seja, o que pretendíamos com a sua realização (Estrela, 1994). Com base nos objectivos gerais organizámos blocos e de cada bloco surgiram objectivos específicos e seguidamente tópicos¹¹.

No protocolo¹² realizado através de uma entrevista à mãe do “Francisco” registada em gravação áudio, foi necessário proceder-se à sua transcrição e posterior análise dos dados recolhidos sobre o contexto familiar no processo educativo do aluno. Procurámos saber quais as expectativas acerca do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, tentando perceber o que pensava sobre o seu processo de inclusão.

Realizámos uma leitura global do protocolo para apreensão geral do conteúdo de forma a facilitar a divisão em fragmentos. Procedemos ao levantamento das palavras/expressões decorrentes dos objectivos da entrevista/blocos do guião tentando encontrar aspectos comuns.

Segundo Bardin (1979:118), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.” Levámos em conta a importância de termos sempre presente o guião na análise de conteúdo, uma vez que de cada bloco decorreu uma categoria e dos objectivos específicos uma subcategoria.

¹⁰ Anexo: 13.

¹¹ Anexo: 14.

¹² Anexo: 15.

Como a entrevista abordada foi a semi-directiva, não foram necessárias perguntas tendo sido os tópicos definidos, auxiliares de organização e estruturação de ideias no decorrer da mesma. As observações foram uma constante ao longo da entrevista porque nos ajudaram a compreender reacções e comportamentos evidenciados pela entrevistada.

Na etapa seguinte sublinhámos as afirmações, declarações e ideias que emergiam do conteúdo tendo em conta os objectivos da análise. As expressões que foram assinaladas constituíram os indicadores, os quais foram copiados para junto da categoria correspondente. Segundo Vala (1986:110), “uma categoria é composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

Finalmente, foi atribuída uma designação a cada categoria sendo divididas em subcategorias que foram organizadas num quadro final de análise¹³.

Quanto à observação naturalista¹⁴ foi realizada com uma duração aproximada de vinte minutos. Após a tomada de notas, elaborámos o protocolo de observação¹⁵, o qual de acordo com Estrela (1994) apresentava a data, a hora, os comportamentos observados, as notas complementares e inferências e a identidade dos intervenientes por meio de uma abreviatura.

Para aquele autor, (1994:54), as inferências “referem-se a finalidades imediatas de ordem comportamental” e “correspondem a ‘constructs’ interpretativos do real”, possibilitando a contextualização dos comportamentos decorrentes.

Estrela (1986) refere-se a esta metodologia de investigação como um meio que nos permite analisar o pretendido explicando o “porquê” e o “para quê” através do “como” tendo como unidade base a acção.

Depois da fase de recolha de dados e da realização do protocolo, procedeu-se à análise segundo os objectivos de pesquisa que tinham sido definidos. Posteriormente, organizámos os comportamentos observados consoante o seu conteúdo e significado¹⁶.

Analisámos quantitativamente o número de comportamentos, ajustados e desajustados, manifestados pelo aluno durante o período de observação¹⁷.

¹³ Anexo: 16.

¹⁴ Anexo: 17.

¹⁵ Anexo: 18.

¹⁶ Anexo: 19.

¹⁷ Anexo: 20.

Posteriormente interpretámos os dados recolhidos produzindo um texto interpretativo com o objectivo de retirar conclusões e referências positivas que nos permitissem compreender a situação em estudo e dar resposta aos objectivos inicialmente enunciados¹⁸.

Finalmente fizemos o cruzamento dos dados recolhidos, interligando-os de forma a obtermos uma melhor caracterização do aluno, no seu contexto familiar, no percurso escolar e no seu nível de competências.

¹⁸ Anexo: 21.

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE INTERVEIO

3.1. A turma

A turma em que interviemos era constituída por dezassete alunos matriculados no 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os oito e onze anos, sendo doze alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Esta turma mantinha a mesma constituição do ano lectivo anterior. Na turma, esteve incluído um aluno considerado com necessidades educativas especiais, o “Francisco”, abrangido pelo Decreto - Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, tinha um currículo específico individual, alínea e) do ponto dois do artigo 16º, DL nº 3/2008, de 7/01. Deslocava-se à Unidade de Ensino Estruturado para as sessões de terapia da fala e durante os períodos das actividades de enriquecimento curricular.

A turma era heterogénea, manifestando-se no relacionamento entre os alunos e na sua forma de interagir entre pares. Havia um grupo de alunos que revelava autonomia na realização das diversas tarefas, mas todos tinham alguma necessidade da presença do adulto para reforços pontuais ou para se sentirem estimulados.

Através dos testes sociométricos obtivemos informações que nos auxiliaram na caracterização da turma em questão. Verificámos que os elementos mais escolhidos da turma foram o “Miguel” o qual foi escolhido por doze colegas e o “Vasco” por onze colegas da turma¹⁹. No entanto, os alunos menos escolhidos foram o “Rafael “ e a “Rafaela” respectivamente com doze e seis rejeições²⁰.

¹⁹ Anexo: 8.

²⁰ Anexo: 11.

3.2. O aluno

3.2.1. História do desenvolvimento

A história do desenvolvimento do “Francisco” foi obtida através de conversas informais com a mãe e avó materna, da anamnese presente no relatório de avaliação psico-educativa da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA)²¹ e de relatórios médicos datados de 23/05/2002 e de 12/12/2006²².

O “Francisco” nasceu em Dezembro de 1997, de uma gravidez tardia e vigiada, sem intercorrências a registar. O parto foi por cesariana e ocorreu às trinta e nove semanas de gestação, sem incidentes.

Segundo a mãe referiu no relatório da APPDA acima mencionado, até aos catorze meses, o seu desenvolvimento decorreu de acordo com os parâmetros considerados normais para a idade: começou a andar autonomamente, a imitar acções motoras (como por exemplo, bater palmas), desenvolver jogos de reciprocidade e a falar (disse: pão, água, papá, mamã).

Durante o primeiro ano de vida, foi descrito como um bebé sossegado e interactivo. Comia, dormia bem e teve um desenvolvimento psicomotor considerado típico; adquiriu linguagem por volta dos doze meses e fazia “gracinhas de bebé” (exemplos: interagia com os brinquedos, imitava canções, perguntava “quem é?” quando ouvia a porta). Era muito ligado à mãe, evitando frequentemente o contacto com pessoas menos familiares.

Aos quinze meses, o “Francisco” fracturou uma perna, ficou imobilizado cerca de um mês e meio e só readquiriu a marcha aos dezoito meses. É neste período de convalescença que a família situou as primeiras alterações do seu comportamento: tornou-se uma criança passiva e isolada, sempre afastado dos demais; deixou de reagir ao regresso dos pais e de responder ao nome; desenvolveu medos (exemplos: sons súbitos, como a varinha mágica ou o secador). Deixou de falar por completo aos dois anos de idade.

Os pais recorreram a consultas de otorrinolaringologia e de neurologia, mas não foram despistadas condições relevantes. Entretanto, o “Francisco” começou também a manifestar aderência a rituais não funcionais (exemplos: cumprir percursos fixos em casa) e outras fixações (exemplos: fixar luzes e ângulos de objectos).

²¹ Anexo: 1.

²² Anexos: 3 e 22.

Segundo relatório médico, datado de 23/05/2002, foi-lhe diagnosticado défice cognitivo moderado com traços autistas²³. Posteriormente, no relatório médico²⁴ em 12/12/2006 foi confirmado como tendo perturbações do espectro do autismo, com nove anos de idade.

3.2.2. Contexto familiar

De acordo com conversas informais, actualmente o aluno vive com a mãe, com os três irmãos e com a avó materna. É o mais novo de quatro irmãos.

O aluno, conforme informação da mãe, raramente se encontrava com o pai.

Na entrevista realizada, a mãe²⁵ referiu estar divorciada e, ultimamente, por motivos profissionais, tinha de deslocar-se regularmente a Angola.

Ainda, na entrevista e nas conversas informais que mantivemos de forma regular, pudemos constatar que o “Francisco” mantém uma relação muito próxima com a avó, a qual o acompanhava à escola sempre que a mãe não podia.

3.2.3. Percurso escolar

As informações relativas ao percurso educativo do “Francisco” foram obtidas através do relatório de avaliação psico-educativa²⁶ realizado no âmbito do Projecto Ajudaautismo, promovido pela Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), bem como de outros relatórios que constam no processo do aluno que se

²³ Anexo: 3.

²⁴ Anexo: 22.

²⁵ Anexo: 15.

²⁶ Anexo: 1.

encontram na escola e ainda de conversas informais com a mãe e da entrevista que realizámos com ela.

Segundo os documentos acima citados, o “Francisco” entrou no infantário com vinte e um meses e fez uma integração difícil, mas progressiva. Com trinta e dois meses mudou de infantário e fez uma melhor integração, embora mostrando sempre sinais de isolamento em relação ao grupo.

Perto dos três anos, foi atendido em consulta de pedopsiquiatria, tendo iniciado a frequência do programa terapêutico da Unidade da Primeira Infância (UPI), do Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa, na valência de terapia ocupacional. Passou a regular melhor o comportamento, aumentou a capacidade de relacionamento com os outros e as competências de linguagem.

Com cinco e seis anos frequentou o jardim-de-infância público²⁷ onde beneficiou de um ambiente educativo mais estruturado e de apoio educativo especializado de três manhãs por semana (o relatório não especifica a duração daquele apoio).

Com seis anos e nove meses, no ano lectivo 2004/2005, entrou numa escola pública do ensino básico - 1º ciclo, onde teve apoio educativo especializado (quatro manhãs, em que a duração desse apoio não se encontra especificada no relatório acima mencionado) e o apoio de uma auxiliar de acção educativa ao longo do ano.

No ano lectivo de 2006/2007, o “Francisco” encontrava-se matriculado no segundo ano, pela segunda vez, a cumprir um currículo escolar próprio²⁸ (D.L. 319/91, de 23/08).

No ano lectivo 2007/2008, integrou uma nova escola que tinha uma Unidade de Ensino Estruturado (D.L. 3/08, de 7/01), uma vez que a escola frequentada desde o primeiro ano não possuía aquela Unidade. Foi matriculado no 2º ano de escolaridade pelo terceiro ano consecutivo.

O aluno frequentou a sala do ensino regular diariamente no período da manhã, inicialmente acompanhado por uma auxiliar da acção educativa. Gradualmente, o tempo de permanência na sua turma foi sendo alargado. De acordo com o relatório de avaliação do segundo período do referido ano “o aluno pedia insistentemente para estar mais tempo na sala do ensino regular”²⁹.

No ano lectivo de 2008/2009, acompanhou o grupo-turma, frequentando o terceiro ano de escolaridade, durante o período em que decorreu a nossa intervenção. Deslocava-se à

²⁷ Anexo: 1.

²⁸ Anexo: 5.

²⁹ Anexo: 23.

Unidade de Ensino Estruturado, apenas, para as sessões de terapia da fala e durante os períodos das actividades de enriquecimento curricular. Também no período do almoço usufruía de alguma vigilância por parte da assistente operacional da Unidade (anteriormente designada auxiliar da acção educativa).

Actualmente e, desde 2005, integra o Projecto Ajudaautismo III (DREL/APPDA - Lisboa), da responsabilidade da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. Este projecto presta apoio de retaguarda à equipa escolar, a par com avaliações regulares e apoio directo à criança.

É seguido na consulta de desenvolvimento do Hospital de Santa Maria e no Centro Diferenças, estando a fazer medicação segundo o relatório da APPDA³⁰.

3.2.4. Nível de competências no início da intervenção

As informações foram obtidas através das técnicas e instrumentos de recolha de dados atrás referidos, sobretudo pela pesquisa documental e os testes sociométricos.

Segundo aquele relatório da APPDA, a nível social o aluno relacionava-se com os adultos, mostrando alguma espontaneidade, sendo capaz de iniciar interacções sociais e de dominar aspectos diversificados da comunicação interpessoal, como contacto visual regular, variação nas expressões faciais e posturas, compreensão de termos sociais (exemplos: pedir desculpas, cumprimentar, agradecer).

Relativamente ao desenvolvimento sócio-afectivo o aluno revelava-se meigo e simpático, mas por vezes um pouco alheado perante o grande grupo. Era colaborador nas actividades, mas necessitava sempre de alguma atenção por parte do adulto e de reforço positivo sistemático. Na relação com os outros colegas interagia de uma forma espontânea e preferia brincar num grupo muito reduzido de amigos. Respeitava algumas regras de

³⁰ Anexo: 1.

cooperação e a partilha de objectos pessoais, não participando em actividades de grupo, como por exemplo na representação de um teatro.

No que diz respeito à forma de explorar os materiais, o “Francisco” mantinha algumas dificuldades em organizar sozinho o seu trabalho, necessitando de pistas constantes para não quebrar a atenção e/ou o desempenho. Eram evidentes algumas formas desadequadas de exploração (exemplo: batendo nos materiais, encostando o ouvido, como que para escutar algum eco), alguns gestos estereotipados (maneirismos com os dedos) e estereotipias vocais frequentes (exemplo: carregando na orelha e produzindo sons)³¹.

A sua área mais forte situava-se ao nível da expressão plástica. Manipulava com muita facilidade materiais moldáveis, como a plasticina, construindo objectos a três dimensões. Contudo, não construía objectos de plasticina em conjunto com os colegas. Gostava e reagia muito bem a estímulos tácteis possuindo uma enorme habilidade manual, a qual, de acordo com as recomendações das técnicas da APPDA e da professora da turma, em conversas informais, deveria ser aproveitada na preparação para a vida activa e inserção numa actividade laboral.

No domínio da linguagem, a sua comunicação nem sempre era perceptível, nem as frases bem construídas. Por vezes invertia os pronomes, mantinha algumas dificuldades ao nível da articulação³² que poderiam pontualmente dificultar a compreensão do seu discurso. Tomava pouca iniciativa verbal, apesar de muitas das suas intenções comunicativas implicarem a perseveração em interesses particulares.

Segundo informação no processo individual do aluno, nomeadamente no programa educativo individual (PEI)³³, apresentava dificuldades na leitura e escrita de textos para o seu nível escolar. O aluno conseguia ler cerca de 70% das palavras de um texto, mas apresentava dificuldades em ler e interpretar gráficos.

Copiava 60% de um texto para o seu nível escolar, saltando palavras, utilizando letra de imprensa maiúscula e com incorrecções ortográficas.

Na área da matemática também apresentava algumas dificuldades devido ao baixo nível de abstracção. Conhecia todas as cores e figuras geométricas. Revelava dificuldades na resolução de problemas, mas conseguia realizar os algoritmos da adição e da subtracção com apoio de material manipulável.

³¹ Anexo: 18.

³² Anexo: 2.

³³ Anexo: 24.

No que se refere à área da autonomia, a alimentação, a higiene e o vestuário eram realizadas de forma independente. No entanto, necessitava que lhe chamassem a atenção para comer com os dois talheres.

Uma das tarefas diárias na sala de aula era a distribuição do leite, apresentando o aluno em questão dificuldades na realização daquela tarefa.

Através da observação naturalista efectuada³⁴, foi-nos possível constatar que o “Francisco” não conseguiu acompanhar a actividade em virtude de se tratar de um trabalho individual, necessitando de apoio mais individualizado por parte da professora, para cumprir as suas tarefas.

No desenvolvimento do trabalho a pares também observámos que um dos alunos foi sentar-se ao lado do “Francisco”, contribuindo para que este passasse a trabalhar melhor, aceitando a sua colaboração.

Ao analisarmos o modo de actuação do “Francisco” com a professora, verificámos que este aluno prestou atenção às suas orientações embora tivesse dificuldades em cumpri-las sem apoio. Nesta interacção com a professora deu as boas tardes quando entrou na sala e sentou-se no seu lugar, tirando o seu material escolar.

Verificámos que o “Francisco” foi autónomo no que diz respeito a sentar-se no seu lugar, a tirar o seu material da mochila e a ir à casa de banho.

Contudo, verificámos algumas atitudes desajustadas quando revelou algumas dificuldades em interagir com os colegas, não respeitando o seu lugar na fila para o almoço.

³⁴ Anexo: 17.

4. PLANO DE ACÇÃO

4.1. Pressupostos teóricos

A educação inclusiva constitui uma resposta da escola que se preocupa em responder a todos os seus alunos, por reconhecer e estruturar a sua organização curricular de forma a melhorar a igualdade de oportunidades. Desta forma adquire a capacidade de acompanhar todos os seus alunos, reduzindo a exclusão ou marginalização dos que desejam frequentá-la (Ainscow, 1997).

De acordo com Vigotsky (citado por Silva 2008:4), a aprendizagem é um acto essencialmente social, sendo a resolução de problemas em cooperação e em grupos heterogéneos, facilitadora da aprendizagem de todos os alunos. Os que têm mais dificuldades aprendem vendo fazer, e os que não têm dificuldades, ao oferecerem-se como modelo, aprofundam melhor os conhecimentos que têm de transmitir.

O professor deve proporcionar tantas experiências de aprendizagem quanto possível, levando em conta as necessidades individuais de cada aluno do grupo, adaptando as respectivas estratégias (Rodrigues, 2001). Nesta linha todos os alunos, mesmo os considerados com necessidades educativas especiais, têm direito a que a escola lhes ofereça respostas adequadas às suas características específicas, centrando-se aí a nossa intervenção. Deve ter por base a flexibilização curricular e as modificações ambientais, minimizando as dificuldades iniciais de cada aluno.

A flexibilização curricular e a diferenciação pedagógica centrada na cooperação, sempre que possível, são, assim, imprescindíveis para este processo, ao qual a atitude para com a diferença é um factor importante, como também a organização da escola, que inevitavelmente tem de articular com a comunidade onde se insere e, cada vez mais frequentemente, com outros serviços, como os das áreas da saúde e da reabilitação (Silva, 2008:3).

Organizar as aulas de modo a que todos estejam em interacção, isto é, que todos aprendam com todos, implica que se reconheça a importância da aprendizagem assim entendida e como a mesma pode implementar-se. Relativamente aos alunos considerados com necessidades educativas especiais, para além de crescerem e aprenderem a viver com todos, é evidente que só a interacção com pares que fomentam o seu desenvolvimento, é já um ganho

extremamente significativo (Correia, 1997; Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Sanches, 2006; Silva, 2009).

O nosso plano de intervenção, na turma em que se encontrava incluído um aluno com perturbações do espectro do autismo, foi desenvolvido de acordo com os princípios acima mencionados. Neste sentido o nosso trabalho de intervenção, fundamentado nos princípios e nos procedimentos da investigação-acção apresenta, momento a momento, a realização e as estratégias seguidas, bem como a reflexão e avaliação das mesmas, de forma a responder a todos os alunos envolvidos.

4.2. Problemática e questão de partida

O “Francisco”, em função da sua problemática apresentava défice de atenção, falta de autonomia para a realização das tarefas escolares, dificuldades na área da linguagem e da comunicação e na interacção social.

Aproveitando a sua vontade de estar na turma, como referimos atrás, pensámos que este aluno teria toda a vantagem em trabalhar a pares e, posteriormente, em grupo, tendo em conta que este contribui significativamente para a aprendizagem de todos. Nesse sentido, colocámos a seguinte questão de partida: a interacção entre alunos, que resulta do trabalho a pares e em grupo, contribui para o desenvolvimento de competências a nível da leitura, da escrita e da comunicação de todos os alunos, em particular, de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, bem como para a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à sua socialização e à sua autonomia?

4.3. Objectivos Gerais da Intervenção

- Facilitar a inclusão de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo no seu grupo-turma;
- Desenvolver o nível de competências a nível da leitura, da escrita, da comunicação, da socialização e da autonomia;
- Fomentar a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à socialização e à autonomia do aluno.

4.4. Planificação, realização e avaliação da intervenção

4.4.1. Planificação da intervenção a longo prazo

A estruturação da actividade educativa implica a definição de um programa educativo que estabeleça uma sequência de conteúdos educativos e determine os procedimentos para a obtenção dos objectivos propostos.

Para que a educação do aluno considerado com autismo seja eficaz, os objectivos educativos devem situar-se sempre num contexto evolutivo, tendo em conta, no entanto, que os mesmos devem ser suficientemente realistas, de forma a facilitarem a sua adaptação ao ambiente. Neste sentido, devem ser propostos a partir de uma avaliação específica e discutidos com os pais, de modo a poderem seleccionar-se aqueles que se considerarem ser os prioritários.

Apresentamos, de seguida, a planificação a longo prazo que definimos para a nossa intervenção. A sua calendarização decorreu de 2 de Março a 19 de Junho.

As actividades que organizámos assentaram em aprendizagens inclusivas, recorrendo a trabalho a pares e de grupo, ou seja, trabalho realizado no grupo e com o grupo. Foram sempre avaliadas, de modo a podermos re (organizar) a nossa planificação, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

No final de cada período de avaliação, a mãe do “Francisco” esteve sempre presente, de acordo com o enquadramento legal que dá suporte à inclusão. No entanto, para além desta presença formal, foram sendo estabelecidos, ao longo do ano, pontos de contacto mais informais, mas significativos para a avaliação do processo educativo do aluno.

Na consecução daquelas actividades demos destaque à componente lúdica para atingir melhor ou de modo mais leve os objectivos e, assim, proporcionar ao grupo de alunos experiências diferenciadas.

Reflectimos no final sobre cada actividade, organizando a próxima face às necessidades apresentadas pelo grupo.

A nossa intervenção, desta forma, contemplou os seguintes aspectos: na intervenção em sala de aula, de forma a promover as actividades de aprendizagem inclusiva no grupo e com o grupo, no sentido de melhorar as dificuldades apresentadas pelo “Francisco” nas competências da leitura e da escrita, bem como na socialização e autonomia; na relação escola/família e na promoção de actividades que promovessem o sucesso do aluno.

Procurando facilitar a inclusão do “Francisco” no seu grupo-turma e na escola, desenvolvemos actividades facilitadoras da interacção entre os alunos da turma, que estendemos, posteriormente, à comunidade, através da representação de uma peça de teatro. Evidenciámos, também, capacidades do “Francisco”, aproveitando algumas das suas produções para a realização de trabalho a pares e em grupo.

Tendo em conta a importância da socialização e da autonomia relativamente a este aluno, de referir que estas áreas, embora façam parte da planificação global da intervenção que realizámos, parecendo constituir entidades autónomas, na realidade, estiveram presentes em todas as áreas em que interviemos.

O quadro referente à planificação global da intervenção refere-se àquela que foi feita para o “Francisco”. No entanto, como temos vindo a mencionar, o trabalho foi realizado no grupo e com o grupo-turma. Nesse sentido, a nossa intervenção fomentou a co-responsabilização dos alunos relativamente à socialização das aprendizagens, o que constituiu um dos nossos objectivos gerais.

O quadro que apresentamos, embora refira várias áreas com objectivos gerais e específicos, como é o caso da socialização, da autonomia e da língua portuguesa, podendo dar a ideia de que as actividades foram restritas às mesmas, na verdade, estas atravessaram sempre, como é óbvio, todas as áreas.

O aluno encontrava-se todos os dias na turma, seleccionando-se três manhãs por semana para a intervenção.

As actividades de rotina, como a distribuição do leite, o estar na fila para o refeitório, entre outras, realizaram-se diariamente, seleccionando-se apenas algumas.

Quadro 1 - Planificação geral da intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Calendarização
Socialização	Interagir com os seus pares	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir trabalho de âmbito académico ou actividades da vida diária, a pares e em grupo. - Transmitir informações: <ul style="list-style-type: none"> - ao grupo - à turma, como porta voz do seu grupo decorrentes de trabalho realizado. - Participar em debates, a nível da turma. - Partilhar informação no âmbito do trabalho a pares ou em grupo. 	<p>Trabalho a pares, inicialmente com o colega escolhido no teste sociométrico.</p> <p>Trabalho em grupo de três alunos, com os colegas escolhidos através do teste sociométrico e tendo em conta a observação naturalista.</p> <p>Organização dos grupos, distribuindo papéis e tarefas.</p> <p>Promoção de debates entre os grupos e a nível da turma.</p> <p>Incentivo da troca de informação entre os elementos que constituem os grupos.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula, refeitório, sala de informática, ginásio.</p>	<p>Registos de observação</p> <p>Registos de incidentes significativos</p> <p>Conversas com os alunos</p> <p>Registos feitos pelos alunos</p>	<p>A intervenção foi realizada em três manhãs cada semana, no período compreendido: entre as nove horas e as dez horas e trinta minutos até ao final do 2º período e entre as nove horas e as doze horas durante o 3º período.</p>

Autonomia	Desenvolver o sentido de responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer recados. - Ser responsável por tarefas. 	Organização de situações decorrentes de trabalho a pares ou em grupo para responsabilizar o aluno pelo cumprimento de recados e de tarefas.			
Língua Portuguesa	Desenvolver o nível de competências no âmbito da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ler 100% das palavras de um texto adequado ao seu nível de escolaridade. - Interpretar adequadamente pequenos textos. - Treinar a leitura expressiva. 	<p>Leitura de um texto produzido pelo seu grupo.</p> <p>Leitura de textos de outros grupos.</p> <p>Leitura de uma história aos seus colegas de grupo.</p> <p>Elaboração de questões sobre textos feitos em grupo.</p> <p>Resposta a questões organizadas pelo grupo.</p> <p>Audição da leitura feita pelo seu par e leitura do mesmo texto ou a sua continuação.</p>			

Língua Portuguesa	Desenvolver o nível de competências no âmbito da escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar 100% das palavras de um texto dado ou livre. - Construir histórias em banda desenhada, a partir de um desenho, de uma história da sua autoria ou de outro colega. 	<p>Escrita de um texto produzido em trabalho a pares ou em grupos de três alunos.</p> <p>Trabalho em grupo, de acordo com estruturas cooperativas.</p>			
Comunicação	Desenvolver aspectos relacionados com a comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre situações do seu quotidiano. - Seleccionar os aspectos mais significativos de uma actividade realizada e comunicá-los ao seu grupo - Recitar lengalengas. - Completar lengalengas. 	<p>Organização de pequenos grupos, nomear um porta-voz rotativo que exponha à turma os acontecimentos que cada grupo considerou mais significativo na execução de uma tarefa.</p> <p>Trabalho a pares ou em grupos de três alunos.</p>			
Socialização	Interagir com os seus pares	<ul style="list-style-type: none"> - Participar na representação de uma peça de teatro. 	<p>Trabalho em grupo.</p>			

4.4.2. Planificação da intervenção a curto prazo

Apresentamos, seguidamente, a planificação e a avaliação das sessões que correspondem à nossa intervenção, que decorreu de 2 de Março a 19 de Junho, como já foi referido.

4.4.2.1. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 2 a 6 de Março

Procurámos partir das áreas fortes do “Francisco”, como estímulo à sua colaboração, ao mesmo tempo que se dava visibilidade às suas potencialidades junto dos seus colegas.

O quadro dois refere-se à planificação e à avaliação das actividades realizadas entre 2 a 6 de Março que, posteriormente, analisamos descritivamente, de modo a torná-las mais compreensíveis.

Salientamos que existia na sala de aula um quadro de tarefas que eram escolhidas de forma rotativa, semanalmente, por todos os elementos da turma, tais como, a distribuição do leite e do material escolar, o registo das presenças e do comportamento, recados, entre outras tarefas. Algumas das actividades, nomeadamente a distribuição do leite que integram o quadro dois, foram desenvolvidas ao longo do ano, com sistematização.

Tal como dissemos anteriormente, procurámos partir da área de interesse do aluno. Assim, porque a modelagem em plasticina é do seu particular agrado, foi organizada, inicialmente, uma actividade nesse âmbito.

As aulas iniciavam-se sempre com a descrição das novidades por parte dos alunos, abrindo-se assim o espaço da comunicação oral: ler, mostrar e contar (rotina diária). Os alunos inscreviam-se para falar sobre determinado tema, durante quinze minutos, em que a professora servia de mediadora.

Quadro 2 – Planificação da intervenção a curto prazo de 2 a 6 de Março

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades/ Estratégias	Recursos	Observação/ Avaliação
Desenvolver a autonomia.	<p>Distribuir os pacotes de leite, de acordo com o número de pedidos.</p> <p>Registrar o número de pacotes distribuídos.</p> <p>Recolher os pacotes vazios.</p>	<p>- Contagem do número de alunos que vão beber o leite.</p> <p>- Colocação dos pacotes de leite necessários num carrinho.</p> <p>- Distribuição dos pacotes de leite pelos alunos que solicitaram.</p> <p>- Registo numa folha quadriculada o número de pacotes de leite bebidos.</p> <p>- Reunião das embalagens vazias.</p> <p>- Despejar as embalagens no ecoponto.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> carrinho para transportar o leite, pacotes de leite, folha de registo quadriculada, canetas de feltro e plasticina.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a socialização.	<p>Colocar os pacotes vazios no ecoponto.</p> <p>Interagir com o seu par.</p> <p>Construir objectos em plasticina com os colegas, tais como os números correspondentes à quantidade de leite consumida diariamente na turma.</p>	<p>- Construção, a pares, dos números em plasticina, relativos ao número de pacotes de leite utilizados.</p>		

<p>Desenvolver a leitura.</p>	<p>Ler as informações contidas nos pacotes de leite.</p> <p>Seleccionar a informação fornecida.</p> <p>Seleccionar informação no <i>site</i> do leite (www.mimosa.com.pt)</p>	<p>- Leitura, a pares, das informações escritas nos pacotes de leite.</p> <p>- Selecção da informação lida.</p> <p>- Leitura da banda desenhada “A conquista dos poderes do leite”.</p> <p>Utilização da internet para consulta do <i>site</i> do leite.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> pacotes de leite, caderno, lápis, borracha, quadro, apagador, giz, computador.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	<p>Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.</p>
<p>Desenvolver a escrita.</p>	<p>Escrever pequenos textos sobre a importância do leite.</p>	<p>- Escrita de pequenos textos, em grupo, sobre a importância do leite.</p> <p>- Leitura das frases com o grupo e para o grupo.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> folhas tipo A4, lápis de cor, canetas.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	<p>Registos feitos pelos alunos.</p>
<p>Desenvolver a leitura e a escrita.</p>	<p>- Construir um livro de receitas nas quais o leite entre como ingrediente.</p>	<p>- Construção, em pequenos grupos, de um livro de receitas do Super X (super herói da banda desenhada do leite que se consome na escola).</p> <p>- Construção de histórias em banda desenhada sobre o leite, em grupos de três alunos.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> folhas tipo A3, lápis de cor, marcadores, computador.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	<p>Registos feitos pelos alunos.</p>

Desenvolver a comunicação.	Recitar e completar lengalengas.	- Leitura de lengalengas sobre o leite.		Conversas com os alunos.
Interpretar gráficos.	Ler, explorar e interpretar informação (apresentada em gráficos).	<p>- A professora faz uma sondagem junto dos seus alunos para saber qual o número de rapazes e raparigas que constituem a turma e o tipo de leite que preferem (leite branco, leite com morango ou leite com chocolate).</p> <p>- Construção, a pares, de dois gráficos para ilustrar a informação seleccionada anteriormente.</p> <p>- Análise dos resultados, em pequenos grupos.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> folha de registo quadriculada, lápis de cor, marcadores.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a socialização.	Saber esperar pela sua vez.	<p>- Aguardar na fila, pela sua vez para lavar as mãos.</p> <p>- Chegar ao refeitório para almoçar, respeitando o lugar que ocupa na fila.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> água e sabão.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula, refeitório.</p>	Conversas com os alunos.

1ª Sessão – 2 de Março

A aula iniciou-se por salientarmos aos alunos a importância da estrutura do discurso oral, o qual deve ser orientado por tópicos. Passou-se depois à distribuição das tarefas diárias, ficando o “Francisco” responsável pela distribuição do leite à turma, desenvolvendo, desta forma, a sua autonomia.

Na hora do lanche, os pacotes de leite foram colocados num carrinho para facilitar a sua distribuição. A professora sugeriu que quem quisesse beber leite colocasse o dedo no ar para que o aluno responsável por essa tarefa mais facilmente identificasse quem pretendia beber leite.

Após realizar a contagem dos pacotes de leite, o aluno registou-a na folha quadriculada, tendo em atenção o dia da semana³⁵.

Seguidamente, o “Francisco” construiu, com um dos colegas, o número em plasticina, correspondente à quantidade de leite consumida na turma, nesse dia.

Desenvolveram-se as competências dos alunos a nível da leitura e da escrita através das informações escritas nas embalagens dos pacotes de leite, realizando-se este trabalho a pares. Um dos alunos observou que na embalagem vinha mencionado o *site* do leite, o que nos levou a efectuar a consulta na internet (www.mimosa.com.pt).

Todos os alunos recolheram informações escritas nos pacotes de leite, sobre os poderes deste alimento, escrevendo, seguidamente, pequenos textos em grupo de três.

De referir que o trabalho, quer a pares quer em pequeno grupo (de três alunos) teve em conta o teste sociométrico e a observação naturalista que realizámos.

Os pacotes de leite foram depois espalmados, individualmente, de forma a serem depositados no ecoponto amarelo, assinalado para as embalagens de plástico/metal. Esta tarefa foi realizada pelo “Francisco”.

No final da semana propuseram-se diversas questões de forma a analisar os dados registados, tais como: Quantos pacotes de leite se beberam na 2ª feira? E na 6ª feira? Quantos

³⁵ Anexo: 25.

pacotes de leite se beberam nestes dois dias juntos? Quantos pacotes de leite se beberam na 3^a feira? E na 5^a feira? Quantos pacotes de leite se beberam nestes dois dias juntos?

Colocámos, também, questões do tipo: Como já vimos, na 2^a feira beberam-se 16 pacotes de leite. Quantos pacotes de leite se beberam 5^a feira na nossa turma, sabendo que foram 2 a mais? A este problema de adição está associado o sentido acrescentar, dado que nesta situação os alunos têm uma quantidade à partida, à qual devem acrescentar uma outra quantidade. Este trabalho foi realizado a pares.

Por fim, colocámos ainda, as seguintes questões: Quantos pacotes de leite se beberam a mais na 5^a feira do que na 4^a feira? E do que na 3^a feira? Estas são situações de subtração às quais estão associadas o sentido completar, dado que o aluno é, naturalmente, conduzido a pensar na quantidade de pacotes de leite que tem de juntar aos pacotes de 4^a feira e 3^a feira, respectivamente, para perfazer o número de pacotes de 5^a feira. Tal como na anterior tarefa, também esta foi realizada a pares.

Reflexão/avaliação da 1^a sessão

De acordo com a turma, ficou decidido que nessa semana a distribuição dos pacotes de leite ficasse sob a responsabilidade do “Francisco”, fazendo parte da sua rotina. O aluno desempenhou-a muito bem, realizando-a com alguma colaboração da “Cátia”, que ele escolheu no teste sociométrico para colega de carteira, mas também escolhido de forma recíproca no mesmo teste³⁶.

Na hora do lanche, na tarefa da distribuição do leite, o “Francisco” realizou o registo no gráfico de pontos com a colaboração da mesma colega. Com esta rotina diária, os alunos, incluindo o “Francisco”, tornaram-se mais autónomos e também passaram a gostar de analisar os gráficos.

³⁶ Anexo: 8.

A construção, em plasticina, do número correspondente à quantidade de leite consumida diariamente, actividade realizada a pares, foi relevante para todos, em particular para o “Francisco”, uma vez que era do seu agrado e uma das suas áreas fortes, a da Expressão Plástica.

Ao terminar a aula, efectuámos a sua avaliação, dialogando acerca das actividades desenvolvidas, de modo a percebermos o que tinham gostado mais e menos de realizar.

2ª Sessão – 4 de Março

A aula iniciou-se com a descrição das novidades por parte dos alunos, abrindo-se assim o espaço da comunicação oral: ler, mostrar e contar (rotina diária).

Foi realizado o *feedback* da sessão anterior, solicitando que, de forma breve, relembassem o trabalho anteriormente realizado. Neste contexto, pedimos a cada grupo de três alunos que lesse os textos que tinham escrito sobre a importância do leite no *site* consultado.

Um dos alunos consultou no referido *site* uma actividade sugerida acerca da elaboração de um livro de receitas do Super X (super herói, com outras personagens da banda desenhada “Poderes do leite”). Este herói da banda desenhada motivou os alunos a propor a construção de histórias em banda desenhada, as quais foram realizadas, em grupos de três.

Decidiu-se, então, com toda a turma, realizar posteriormente a construção daquele livro de receitas, nas quais o leite surgisse como ingrediente: batidos, sobremesas, bolos, pudins, gelados, etc. Seria importante que cada receita registada obedecesse aos mesmos critérios, para que o livro tivesse uma boa organização e fosse de fácil consulta. Assim, poderia haver um espaço para registo de ingredientes, o modo de preparação e para uma imagem (ilustração ou foto da receita), envolvendo também a família.

A partir do tema “o leite” foi possível realizar uma série de actividades que jogasse com a sonoridade das palavras, com as rimas e os ritmos. Os alunos, em pequenos grupos, recitaram lengalengas e prepararam uma coreografia de gestos que as acompanharam. Exemplo: “Eu tenho uma vaca leiteira/Não é uma vaca qualquer/Dá-me leite e manteiguinha/Ai que vaca tão fofinha.”

Reflexão/avaliação da 2ª sessão

Os alunos participaram com boa motivação nesta actividade por consultarem na internet o *site* do leite atrás mencionado, recolhendo informação que utilizaram na construção de pequenos textos que foram lidos à turma.

Aproveitámos a apetência dos alunos ao “mundo digital”, (Silva, 2008:480) canalizando-os para aprendizagens significativas, em grupo, partindo do princípio de que todos aprendem com todos.

Seguiu-se a audição de lengalengas com variações no ritmo, entoação e sonoridade, mobilizando os alunos para a prática do discurso oral, encontrando uma boa receptividade.

No decorrer desta actividade, os alunos não apresentaram dificuldades porque com facilidade memorizaram a lengalenga através das imagens.

Pelo treino destas lengalengas, os alunos adquiriram uma melhor consciência fonológica, o que é sempre um contributo para a aprendizagem da leitura.

Por fim realizou-se uma auto-avaliação, em que cada aluno manifestou o que mais gostou de aprender, com esta actividade.

Na nossa prática pedagógica não tínhamos, por hábito, realizar este tipo de reflexão/avaliação com os alunos. No entanto, esta veio permitir-nos conhecer melhor a turma, bem como desenvolver as capacidades de todos os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem.

3ª Sessão – 6 de Março

A aula iniciou-se com a descrição das novidades por parte dos alunos, abrindo-se assim o espaço da comunicação oral: ler, mostrar e contar (rotina diária).

De seguida, o aluno responsável pela distribuição do material foi incumbido de distribuir papel quadriculado. A professora questionou a turma acerca de quantos rapazes e quantas raparigas a constituíam. Contabilizaram-se os rapazes, explicando que cada “quadrícula” representava um rapaz. Cada par fez o registo, pintando, um dos elementos, o número de quadrículas. Procedeu-se do mesmo modo para o número de raparigas, sendo as quadrículas preenchidas pelo outro elemento. Por fim legendou-se.

Posteriormente, a professora questionou a turma quanto ao tipo de leite preferido (leite branco, leite com morango ou leite com chocolate). Após a contagem, os alunos realizaram o registo, a pares, num gráfico, fazendo a respectiva legenda³⁷.

Reflexão/avaliação da 3ª sessão

Nesta actividade, os alunos revelaram as suas preferências e registaram-nas em gráfico. O “Francisco” também aderiu muito bem, realizando a actividade com o seu par, o “Alexandre”, por si escolhido no teste sociométrico³⁸, para realizar um trabalho de grupo.

Por último, efectuámos a avaliação com os alunos, dialogando acerca da sessão. Cada aluno teve oportunidade de se expressar acerca do que gostou mais, bem como onde teve maior facilidade. Os alunos reflectiram sobre o que tinham aprendido, referindo o que mais tinham gostado, apesar de nem sempre respeitarem a sua vez de intervir.

³⁷ Anexo: 26.

³⁸ Anexo: 8.

Como forma de melhorar o desempenho da turma, bem como minimizar os seus conflitos comportamentais, no decorrer da nossa intervenção, por vezes, chamávamos a atenção dos alunos no sentido de melhorar a sua postura e cumprir as regras delineadas, em conjunto com a professora, no início do ano lectivo.

4.4.2.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 9 a 20 de Março

No seguimento das sessões anteriores, solicitámos que os alunos trouxessem de casa receitas nas quais o leite surgisse como ingrediente: batidos, sobremesas, bolos, pudins, gelados, etc. Procedeu-se, à selecção, por parte dos alunos, em grupo, da receita a eleger para ser confeccionada na sala de aula. Foi eleita, por maioria, a receita do bolo de chocolate.

A planificação do quadro três centra-se nas áreas da leitura e da escrita, bem como na compreensão de textos, numa perspectiva inclusiva. O nosso principal objectivo era que o “Francisco” pudesse ler 95% das palavras de um texto para o seu nível escolar, aumentando a fluência da leitura para o grupo e com o grupo, de forma a copiar 80% das palavras do texto. Nesse sentido desenvolvemos estratégias de trabalho a pares e em pequenos grupos, com o objectivo de trabalharmos também a interacção do “Francisco”, no grupo, e do grupo em geral.

Quadro 3 - Planificação da intervenção a curto prazo de 9 a 20 de Março

Objectivos gerais	Objectivos Específicos	Actividades/ Estratégias	Recursos	Observação/ Avaliação
Desenvolver o nível de competências no âmbito da leitura.	<p>Para o “Francisco”: ler 80% das palavras de um texto para o seu nível escolar.</p> <p>Para a turma: Ler e interpretar pequenos textos.</p>	<p>- Mobilização de conhecimentos prévios, com base no título “Bolo de chocolate”, sobre o tema e antecipação de conteúdos através da formulação de perguntas e respostas (resposta a questionários).</p> <p>- Leitura no grupo em voz alta de uma receita de um bolo de chocolate (texto instrucional).</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> Ficha de trabalho.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.

Desenvolver o nível de competências no âmbito da leitura.	Treinar a leitura expressiva.	- Todos os alunos lêem o texto instrucional e depois elaboram, em grupo, questões a respeito do mesmo.		
	Elaborar questões sobre o texto.			
	Para o “Francisco”: ler 85% das palavras de um texto para o seu nível escolar. Para a turma: ler e construir frases.	- Jogo com as palavras não lidas pelo “Francisco”, de parte do texto, com ajuda de associação de imagens. Este jogo, realizado em grupos de três, consiste na construção de palavras através das sílabas que se encontram separadas, de forma que todos consigam lê-las e formar frases.	<u>Humanos:</u> professora e alunos. <u>Materiais:</u> cartões com as palavras. <u>Espaciais:</u> sala de aula.	Analisar o grau de sucesso do trabalho a pares.
Para o “Francisco”: Ler 90% das palavras de um texto para o seu nível escolar.	- Leitura, em grupos de três, dos ingredientes de forma sequencial, dando especial atenção aos que pertencem à receita do bolo de chocolate.	<u>Humanos:</u> professora e alunos. <u>Materiais:</u> Ficha de trabalho.	Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.	
Para a turma: ler correctamente um texto para o seu nível escolar.	- Leitura, em grupos de três, do modo de preparar a receita do bolo, de forma a distinguir as duas receitas, uma da outra. - Releitura dos ingredientes, de forma sequencial, dando especial atenção às quantidades (trabalho em grupos de três).	<u>Espaciais:</u> sala de aula.		

<p>Desenvolver a autonomia.</p>	<p>Seleccionar informações.</p> <p>Saber estabelecer prioridades.</p>	<p>- Releitura sequencial do modo de preparação do bolo (trabalho em grupos de três).</p> <p>- Execução das etapas sequenciais (trabalho em grupo).</p> <p>- Colocação, através de uma chávena de medida, das quantidades necessárias dos ingredientes para a confecção do bolo (trabalho em grupo).</p>	<p><u>Materiais:</u> ovos, leite, chocolate em pó, óleo, farinha, manteiga, açúcar, batedeira, colher de pau e forma.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula e refeitório.</p>	
<p>Desenvolver o nível de competências no âmbito da escrita.</p>	<p>Para o “Francisco”: copiar 80% de um texto para o seu nível escolar.</p> <p>Para a turma: copiar correctamente um texto.</p>	<p>- Reescrita da receita do bolo de chocolate e ilustração para juntar ao trabalho sobre as receitas (trabalho a pares).</p>		
<p>Desenvolver o nível de competências do aluno no âmbito da comunicação.</p>	<p>Fazer recados.</p> <p>Transmitir informações.</p>	<p>- Escrita de um recado à mãe com a colaboração de um colega para trazer um dos ingredientes para a confecção do bolo.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> lápis, borracha e caderno.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	<p>Registos feitos pelos alunos.</p>
<p>Desenvolver a socialização.</p>	<p>Interagir com o grupo.</p> <p>Confeccionar um bolo (actividades da vida diária).</p>	<p>- Confecção de um bolo de chocolate.</p> <p>- Trabalho em grupo.</p>		<p>Conversas com os alunos.</p>

4ª Sessão – 9 de Março

Após o registo do plano do dia, analisou-se a estrutura de um texto instrucional através do texto: “Bolo de chocolate”, desenvolvendo-se as competências específicas daquele tipo de texto.

Mobilizando os conhecimentos prévios, desenvolveram-se estratégias de antecipação com base no título³⁹ e subtítulos. O texto foi recortado, previamente, em três grandes unidades: título, ingredientes e forma de preparar. Distribuiu-se pela turma, organizada em pequenos grupos, o recorte com o título e colocaram-se algumas questões aos alunos:

- pelo título, que tipo de texto vos parece que vamos ler?
- para que serve uma receita de um bolo?
- para que possam fazer o bolo o que precisam saber?
- que ingredientes vos parece que um bolo de chocolate pode levar?

Seguidamente distribuiu-se o recorte da receita que continha a lista de ingredientes e pediu-se a cada grupo que verificasse quais os ingredientes que tinham sido referidos e os que não tinham sido mencionados.

Ainda foram levantadas duas questões acerca da existência de algum aluno que já tivesse feito um bolo de chocolate, e para o caso de o ter feito, se seria capaz de explicar à turma como o tinha feito.

A professora distribuiu o recorte da receita que continha as etapas a seguir na confecção⁴⁰. Por último, os alunos, ainda, em grupos de três, elaboraram questões acerca do texto, dando as respectivas respostas.

³⁹ Anexo: 27.

⁴⁰ Anexo: 28.

Reflexão/avaliação da 4ª sessão

Os alunos realizaram esta actividade lendo a receita do bolo de chocolate. Esta continha leite, ingrediente acerca do qual tinha havido trabalho prévio, conforme referido atrás.

Aproveitou-se, então, para relembrar as actividades realizadas a este propósito, que foram sistematizadas pela professora, no quadro.

O “Francisco” leu com alguma dificuldade a receita do bolo, atingindo contudo 80% das palavras. Não leu as seguintes palavras: “ingredientes”, “inteiros”; “chávenas”, “forma”, “batedeira”; “eléctrica”; “polvilha”; “manteiga”, “farinha” e “durante”.

No roteiro de leitura, dividimos o texto em partes, tendo os alunos resolvido a ficha distribuída⁴¹, individualmente.

Os alunos, em grupos de três, seguidamente, identificaram os materiais necessários para confeccionar o bolo. Cada grupo organizou, então, o modo como o mesmo seria confeccionado, explicando-o à turma, através dos porta-vozes respectivos.

O “Francisco” teve a colaboração do “Daniel” e da “Cátia”, os quais foram escolhidos no teste sociométrico, de forma recíproca.

Com a colaboração da professora seleccionaram-se as diferentes etapas para a confecção do bolo, partindo, no entanto, da informação dada por cada um dos grupos.

No final efectuámos a avaliação com os alunos, onde cada um teve a oportunidade de se expressar acerca do que gostou mais, bem como onde teve maior facilidade. No final da aula os alunos reflectiram sobre o que tinham aprendido, referindo o que mais gostaram.

⁴¹ Anexo: 29.

5ª Sessão – 11 de Março

Após o plano do dia, a professora distribuiu, por grupos de três alunos, os cartões do jogo, nos quais se encontravam as sílabas para formar as palavras não lidas pelo “Francisco”: “ingredientes”, “inteiros”; “chávenas”, “forma”, “batedeira”; “preparar”; “polvilha”; “manteiga”, “farinha”, “durante”.

Os alunos dos grupos formaram palavras⁴² e registaram-nas no seu caderno.

Seguidamente, a professora solicitou ao porta-voz de cada grupo para ler as palavras que tinham formado.

Posteriormente, foi solicitado que cada grupo escrevesse frases com as palavras formadas. A actividade concluiu-se com o registo no quadro das frases elaboradas nos grupos.

Reflexão/avaliação da 5ª sessão

A maioria dos alunos conseguiu, com relativa facilidade, construir as palavras e as frases.

Dos colegas do grupo do “Francisco”, o “João” e o “Rodrigo”, o teste sociométrico revelou que o último foi rejeitado e o primeiro foi aceite pelo “Francisco”. A professora constituiu este grupo propositalmente para aferir a aceitação, no grupo, de três alunos. No entanto, esta constituição não resultou, sendo o “João” o eleito para participar com o “Francisco” nesta actividade. Juntaram as sílabas, formando as palavras que se encontravam associadas às imagens. Percebemos que o “Francisco” teve dificuldade em realizar esta actividade. A colaboração do “João” foi, neste sentido, muito importante.

Por fim, avaliou-se o trabalho que os alunos gostaram de realizar através do jogo. Contudo, sentimos no momento da avaliação que existiram algumas dificuldades em reflectir acerca do decorrido nesta sessão, julgando-a muito extensa, devido a todos quererem participar ao mesmo tempo para o limite horário que tínhamos.

⁴² Anexo: 30.

6ª Sessão – 13 de Março

A aula começou com a descrição, por parte dos alunos, das suas rotinas diárias. O “Francisco” inscreveu-se à semelhança dos seus colegas para contar as suas “novidades”.

Após o plano diário, os alunos, distribuídos em grupos de três, foram desafiados a ajudar um cozinheiro distraído que baralhou duas receitas não sabendo como fazer o bolo de chocolate. Para o efeito, tiveram de seleccionar da lista de ingredientes, aqueles que pertenciam à receita do bolo de chocolate. De igual modo, tiveram de fazer a listagem de acções referentes à confecção do mesmo, lembrando, assim, o trabalho feito anteriormente.

Seguidamente, cada grupo deu um título à outra receita e cada aluno copiou a receita do bolo para o caderno, acrescentando o desenho de um bolo de chocolate.

Por último, combinou-se o que cada aluno traria no dia seguinte, com vista à confecção do bolo.

Reflexão/avaliação da 6ª sessão

Os alunos manifestaram muita curiosidade na realização desta tarefa, muito motivadora pela descoberta, em grupo, de uma nova receita.

O “Francisco” recorreu ao suporte visual da receita do bolo de chocolate, para melhor identificar os ingredientes e o modo de preparar a confecção do bolo⁴³.

De seguida, todos os alunos escreveram a receita⁴⁴ do bolo de chocolate. O “Francisco” conseguiu copiar toda a receita, apresentando apenas três palavras com incorrecções ortográficas. Conseguiu-se realizar esta tarefa com sucesso, pois o que era para ser transcrito foi inicialmente seleccionado pelo “Francisco” com diversas cores. Além disso,

⁴³ Anexo: 31.

⁴⁴ Anexo: 32.

o “Francisco” teve a colaboração do “Pedro” e do “Vasco” escolhidos por si, conforme teste sociométrico⁴⁵, na realização desta tarefa. Participaram de forma activa.

O “Pedro” colaborou a redigir o recado⁴⁶ do “Francisco”, recado que todos levaram para a mãe, no sentido de trazerem um ingrediente para se confeccionar o bolo.

Por fim, realizou-se uma auto-avaliação em que cada aluno expressou a sua opinião relativamente à actividade realizada.

Eis alguns desses registos:

“Gostei muito de saber como se faz um bolo de chocolate.”

“Esta receita a do bolo de chocolate é a minha preferida no livro de receitas que estamos a construir.”

“Gostei de tudo porque foi muito divertido.”

“Foi bom aprender uma receita nova.”

“Gostei de descobrir uma nova receita.”

“Gostei de trabalhar em grupo.”

“Gostei de trabalhar com o “Francisco”.

“No domingo vou pedir à mãe para fazer um bolo de chocolate.”, dos quais destacamos o do “Francisco”:

- “Fazer o bolo com a mãe.”

⁴⁵ Anexo: 8.

⁴⁶ Anexo: 33.

7ª Sessão – 18 de Março

As rotinas diárias por parte dos alunos deram início à aula. Foi dado destaque à estrutura do discurso oral, procedendo-se à releitura dos ingredientes de forma sequencial, dando especial atenção às quantidades. Os alunos colocaram em cima da mesa os ingredientes que trouxeram de casa. O “Francisco” tinha levado um recado escrito para a mãe e cumpriu essa tarefa, trazendo um dos ingredientes (açúcar).

De seguida, procedeu-se à leitura sequencial, em grupos de três, do modo de preparar o bolo de chocolate. Cada grupo participou na confecção do bolo e deu a sua opinião acerca desta tarefa.

Por fim, fez-se um pequeno lanche.

Reflexão/avaliação da 7ª sessão

Os alunos realizaram a actividade com muito prazer, participando com entusiasmo na confecção do bolo de chocolate.

Mostraram-se muito responsáveis em cumprir a tarefa de trazer os respectivos ingredientes, incluindo o “Francisco” que trouxe o açúcar.

O “Francisco” ainda revelou algumas dificuldades na leitura, continuando a não ler as seguintes palavras: “ingredientes”; “eléctrica” e “póvilha”. Elaboraram-se listas de palavras com suporte visual para colmatar aquelas dificuldades, sendo afixadas no placard da sala de aula.

Feita a avaliação oral dos procedimentos relativos à preparação e confecção do bolo, pudemos constatar que os grupos de trabalho gostaram muito desta actividade.

4.4.2.3. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 20 de Abril a 30 de Abril

A planificação apresentada no quadro quatro centra-se novamente nas áreas da leitura e da escrita, bem como na compreensão de textos, numa perspectiva inclusiva. Deste modo, tivemos novamente como principal objectivo a leitura de 100% de um texto para o nível escolar do “Francisco”, aumentando a sua fluência da leitura, bem como a do grupo, enriquecendo o vocabulário. Também tivemos como objectivo que o “Francisco” conseguisse copiar 90% das palavras do texto. Nesse sentido, desenvolvemos estratégias de trabalho em pequenos grupos com o objectivo de trabalharmos também a interacção do “Francisco”, promovendo a sua socialização no grupo e com o grupo.

Quadro 4 - Planificação da intervenção a curto prazo de 20 de Abril a 30 de Abril

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades/ Estratégias	Recursos	Observação/ Avaliação
Desenvolver o nível de competências no âmbito da leitura.	Ler 95% das palavras de um texto para o seu nível escolar. Ler 100% das palavras.	- Antecipação da história pela descrição da casa das personagens do conto: “O nabo gigante” e ilustração da casa. - Leitura da história, em grupo: “O nabo gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. - Leitura, em grupos de três, de uma receita: “a sopa de nabo”. - Revisão do texto instrucional. - Questionário da receita.	<u>Humanos:</u> professora e alunos. <u>Materiais:</u> nabo, <i>datashow</i> , computador e roteiro de actividades. <u>Espaciais:</u> sala de aula.	Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.

<p>Desenvolver a comunicação.</p>	<p>Interpretar e descrever acontecimentos sobre a leitura da história.</p> <p>Comunicar à turma as perguntas e as respostas realizadas.</p>	<p>- Resolução, em grupos de três, da ficha de trabalho.</p> <p>- Realização de perguntas e respectivas respostas, em grupos de três, sobre a história lida</p> <p>Transmissão, à turma, das perguntas e respostas realizadas no grupo, através do porta-voz respectivo, escolhido por cada um dos grupos.</p> <p>- Divisão da história em partes, de forma a sequencializar os acontecimentos realizados, em grupos de três alunos.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> história, lápis, cadernos.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	<p>Registos feitos pelos alunos.</p>
<p>Desenvolver o nível de competências no âmbito da escrita.</p>	<p>Copiar 90% de um texto.</p>	<p>- Escrita dos acontecimentos mais relevantes da história e ilustração dos mesmos, realizada em grupo.</p>		<p>Registos feitos pelos alunos.</p>

Desenvolver a leitura.	Ler 100% das palavras.	- Jogo das rimas em grupos de três alunos que pensam e escrevem cinco palavras em que o “Francisco” revelou alguma dificuldade em ler.	<u>Humanos:</u> professora e alunos. <u>Materiais:</u> cartões com as palavras escritas. <u>Espaciais:</u> sala de aula.	Analisar o grau de sucesso do trabalho em grupo.
Desenvolver a autonomia	Registrar palavras que rimam.	- Leitura, realizada pelo porta-voz de cada grupo, das palavras que rimam. - Releitura do texto da receita.		
Desenvolver a leitura	Ler 100% das palavras.	- As onomatopeias. Visionamento de um <i>powerpoint</i> onde são exploradas as onomatopeias com base no poema de Pedro Dinis.	<u>Humanos:</u> professora e alunos. <u>Materiais:</u> computador, <i>datashow</i> e ficha de trabalho. <u>Espaciais:</u> sala de aula.	Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a escrita	Copiar 90% das palavras.	- Ficha de trabalho, em grupos de três, com recurso ao <i>powerpoint</i> para consolidar as onomatopeias.		
Desenvolver o nível de competências no âmbito da leitura e da escrita.	Ler 100% das palavras. Escrever um poema.	- Leitura de alguns provérbios relacionados com onomatopeias. - Produção escrita de um poema com onomatopeias em grupo de três ou quatro alunos.		Analisar o grau de sucesso do trabalho em grupo.

<p>Desenvolver a socialização.</p>	<p>Ler 100% das palavras.</p> <p>Interagir com o grupo.</p>	<p>- Exploração e análise oral do poema: “Os nomes”, de Maria Alberta Menéres.</p> <p>- Leitura expressiva, em grupo, do poema: “Os nomes”, de Maria Alberta Menéres.</p> <p>- Registo no quadro e em grupo dos nomes dos alunos da turma que rimam com os nomes das coisas.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> poema, quadro e giz.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	<p>Analisar o grau de sucesso do trabalho em grupo.</p>
------------------------------------	---	--	--	---

8ª Sessão – 20 de Abril

Após o registo do plano do dia, passou-se à descrição da casa dos “velhinhos”, inserida na história de “O nabo gigante”, por parte da professora, enquanto os alunos iam desenhando a casa⁴⁷. Esta actividade foi realizada com o objectivo de desenvolver a compreensão do oral.

Seguidamente, a história foi lida pela professora e apresentada aos alunos em *powerpoint*⁴⁸, através da qual foram activados conhecimentos prévios acerca das plantas e da sua utilização. Levou-se um nabo para que os alunos observassem e alguns o provassem. Foi feita a exploração oral do texto, com destaque para alguns novos vocábulos, de forma a activar conteúdos, organizando-se a informação obtida, ligando-a à estrutura do texto, mobilizando estratégias no sentido de facilitar a compreensão da história.

Posteriormente a história foi distribuída, junto com um roteiro de actividades⁴⁹, para ser realizado em grupos de trabalho, constituídos por três alunos. Cada grupo referiu onde e quando a história se passou, indicando as personagens principais. De seguida, mencionaram um acontecimento importante que ocorreu no início, no meio e no fim da história, sendo lida em voz alta por todos os intervenientes, levando-os a ordená-la por sequências lógicas.

Com base na história “O nabo gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey foi proposta a resolução, em grupo, de uma situação problemática⁵⁰.

Reflexão/avaliação da 8ª sessão

No decorrer da exploração e análise da história, os alunos, na sua maioria, participaram activamente. Durante o reconto da história, todos queriam responder e acrescentar sempre a sua opinião. Perante esta dificuldade sentida, tivemos de gerir a turma da

⁴⁷ Anexo: 34.

⁴⁸ Anexo: 35.

⁴⁹ Anexo: 36.

⁵⁰ Anexo: 37.

melhor forma possível, solicitando que colocassem o dedo no ar quando pretendessem participar. É de referir que o “Francisco” se mostrou em grande parte da sessão pouco participativo.

O “Francisco” sentiu dificuldades ao longo desta actividade, não conseguindo ler, na parte que lhe coube, as seguintes palavras: “velhinho”, “sarapintado”, “barrigudos”. Foram elaboradas listas de palavras para reforçar estes casos de leitura. O “Francisco” precisou da colaboração do seu colega “Alexandre” para desenhar algumas partes da casa.

Após a leitura da história: “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, a maioria dos alunos conseguiu ordenar a história de forma lógica e realizar o roteiro de actividades, escolhendo três acontecimentos fulcrais da história, ilustrando-os. Posteriormente cada grupo apresentou o respectivo trabalho à turma.

No entanto, existiram por parte de alguns alunos, algumas dificuldades no que concerne à organização e sequencialização das ideias da história, bem como na ortografia, razão pela qual actividades semelhantes tiveram de ser operacionalizadas ao longo da nossa intervenção.

No final, avaliámos o trabalho desenvolvido e pudemos concluir que todos os alunos gostaram muito desta actividade em que conseguimos desenvolver de forma lúdica as capacidades dos alunos recorrendo ao uso do *powerpoint*.

9ª Sessão – 22 de Abril

A aula iniciou-se com a descrição das novidades por parte dos alunos, abrindo-se assim o espaço da comunicação oral: ler, mostrar e contar (rotina diária).

Após o registo do plano do dia, utilizámos um roteiro de actividades com um texto instrucional acerca da confecção de uma sopa de nabo⁵¹. Para a compreensão da leitura deste tipo de documentos, mobilizou-se um conjunto de processos cognitivos em que a atenção selectiva joga um papel determinante na escolha das categorias em presença.

A leitura de uma receita de culinária foi uma actividade desenvolvida com os alunos, em grupos de três, na qual distribuímos o questionário da receita da sopa que continha as etapas a seguir na confecção. Os alunos identificaram os materiais necessários para confeccionar a sopa e explicaram, por palavras suas como teriam de fazê-la.

Promoveu-se, seguidamente, à apresentação do trabalho de cada grupo, seguindo-se um debate sobre a importância da sopa numa alimentação saudável.

Reflexão/avaliação da 9ª sessão

Conforme observámos, a leitura das instruções permitiu a realização com êxito destas tarefas, significando dominar um conjunto de estratégias específicas. É importante ensinar aos alunos que a leitura de uma instrução para uma determinada acção implica: conhecer o objectivo final da tarefa; ler sequencialmente cada etapa das instruções; realizar sequencialmente cada etapa; reler cada etapa sempre que houver dúvidas; verificar no final se foi cumprido o objectivo visado.

O “Francisco” apresentou algumas dificuldades nas seguintes palavras não lidas: “feijão”, “chouriço”, “rodela” e “juntamente”.

⁵¹ Anexo: 38.

Na resolução da ficha de trabalho⁵² toda a turma a resolveu em grupos de três, tendo tido o “Francisco” a colaboração do “Leonel” e da “Mariana”, colegas escolhidos conforme indicado no teste sociométrico. O “Leonel” não foi escolhido pelo Francisco, embora o Leonel o escolhesse no teste sociométrico, tendo sido também aceite. A “Mariana” foi escolhida reciprocamente.

Por último efectuámos a avaliação com os alunos, dialogando acerca da sessão em que todos se puderam expressar acerca do que gostaram mais, bem como onde tiveram maior facilidade. Verificámos um progresso no que diz respeito à intervenção de cada aluno de forma mais organizada, de acordo com as regras delineadas pela turma.

⁵² Anexo: 39.

10ª Sessão – 24 de Abril

A aula começou com a descrição por parte dos alunos das suas rotinas diárias. O “Francisco” inscreveu-se, à semelhança dos seus colegas, para contar as suas “novidades”.

De seguida, a professora distribuiu a cada grupo de três alunos, quatro palavras correspondentes às que não foram lidas pelo “Francisco”, sugerindo que se lembrassem de palavras que rimassem com “feijão”, “chouriço”, “rodela” e “juntamente”.

No final desta actividade, o porta-voz de cada grupo transmitiu as palavras que tinham escrito no caderno, as quais rimavam com as palavras acima referidas, lendo-se novamente a receita da sopa de nabo.

Foi sugerido que cada grupo escrevesse e posteriormente lesse uma nova receita de uma sopa, incentivando-se a troca de informação recolhida entre os elementos que constituíam os respectivos grupos, promovendo-se o debate acerca das preferências de cada um.

Reflexão/avaliação da 10ª sessão

Ao longo desta actividade, os alunos escreveram no caderno diário as palavras que rimavam com “feijão”, “chouriço”, “rodela” e “juntamente”. O “Francisco”, escolheu para trabalhar no seu grupo, o “Daniel” e a “Cátia”, conforme teste sociométrico acima referido, e apesar de alguma dificuldade, conseguiu lembrar-se de palavras que rimavam com as palavras mencionadas⁵³.

O facto de se elaborarem listas de palavras que rimavam com as palavras referidas e de, posteriormente, serem afixadas, permitiu que as lessem com boa fluência.

Posteriormente, todos os alunos, incluindo o “Francisco”, conseguiram ler todas as palavras do texto da receita: “A sopa de nabo”.

⁵³ Anexo: 40.

Realizou-se uma auto-avaliação em que cada aluno expressou a sua opinião pela actividade realizada.

Como exemplos:

“Gostei muito de saber como se faz uma sopa.” (“Vasco”);

“A sopa de nabo que a minha mãe faz é a minha preferida.” (“Mariana”);

“Gostei de tudo porque foi divertido trabalhar em grupo.” (“Daniel”);

“Gosto muito de trabalhar com o “Francisco” e com o “Daniel.” (“Cátia”);

“Gosto da sopa da avó”. (“Francisco”);

“Gostei de inventar com o meu grupo uma nova sopa.” (“Leonel”)

“Gostei de trabalhar em grupo.” (“Pedro”);

“Vou fazer esta sopa em casa com a minha mãe” (“Rafaela”).

No final, pudemos avaliar positivamente a sessão em que cada aluno teve oportunidade de se expressar acerca do que gostou mais, bem como onde teve maior facilidade, evidenciando as suas preferências e apresentando as suas razões.

Nesta altura do trabalho, que tínhamos vindo a realizar, sentimos que os alunos interagiam com mais à-vontade, comunicavam mais espontaneamente, nomeadamente o “Francisco” que não só se inscrevia para contar “novidades” como também começava a expressar opiniões, à semelhança do que via fazer.

11ª Sessão – 27 de Abril

Recordou-se oralmente a história do nabo gigante e os animais para se fazer a interligação com os sons produzidos, passando-se ao *powerpoint* sobre as onomatopeias⁵⁴.

Após observação do *powerpoint*, foi distribuída uma ficha de trabalho para consolidar as onomatopeias com lacunas, ao mesmo tempo que se observava em *powerpoint* para que os alunos, em grupos de três, preenchessem essas lacunas e consolidassem os conteúdos das onomatopeias. Também realizaram palavras cruzadas e recordaram algumas onomatopeias⁵⁵.

Posteriormente, a professora solicitou que, em grupo, produzissem um poema com onomatopeias. Depois o porta-voz de cada grupo leu o seu poema para a turma e todos o copiaram para o seu caderno de “escrita criativa”.

Reflexão/avaliação da 11ª sessão

Os alunos gostaram da história do nabo gigante, recordando os animais intervenientes. Facilmente imitaram a voz daqueles animais, aproveitando-se esta parte lúdica para identificarem algumas onomatopeias. Sentimos que foi uma actividade divertida, em que os alunos identificaram correctamente as onomatopeias.

Quando foi sugerido à turma elaborar um poema com as onomatopeias⁵⁶, todos colaboraram nesta tarefa e no final, cada grupo fez uma boa leitura. Posteriormente registaram-se as palavras onomatopaicas, atingindo o “Francisco” 90% nas palavras copiadas.

Experimentámos colocar o “Francisco” com um dos alunos que ele rejeitou no teste sociométrico, o “José”, e com o “Vasco”, por si escolhido no mesmo teste, verificando que neste grupo o “Francisco” preferiu participar com o “Vasco” nesta tarefa.

⁵⁴ Anexo: 41.

⁵⁵ Anexo: 42.

⁵⁶ Anexo: 43.

Quisemos organizar o grupo do Francisco”, juntando ao “Vasco” (escolhido no teste sociométrico) e ao “José”. Verificámos que o aluno apenas interagiu com o “Vasco”, o que nos levou a reorganizar, discretamente, os grupos, de modo a que o aluno em questão não ficasse isolado, uma vez que o “Francisco” “absorvia” a atenção do “Vasco”.

No final da sessão cada aluno teve oportunidade de se expressar acerca do que gostou mais, bem como onde teve maior facilidade, avaliando-se este trabalho como muito positivo.

12ª Sessão – 29 de Abril

Deu-se início à aula com a descrição das “novidades” por parte dos alunos. Destacou-se, novamente, a importância do discurso oral, mobilizando-se os conhecimentos prévios sobre o tema.

Após o plano do dia, distribuiu-se o poema: “Os nomes”⁵⁷, de Maria Alberta Menéres. Todos os alunos participaram na leitura do poema. No âmbito do funcionamento da língua, trabalharam-se os nomes comuns e os nomes próprios.

Seguidamente, foi sugerido, pela professora que se fizesse, em conjunto, um poema com os nomes dos alunos da turma, segundo o modelo do poema apresentado: “Os nomes”, de Maria Alberta Menéres. Ou seja, os alunos criaram novas rimas com os seus próprios nomes, usando o que tinha sido previamente aprendido. Este trabalho foi feito em pequenos grupos.

Posteriormente, os alunos transcreveram do quadro, o poema de cada grupo, para o seu caderno de “escrita criativa”.

Reflexão/avaliação da 12ª sessão

Os alunos gostaram de ler o poema: “Os nomes”, de Maria Alberta Menéres. Todos leram correctamente as palavras. A maior parte dos alunos deu entoação à leitura. O “Francisco” leu correctamente todas as palavras, mas sem entoação.

Quando foi sugerido à turma elaborar um poema semelhante ao apresentado, mas adaptando-o aos nomes da turma, ficaram entusiasmados, embora tivessem sentido alguma agitação nos grupos, relativamente à elaboração do trabalho.

Por vezes, para alguns nomes de alunos, surgiram várias palavras que rimavam. A professora questionava o aluno em questão e face às várias sugestões, era esse aluno que escolhia a palavra de que mais gostava para rimar com o seu nome.

Na avaliação desta actividade concluímos que foi realizada de uma forma muito activa e participativa. Concluímos, também, que a organização do grupo relativamente a certas tarefas nem sempre é fácil, levando algum tempo e originando algum conflito.

⁵⁷ Anexo: 44.

4.4.2.4. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação de 11 de Maio a 19

de Junho

Para este período desenvolvemos estratégias de trabalho em pequenos grupos de forma a promover a interacção do “Francisco”, bem como a sua socialização e autonomia no grupo e com o grupo, ao longo do último mês de aulas. As actividades centraram-se novamente nas áreas da leitura e da escrita, bem como na área da compreensão de textos, numa perspectiva inclusiva. Deste modo, tivemos novamente como principal objectivo a leitura de 100% de um texto para o seu nível escolar, aumentando a fluência da leitura para o grupo e o seu enriquecimento vocabular, bem como a cópia do mesmo.

Para encerrar o ano lectivo, desenvolveram-se ainda actividades no âmbito da peça de teatro em que todos participaram. Esta teve, como principal objectivo, “mostrar” a importância do grupo no desenvolvimento da socialização de todas, em particular de uma criança que, dadas as suas características específicas, tem dificuldade a esse nível.

Quadro 5 - Planificação da intervenção a curto prazo de 11 de Maio a 19 de Junho

Objectivos gerais	Objectivos	Actividades/ Estratégias	Recursos	Observação/ Avaliação
Desenvolver o nível de competências no âmbito da leitura.	Ler 100% das palavras. Participar em jogos de reprodução da literatura oral (lengalenga).	- Leitura da lengalenga: “O Castelo de Chuchurumel”. - Questionário oral sobre a lengalenga lida. - Elaboração de um esquema de memorização.	<u>Humanos:</u> professora e alunos. <u>Materiais:</u> lengalenga, imagens ou desenhos da lengalenga.	Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho adequado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a leitura, a escrita e a autonomia.	Ler e copiar 100% das palavras. Interpretar textos.	- Síntese da informação por imagens. - Registo individual da lengalenga.	<u>Espaciais:</u> sala de aula.	

<p>Desenvolver o nível de competências no âmbito da escrita.</p>	<p>Descrever personagens a partir das gravuras do livro.</p> <p>Registrar o texto elaborado.</p>	<p>- Leitura da história: “Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?”, de Emily Horn.</p> <p>- Questionário oral sobre a história lida e exploração oral do seu conteúdo.</p> <p>- Realização da ficha de trabalho (roteiro de actividades).</p> <p>- Caracterização da personagem “varredor” do conto “Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?”, adaptado pela turma para o teatro.</p> <p>- Elaboração do retrato físico e psicológico daquela personagem do “varredor”.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> livro da história, computador, <i>datashow</i> e ficha de trabalho.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula.</p>	
<p>Desenvolver a socialização.</p>	<p>Interagir com o grupo.</p>	<p>- Participação em jogos de reprodução da literatura oral.</p> <p>- Apresentação do livro antes da leitura da história, de forma a construir activamente significados através da mobilização dos conhecimentos prévios.</p> <p>- Procurar que os alunos contactem fisicamente com o livro, estimulando os seus sentidos: visão, tacto e olfacto.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> livro da história, computador, <i>datashow</i>.</p>	<p>Conversas com os alunos.</p>

<p>Desenvolver o nível de competências do aluno no âmbito da leitura e da escrita.</p>	<p>Interagir com o seu par.</p> <p>Construir histórias a partir de um texto lido.</p> <p>Treinar a leitura expressiva.</p>	<p>- Jogo em que cada aluno descreve um dos colegas da sala pormenorizadamente; lê a sua descrição, sem mencionar o nome do colega; a turma tenta adivinhar quem são os colegas descritos.</p> <p>- Adaptação do texto: “Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?”, para o teatro (texto dramático).</p> <p>- Características do texto dramático (a importância das didascálias).</p> <p>- Distribuição das diferentes personagens pelos alunos.</p> <p>- Transcrição do texto adaptado no computador.</p>	<p><u>Humanos:</u> professora e alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> computador, <i>datashow</i>.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula, sala de informática.</p>	<p>Verificar se os alunos revelam envolvimento e empenho em relação a uma nova experiência.</p>
<p>Desenvolver o nível de competências do aluno no âmbito da leitura, da comunicação, da socialização e da autonomia.</p>	<p>Participar na representação de uma peça de teatro.</p> <p>Treinar a leitura expressiva.</p> <p>Despertar o interesse pelo mundo do teatro.</p> <p>Participar na representação de um teatro.</p>	<p>- Ensaio com os alunos.</p> <p>- Leitura dramatizada com gestos e movimentos.</p> <p>- Construção de alguns cenários.</p> <p>- Apresentação do teatro a toda a escola e à comunidade no encerramento do ano lectivo.</p>	<p><u>Humanos:</u> alunos e professora.</p> <p><u>Materiais:</u> vários cenários e adereços.</p> <p><u>Espaciais:</u> sala de aula, ginásio.</p>	<p>Verificar se os alunos revelam envolvimento e empenho em relação a uma nova experiência.</p>

13ª Sessão – 11 de Maio

Após a descrição das rotinas diárias descritas pelos alunos, continuou-se a salientar a estrutura do discurso oral, apresentando-se a lengalenga: “O Castelo de Chuchurumel”⁵⁸, para o desenvolvimento linguístico dos alunos, potenciando o aprender a ler e a escrever.

Estimulou-se a memória (pela colocação das imagens no quadro)⁵⁹, a atenção, o conhecimento do património oral, assimilando uma boa quantidade de léxico e a adquirir aspectos prosódicos pela posição da sílaba tónica, o que se vai reflectir na aprendizagem das regras da acentuação da Língua Portuguesa.

No âmbito do funcionamento da língua, trabalharam-se os nomes, os verbos e os adjectivos, em grupo.

Seguidamente foi projectado um *powerpoint* para abordar a classe dos adjectivos. Procedeu-se à flexão do adjectivo em género e número, realizando-se alguns exercícios de aplicação, em grupos de três alunos.

Reflexão/avaliação da 13ª sessão

No decorrer desta actividade os alunos não apresentaram dificuldades porque, com facilidade, memorizaram a lengalenga através das imagens colocadas no quadro.

Seguiu-se a audição de lengalengas com variações no ritmo, entoação e sonoridade, mobilizando os alunos para a prática do discurso oral, verificando-se uma boa receptividade por parte de todos os alunos da turma.

Os alunos, distribuídos em grupos de três, sublinharam os nomes e os verbos da lengalenga. A partir dos nomes que faziam parte desta lengalenga, abordámos os adjectivos, pedindo aos grupos que escrevessem frases com os nomes, tais como: “a porta é grande/pequena”.

⁵⁸ Anexo: 45.

⁵⁹ Anexo: 46.

Colocámos, desta vez, no trabalho de grupo do “Francisco”, a “Cátia” e o “João”, verificando ter havido uma boa colaboração entre os três intervenientes, no desempenho daquela tarefa. De referir que aqueles alunos tinham sido escolhidos pelo “Francisco” quando realizámos o teste sociométrico.

Por fim, realizou-se uma auto-avaliação em que cada aluno manifestou o que mais gostou de aprender com esta actividade, na qual o “Francisco” se mostrou participativo, conseguindo ler todas as palavras da lengalenga.

14ª Sessão – 13 de Maio

A aula iniciou-se com a descrição das novidades por parte dos alunos, abrindo-se assim o espaço da comunicação oral: ler, mostrar e contar (rotina diária).

Após o registo do plano do dia, a professora escreveu no quadro, o nome, ao contrário, de algumas personagens da história que iria ler-se a seguir. Os alunos, em grupos de três, foram envolvidos numa estratégia de decifração, procurando utilizar a correspondência fonema/grafema.

Seguidamente ao mostrar um livro, intitulado: “Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?”,⁶⁰, procurou-se interagir com os alunos, através de perguntas sobre o exterior do livro, nomeadamente as imagens na capa.

Antes de ler a história, procurou-se que os alunos contactassem fisicamente com o livro, estimulando os seus sentidos: visão, tacto e olfacto, procurando uma adesão dos afectos. Para ajudar na compreensão da história, pediu-se aos alunos que, em grupo, desenhassem figuras (uma, cada um), a partir das quais o grupo elaboraria três frases.

Após a leitura das frases de cada grupo e, posteriormente, da história, os grupos fizeram uma ficha de trabalho, que, consistiu num roteiro de actividades acerca da história em causa.

Reflexão/avaliação da 14ª sessão

Os alunos, em grupos de três, foram envolvidos numa estratégia de decifração, resolvendo o “problema” da leitura do nome das personagens da história.

Os alunos sentiram-se motivados por lhes mostrar as cores e os desenhos na capa do livro, antecipando os conteúdos com base no título do livro: “Desculpa... Por acaso, és uma

⁶⁰ Anexo: 47.

bruxa?” Interagiram de forma muito positiva através de perguntas sobre o exterior do livro, como as imagens na capa.

Os grupos realizaram, com sucesso, as frases sobre a história.

O “Francisco” resolveu a ficha⁶¹ em conjunto com o “Alexandre” e a “Mariana”, que faziam parte do seu grupo.

⁶¹ Anexo: 48.

15ª Sessão – 15 de Maio

Os alunos inscreveram-se para falar sobre determinado tema, durante quinze minutos, em que a professora serviu de mediadora. Fez-se referência aos articuladores do discurso ou conectores, pela sua importância na estrutura do discurso oral.

Como todos os alunos colaboraram de forma muito positiva na actividade anterior, sugeriu-se adaptar a história para teatro a fim de ser apresentada no final do ano lectivo.

A história foi projectada em *powerpoint* para todos os alunos a lerem novamente. À medida que ia sendo projectada, cada aluno ia lendo uma parte da história. O “Francisco” leu com sucesso a sua parte.

Seguidamente, passou-se à caracterização da personagem “varredor” do conto “Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?”, destacando-se a imagem, muito elucidativa, por meio da qual se elaborou, em grupo, o retrato físico e psicológico daquela personagem.

Após a apresentação do trabalho de cada grupo, retomaram-se os conteúdos anteriores acerca do retrato físico e psicológico, passando-se à realização de um jogo, em que cada grupo, descreveu um dos colegas da sala pormenorizadamente, leu a sua descrição sem mencionar o nome do colega e a turma tentou descobrir quem eram os colegas descritos.

Reflexão/avaliação da 15ª sessão

Todos os alunos participaram nesta actividade, da caracterização da personagem “o varredor”, de forma colaborativa⁶², tendo o texto sido registado no computador pelo grupo do “Francisco”, constituído pelos seus colegas, “Bruno” que não foi escolhido nem rejeitado, e pelo “Rafael” que foi rejeitado para ter como colega de carteira, mas escolhido para brincar no recreio pelo “Francisco”.

⁶² Anexo: 49.

Através da imagem do “varredor” no conto ativaram-se conhecimentos prévios e planificou-se o processo de escrita mobilizadora, para estabelecer objectivos e activar conteúdos, organizando-se a informação obtida, ligando-a à estrutura do texto, mobilizando estratégias no sentido de facilitar a escrita colaborativa.

Esta sessão finalizou-se de uma forma lúdica, na qual foi realizado um jogo, em que cada grupo de três alunos, descreveu um dos colegas da sala em pormenor, sem mencionar o nome do colega, tendo a turma descoberto, com maior ou menor facilidade, quem eram os colegas descritos.

Através desta actividade lúdica conseguiram desenvolver-se habilidades que envolveram a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização.

Piaget (1998) salientou que “o jogo é essencial à vida, constituindo-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil. É o berço obrigatório das actividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa, já que desenvolvem competências físicas, cognitivas e sociais”. O jogo deve oferecer situações desafiadoras que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a redescoberta. A aprendizagem através do jogo é mais efectiva e duradoura, se as crianças participarem activamente nele.

Na avaliação desta actividade pudemos concluir que foi realizada de uma forma muito activa e participativa, por parte de todos alunos.

16ª Sessão – 22 de Maio

Após o início da aula, nos moldes habituais, chamou-se à atenção dos alunos para a estrutura do discurso oral, o qual deve ser orientado por tópicos. O discurso foi reestruturado com a colaboração de dois alunos e posteriormente registado no caderno de “escrita criativa”.

Seguidamente, passou-se à leitura do texto: “Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?” no sentido de adaptá-lo para teatro, de forma colaborativa com o grupo/turma. Chamou-se a atenção para as características do texto dramático, nomeadamente para a importância das didascálias.

Posteriormente, definiram-se as diferentes personagens pelos alunos, procedendo-se à leitura dramatizada dos respectivos textos, encenando-se cada uma das personagens, tendo o “Francisco” preferido a personagem do “varredor”.

Por último passámos para a sala de informática para se transcrever o texto no computador⁶³, em grupos de três alunos.

Reflexão/avaliação da 16ª sessão

Os alunos estiveram atentos e participaram activamente no decorrer desta actividade. O texto foi adaptado, ouvindo as sugestões dos alunos de forma colaborativa, chamando-se a atenção para as características do texto dramático.

Após a construção do texto, os alunos perceberam que a escrita colaborativa, ou seja, escrever em conjunto, permite aprender a escrever, uma vez que a interacção que ocorre na escrita possibilita apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto.

⁶³ Anexo: 50.

Reflectindo acerca da escrita colaborativa, concluímos que na vertente emocional manifesta-se a colaboração que é igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita, bem como no reforço do sentimento de participação.

Os alunos escolheram o papel das diferentes personagens que cada um iria representar no teatro, lendo o respectivo texto correspondente a cada personagem. O “Francisco” leu sem entoação, soletradamente, no entanto leu todas as palavras na sua parte do texto.

Na sala de informática todos os grupos participaram com entusiasmo na transcrição do texto no computador. O “Francisco” teve a colaboração do “Miguel” que não foi escolhido nem rejeitado, conforme teste sociométrico. O “Francisco” manifestou que queria ir para o computador com ele e a “Mariana” que foi escolhida de forma recíproca, conforme teste sociométrico.

Nestas últimas sessões decidimos trabalhar a história: “Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?”, pois pensámos ser importante reflectir sobre os valores associados à representação, tendo verificado progressos significativos de todos os alunos na realização desta actividade de representação.

Na avaliação destas tarefas pudemos concluir que foram realizadas de uma forma activa e participativa em que os alunos se sentiram muito motivados com o espírito de equipa na arte de representar, favorecendo-se a coesão do grupo e o espírito de entreajuda.

17ª Sessão – 2 de Junho

Na hora das “novidades” os alunos leram textos produzidos em casa e foram feitas questões ao autor de cada texto e outros alunos contaram episódios vivenciados, destacando-se a importância do discurso oral, de forma a mobilizar conhecimentos prévios sobre o tema.

Após o registo do plano do dia, procedeu-se aos ensaios com os alunos, ao mesmo tempo que, se ia aperfeiçoando a leitura dramatizada, com gestos e movimentos, para além de uma boa fluência. Estes ensaios prolongaram-se durante várias aulas.

Foram-se construindo, com a colaboração dos pais, alguns cenários, representativos dos espaços em que cada personagem actuava, nomeadamente uma biblioteca, uma janela, um caldeirão, uma rua, entre outros. Este trabalho foi realizado em grupo. Treinaram-se também as respectivas encenações, que decorreram ao longo das aulas subsequentes até à representação no final do ano lectivo.

Reflexão/avaliação da 17ª sessão

Todos os alunos participaram activamente na representação deste teatro e não tiveram dificuldade em encontrar as palavras, memorizando-as com muita facilidade. O “Francisco” memorizou bem a sua parte, desempenhando adequadamente o seu papel.

Esta representação, por parte dos alunos, revestiu-se de grande importância para o seu desenvolvimento sociocognitivo numa actividade verbal colectiva. Esta favoreceu o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior, o que aumentou o aprofundamento da compreensão do texto, bem como a expressividade da leitura oralizada.

No final da sessão, cada aluno teve oportunidade de se expressar acerca do que gostou mais, bem como onde teve maior facilidade.

Numa reflexão/avaliação final de todas as sessões pudemos concluir que no que se refere à aprendizagem cooperativa, a formação e dinamização de grupos de trabalho que solicitávamos em cada sessão, permitiu uma maior coesão da turma e uma melhor aceitação de todos os elementos. As estratégias em questão permitiram a ocorrência de menos conflitos entre os alunos no desenrolar das sessões, uma maior interação no seio do grupo e consequentemente um trabalho mais produtivo, fomentando a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à socialização e à autonomia do “Francisco”.

CONCLUSÕES

Ao longo do nosso projecto de intervenção procurámos responder à nossa questão de partida: a interacção entre alunos, que resultou do trabalho a pares e em grupo, contribuiu para o desenvolvimento de competências a nível da leitura, da escrita e da comunicação de todos os alunos, em particular de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, bem como para a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à sua socialização e a sua autonomia?

Partindo do pressuposto que a interacção que se estabelece num grupo é fundamental para a aprendizagem de todos, a nossa intervenção, cujos fundamentos assentaram na investigação-ação, procurou que o trabalho desenvolvido com todos e para todos se organizasse inicialmente a pares e depois em pequenos grupos, de modo a criar condições facilitadoras da comunicação.

Neste sentido, desenvolvemos actividades no grupo e com o grupo dos alunos. Optámos, assim, por estratégias de trabalho a pares ou em grupo, de modo a facilitar a interacção entre todos os alunos, de forma que o “Francisco” se sentisse envolvido, a participar com os outros, e por estes fosse percebido como um elemento participante.

Pensámos ter conseguido atingir aqueles objectivos que permitiram ao “Francisco” adquirir algumas regras de autonomia social. O trabalho a pares permitiu-lhe participar nas actividades propostas e conseguir o respeito dos colegas, para valorizar as suas intervenções e respeitar o seu ritmo de trabalho. O trabalho em grupo facilitou esta autonomia e este reconhecimento pelas suas capacidades.

Os objectivos definidos para o “Francisco”, bem como as actividades realizadas e avaliadas, implicando todos os intervenientes no processo, permitiram-lhe, por outro lado, fazer aprendizagens significativas nas áreas académicas (leitura e escrita).

Inicialmente, o aluno apresentava dificuldades nas áreas da leitura e da escrita. No decorrer das actividades fomos verificando evoluções significativas tanto naquelas áreas, como também na sua autonomia relativamente à realização das tarefas propostas.

Fazendo uma avaliação mais geral, podemos afirmar que, no final, o nível da leitura de textos para o seu nível escolar revelou melhorias muito significativas, aderindo e participando cada vez mais nas actividades propostas, parecendo mostrar mais confiança em si próprio.

Houve evoluções significativas a nível académico, da autonomia e da comunicação. O “Francisco” adquiriu quase todas as competências propostas, conseguindo ler todas as palavras de um texto para o seu nível escolar, copiar um texto sem omitir palavras e participar nas actividades desenvolvidas na sala de aula.

No domínio da linguagem, a sua comunicação passou a ser mais regulada. As frases melhor construídas, uma vez que passou a ecoar menos o discurso do outro.

Ao incluímos o aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo no ensino regular, procurámos envolver todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, introduzindo mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas na sala de aula, para que o “Francisco” atingisse um bom nível de aprendizagens. Nesse sentido procurámos criar as condições para dar respostas adequadas às necessidades do nosso aluno, potenciando as suas capacidades.

A autonomia do “Francisco” na realização das tarefas propostas evoluiu de forma significativa ao nível das actividades referidas pelo trabalho a pares ou em pequenos grupos, nos quais destacamos a colaboração dos colegas escolhidos pelo aluno, conforme teste sociométrico que realizámos no início da nossa intervenção.

Quanto ao desenvolvimento da compreensão e expressão oral, o aluno compreendia e interessava-se por histórias contadas através de diversos meios como por exemplo o oral e imagens de livros e projecções em *powerpoint*.

O nosso projecto intervenção, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção que teve como objectivo a inclusão do “Francisco”, desenvolveu-se de forma a proporcionar-lhe as condições ideais de aprendizagem, respeitando as suas próprias especificidades, bem como as de cada aluno do grupo.

A sua avaliação permitiu-nos concluir acerca da importância deste processo investigativo e da educação inclusiva. Perspectivado como um elemento da turma pelos seus colegas, este aluno fez aprendizagens significativas a nível académico e social.

O típico comportamento de um certo alheamento, característico do autismo, foi atenuado, aumentando os períodos da sua concentração, o que lhe veio permitir um maior número de intervenções nas aulas.

Em síntese, podemos concluir que o “Francisco” atingiu um bom nível de aprendizagem, sentindo da nossa parte regozijo em levar a cabo o projecto, “Aprender com todos – uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo”, com sucesso.

Acreditamos que a diferença pode proporcionar a estes alunos as mesmas oportunidades, experiências e aprendizagens, de forma a otimizar a sua inclusão no ensino regular. Houve uma melhor percepção a nível da Escola e o reconhecimento por parte da família.

Em termos de desenvolvimento de competências sociais houve uma progressão nos comportamento/attitudes da grande maioria dos alunos, que no geral se pode traduzir num melhor ritmo de produção, em métodos de trabalho mais estruturados, no desenvolvimento das capacidade de atenção/concentração, numa maior autonomia perante as diversas solicitações da vida escolar e por fim numa maior interiorização das regras a cumprir. Verificámos ganhos no grupo que ficou mais coeso pela cooperação, solidariedade, respeito e entreajuda entre todos os seus elementos.

Relativamente ao grupo-turma, a nossa intervenção pode igualmente constatar que os alunos gostaram de trabalhar a pares e em pequenos grupos, para além de efectivamente terem desenvolvido competências académicas em todas as áreas trabalhadas.

A interacção que se estabeleceu foi dinamizadora da vontade de aprender. A turma tornou-se mais coesa e, sobretudo, mais solidária, na medida em que ajudar passou a ser uma constante. Não apenas em relação ao “Francisco”. Com efeito, o trabalho realizado em grupo criou laços entre os alunos, podendo afirmar-se que, em certas circunstâncias, os melhores ajudaram pontualmente aqueles que evidenciavam algumas dificuldades.

A elaboração desta intervenção veio permitir uma mais-valia no nosso percurso pessoal e profissional, consciencializando-nos para a importância de continuarmos a desenvolver, no grupo e com o grupo, estratégias que favoreçam aprendizagens inclusivas.

Concluimos que apesar dos estudos já realizados neste âmbito, há necessidade de mais investigação sobre as características inclusivas da escola. Mais do que isso, não apenas da escola como também dos restantes sistemas em que a criança vive. Se a inclusão for apenas escolar estaremos, por certo, a criar a exclusão noutros níveis. A sociedade será inclusiva na medida em que os diferentes lugares, onde se cresce e se vive, sejam também verdadeiramente inclusivos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, n.º 27, pp. 76-80.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade: In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Eucacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca 4 a 1º de Junho 1994).
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês, 1995).
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal. Unidade 2. «Investigação-acção para o professor» pp. 525-534.
- Azevedo, M. (2001). *Teses, relatórios e trabalhos escolares - sugestões para estruturação da escrita* (2.ª edição). Lisboa: Universidade Católica.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Ld.ª.
- Bettelheim, B. (2001). *La Fortaleza Vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. Cap.III «Investigação-acção» pp.292-301 e Cap.VIII «Planear e conduzir entrevistas» pp.118-130.
- Bridi, C. A. (2002). *Um estudo de indicadores da representação social dos professores frente ao processo de inclusão escolar*. Santa Maria: UFSM, 2002:155. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Costa, A.M.B. (1996). *A Escola Inclusiva do Conceito à Prática*. Lisboa: Inovação.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger – Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora (obra original em inglês, 1998).
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- DSM-IV-R (2002) – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 4 ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Lisboa: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (2ª edição). Lisboa: INIC.
- Frontera Sancho, M. (1994). *Trastornos profundos del desarrollo: el autismo*. Madrid: Alianza.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta (1ª Edição portuguesa).
- Hewitt, Sally, (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Leitão, R. F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do Autor.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- Madureira, I. P., Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Moreira, T. G. (2000). *A Educação Inclusiva e os Centros de Recursos*. Jornal Reconquista de 17 de Março.

- Morgado, J. (1999). *Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?»*. *Análise Psicológica*, 1 (XVIII): 121-126.
- Morgado, J., Silva, J. (1999). *Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas*. *Análise Psicológica*, 1 (XVIII): 127-142.
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Inovação.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Patrício, M. F. (org) (2002). *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto Editora: Porto.
- Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: SNR.
- Ponte, M. & Azevedo, L. (2000). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: SNR.
- Rodrigues, D. (2006). (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 15-34. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). “Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, 63-83.
- Sanches, I. (2005). “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 5, 127-142.
- Silva, M. Isabel (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Coleção Ciências da Educação nº 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Silva, M. O. E. e Catrola, M. A. (2010). “A Educação Inclusiva não é uma utopia (relato de um projecto de intervenção)”: Deontologia, ética e valores na educação - Utopia e realidade: Ética e Deontologia dos Sistemas de Educação Formal e Não Formal. Comunicação apresentada no XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da Afirse – Tutoria e Mediação: Novos Desafios à Investigação Educacional (18, 19 e 20 de Fevereiro de 2010). Lisboa.
- Silva, M. O. E. da. (2009). “Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 135-153.
- Silva, M. O. E. da. (2009). “Centros de Recursos e Parcerias”. *Revista Diferença*, nº 12, 12-13.
- Silva, M. O. E. da. (2008). “Inclusão e formação docente.” *EccoS*, São Paulo, v. 10, nº 2, 479-498, Julho/Dezembro.
- Silva, M. O. E. da. (2008). “O professor de educação especial: um mediador para a inclusão de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais no ensino regular”. Comunicação apresentada no XVI Colóquio da Secção Portuguesa da Afirse – Tutoria e Mediação: Novos Desafios à Investigação Educacional.
- Schopler, E. (1995). *Parental Survival Manual: A Guide crisis resolution in autism and related developmental disorders*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E. [et al.] (1984). *The Effects of Autism on the Family*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E.; Reichler, R.; Lansing, M. (1980). *Teaching strategies for parents and professionals*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Sousa-Morato P.F. (2007). Perfil funcional da comunicação e a adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico. Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de Doutoramento, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*, in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Vasques, C. K. (2002). *Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil*. Porto Alegre: UFRGS. Proposta de Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

Wagner, S. (1999). *Inclusive Programming for Elementary Students with Autism*. USA: Future Horizons, Inc.

Williams, Chris; Wright, Barry, (2008). *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de avaliação psico-educativa

APPDA - Lisboa



Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

Rua José Luís Garcia Rodrigues - Bairro Alto da Ajuda, 1300 - 565 LISBOA Telef. - 351.213616250
Fax. - 351.213616259
info@appda.rcts.pt www.appda.rcts.pt
NIF - 505713705

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICO - EDUCATIVA

Nome:-

Data de Nascimento: 22 Dezembro 1997

Idade: 9A 5M

Mãe:

Pai:

Morada:

O foi re-avaliado, no dia **11 de Junho de 2007**, no âmbito do Projecto Ajudautismo IV, promovido pela APPDA- Lisboa e financiado pela Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo – DREL, ao abrigo da alínea b do n.º 1º da Portaria 1102 / 97.

O protocolo de avaliação incluiu a administração da Escala Infantil de Autismo (CARS) e do Perfil Psico Educativo – Revisto (PEP-R). A avaliação serviu os seguintes objectivos:

- Aferir o diagnóstico de Perturbação no Espectro do Autismo (P.E.A.);
- Estabelecer um perfil educativo e fornecer pistas para a elaboração de um Programa Educativo.

Dados Clínicos

O nasceu de uma gravidez tardia e vigiada, sem intercorrências a registar. O parto foi por cesariana e ocorreu às 39 semanas de gestação, sem incidentes. É o mais novo de uma fratria de 4.

Durante o primeiro ano de vida, foi descrito como um bebé sossegado e interactivo. Comia e dormia bem e teve um desenvolvimento psicomotor considerado típico; adquiriu linguagem por volta dos 12 meses e fazia "gracinhas de bebé" (ex: interagia com os brinquedos; imitava canções). Era muito ligado à mãe, evitando frequentemente o contacto com pessoas menos familiares.

Com 15 meses, o fracturou uma perna e só readquiriu a marcha aos 18 meses. É neste período de convalescença que a família situa as primeiras alterações do seu comportamento: tornou-se uma criança passiva e isolada, sempre afastado dos demais; deixou de reagir ao regresso dos pais e de responder ao nome; desenvolveu medos (ex: sons súbitos, como a varinha mágica ou o secador). Deixou de falar por completo aos 2 anos de idade.

Os pais recorreram a consultas de otorrinolaringologia e de neurologia, mas não foram despistadas condições relevantes. Entretanto, o começou também a manifestar aderência a rituais não funcionais (ex: cumprir percursos fixos em casa) e outras fixações

(ex: fixar luzes e ângulos de objectos). Por volta dos 3 anos de idade, é-lhe feito o diagnóstico formal de Perturbação no Espectro do Autismo, em consulta de neurologia pediátrica.

Relativamente ao percurso educativo, entrou no infantário com 21 meses e fez uma integração difícil, mas progressiva. Com 32 meses mudou de infantário e fez uma melhor integração, embora mostrando sempre sinais de isolamento em relação ao grupo.

Perto dos 3 anos, o _____ iniciou o programa terapêutico *floor-time*, passando e regular melhor o comportamento, aumentando a capacidade de relacionamento com os outros e também as competências de linguagem.

Com 5 e 6 anos frequentou o JI _____, onde beneficiou de um ambiente educativo mais estruturado e apoio educativo especializado (cerca de 3 manhãs por semana). Foi também apoiado em psicologia e fez muitas e importantes aquisições.

Com 6 anos e 9 meses entrou na EB1 do _____ onde beneficiou da estruturação do ambiente educativo, apoio educativo especializado (4 manhãs) e apoio de uma auxiliar de acção educativa. O _____ manteve esta situação durante 3 anos, embora no último ano lectivo tenha sido submetido a algumas mudanças e o apoio especializado não tenha sido regular.

Actualmente, e desde 2005, integra o Projecto Ajudautismo (DREL / APPDA - Lisboa), de forma a ser prestada retaguarda à equipa escolar, a par com avaliações regulares e apoio directo à criança.

É seguido na consulta de desenvolvimento do H. de S.ª Maria e no centro Diferenças e está a fazer medicação.

Comportamento ao Longo da Avaliação

O _____ foi avaliado na APPDA – Lisboa, no início da tarde, num gabinete de trabalho individual. Ele já conhecia a examinadora e mostrou disponibilidade imediata para a acompanhar e dar início ao exame.

De uma maneira geral, na presente avaliação, foi observada **maior estabilidade comportamental** do que no teste anterior. Se, por um lado, o _____ mostrou muitas das alterações anteriormente observadas, por outro lado, estas também são mais ligeiras. Além disso, nesta avaliação, ele não se mostrou tão dependente do outro para conseguir algum auto controle dos comportamentos problema, exibindo conseqüentemente maior maturidade.

Na relação com o adulto, o _____ é uma criança com alguma espontaneidade, capaz de iniciar interacções sociais e de dominar aspectos diversificados da comunicação interpessoal, como: contacto visual regular, variação nas expressões faciais e posturas; compreensão de termos sociais (ex: pedir desculpas, cumprimentar, agradecer). Embora mantenha alguma reciprocidade nas interacções, persevera com frequência em temas e pedidos do seu interesse, o que lhes empresta um carácter bizarro. É também uma criança carinhosa que inicia e solicita o contacto corporal com outros.

Nesta avaliação, ele foi capaz de manter melhor contacto visual e maior atenção no adulto. No entanto, continua a quebrar essa atenção com frequência e a ignorar muitas das intervenções do outro, sobrepondo as suas fixações, ou algumas alterações do humor e continuando a necessitar de ser lembrado de tempos a tempos para se re-orientar para as pessoas e as actividades.

Maio de 2006

Anexo 2 – Relatório de Avaliação de Terapia da Fala

– Agrupamento de Escolas de

Relatório de Avaliação 3º Período

Terapia da Fala - Sala Teacch

Ano Lectivo 2007/2008

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento: 22/12/97

Ano de Escolaridade: 2º ano

Professor(a): Manuela

O _____ ao longo deste período tem mostrado muita resistência ao trabalho na Terapia da Fala, por querer estar sempre na turma.

Durante este ano o _____ aumentou o seu vocabulário, consegue executar ordens simples e duas ordens relacionadas. Já usa o pronome pessoal (eu), utiliza com mais frequência, o sim e não. Foi notório que este ano o _____ diminuiu a utilização de Jargões e linguagem idiossincrática, assim como a perseveração de palavras e sons.

Quanto à consciência fonológica, o aluno começa a demonstrar perceber como se faz a divisão silábica.

Ao nível da leitura de frases, o _____ por vezes, mostra algumas dificuldades, tendo de soletrar as letras e pedindo ajuda quando não conseguia ler. O mesmo acontece com a escrita de palavras.

Quanto à articulação das palavras, o aluno não se mostra disponível para a imitação correcta dos sons que substitui.

Ao nível da construção frásica, o aluno já produz mais frequentemente frases do tipo S+V+OD. Ao nível da conjugação dos verbos na frase já se mostra mais consistente, contudo quando produz mal e é chamado à atenção consegue corrigir-se.

O _____ já começa a ter noção do certo e do errado. A duração do contacto visual também aumentou.

Lisboa, 30 de Junho de 2008

A Terapeuta

Anexo 3 – Relatório Médico de Diagnóstico

HOSPITAL DE SANTA MARIA - LISBOA SERVIÇO DE PEDIATRIA - CENTRO DE DESENVOLVIMENTO

DIAGNÓSTICO E PLANO

NOME:		IDENTIFICAÇÃO:		NÚMERO PROCESSO:	
ENVIADO POR:		MOTIVO ENVIO: Atraso de <desenvolvimento			
DATA NASCIMENTO: 22-12-1997	DATA AVALIAÇÃO: 23-05-2002	IDADE CRONOLÓGICA: 53,0 meses		IDADE MENTAL: 22,5 meses	

OBSERVAÇÕES

Criança activa sem síndromas malformativos aparentes, não comunicando bem com o examinador, por vezes fazendo algumas estereotípias (abandar as mãos)

IMPRESSÃO DIAGNÓSTICA

Défice cognitivo moderado com traços autistas. No CARS deu uma pontuação no limiar do autismo leve.

PLANO 1

Continuação da frequência do infantário normal com apoios educativos.

PLANO 2

Envio à consulta de Genética

envio à consulta de Genética

PLANO 3

Reavaliação dentro de 1 ano

RESPONSÁVEL PELO CASO

HOSPITAL DE SANTA MARIA - LISBOA
SERVIÇO DE PEDIATRIA - CENTRO DE DESENVOLVIMENTO

NOME: _____

ENVIADO POR: _____ MOTIVO ENVIO: Atraso de <desenvolvimento> DATA NASC: 22-12-1997 DATA AVALIAÇÃO: 23-05-2002

ESCALA DE GRIFFITHS

Categoria	Valor
QA	43,4
QB	39,6
QC	40,5
QD	40,5
QE	45,2
QF	0,0

IDADE CRONOLÓGICA
53,0 meses
4,4 anos

IDADE MENTAL
22,2 meses
1,9 anos

Perfil do Desenvolvimento em Meses

Motricidade Grosseira	Pessoal Social	Audição e Fala	Coordenação Mão - Olho	Realização	Raciocínio Prático
A	B	C	D	E	F
23,0	21,0	21,5	21,5	24,0	0,0

Coefficientes do Desenvolvimento em Percentagens

Motricidade Grosseira	Pessoal Social	Audição e Fala	Coordenação Mão - Olho	Realização	Raciocínio Prático
QA	QB	QC	QD	QE	QF
43,4	39,6	40,5	40,5	45,2	0,0

Coeficiente Geral

QG
41,85

RESPONSÁVEL CASO: _____

Anexo 4 – Plano Educativo Individual 2006/2007

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
EB1 DO

APROVAÇÃO PELO O.D.A.G.E.

CARGO:

ASSINATURA:

DATA:

PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL
REAVALIAÇÃO

2006/2007

1. Identificação

Nome:

Data de Nascimento: 22/02/97

Ano de Escolaridade: 2.º ano

Idade: 9A

Turma: B

2. Caracterização do Aluno

2.1. História do desenvolvimento, clínica e escolar

No ano transacto a avaliação realizada pelo pediatra desenvolvimentalista, Dr. _____ em 20 de Setembro, diagnosticou Perturbação do Espectro Autista, deixando interrogado se se trataria de um caso de Autismo com elevado funcionamento.

Deixou de ser apoiado pela psicóloga da Consulta de Desenvolvimento do Hospital de Santa Maria e passou a ser apoiado pela psicóloga da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA) no âmbito do projecto Ajudautismo 3, aprovado pela Direcção Regional de Educação de Lisboa.

No presente ano mantém-se o apoio da psicóloga da APPDA.

○ _____, no presente ano, acompanha o grupo turma 3.º. B, a cumprir um currículo escolar próprio com as competências essenciais do 2º ano de escolaridade.

2.2. Perfil

○ _____ é uma criança simpática que:

- Fixa a atenção, sobre aquilo que se pretende que aprenda, por maiores períodos de tempo.
- Revela maior interesse e motivação pelas tarefas escolares.
- Mantém a dificuldade em fazer jogo recíproco.
- Revela menor vinculação a determinados objectos/materiais (autocarro, telemóvel, plasticina).
- Compreende as regras mas nem sempre as consegue cumprir.
- É autónomo no refeitório e nos espaços escolares. Necessita do apoio do adulto na realização das tarefas escolares e de supervisão na higiene pessoal.
- Sequencializa, com o apoio do adulto, pequenas histórias em imagens.

?

- Usa a palavra chave como meio de comunicação.
- Utiliza a segunda pessoa em vez da primeira. Quando chamado à atenção autocorrigue.
- Na produção oral apresenta alteração dos aspectos supra-segmentais e erros fonológicos.

- Lê pequenos textos com palavras conhecidas. Identifica sílabas iguais em diferentes palavras. Iniciou a leitura polissilábica.
- Responde a perguntas directas sobre pequenos textos.

- Escreve todas as letras do alfabeto, em letra de imprensa (maiúsculas) e manuscrita.
- Escreve o nome completo, em letra de imprensa (maiúsculas).
- Copia frases em letra manuscrita.
- Escreve sem manter a linha de base, o tamanho da letra e os espaços.

- Identifica os números até vinte.
- Preenche lacunas em sequências numéricas.
- Identifica os símbolos (+) e (=).
- Efectua adições sem transporte, fazendo uso de material concreto.

- Apresenta um maior domínio na pintura, corte e colagem.

3. Medidas do Regime Educativo Especial a aplicar

Face à sua problemática, o _____ deverá beneficiar de ensino especial, adaptações curriculares e adequação na organização da turma.

○ apoio pedagógico especializado deverá ser quatro vezes por semana e individualizado.

○ trabalho a desenvolver incidirá nas áreas do comportamento e autonomia, da comunicação, Língua Portuguesa e Matemática..

3.1. No caso do recurso à alínea i) do art.º 2.º especificar

a) Orientação geral sobre os conteúdos curriculares adequados

Partindo das capacidades e interesses do _____ definir objectivos na área do comportamento e autonomia, e as competências essenciais a serem adquiridas nas diferentes áreas curriculares.

3.2. Recursos escolares e outros serviços que o aluno deverá beneficiar

Professor da turma; professora de apoio e auxiliar de acção educativa sempre que se considere necessário.

Deve continuar a beneficiar do acompanhamento da psicóloga _____, da APPDA.

4. Critérios de avaliação das medidas a aplicar

Avaliação pelo professor da turma e do apoio educativo.

Reuniões trimestrais com a psicóloga que acompanha o _____ para monitorização do trabalho de parceria.

Avaliação no final do ano por todos os elementos intervenientes no processo educativo de forma a permitir uma visão global das competências adquiridas pelo _____.

5. Participantes na elaboração do PEI

SPO

Equipa de Avaliação Substituta

Professor titular de turma: _____

Data: _____

Concordo com o presente plano
Encarregado de Educação

Data: _____

Anexo 5 – Programa Educativo 2006/2007

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

EB1 DO

PROGRAMA EDUCATIVO

2006/2007

ÁREAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	AVALIAÇÃO		
		S	N	Observações
	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> . Realizar leitura polissilábica. . Ler frases simples. . Ler, na versão integral, textos e histórias de complexidade progressivamente alargada. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> . Nomeação de classes. . Nomeação de opostos. . Palavras da área vocabular. 			
Matemática	<p>Números e operações</p> <ul style="list-style-type: none"> . Efectuar contagens por ordem: <ul style="list-style-type: none"> - crescente - decrescente . Ler e escrever números: <ul style="list-style-type: none"> - mais de vinte. . Ler e escrever números ordinais. <ul style="list-style-type: none"> - até ao décimo; - até ao v . Ordenar números inteiros em sequência: <ul style="list-style-type: none"> - crescente; - decrescente. . Estabelecer relações de ordem entre números: <ul style="list-style-type: none"> - maior > - menor < - igual = . Efectuar contagens de dois em dois. . Descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5. . Relacionar a dezena com a unidade. . Compor e decompor números em somas e diferenças $a+b$ $a-b$. . Efectuar cálculo mental com números pequenos . Efectuar adições. ✓ S . Efectuar subtrações. ✓ S <i>com perguntas</i> . Utilizar tabelas. . Memorizar as tabuadas por 2 e 3, N 	X /		<i>tem def</i>

S = sim N = não

ÁREAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	AVALIAÇÃO		
		S	N	Observações
Estudo do meio	<p>À descoberta de si mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os órgãos dos sentidos: <ul style="list-style-type: none"> - localizar no corpo os órgãos dos sentidos; - distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura e forma; - distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que a rodeia. . Reconhecer as partes constituintes do corpo: <ul style="list-style-type: none"> - cabeça/tronco/membros . Reconhecer/aplicar normas de higiene: <ul style="list-style-type: none"> - do corpo; - alimentar; - do vestuário; - dos espaços colectivos. . Conhecer e aplicar regras de segurança: <ul style="list-style-type: none"> - de prevenção rodoviária; - na praia, nos rios, nas piscinas. 			
	<p>Descoberta dos outros</p> <ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer e localizar numa linha de tempo, datas e factos significativos. 			
	<p>Descoberta do ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> . Registrar as condições atmosféricas. . Reconhecer alguns estados do tempo: <ul style="list-style-type: none"> - chuvoso; - ventoso; - quente/frio. . Relacionar as estações do ano com os estados de tempo característicos. . Identificar os seres vivos no ambiente próximo: <ul style="list-style-type: none"> - plantas - animais domésticos/selvagens: 			
	<p>Os meios de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> . Distinguir diferentes tipos de transporte. . Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone) . Reconhecer tipos de comunicação social (jornais, rádio, televisão) 			

S = sim N = não

ÁREAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	AVALIAÇÃO		
		S	N	Observações
Comportamento socio-emocional Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> . Observar as regras da sala de aula. . Aderir às tarefas propostas. . Completar as tarefas. . Reagir adequadamente à frustração. . Manter o contacto visual. . Participar nas conversas: <ul style="list-style-type: none"> - com ajuda - por iniciativa própria . Interagir com os pares. . Interagir com o adulto. . Ser autónomo no dia-a-dia: <ul style="list-style-type: none"> - cuidados pessoais/higiene - resolução de situações . Executar tarefas de forma autónoma: <ul style="list-style-type: none"> - trabalhar sozinho mais de 15mn numa tarefa diária. 			

Estratégias de intervenção:

- Exposição oral e gráfica dos conteúdos a desenvolver.
- Aprendizagem pela descoberta.
- Trabalho individualizado.
- Pedagogia de contrato.
- Expansão e reformulação comunicativa.
- Técnicas de modificação de comportamentos.

Realizado em Dezembro de 2006

Os Professores:

da turma _____

de apoio _____

Tomei conhecimento:

O Encarregado de Educação _____

Não foi assinado e não foi avaliado

Anexo 6 – Questionário

I – 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II – 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III – 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos intervalos das aulas?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____

Turma _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Anexo 7 – Lista de alunos

Lista de alunos

“Alexandre”	1
“Ana”	2
“Bruno”	3
“Cátia”	4
“Daniel”	5
“Francisco”	6
“Inês”	7
“João”	8
“José”	9
“Leonel”	10
“Miguel”	11
“Mariana”	12
“Pedro”	13
“Rafael”	14
“Rafaela”	15
“Rodrigo”	16
“Vasco”	17

Anexo 8 – Matriz Sociométrica – Escolhas

Matriz Sociométrica - Escolhas

		Sexo masculino											Sexo feminino					N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos		
		1	3	5	6	8	9	10	11	13	14	16	17	2	4	7	12			15	
Sexo masculino	1			030					020	001		110	200		300	002	003		9	8	
	3								230	021			112	300			003			9	5
	5		300		003				030	200	020	100	001	010					002	9	9
	6	010		330		200				001	003		020			100			002	9	8
	8			301	200				010	023			030	102						9	6
	9			302					030	210	003			121						9	5
	10			010	002					300	023		200	131						9	6
	11			302					010		103	030		201			020			9	6
	13			002					120	313				231						9	4
	14		003						310	101	200			022		030				9	6
	16								213	322				131						9	3
	17								311	122	233									9	3
	Sexo feminino	2				003		300									222	111	030	9	5
4									132	300		211						003	020	9	5
7														222			113	331	9	3	
12					002									120	200	013		331	9	5	
15			002							210			333		120	001			9	5	
Totais por Critério		010	102	434	104	100	100	482	1096	447	111	443	888	321	420	135	226	242			
Totais combinados		1	3	11	5	1	1	14	25	15	3	11	24	6	6	9	10	8	153		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		1	3	7	5	1	1	8	12	10	3	6	11	3	5	6	6	4		92	

Legenda: pergunta I ● pergunta II ● pergunta III ●

Anexo 9 – Cálculos para os sociogramas das escolhas

1.º Número de alunos $N = 17$

2.º Número total de escolhas $TE = 153$

3.º Média $M = \frac{153}{17} = 9$

4.º Probabilidade que cada um tem de **ser** escolhido $P = \frac{9}{3 \times (17-1)}$
 $= \frac{9}{3 \times 16}$
 $= 0,187 (0,19)$

5.º Probabilidade que cada um tem de **não ser** escolhido Q $P + Q = 1$
 $Q = 1 - P$
 $Q = 1 - 0,19 = 0,81$

6.º Desvio padrão σ $\sigma = \sqrt{3 \times (N-1) \cdot P \cdot Q}$
 $= \sqrt{3 \times 16 \times 0,19 \times 0,81}$
 $= 2,71$

7.º Grau de obliquidade da curva $@$ $@ = \frac{0,81 - 0,19}{2,71}$
 $= 0,22$

8.º Valores na tabela de Salvosa $\dots\dots\dots @$



$T = + 1,70$
 $T' = - 1,59$

9.º Limite superior $\dots\dots\dots L S = 9 + 1,70 \times 2,71$
 $= 9 + 4,60$
 $= 13,6$

10.º Limite inferior $\dots\dots\dots L I = 9 + (- 1,59) \times 2,71$
 $= 9 - 1,59 \times 2,71$
 $= 9 - 4,30$
 $= 4,7$

Anexo 10 – Tabela de Salvosa

$P < 0.05$

	0.0	- 1.64	+ 1.64
	0.1	- 1.62	+ 1.67
(0,22)	0.2	- 1.59	+ 1.70
	0.3	- 1.56	+ 1.73
	0.4	- 1.52	+ 1.75
(0,53)	0.5	- 1.49	+ 1.77
	0.6	- 1.46	+ 1.80
	0.7	- 1.42	+ 1.82
	0.8	- 1.39	+ 1.84
	0.9	- 1.35	+ 1.86
	1.0	- 1.32	+ 1.88

Anexo 11 – Matriz Sociométrica – Rejeições

Matriz Sociométrica - Rejeições

		Sexo masculino											Sexo feminino					N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados	
		1	3	5	6	8	9	10	11	13	14	16	17	2	4	7	12			15
Sexo masculino	1						1				1							1	3	3
	3										1	1					1		3	2
	5												1			1			3	3
	6						1				1	1							3	3
	8																	1 1 1	3	1
	9											1						1 1	3	2
	10		1								1	1							3	2
	11											1					1	1	3	3
	13			1 1							1								3	2
	14	1				1												1	3	3
	Sexo feminino	16					1	1				1							1	3
17				1	1						1								3	3
2				1		1					1								3	3
4				1														1 1	3	2
7		1						1			1								3	3
12		1						1							1				3	3
15											1 1 1								3	1
Totais por critério		1 1 1	0 3 2	1 1 0	0 0 0	1 1 1	0 1 2	0 0 2	0 0 0	0 0 0	8 3 5	0 1 0	0 0 0	1 0 0	0 1 0	0 1 0	0 2 1	5 2 3		
Totais combinados		3	5	2	0	3	3	2	0	0	16	1	0	1	1	1	3	10	51	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		3	4	2	0	3	3	2	0	0	12	1	0	1	1	1	3	6		42

Legenda: pergunta I ● pergunta II ● pergunta III ●

Anexo 12 – Cálculos para os sociogramas das rejeições

1.º Número de alunos $N = 17$

2.º Número total de rejeições $TR = 51$

3.º Média $M = \frac{51}{17} = 3$

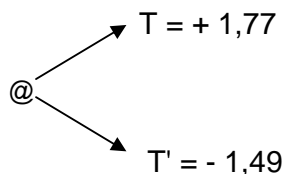
4.º Probabilidade que cada um tem de **ser** rejeitado $P = \frac{3}{3 \times (17-1)}$
 $= \frac{3}{3 \times 16}$
 $= 0,062 (0,06)$

5.º Probabilidade que cada um tem de **não ser** rejeitado $Q \quad P + Q = 1$
 $Q = 1 - P$
 $Q = 1 - 0,06 = 0,94$

6.º Desvio padrão σ $\sigma = \sqrt{C(N-1) \cdot P \cdot Q}$
 $= \sqrt{3 \times 16 \times 0,06 \times 0,94}$
 $= 1,64$

7.º Grau de obliquidade da curva $@$ $@ = \frac{0,94 - 0,06}{1,64}$
 $= 0,53 (0,5)$

8.º Valores na tabela de Salvosa $----- @$

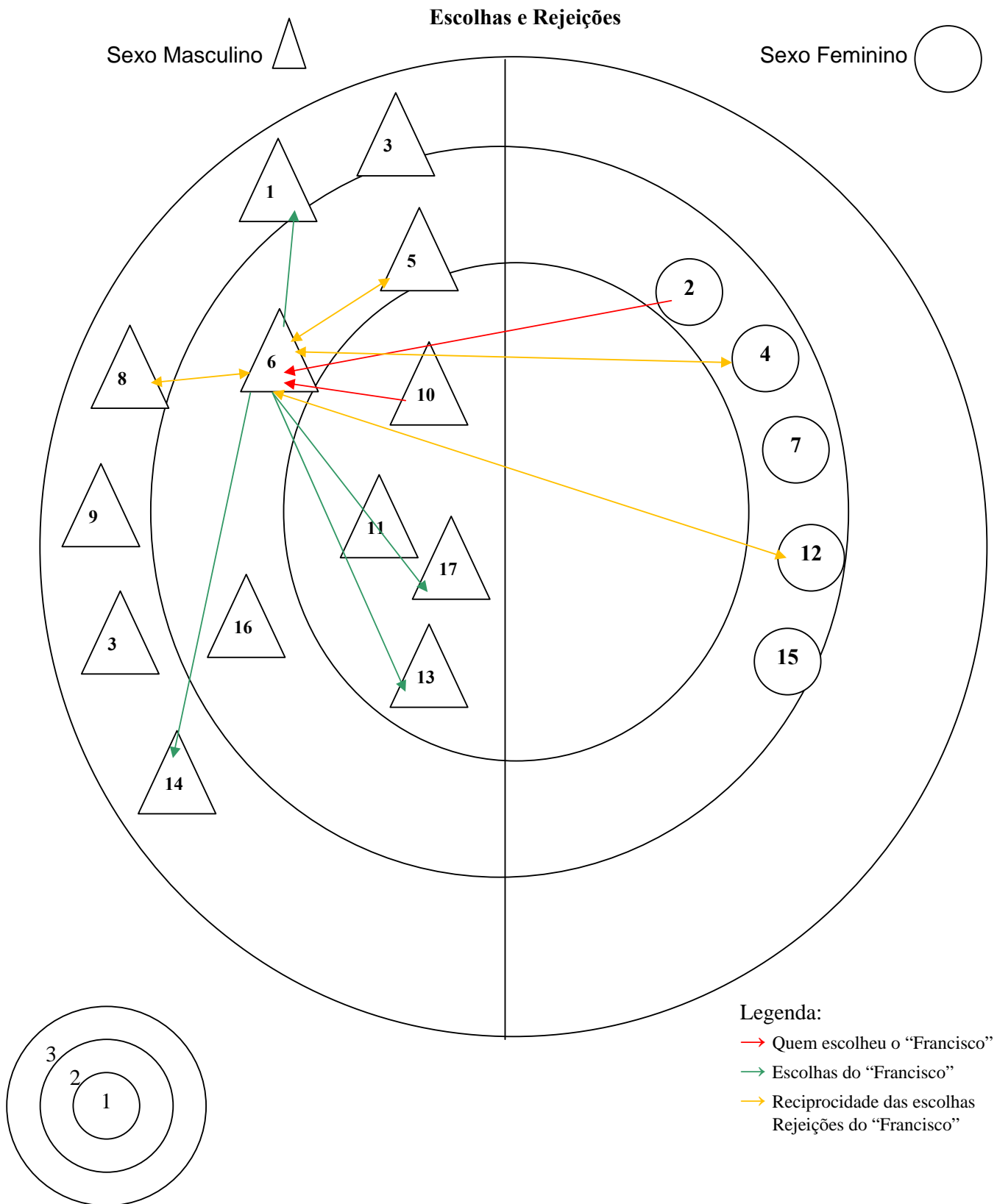


$T = + 1,77$
 $T' = - 1,49$

9.º Limite superior $----- L S = 3 + 1,77 \times 1,64$
 $= 3 + 2,9$
 $= 5,9$

10.º Limite inferior $----- L I = 3 + (- 1,49) \times 1,64$
 $= 3 - 1,49 \times 1,64$
 $= 3 - 2,44$
 $= 0,56$

Anexo 13 – Sociograma Individual do “Francisco”



Anexo 14 – Guião da entrevista à mãe do “Francisco”

Temática: situação educativa do “Francisco”.

Objectivos da entrevista:

- Recolher informações sobre o “Francisco”.
- Recolher dados sobre o contexto familiar no processo educativo do “Francisco”.
- Procurar saber quais as expectativas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem do “Francisco”.
- Saber o que pensa sobre o processo de inclusão do “Francisco”.

Entrevistada: mãe do “Francisco”

Data: 19/02/2009

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
Bloco A Relação família/escola/família	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o contexto familiar do “Francisco” e a relação família/escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contactos entre a família do “Francisco” e a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem acompanha mais o “Francisco” na sua educação escolar? • Tem participado no processo de inclusão do seu educando? • Caso fosse convidada para participar nas actividades realizadas na escola aceitaria?
Bloco B Desenvolvimento das aprendizagens do “Francisco”	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o levantamento de representações e expectativas, em relação às aprendizagens do “Francisco”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas relativas ao desenvolvimento do “Francisco”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas expectativas em relação ao desenvolvimento/aprendizagem do seu educando?
Bloco C Avaliação de diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre as avaliações de diagnóstico realizadas ao “Francisco”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações de diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foi realizado algum tipo de diagnóstico acerca da problemática do seu educando antes de ser direccionado para a Educação Especial?
Bloco D Processo de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados acerca das dificuldades verificadas pela família ao longo do processo de inclusão do “Francisco”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades verificadas no processo de inclusão do “Francisco”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deparou-se com algumas dificuldades ao longo de todo o processo de inclusão do seu educando?

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Anexo 15 – Protocolo da entrevista à mãe do “Francisco”

Aluno: “Francisco”

Data: 19/02/2009

Entrevistadora - E

Mãe - M

E - Quem acompanha mais o “Francisco” na sua educação escolar?

M - Uma vez que estou divorciada, tenho-me ocupado mais com a educação do meu filho e quando não posso é a minha mãe e sua avó que o acompanha à escola, bem como nas suas actividades escolares, tanto mais que ultimamente tenho de me deslocar, regularmente a Angola por motivos profissionais.

E - Tem participado no processo de inclusão do seu educando?

M - Sim. Sou apenas eu que participo em todo o processo de inclusão do meu educando, desde o Jardim de Infância, altura em que foi feito o diagnóstico ao “Francisco”, na consulta de neurologia pediátrica. Sempre que posso reúno com as entidades responsáveis, para acompanhar e dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola. Procuo na medida do possível contactar com a professora e apoiar o “Francisco” nos seus trabalhos escolares.

E - Caso fosse convidada para participar nas actividades realizadas na escola aceitaria?

M - Evidentemente que sempre podem contar comigo para participar nessas actividades, o que já tem acontecido por diversas vezes. Procuo manter um bom relacionamento com todos os professores da escola e com outros encarregados de educação, bem como estar atenta a todas as intervenções que possam contribuir para o desenvolvimento do “Francisco”.

E - Quais são as suas expectativas em relação ao desenvolvimento/aprendizagem do seu educando?

M - Sinto que o “Francisco” tem aprendido muito e estou em crer que com estas intervenções o desenvolvimento do meu filho será cada vez mais notório uma vez que tenho assistido aos seus progressos.

E - Foi realizado algum tipo de diagnóstico acerca da problemática do seu educando antes de ser direccionado para a Educação Especial?

M - O “Francisco” foi submetido a uma série de avaliações aconselhadas pelo médico que o tem acompanhado. Foram realizados nas diferentes áreas, pelos respectivos técnicos uma série de avaliações que continuam a indicar uma boa evolução.

E - Deparou-se com algumas dificuldades ao longo de todo o processo de inclusão do seu educando?

M - Na escola todos têm sido muito compreensivos e amistosos para comigo, permitindo-me acompanhar o “Francisco” acerca do seu dia-a-dia escolar. Aceitam bem o “Francisco”.

Anexo 16 – Análise de conteúdo da entrevista à mãe do “Francisco”

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
Relação família/escola/família	Acompanhamento do “Francisco”	- tenho-me ocupado mais com a educação do meu filho e quando não posso é a minha mãe e sua avó que o acompanha à escola.
	Processo de inclusão	- participo em todo o processo de inclusão do meu educando, desde o Jardim de Infância
	Participação nas actividades	- sempre podem contar comigo para participar nessas actividades - Procuo manter um bom relacionamento com todos os professores da escola e com outros encarregados de educação.
Desenvolvimento das aprendizagens do “Francisco”	Desenvolvimento e expectativas	- Sinto que o “Francisco” tem aprendido muito - estou em crer que com estas intervenções o desenvolvimento do meu filho será cada vez mais notório uma vez que tenho assistido aos seus progressos.
	Intervenções	- estar atenta a todas as intervenções que possam contribuir para o desenvolvimento do “Francisco”.
Avaliações de despiste	Avaliação de diagnóstico	- O “Francisco” foi submetido a uma série de avaliações aconselhadas pelo médico que o tem acompanhado.
	Avaliações contínuas	- Foram realizados nas diferentes áreas, pelos respectivos técnicos uma série de avaliações que continuam a indicar uma boa evolução.
Processo de inclusão	Apoio no processo de inclusão	- Na escola todos têm sido muito compreensivos e amistosos para comigo, permitindo-me acompanhar o “Francisco” acerca do seu dia-a-dia escolar.
	Reacção da comunidade escolar à inclusão do “Francisco”	- Aceitam bem o “Francisco”.

Anexo 17 – Observação naturalista

Objectivos:

- Recolher de dados sobre os comportamentos do “Francisco” na sala de aula.
- Avaliar a autonomia do “Francisco”.

Guia de observação de elementos constituintes da acção pedagógica em segmentos de aulas

Aspectos a observar	Aspectos observados	Tempos
Espaço	Mesas de dois lugares distribuídas em U e uma secretária ao fundo da sala.	das 13h30 às 13h50
Intervenientes	17 alunos: 12 rapazes e 5 raparigas 1 professora	das 13h30 às 13h50
Área temática	Estudo do Meio.	das 13h30 às 13h50
Conteúdos abordados	Estudo do Meio (estudo dos vulcões).	das 13h30 às 13h50
Actividades do professor	Apoiar todos os alunos na realização da ficha de trabalho e sua correcção.	das 13h30 às 13h50
Estratégias de ensino e aprendizagem	Trabalho individual, apoiado pela professora.	das 13h30 às 13h50
Actividades dos alunos	Realização individual da ficha de trabalho.	das 13h30 às 13h50
Tarefas específicas dos alunos	Verificar se o que escreveram está correcto e realizar a auto-correcção.	das 13h30 às 13h50
Material	Ficha de trabalho, quadro, giz, lápis, borracha.	das 13h30 às 13h50

Anexo 18 – Protocolo da observação naturalista

Local: sala de aula

Duração: 20 minutos

Observador (O): Professora da turma

Aluno observado: “Francisco” – A1

Colegas: A2 – A17

Hora	Observador	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
13h 30	O	<p>Os alunos entram na sala de aula dizendo: “boa tarde”.</p> <p>A professora corresponde com igual cumprimento.</p> <p>Os alunos sentam-se e tiram o material escolar das mochilas.</p> <p>A professora pergunta aos alunos se gostaram do almoço e se comeram tudo respondendo todos em unísono que sim.</p> <p>Seguidamente, o A4 disse à professora que o A8 não tinha comido a sopa. Assim que o A4 acabou de dizer estas palavras surge o A8 a ripostar dizendo que o seu colega não estava a dizer a verdade.</p> <p>A professora respondeu que no final da aula iria conversar com ambos porque agora era para trabalhar.</p> <p>O A5 referiu que o A1 não respeitou o seu lugar na fila.</p>	<p>Todos se encontram contentes</p> <p>Em tom amistoso e de preocupação</p> <p>Responde com ar aborrecido</p> <p>Utiliza de bom critério mas com firmeza.</p> <p>O A1 sorri.</p>
13h35	O	<p>A professora diz aos seus alunos que vão realizar uma ficha de trabalho sobre o tema que tinham trabalhado de manhã sobre os vulcões.</p> <p>O A10 responsável pela distribuição do material entregou o caderno de actividades de Estudo do Meio a cada colega.</p> <p>O A1 folheava o caderno insistentemente sem conseguir encontrar a página, enquanto carregava na prelha e produzia sons.</p> <p>A professora aproxima-se do A1 abrindo-lhe o caderno de actividades na página correcta.</p> <p>O A1 distrai-se novamente com o colega de trás e sem querer muda a página.</p> <p>A professora avisa-o que já não está na página correcta.</p> <p>O A1 volta ao princípio das folhas do caderno de actividades de Estudo do Meio.</p> <p>A professora abre novamente o caderno de actividades na página pretendida dizendo para concluírem a ficha de trabalho.</p> <p>Todos os alunos começam a ler e a escrever.</p>	<p>Com ar tranquilo.</p> <p>O A1 estava distraído e não conseguia encontrar a página.</p> <p>Com paciência.</p> <p>Continua distraído.</p> <p>Aumenta o volume da voz.</p> <p>Procura olhar para o caderno mas não consegue encontrar a página.</p> <p>Aumenta o tom de voz.</p> <p>Todos se encontram com atenção.</p>

Hora	Observador	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
13h40	O	A1 segura no lápis. O A7 coloca o dedo no ar para fazer uma pergunta à professora acerca da questão nº 2 da ficha de trabalho do caderno de actividades, a qual explica em voz alta. A professora aproxima-se do A1 para o ajudar.	Novamente distraído dobra a orelha com a mão. Esclarece pacientemente. Dirige-se com ar amistoso. O A1 não respondeu às perguntas da ficha.
13h45	O	O A12 levanta outra dúvida na pergunta nº 4 e a professora dirige-se a ele. O A10 diz que é fácil e a professora solicita que ele se dirija à mesa do A12. Novamente a professora dirige-se à mesa do A1 e diz que teriam de acabar a ficha, continuando-o a ajudar porque se encontrava a folhear o livro.	A10 fala com um ar convencido. Fala com um tom firme mas meigo.
13h50	O	O A1 solicita para ir à casa de banho e dirige-se logo para a porta sem esperar pela resposta da professora. Alguns alunos que já acabaram o trabalho são convidados pela professora para ajudarem os colegas que ainda não terminaram a ficha de trabalho. O A1 regressa da casa de banho. A professora pede à colega do lado (A3) que ajude o A1. O A1 lê a pergunta seguinte e começa a responder com a ajuda da colega.	Caminha rápido. Ouve-se algum burburinho. A3 gosta de ajudar A1.

Anexo 19 – Grelha de análise do conteúdo da observação naturalista

Situação: na sala de aula entre as 13h30 e as 13h50 os alunos responderam a uma ficha de Estudo do Meio de forma individual, a qual foi posteriormente corrigida oralmente.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil de actuação do “Francisco”	Comportamentos individuais do “Francisco”.	<ul style="list-style-type: none"> - Senta-se no seu lugar e tira o material escolar. - Começa a folhear o caderno de actividades de Estudo do Meio sem encontrar a página – carrega na orelha e produz sons. - Pega num lápis mas vira-se de um lado para o outro. - Começa a folhear o caderno, mas não encontra a página.
	Comportamentos do “Francisco” com a professora.	<ul style="list-style-type: none"> - O “Francisco” entra na sala e diz: “boa tarde” - Quando a professora pergunta se gostaram do almoço e se comeram tudo o “Francisco” responde que sim, ao mesmo tempo que os colegas - Solicita para ir à casa de banho e levanta-se
	Comportamentos do “Francisco” com os colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - Ri-se para os colegas perante a situação - Aceita a ajuda da colega A3
Perfil de actuação dos colegas	Comportamentos do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentam-se nos seus lugares e tiram o material escolar da mochila - A10 distribui o caderno de actividades de Estudo do Meio pelos colegas - Começam a ler baixinho e pegam no lápis para responder às questões da ficha
	Comportamentos com o “Francisco”.	<ul style="list-style-type: none"> - A3 ajuda-o na realização da ficha de Estudo do Meio
	Comportamentos com a professora.	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos entram na sala e dizem: “boa tarde” - Quando a professora pergunta se gostaram do almoço e se comeram tudo, respondem sim. - A8 responde à professora que comeu tudo - A7 e A12 colocam uma dúvida à professora.
	Comportamentos entre colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - A10 diz para A12 que a resolução da ficha de trabalho é fácil com ar convencido. - Os alunos que acabaram primeiro ajudam os colegas, incluindo ao “Francisco”.

Anexo 20 – Grelha de análise do perfil do sujeito de estudo

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados	Frequência		
			Comportamentos ajustados	Comportamentos desajustados	Comportamentos na categoria
Caracterização do comportamento do “Francisco” na sala de aula	Individualmente	<ul style="list-style-type: none"> - Senta-se na sua cadeira e tira o material escolar - Começa a folhear o caderno de actividades mas sem encontrar a página - Volta a folhear sem encontrar a página - Carrega na orelha e produz sons - Pega no lápis mas vira-se de um lado para o outro - Dirige-se sozinho à casa de banho - Regressa da casa de banho sozinho - Lê a pergunta e começa a responder com a ajuda da colega 	1	1	
	Com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Ri-se para os colegas perante a situação - Aceita a ajuda da colega A3 - Não respeita o seu lugar na fila 	1	1	
	Com a professora	<ul style="list-style-type: none"> - O “Francisco” entra na sala de aula e diz: “boa tarde” - Quando a professora pergunta se gostaram do almoço e se comeram tudo o “Francisco” responde que sim, ao mesmo tempo que os colegas - Solicita para ir à casa de banho e levanta-se sem esperar 	1	1	
					14

Anexo 21 – Apresentação e análise dos resultados da observação naturalista

Análise de conteúdo da observação

Em relação à análise do protocolo da observação naturalista observámos que o “Francisco” não conseguiu acompanhar a actividade em virtude de se tratar de um trabalho individual.

Face ao registado no protocolo, o “Francisco” teve dificuldade em encontrar a página para trabalhar, enquanto carregava na orelha e produzia sons. A professora abriu o caderno de actividades na página correcta, mas cada vez que se afastava do “Francisco”, este voltava a mudar a página.

Face ao que analisámos do protocolo pudemos constatar que a professora tem uma atenção especial com o “Francisco”, o que ainda assim não chega para que este aluno consiga acompanhar o grupo. Sem este apoio o “Francisco” tem dificuldade em cumprir as suas tarefas.

Apesar da turma não revelar grandes dificuldades porque apenas dois alunos apresentaram dúvidas, ainda assim a professora solicitou a ajuda de um dos alunos do grupo mantendo todos os alunos a trabalhar desenvolvendo um trabalho a pares.

Também observámos que a A3 ao sentar-se ao lado do “Francisco” contribuiu para que este passasse a trabalhar melhor.

Análise do perfil dos observados

Pudemos constatar através desta análise alguns dados relativos ao modo de actuação do “Francisco” individualmente, com a professora e com os colegas. Também analisámos dados referentes ao modo de actuação da turma com o “Francisco”, com a professora e entre eles.

Ao analisarmos o modo de actuação do “Francisco” com a professora verificámos que este aluno presta atenção às suas orientações embora tenha dificuldades em cumpri-las sem apoio. Também pudemos constatar que apesar daquele aluno pedir à professora para ir à casa-de-banho, não espera pela resposta. Em relação ao modo de actuação com os colegas, o

“Francisco” aceita ser ajudado. Verificamos assim que o “Francisco” é autónomo no que diz respeito a sentar-se no seu lugar, tirar o seu material e ir à casa de banho.

Em relação ao modo de actuação dos colegas trata-se de um grupo interessado e que se cooperam entre si.

Análise do perfil do sujeito de estudo

Face à categoria observada na análise da grelha do perfil do “Francisco” verificámos que em relação ao modo de actuação com os colegas, apresenta apenas duas interacções: uma ajustada quando aceitou a ajuda da colega, começando a trabalhar melhor e outras desajustadas, quando se riu dos colegas em conflito e quando não respeita o seu lugar na fila.

Em relação à interacção com a professora, dá as boas tardes quando entra na sala, senta-se no seu lugar e tira da mochila o material escolar. Contudo, há dois comportamentos desajustados, quando não encontra a página marcada pela professora e não espera pela autorização para ir à casa de banho.

Anexo 22 – Comprovativo médico

12/12/2006

de 9 a de idade, sexo m, referido por PEA

DIAGNÓSTICOS (a carregado)

DIMENSÃO ORGÂNICA	DIMENSÃO DESENVOLVIMENTAL	DIMENSÃO EMOCIONAL E COMPORTAMENTAL
<p>I. PERTURBAÇÃO NEURO-MOTORA:</p> <p>A. HIPOTONIA</p> <p>B. HIPERTONIA</p> <p>C. AUTOMATISMOS PRIMÁRIOS MODIFICADOS</p> <p>D. HIPEREXCITABILIDADE</p> <p>E. REGULAÇÃO POSTURAL INSUFICIENTE</p> <p>F. ASSIMETRIA</p> <p>G. OUTRAS:</p> <p>II. PATOLOGIA OFTALMOLÓGICA:</p> <p>A. ERRO DE REFRAÇÃO:</p> <p>1. MIOPIA</p> <p>2. ASTIGMATISMO</p> <p>3. HIPERMETROPIA</p> <p>B. ESTRABISMO</p> <p>C. ATROFIA DO NERVO ÓPTICO</p> <p>D. RETINOPATIA</p> <p>E. NISTAGMO</p> <p>F. AMAUROSE</p> <p>G. OUTRA:</p> <p>III. PATOLOGIA ORL:</p> <p>A. HIPOACÚSIA</p> <p>B. SURDEZ DE TRANSMISSÃO</p> <p>C. SURDEZ NEUROSENSORIAL</p> <p>D. SURDEZ MISTA</p> <p>E. COFOSE</p> <p>F. OTITE SEROSA</p> <p>G. OUTRA:</p> <p>IV. PATOLOGIA ORGÂNICA (CAUSAL OU CONCOMITANTE):</p> <p>A. PARALISIA CEREBRAL</p> <p>B. DEFETO DO TUBO NEURAL</p> <p>C. HIROCEFALIA</p> <p>D. MICROCEFALIA</p> <p>E. EPILEPSIA</p> <p>F. STATUS PÓS-TRAUMATISMO CRANIANO</p> <p>G. TRISSOMIA 21</p> <p>H. SÍNDROME DO X FRÁGIL</p> <p>I. SÍNDROME DE WILLIAMS</p> <p>J. SÍNDROME DE RETT</p> <p>K. ESCLEROSE TUBEROSA</p> <p>L. NEUROFIBROMATOSE</p> <p>M. AGENÉSIA DO CORPO CALOSO</p> <p>N. SÍNDROME PÓS-INFECCIOSA</p> <p>O. SÍNDROME FETO-ALCOÓLICO</p> <p>P. FENILCETONÚRIA</p> <p>Q. HIPOTIROIDISMO</p> <p>R. OUTRA: PREMATURIDADE</p> <p>V. PATOLOGIA ORGÂNICA NÃO IDENTIFICADA</p> <p>VI. OUTRA:</p>	<p>1. DÉFICE COGNITIVO</p> <p>1.1. DÉFICE COGNITIVO LIGEIRO?</p> <p>1.2. DÉFICE COGNITIVO MODERADO</p> <p>1.3. DÉFICE COGNITIVO GRAVE</p> <p>1.4. DÉFICE COGNITIVO PROFUNDO</p> <p>1.5. PERTURBAÇÃO COGNITIVA (EM CARACTERIZAÇÃO)</p> <p>2. PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA</p> <p>3. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO DA PALAVRA E DA LINGUAGEM</p> <p>3.1. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ARTICULAÇÃO VERBAL</p> <p>3.2. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE TIPO EXPRESSIVO</p> <p>3.3. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE TIPO MISTO</p> <p>3.4. AFASIA ADQUIRIDA COM EPILEPSIA (SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER)</p> <p>3.5. GAGUEZ</p> <p>3.6. OUTRAS FORMAS:</p> <p>4. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO DAS APTIDÕES ACADÉMICAS</p> <p>4.1. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA</p> <p>4.2. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ARITMÉTICA</p> <p>4.3. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA</p> <p>4.4. PERTURBAÇÃO MISTA DO DESENVOLVIMENTO DAS APTIDÕES ACADÉMICAS</p> <p>4.5. OUTRAS FORMAS:</p> <p>5. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (EM CARACTERIZAÇÃO)</p> <p>5.1. SÍNDROME AUTISTA</p> <p>5.2. AUTISMO COM ELEVADO FUNCIONAMENTO?</p> <p>5.3. SÍNDROME DE ASPERGER</p> <p>5.4. SÍNDROME DE HELLER</p> <p>5.5. PDD-NOS</p> <p>5.6. HIPERACTIVIDADE ASSOCIADA A DÉFICE COGNITIVO E A ESTEROTÍPIAS</p> <p>6. PERTURBAÇÃO DE HIPERACTIVIDADE/DÉFICE DE ATENÇÃO</p> <p>6.1. PHDA TIPO COMBINADO</p> <p>6.2. PHDA PREDOMINANTEMENTE DESATENÇÃO</p> <p>6.3. PHDA PREDOMINANTEMENTE HIPERACTIVIDADE-IMPULSIVIDADE</p> <p>6.4. OUTRAS FORMAS: PHDA-NOS</p> <p>7. DAMP</p> <p>8. PERTURBAÇÕES DO CONTROLO DOS ESFÍNCTERES</p> <p>8.1. ENCOPRESE</p> <p>8.2. ENURSE</p> <p>8.3. OUTRAS FORMAS:</p> <p>9. PERTURBAÇÃO DE MOVIMENTOS ESTEREOTIPADOS</p> <p>10. OUTRA:</p>	<p>I. PERTURBAÇÃO SECUNDÁRIA A UM STRESS TRAUMÁTICO</p> <p>II. PERTURBAÇÕES DO AFECTO:</p> <p>1. PERTURBAÇÃO DE ANSIEDADE</p> <p>2. DEPRESSÃO</p> <p>3. PERTURBAÇÃO DE IDENTIDADE DE GÉNERO</p> <p>4. PERTURBAÇÃO REACTIVA DA VINCULAÇÃO</p> <p>5. LUTO PROLONGADO</p> <p>6. MISTA</p> <p>7. OUTRA:</p> <p>III. PERTURBAÇÕES DA ADAPTAÇÃO</p> <p>IV. PERTURBAÇÕES DA REGULAÇÃO:</p> <p>1. HIPERSENSIBILIDADE</p> <p>2. HIPOSENSIBILIDADE</p> <p>3. DESORGANIZAÇÃO MOTORA</p> <p>4. OUTRA:</p> <p>V. PERTURBAÇÕES DA COMUNICAÇÃO E DA INTERACÇÃO SOCIAL</p> <p>1. SÍNDROMES AUTISTAS E PERTURBAÇÕES DA EMPATIA (VER 5)</p> <p>2. PERTURBAÇÃO MULTISSISTÉMICA DO DESENVOLVIMENTO</p> <p>VI. PERTURBAÇÕES DO SONO:</p> <p>1. JACTATIO CAPITIS (NOCTURNA)</p> <p>2. TERRORS NOCTURNOS</p> <p>3. PESADELOS</p> <p>4. SONAMBULISMO</p> <p>5. NARCOLEPSIA</p> <p>6. INSÓNIA PRIMÁRIA</p> <p>7. HIPERSONIA PRIMÁRIA</p> <p>8. OUTRA:</p> <p>VII. PERTURBAÇÕES DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR:</p> <p>1. PICA</p> <p>2. RUMINAÇÃO</p> <p>3. OUTRA:</p> <p>VIII. PERTURBAÇÕES DA RELAÇÃO:</p> <p>1. ENVOLVIMENTO EXCESSIVO</p> <p>2. ENVOLVIMENTO INSUFICIENTE</p> <p>3. ANSIOSA/TENSA</p> <p>4. HOSTIL</p> <p>5. MISTA</p> <p>6. ABUSIVA</p> <p>A) VERBAL</p> <p>B) FÍSICA</p> <p>C) SEXUAL</p> <p>7. OUTRA:</p> <p>IX. PERTURBAÇÃO DE COMPORTAMENTO</p> <p>X. PERTURBAÇÃO DE OPOSIÇÃO</p> <p>XI. TIQUES:</p> <p>1. SÍNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE</p> <p>2. TIQUES MOTORES OU VOCAIS CRÓNICOS</p> <p>3. TIQUES TRANSITÓRIOS</p> <p>4. TIQUES INESPECÍFICOS</p> <p>5. OUTROS:</p> <p>XII. MUTISMO ELECTIVO</p> <p>XIII. PERTURBAÇÃO DA ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO</p> <p>XIV. OUTRA:</p>
<p>PROBLEMAS SOCIAIS</p> <p>OUTROS:</p>		

CM-10; DSM IV; ZERO TO THREE

Anexo 23 – Relatório de avaliação do 2º período

Relatório de avaliação 2º Período

Ensino Especial

Ano Lectivo 2007/2008

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento: 22.12.97

Ano de Escolaridade: 2º ano

Turma: Professora do Ensino Especial:

Problemática: Perturbação do Espectro Autista

1- DIFICULDADES APRESENTADAS / COMPETÊNCIAS QUE ATINGIU

O neste período tem vindo a evoluir favoravelmente nas diversas áreas curriculares.
Ao nível da Língua Portuguesa, já consegue ler e interpretar pequenos textos.
Ao nível da expressão oral, demonstra uma construção frásica nem sempre correcta, mas tem vindo a aumentar o seu vocabulário e a melhorar. Responde às perguntas que lhe são colocadas, embora nem sempre colabore nas tarefas propostas, mostrando alguma agitação. Desta forma, condicionando e prejudicando a sua aprendizagem.
Tem vindo a trabalhar a ordenação de frases, associação de imagens, prolexia (divisão silábica) e os antónimos (opostos).
Já utiliza o pronome pessoal Eu, quando se refere a si.
Revela boas capacidades ao nível do raciocínio lógico-matemático, nomeadamente ao nível da concretização de operações e na resolução de situações problemáticas, recorrendo ao concreto. Já está emergente a adição com transporte.
Faz contagens e identifica os algarismos até 500.
Sabe a sua identidade e das pessoas que lhe são próximos.
Tem vindo a aprender o nº de dias que completam cada mês do ano, associando e assinalando nos meses datas importantes.
Ao nível relacional, o está bem inserido no grupo / turma e na escola, desenvolvendo um bom relacionamento com os colegas e adultos.
Ao nível emocional apresenta uma boa adesão afectiva.
Desloca-se sem dificuldades no espaço escolar e já vai sozinho para a sala do regular.

Se já foram tomadas medidas no âmbito da turma ou da escola para satisfazer as necessidades específicas do aluno. Indique o que foi realizado e os resultados obtidos

O aluno tem vindo a pedir insistentemente para estar mais tempo na sala do regular, desta forma transferiu-se o aprender para a sala do regular e ao que parece tem surtido um efeito positivo.

Na sua opinião que outras medidas considera que devem ser tomadas?

O aluno chega sistematicamente atrasado à escola, perdendo os horários para ele estabelecidos, no período da manhã, que são os mais rentáveis em termos de atenção/concentração.

O aluno deverá cumprir o seu horário escolar, a fim de interiorizar toda a metodologia subjacente. O contacto com o horário é fundamental mas, apenas poderá surtir um efeito positivo se essa antecipação corresponder ao plano do dia. Considera-se pertinente esta questão no desenvolvimento harmonioso das capacidades cognitivas do aluno, bem como ao nível comportamental e relacional.

Outra questão que deverá ser abordada entre técnicos são as fixações constantes que o aluno apresenta, reflectindo-se na sua aprendizagem.

Lisboa, 17 de Março de 2008

As Professora do Ensino Especial

A Professora do Regular

Anexo 24 – Programa Educativo Individual



Programa Educativo Individual

(ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro)

Ano Lectivo 2007/2008

Agrupamento de Escolas

Estabelecimento de Ensino: Escola EB1

Nome:

Data de Nascimento: 22/12/1997

Morada:

Telemóvel:

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar 1ºCEB 2º CEB 3ºCEB

Ano de Escolaridade: 2º Turma: 2º A Professora/Educadora: _____

Docente Responsável pelo grupo/turma:

Docente de Educação Especial:

1.1. Resumo Da História Pessoal, Familiar, Escolar E Outros Antecedentes Relevantes

Pré-Escola:

- Frequentou

Creche Sim Não

Jardim de Infância Sim Não

- Se a resposta é "sim", indicar:

Ano lectivo	Jardim de Infância	Medidas Educativas Adoptadas

1º Ciclo do Ensino Básico

Ano Lectivo	Ano de Escolaridade	Escola	Medidas Educativas Adoptadas
2004/2005	1º	Escola EB1	D.L. 319/91, Currículo Escolar Próprio
2005/2006	2º	Escola EB 1	D.L. 319/91, Currículo Escolar Próprio
2006/2007	2º	Escola EB 1	D.L. 319/91, Currículo Escolar Próprio
2007/2008	2º	Escola EB 1	D.L. 3/2008

1.2 Resumo da Informação Clínica/Psicológica

O nasceu de uma gravidez tardia e vigiada, sem interferências a registar. O parto foi por cesariana e ocorreu às 39 semanas de gestação, sem incidentes. É o mais novo de uma fratria de quatro.

Durante o primeiro ano de vida, foi descrito como um bebé sossegado e interactivo. Comia e dormia bem e teve um desenvolvimento psicomotor considerado típico; adquiriu linguagem por volta dos 12 meses e fazia "gracinhas de bebé" (ex: interagia com os brinquedos, imitava canções). Era muito ligado à mãe, evitando frequentemente o contacto com pessoas menos familiares.

Com 15 meses, o fracturou uma perna e só readquiriu a marcha aos 18 meses. É neste período de convalescença que a família situa as primeiras alterações do seu comportamento: tornou-se uma criança passiva e isolada, sempre afastado dos demais. Deixou de reagir ao regresso dos pais e a responder ao nome. Desenvolveu medos (ex: sons súbitos, como a varinha mágica ou o secador). Deixou de falar por completo aos 2 anos de idade.

Os pais recorreram a consultas de otorrinolaringologia e de neurologia, mas foram despistadas condições relevantes. Entretanto, o começou também a manifestar aderência a rituais não funcionais (cumprir percursos fixos em casa) e outras fixações (ex: fixar luzes e ângulos de objectos). Por volta dos 3 anos de idade, é-lhe feito o diagnóstico formal de Perturbação do Espectro Autista, em consulta de neurologia pediátrica.

Actualmente é seguido na consulta de desenvolvimento do Hospital Santa Maria e no Centro Diferenças e está a fazer medicação.

Relativamente ao percurso educativo, o entrou no infantário com 21 meses e fez uma integração difícil, mas progressiva. Com 32 meses mudou de infantário e fez uma melhor integração, embora mostrando sempre sinais de isolamento em relação ao grupo.

Perto dos 3 anos, o iniciou o programa terapêutico time-floor, passando a regular melhor o seu comportamento, aumentando a capacidade de relacionamento com os outros e também as competências de linguagem.

Com 5 e 6 anos frequentou o JI, onde beneficiou de um ambiente educativo mais estruturado e apoio educativo especializado (cerca de 3 manhãs por semana). Foi também apoiado em psicologia e fez muitas e importantes aquisições.

Com 6 anos e 9 meses entrou na EB1 do onde beneficiou da estruturação do ambiente educativo, apoio educativo especializado (4 manhãs) e apoio de uma auxiliar de acção educativa. O manteve esta situação durante 3 anos, embora no último ano lectivo tenha sido submetido a algumas mudanças e o apoio especializado não tenha sido regular.

1.3 Informações relevantes

Actualmente, e desde 2005, integra o Projecto Ajudautismo (DREL/APPDA - Lisboa), de forma a ser prestada retaguarda à equipa escolar, a par com avaliações regulares e apoio directo à criança.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS INDICADORES DE FUNCIONALIDADE E O NÍVEL DE AQUISIÇÕES E DIFICULDADES DO ALUNO

Caracterização dos indicadores de funcionalidade

PERFIL DE FUNCIONALIDADE

2.1.	Funções do Corpo
	<p>O aluno, ao nível das funções intelectuais (b 117), indica uma desarmonia no desenvolvimento e um nível de competências globais abaixo daquele que seria esperado para a sua idade cronológica.</p> <p>Ao nível das funções psicossociais globais (b 122), estabelece relações com crianças e adultos, no entanto é uma área afectada devido às funções de temperamento e personalidade (b 126) caracterizadas pelas alterações de humor sobrepondo-se às suas fixações.</p> <p>Ao nível das funções mentais apresenta limitações na atenção e memória (b 140 e b 144), demonstrando um fraco empenho na realização das tarefas propostas, evitando as que exigem maior concentração.</p> <p>Nas funções mentais da linguagem (b 167) apresenta alguma facilidade de verbalização, ainda com um vocabulário pouco rico e com incorrecções sistemáticas ao nível da construção frásica.</p>
2.2.	Actividade e Participação
	<p>Ao nível da aprendizagem da leitura (aprender a ler d 140) o aluno consegue ler e interpretar pequenos textos, mas por vezes mostra algumas dificuldades na leitura de determinadas grupos consonânticos. Identifica todas as letras do abecedário, mas apresenta dificuldades nos casos especiais de leitura e escrita (d 145). O aluno consegue ler cerca de 70% das palavras de um texto, mas apresenta dificuldades em ler e interpretar gráficos.</p> <p>Verificam-se algumas dificuldades ao nível da consciência fonológica.</p> <p>Copia 60% de um texto para o seu nível escolar, saltando palavras, utilizando letra de imprensa maiúscula e com incorrecções ortográficas.</p> <p>Quanto ao desenvolvimento da compreensão e expressão oral, o aluno compreende e interessa-se por histórias contadas através de diversos meios como por exemplo o oral e imagens de livros e projecções em powerpoint.</p> <p>Na área da matemática também apresenta algumas dificuldades devido ao baixo nível de abstracção. Conhece todas as cores e figuras geométricas. Revela dificuldades na resolução de problemas, mas consegue realizar os algoritmos da adição e da subtracção com apoio de material manipulável.</p> <p>O aluno revela dificuldades nas funções relativas à atenção e concentração (d 160), o que afecta o seu envolvimento face à aprendizagem e condiciona a sua capacidade de efectuar cálculos (d 150).</p> <p>Ao nível das interações pessoais o aluno demonstra comportamentos desajustados devido às alterações repentinas de humor.</p>
2.3	Factores Ambientais
	<p>O envolvimento da mãe, através de um acompanhamento sistemático da sua vida escolar, resulta num facilitador substancial (e 310), bem como dos amigos.</p>
2.4	Factores Pessoais
	<p>Perturbação do Espectro do Autismo com comportamento de grau moderado.</p>

2.5 Nível de aquisições e dificuldades do aluno	
Áreas Fortes Pontos de Partida/ Suporte de trabalho	Áreas Fracas Aspectos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção; • Motricidade global; • Integração Olho – Mão; • Socialização (brinca com os outros meninos e com os adultos no recreio); • Raciocínio Lógico – Matemático; 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem; • Atenção /Concentração;

2.6 FACTORES AMBIENTAIS QUE FUNCIONAM COMO FACILITADORES OU BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO OU APRENDIZAGEM DO ALUNO

FACTORES AMBIENTAIS QUE FUNCIONAM COMO FACILITADORES À PARTICIPAÇÃO OU APRENDIZAGEM DO ALUNO	FACTORES AMBIENTAIS QUE FUNCIONAM COMO BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO OU APRENDIZAGEM DO ALUNO
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio prestado pela Unidade de Ensino Estruturado; • A relação com os pares de referência da sua turma; • Boa socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> • As suas fixações que desencadeiam crises de Auto e Hetero agressividade; • A pouca informação por parte da comunidade escolar sobre o modo como lidar com indivíduos com PEA. • O incumprimento, por parte do Encarregado de educação, com a mediação prescrita; • O não cumprimento do horário escolar do aluno;

2.7. Documentos de avaliação (existentes no Processo Individual do aluno)

a) Relatórios Clínicos/Técnicos

b) Formulário de Referenciação

c) Relatório de Unidade de Ensino Estruturado/Apoio Especializado

d) Relatório Técnico - Pedagógico

e) Outros. Qual(ais)? _____

Artigo 17º - Apoio pedagógico personalizado

Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados

Reforço e desenvolvimento de competências específicas;

Especifique: _____

Artigo 18º - Adequações curriculares individuais (têm como padrão o currículo comum)

Introduções de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum;

Introdução de objectivos e conteúdos intermédios;

Dispensa de actividades;

Artigo 19º - Adequação no processo de matrícula

Prioridade de matrícula na escola, independentemente da sua área de residência;

Adiantamento de matrícula;

Matrícula por disciplinas;

Especifique: Aluno que necessita apoio numa Unidade de Ensino Estruturado;

Artigo 20º - Adequação no processo de avaliação

Alteração do tipo de provas ou instrumento de avaliação e certificação;

Formas e meios de comunicação do aluno;

Periodicidade/calendário;

Duração;

Local de execução;

Especifique: Sala do Ensino Estruturado

Não sujeito ao processo de avaliação característico do regime educativo comum (alunos ao abrigo do artigo 21º)

Artigo 21º - Currículo específico individual

Alterações significativas no currículo comum:

Introdução de objectivos e conteúdos;

Substituição de objectivos e conteúdos;

Eliminação de objectivos e conteúdos;

Artigo 22º - Tecnologias de apoio

Livros em braille/ formato digital;

Material audiovisual;

Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo;

Auxiliares ópticos ou acústicos;

Equipamento informático adaptado;

Máquinas de escrever braille;

Cadeiras de rodas;

Próteses;

Outro

Especifique: _____

Eliminação de barreiras arquitectónicas;

Adequação das instalações;

Adaptações de mobiliário;

Especifique: _____

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

- Artigo 23º Educação bilingue de alunos surdos;
- Artigo 24º Educação de alunos cegos e com baixa visão;
- Artigo 25º Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- Artigo 26º Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita;
- Artigo 27º Intervenção precoce na infância;

4. CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (Artigo 16º - Alínea e)

OBJECTIVOS GERAIS, ESPECÍFICOS A ATINGIR E ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR

Em anexo

5. RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR

Os recursos humanos a utilizar serão todos os intervenientes no processo educativo do aluno (Auxiliares de Acção Educativa; Professores de Educação Especial; Professor do Regular; Terapeuta (s) da Fala; Técnicos da APPDA; Encarregados de Educação; colegas da turma;). Em relação aos recursos materiais o aluno fará uso de materiais elaborados a partir do software Boardmaker para antecipação do seu dia-a-dia. Necessita ainda de material, construído na Unidade de Ensino Estruturado, adaptado às suas características e tendo em conta o presente PEI.

6. NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

COMPONENTES COMUNS

Áreas / disciplinas partilhadas com a turma

O aluno será incluído na turma de acordo com o horário estipulado pela Unidade do Ensino Estruturado (segue em anexo), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em conta as características do aluno. Pretende-se com estas áreas a adopção de uma pedagogia diferenciada, na qual o aluno se sinta verdadeiramente incluído.

Áreas / disciplinas desenvolvidas fora da turma (Sala de Apoio)

A patologia subjacente a estes alunos requer a implementação de actividades direccionadas para o desenvolvimento da estimulação motora e sensorial.

Desta forma, o aluno beneficiará de psicomotricidade e música (adaptadas) fora do horário lectivo.

Partilhadas noutros espaços (Ateliers, Clubes, etc.)

O frequentará o ATL da Escola.

7. COMPONENTES DE PREPARAÇÃO PARA A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA (plano individual de transição, art. 14)

(Referir tipo de formação que deve ser providenciada ao aluno / serviços de transição que possam ajudar o aluno)

Obs. Anexar PIT sempre que se justificar

8. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES PREVISTAS

HORÁRIO DO ALUNO

Hora	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
6 ^h					
esp					

9. IDENTIFICAÇÃO DOS TÉCNICOS RESPONSÁVEIS

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	
PROFESSOR (A) DE ENSINO ESPECIAL	
DIRECTOR(A) DE TURMA	
PROFESSOR EDUCAÇÃO MUSICAL	
PROFESSOR PSICOMETRICIDADE	
PROFESSORA EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA	
PROFESSOR DE INFORMÁTICA	
TERAPEUTA DA FALA	
AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA	

10. Avaliação do PEI

(ser: séries, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão)

A avaliação do Programa Educativo Individual será realizada trimestralmente, de carácter qualitativo, por todos os intervenientes envolvidos e, sempre que se considere fundamental serão introduzidas as alterações necessárias com o objectivo de enriquecer o apoio a prestar ao aluno.

11. Elaboração e homologação

PEI Elaborado por:

Profissionais:	Assinaturas:
<i>Fátima Tábora</i>	_____
x <i>Dir. da Turma</i>	_____
<i>Prof. Ed. Especial</i>	_____
_____	_____
_____	_____

Coordenação do PEI a cargo de (Educador/Professor/Director de Turma)

Nome: _____ Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: 12/01/08 Assinatura: _____

Homologado pelo Conselho Executivo

Data: 12/01/08 Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas:

Sim

Não Justifique: _____

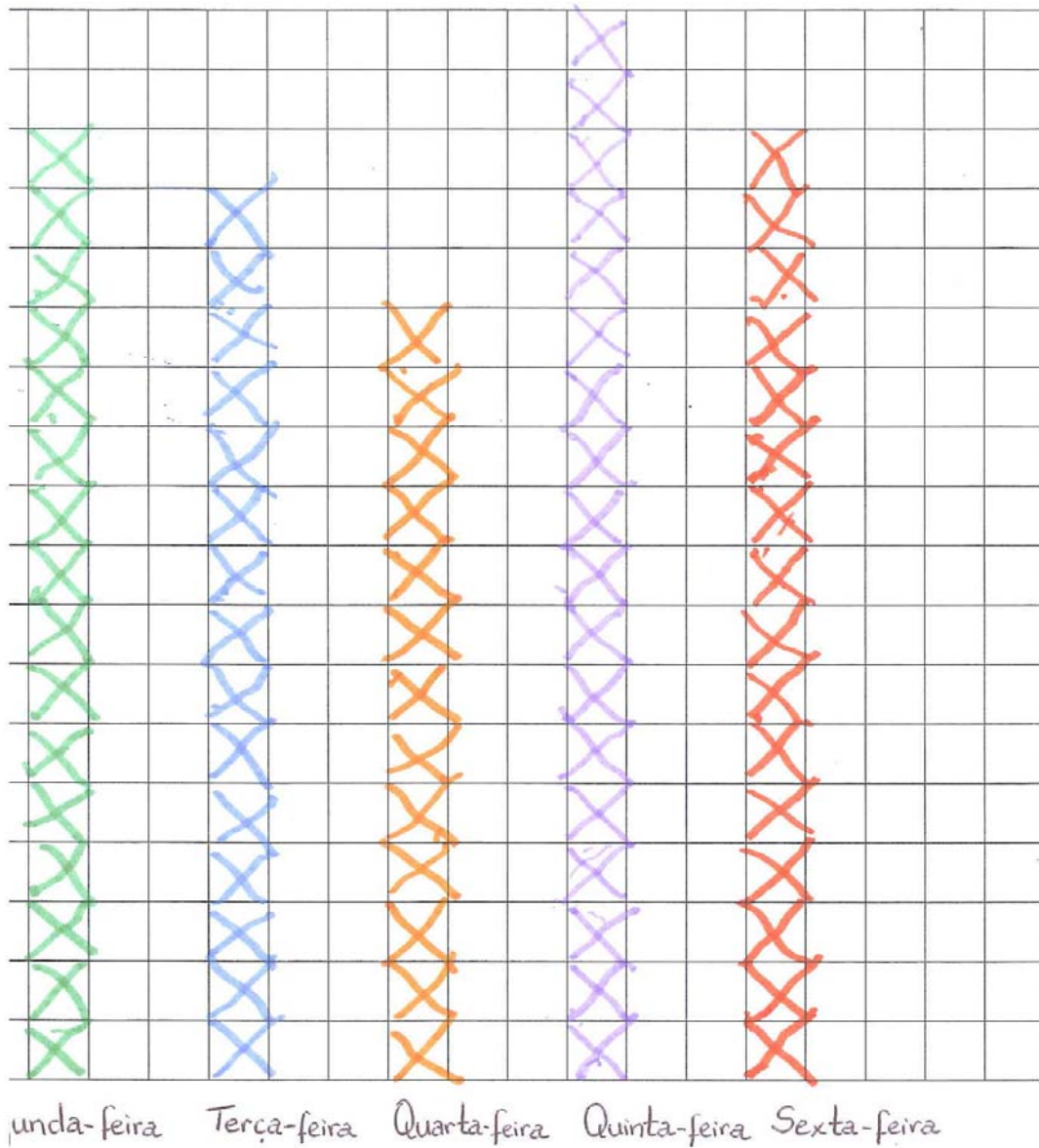
O Encarregado de Educação:

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

ber

esp

Anexo 25 – Trabalho realizado a pares com o “Francisco”: registo do consumo de leite pela turma, através de um gráfico



Anexo 26 – Trabalho realizado a pares: construção de gráficos sobre a constituição da turma e o leite preferido



Anexo 27 – Conhecimentos prévios: antes da leitura

04-03-2009

Antes da leitura

	SIM	NÃO
Sei para que vou ler?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revi o que já sei sobre o assunto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bolo de chocolate

Boná a ver...

como se prepara um bolo
com uma receita especial

com um lanche

com um piquenique

com ingredientes

com uma lista de compras

com o modo de preparação

Anexo 28 – Receita do bolo

Bolo de chocolate

Ingredientes

- 6 ovos inteiros
- 1 pacote de chocolate em pó 125 gramas
- 2 chávenas de farinha
- 2 chávenas de açúcar
- metade de uma chávena de óleo
- metade de uma chávena de leite

Modo de preparar

1. Junta os ingredientes muito bem, com uma colher de pau.
2. Bate tudo muito bem, utilizando uma batedeira eléctrica com ajuda de um adulto.
3. Unta uma forma com manteiga.
4. Polvilha a forma com um pouco de farinha.
5. Coloca tudo na forma.
6. Leva ao forno a 160 graus, durante 40 minutos.

Anexo 29 – Roteiro de leitura

Roteiro de leitura

Partes do texto	Informação que me dá
Título	▪ O que preciso
Ingredientes/materiais	▪ O que tenho de fazer
Instruções	▪ O que vou/posso fazer

Em que parte do texto estão as ações para fazer o bolo?

Partes do texto	Acções
Ingredientes	<input type="checkbox"/>
Instruções	<input checked="" type="checkbox"/>

Em que parte do texto encontro os materiais de que necessito para fazer o bolo?

Partes do texto	Materiais
Ingredientes	<input checked="" type="checkbox"/>
Instruções	<input type="checkbox"/>

Anexo 30 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: formação de palavras

IN	GRE	DI	EN	TES
----	-----	----	----	-----

BA	TE	DEI	RA
----	----	-----	----

FOR	MA
-----	----

FA	RI	NHA
----	----	-----

CHÁ	VE	NAS
-----	----	-----

PRE	PA	RAR
-----	----	-----

DU	RAN	TE
----	-----	----

POL	VI	LHA
-----	----	-----

MAN	TEI	GA
-----	-----	----

IN	TEI	ROS
----	-----	-----

Anexo 31 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: uma nova receita

Ingredientes

- 6 ovos inteiros
- 500 gramas de esparguete
- 100 gramas de bacon
- 1 colher de margarina
- 1 pacote de chocolate em pó 125 gramas
- 2 chávenas de farinha
- 1 colher de chá de sal
- 2 chávenas de açúcar
- 2 colheres de nata
- meia chávena de óleo
- 1 colher de salsa picada
- meia chávena de leite
- 1 colher de queijo ralado
- 200 g de cogumelos

Modo de preparar

Coze o esparguete em água temperada com sal, escorre e coloca-o num tacho.

Junta os ingredientes muito bem, com uma colher de pau. Corta o bacon em quadradinhos e aloura-o em margarina.

Bate tudo muito bem, utilizando uma batedeira eléctrica com ajuda de um adulto.

Lava os cogumelos e corta-os em fatias, junta-os depois ao bacon e deixa saltear durante alguns minutos.

Unta uma forma com manteiga.

Polvilha a forma com um pouco de farinha.

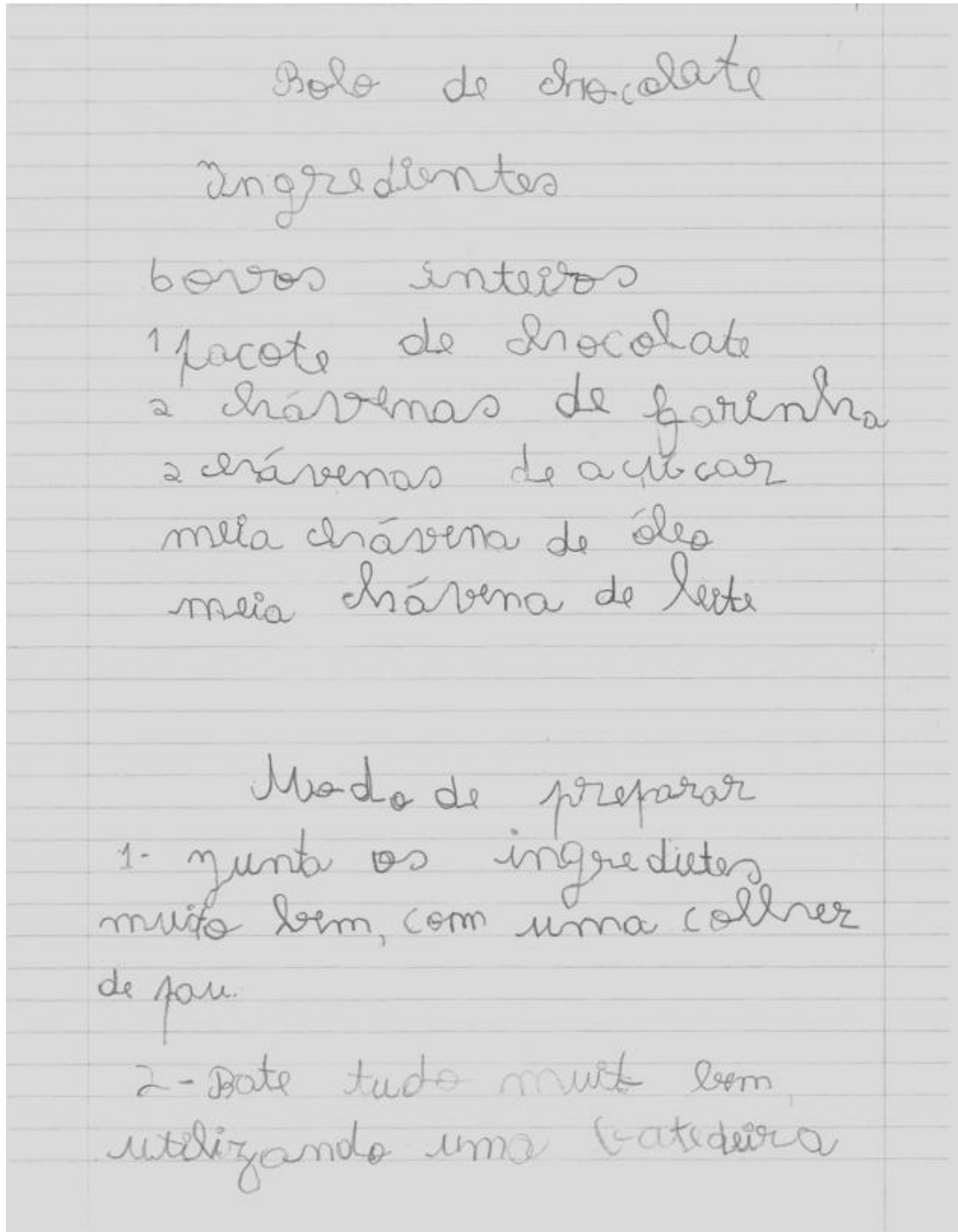
Coloca tudo na forma.

Junta os cogumelos e o bacon à massa e mistura tudo muito bem.

Por fim, mistura à parte as natas com a salsa picada e o queijo ralado, adiciona à massa e mexe tudo com dois garfos.

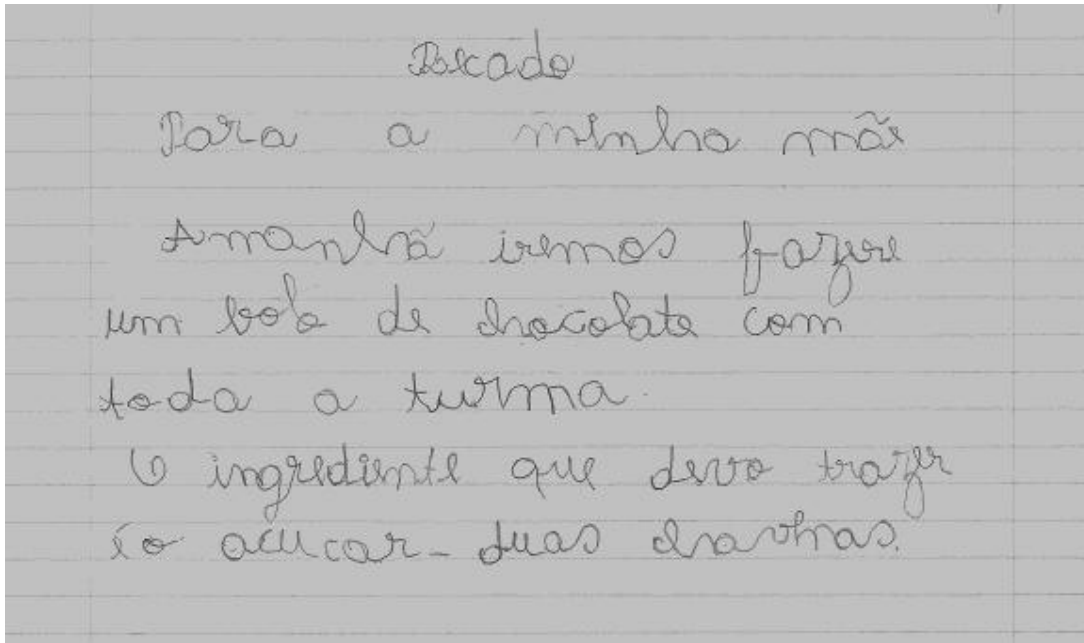
Leva ao forno a 160 graus, durante 40 minutos.

Anexo 32 – Receita do bolo de chocolate copiada pelo “Francisco”





Anexo 33 – Trabalho realizado a pares com o “Francisco”: recado para a sua mãe

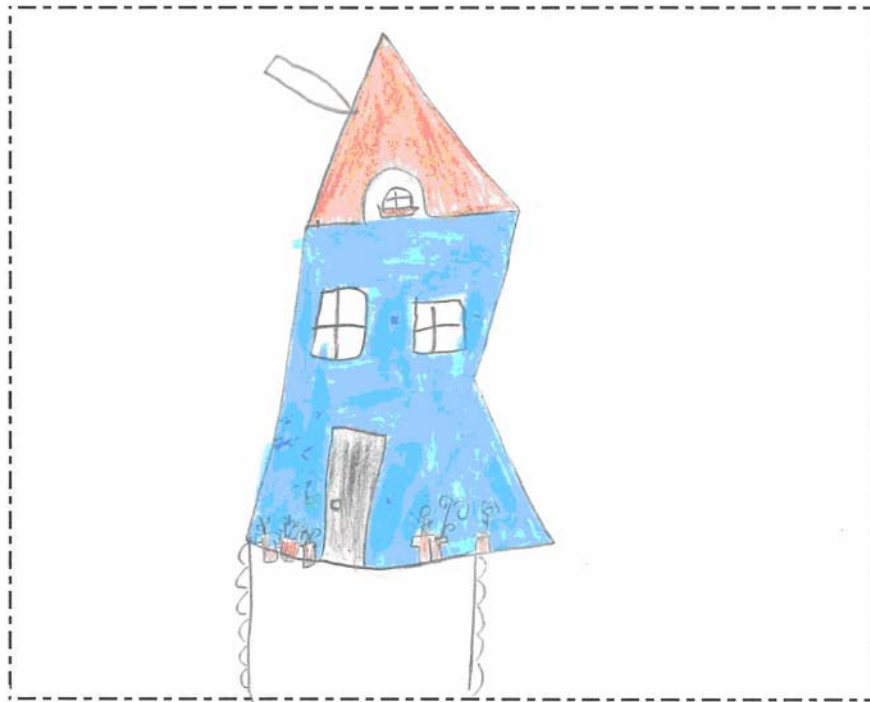


Anexo 34 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: antecipação da história

Data: _____

Antecipação da História

1. Escuta bem a descrição da casa e desenha-a:



1. Esta é a casa dos velhinhos.



2. Observa a gravura e completa as frases com as palavras que faltam.

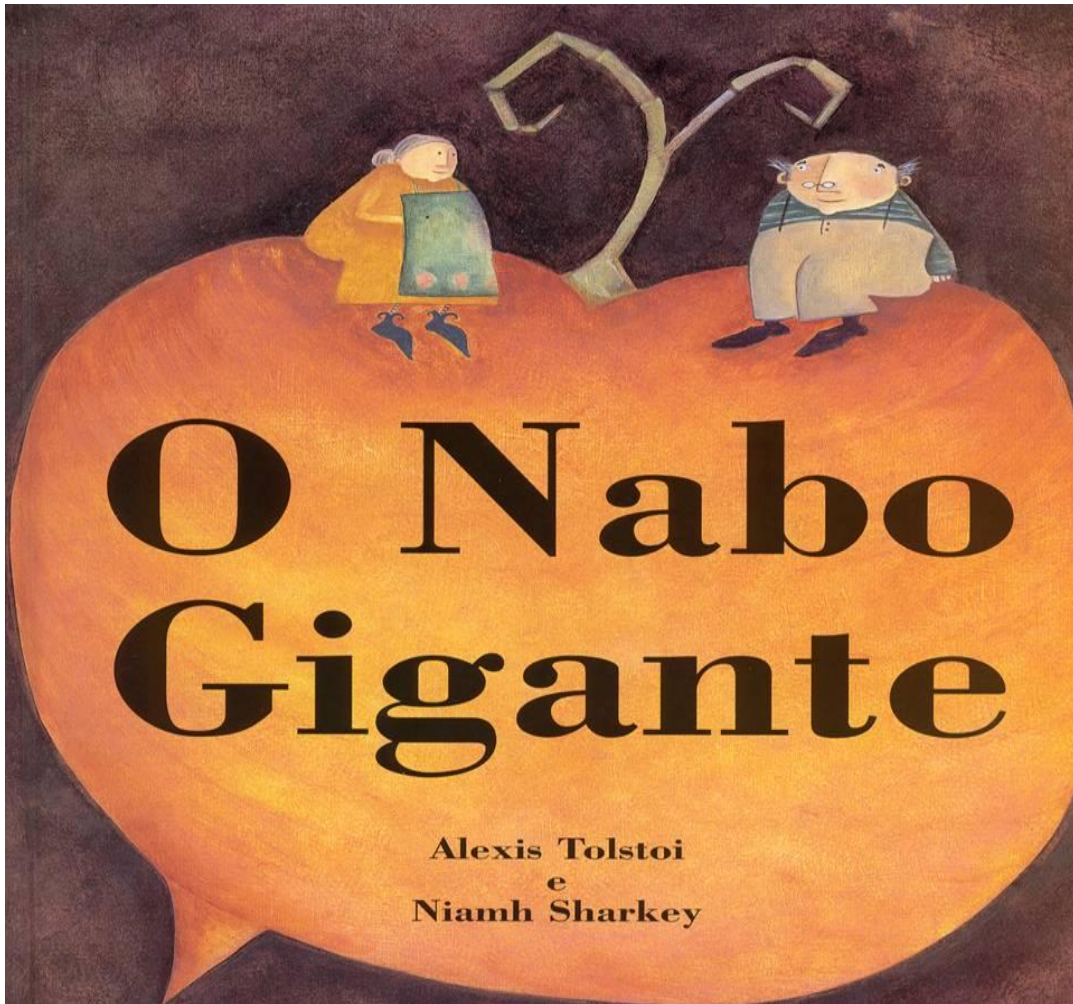
→ A casa era velha e torta, tinha um grande jardim coberto de plantas

→ Tem três janelas e uma porta castanha, por baixo das janelas tem vasos com flores.

flores velha vasos janelas torta

grande porta plantas castanha

Anexo 35 – História: “O nabo gigante”



Anexo 36 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: roteiro de actividades

Roteiro de actividades

Desenha em cada quadrado uma imagem e escreve por baixo um pequeno texto, respeitando as seguintes indicações:

- 1- Escreve o título da história e o nome do autor.
- 2- Diz onde e quando se passou a história, indicando as personagens.
- 3- Indica um acontecimento importante do início da história - problema que surgiu.
- 4- Indica um acontecimento importante do meio da história.
- 5- Indica um acontecimento importante do fim da história – como se resolveu o problema.
- 6- Indica como o velhinho e a velhinha festejaram.





2- Há muito, muito tempo atrás,
havia um velhinho
e uma velhinha
que viviam juntos
numa casinha
velha e torta, que
tinha um jardim
coberto de plantas.



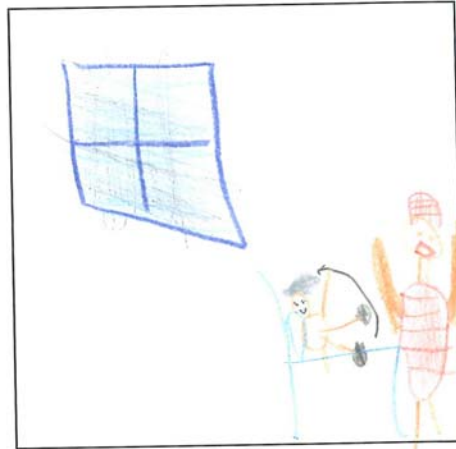
3- Numa bela manhã de Março,
a velhinha sentou-se
na cama, cheirou o ar
perfumado da Primavera
e disse:

- Está na altura de
semeiar os legumes!
Então o velhinho e a
velhinha foram para
o jardim. Semearam
ervilhas e cenouras e
batatas e feijões. Por último,
semearam nabos.

4- Uma bela manhã de
Setembro, a velhinha sentou-se
na cama, chamou a na foice
de luto e disse:

- Gato na altura de colheitas
aquele ano!

E lá foi ele para o jardim.



5- Doze velhinhas, a velhinha,
a grande casa de madeira, os
dois porcos brancos, os dois
gatos pretos, as quatro
galinhas coloridas,
as cinco gracinhas brancas,
as seis camélias amarelas
e o ratinho enfim de
putaram e icaram e
sacudiram e putaram
com mais força.

Pop! O malogigante
saiu a voar de dentro da
terra e todos caíram para
trás.

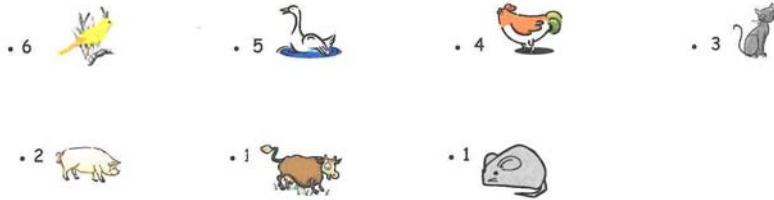
6- Naquela noite, o velho e
o velho fizeram uma
panela de sopa de cabra.
Todos começaram a se fantasiar.
O velho enfim fez a
que sempre fazia.



Anexo 37 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: situação problemática

Situação problemática

1- O velhinho e a velhinha tinham:




$$\begin{array}{r} 20 \\ 10 \\ 12 \\ 000000 \\ + 4 \\ \hline 58 \end{array}$$


1.1- Ajuda a velhinha e o velhinho a contar o número de patas dos seus animais.

Quantas patas terão estes animais?
58




 $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$



 $4 + 4 = 8$


 $2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10$


 4


 $2 + 2 + 2 + 2 = 8$


 4


 $4 + 4 + 4 = 12$

Anexo 38 – Receita: “a sopa de nabo”

O Nabo Gigante



A SOPA DE NABO



Lê com atenção esta receita da sopa de nabo.

Ingredientes:

- 1 cebola
- 1 alho francês
- 2 batatas médias
- 3 nabos grandes
- 2 cenouras
- 1 fatia de abóbora pequena
- 1 colher de sopa de azeite
- Sal

Modo de preparação:

Descasque as batatas, a cebola, o alho francês, os nabos, as cenouras e a abóbora. Corte todos os legumes em cubinhos e coloque-os numa panela com água.

Leve ao lume e deixe cozer durante 20 minutos.

Quando os legumes estiverem cozidos, reduza-os a puré com a “varinha mágica”. Tempere com o sal e o azeite e deixe ferver mais 5 minutos.



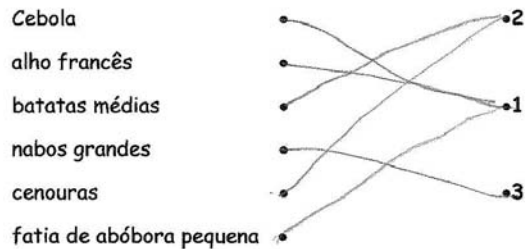
Anexo 39 – Ficha de trabalho sobre a receita da “sopa de nabo”

Acabaste de ler a receita de uma sopa de nabo

Que ingredientes são necessários para confeccionar esta sopa?

1 cebola, 1 alho francês, 2 batatas,
3 nabos, 2 cenouras, 1 fatia de
abóbora, azeite e sal.

Liga os legumes à quantidade necessária:



Para fazer uma sopa os legumes são: (assinala com)

- Fritos
- Assados
- Cozidos

22-04-2009

Anexo 40 – Rimas referentes às palavras não lidas pelo “Francisco”

feijão

rão

grão

caldeirão

arção

rodas

paredas

canelas

velas

amarelas

serviço

serviço

compromisso

magrão

sumisso

juntamente

felizmente

contente

abridormente

eficazmente

Anexo 41 – As onomatopeias

Onomatopeias

Vozes dos animais

Onomatopeias

São palavras (ex: *tilim*, *catrapás*) ou expressões (ex: *crrac*, *chhh*) que traduzem sons (ex: *tinóni*, *brrumm*), movimentos (ex: *zás*, *zzzt*), vozes de animais (ex: *bzzz*, *miauu*)...

Para além das onomatopeias existem ainda as **palavras onomatopaicas** que são aquelas palavras que se formaram, ou que têm na sua constituição, onomatopeias (ex: *tilintar*, *piar*, *ribombar*, *gorgolejar*, *trovejar*, *latir*, *zurrar*...).

Olá!

Olá vizinho!

Cá-ca-rá-cá!

Palram pega e papagaio
E cacareja a galinha
Os ternos pombos arrulham
Geme a rola inocentinha.

??

Crruu! Crruu!

Cu cu rru! Cu cu rru!

Muuu! Muuu!

Mmm! Mmm!

Coach! Coach!

Muge a vaca, **berra** o touro
Grasna a rã, **ruge** o leão,
O gato **mia**, **uiva** o lobo
Também **uiva** e **ladra** o cão.

Grrr! Grrr!

Miauu! Miauu!

Au! Au! Au! Au!

Áuuu! Áuuu!



Relincha o nobre cavalo,
Os elefantes dão **urros**,
A tímida ovelha **bale**,
Zurrar é próprio dos burros.



Sabem as aves ligeiras
O **canto** seu variar:
Fazem **gorjeios** às vezes,
Às vezes põem-se a **chilrar**.



Chiii!
Chiii!



O pardal, daninho aos campos,
Não aprendeu a cantar;
Como os ratos e as doninhas
Apenas sabe **chiar**.

Chiii!
Chiii!



Chiii!
Chiii!



Cuá!
Cuá!



O negro corvo **crocita**,
Zune o mosquito enfadonho,
A serpente no deserto
Solta **assobio** medonho.

Fiu!!



Zzz



Chii!
Chii!

Quac!
Quac!

Oinc!
Oinc!

Zzz... Zzz... Zzz...

Chia a lebre, **grasna** o pato,
Ouvem-se os porcos **grunhir**,
Libando o suco das flores,
Costuma a abelha **zumbir**.

Grrr!
Grrr!

Grrr!
Grrr!

Piu, piu!
Piu, piu!

Có-có-ró-có

Bau, bau!

Bramam os tigres, as onças,
Pia, pia o pintainho,
Cucurica e canta o galo,
Late e gane o cachorrinho.

Béé...
Béé...



Méé...
Méé...



A vitelinha dá **berros**
O cordeirinho **balidos**,
O macaquinho dá **guinchos**,
A criancinha **vagidos**.

Hii...
Hii...



Uahh!
Uahh!



Vamos ver se te recordas...

Palram e

E **cacareja** a

Os ternos **arrulham**

Geme a **inocentinha**.

Muge a , **berra** o

Grasna a , **ruge** o ,

O **mia**, **uiva** o ,

Também **uiva** e **ladra** o .

vaca

leão

pega

rola

rã

touro

lobo

gato

galinha

papagaio

cão

pombos

Vamos ver se te recordas...

_____ o nobre cavalo,
Os elefantes dão _____,
A tímida ovelha _____,
_____ é próprio dos burros.

O negro corvo _____,
_____ o mosquito enfadonho,
A serpente no deserto
Solta _____ medonho.

bale assobio Zune urros crocita Zurrar Relincha

Provérbios com...

- . Onde **canta** o galo não **cacareja** a galinha.
- . Ovelha que **berra**, bocado que perde.
- . Cão que **ladra** não morde.
- . A ave de rapina não **canta**.
- . Burro que **geme**, carga não teme.
- . Galinha **cantadeira** é pouco poedeira.
- . Galinha que **canta**, faça na garganta.
- . Galo **cantador** é pouco galador.
- . Os cães **ladram** mas a caravana passa.
- . Se o sapo **canta** em Janeiro, guarda a palha o sendeiro.
- . Um galo não **canta** no ovo.
- . **Zurros** (vozes) de burro não chegam aos céus.
- . Guarda-te do homem que não fala e do cão que não **ladra**.

Quem sou eu?!...

Escuta com atenção algumas vozes de animais e identifica-as antes de visualizares as respectivas imagens.



c  ir



gr  ar



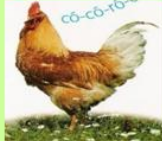
rel  ar



v  ir



mugir



cantar



balir



z  bir



ass  iar



urrar



ch  ear



uivar

Onomatopeias diversas

Tal como os animais também as coisas, os objectos, produzem sons e ruídos. Vejamos alguns exemplos:



teeiiee



dlim  dlão



tuuuuu....

uhe

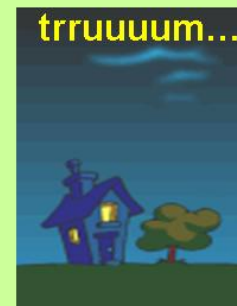
uhe

uhe



trrim

trrim



trruuum...



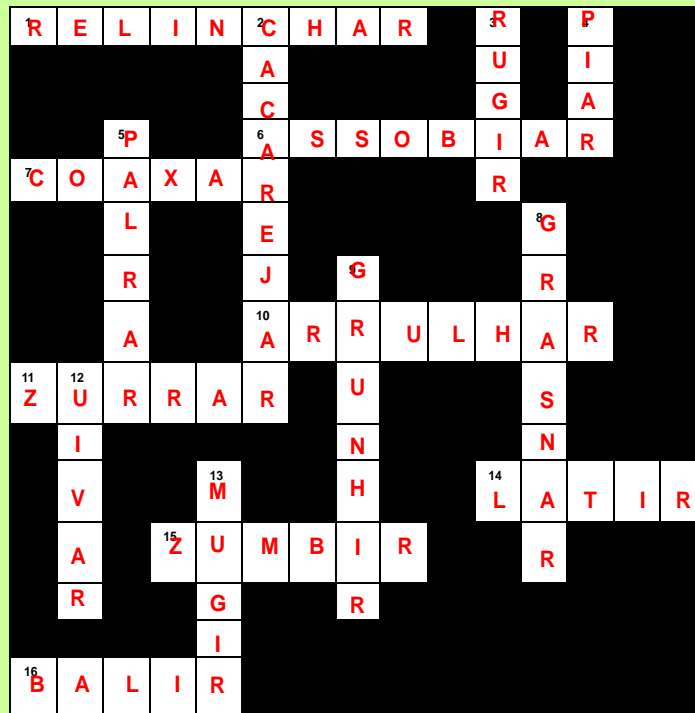
ttt...

tf tf tf

Anexo 42 – Palavras cruzadas com as onomatopeias

O cão pode ladrar, o gato miar... E como se designa o som feito por outros animais?

1. cavalo
2. galinha
3. leão
4. mocho
5. papagaio
6. serpente
7. rã
8. pato
9. porco
10. pombo
11. burro
12. lobo
13. vaca
14. cão
15. mosquito
16. cordeiro



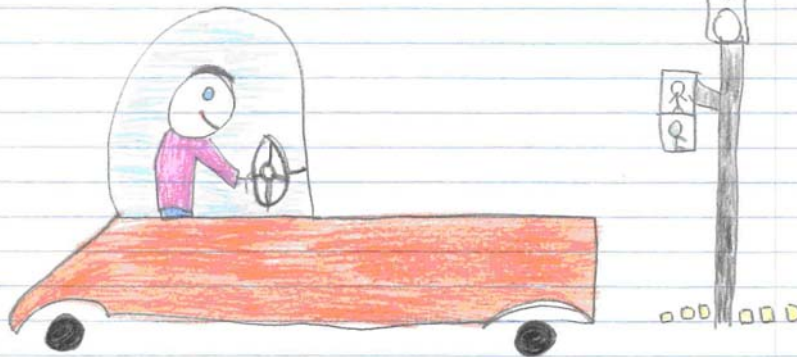
Anexo 43 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: poema das onomatopeias

O carro

Vrum, vrum faz o carro
que é muito caro.

Vrum, vrum passa na rua
de manhã e à noite
não sabemos como
é que dormia.

Aquele carro maldito
não deixava ninguém dormir
ia pra ali, pra acolá,
era impossível alguém ler.



Anexo 44 – Poema de Maria Alberta Menéres



1. Transcreve todos os nome que estão referidos no poema.
2. Escreve poemas de dois versos para cada um dos alunos da turma, de acordo com o exemplo:

*Porque te chamas André
E não te chamas pontapé?*

O poema que acabaste de ler é de Maria Alberta Menéres

Anexo 45 – Lengalenga: “O Castelo de Chuchurumel”

O CASTELO DE CHUCHURUMEL

Aqui está a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

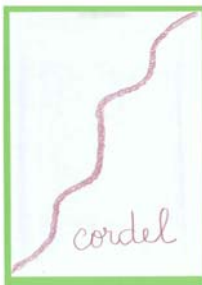
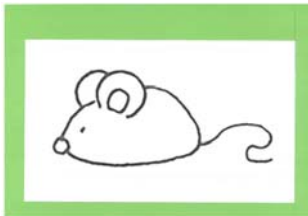
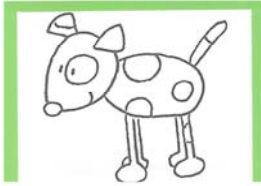
Aqui está o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

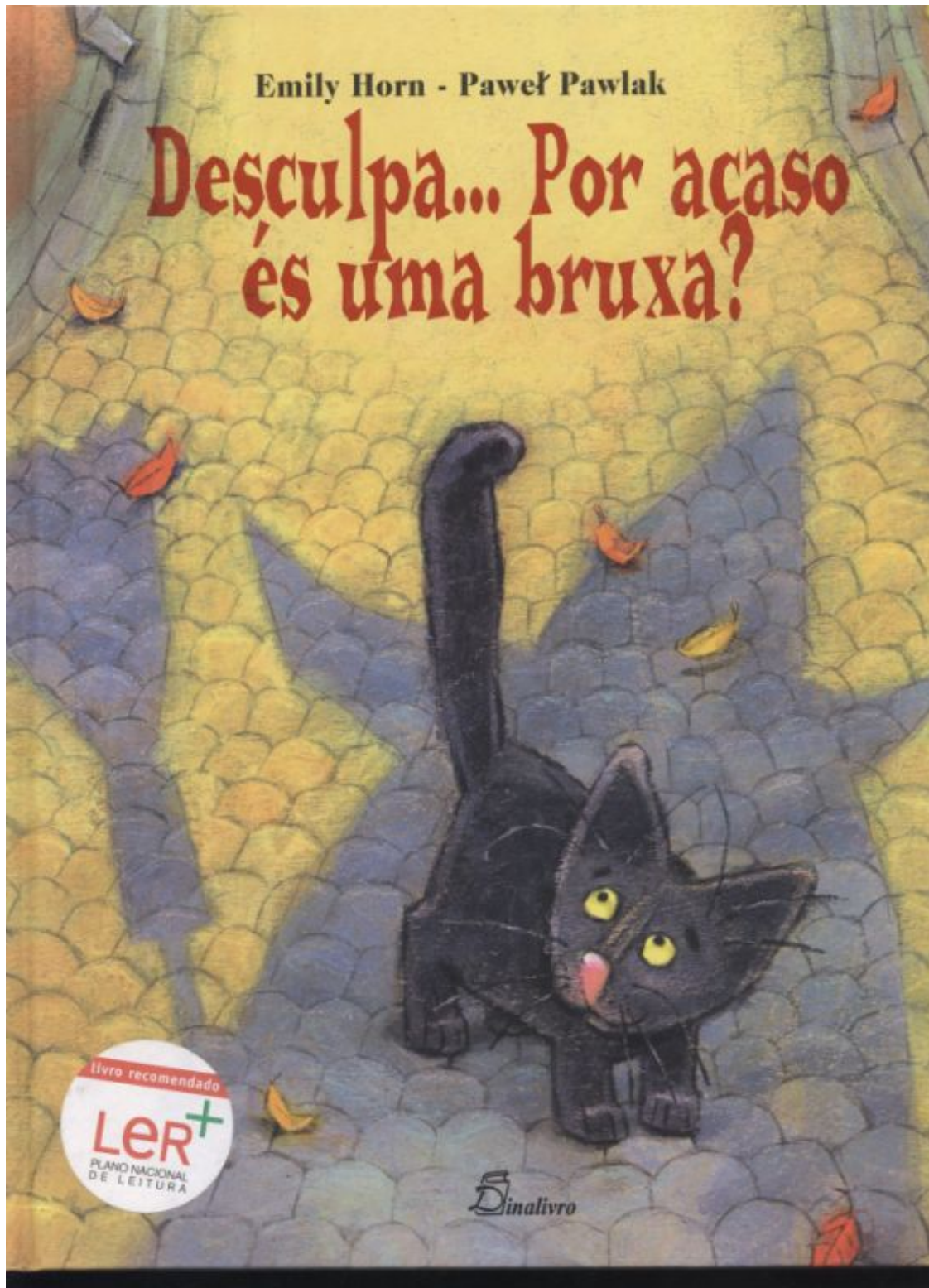
Aqui está o cão
Que mordeu o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.



Anexo 46 – Esquema para ajudar na memorização da lengalenga: “O Castelo de Chuchurumel”



Anexo 47 – História do livro: “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?”



Anexo 48 – Trabalho realizado pelo grupo do “Francisco”: roteiro de actividades

Data: _____



Roteiro para melhor compreender a história "Desculpa... por acaso és uma bruxa?"

**Será que já todos conhecem bem esta história?
Vamos confirmar...**

Lê todas as questões com muita atenção e responde:

1. Identifica com x algumas personagens que fazem parte desta história:



cozinheira



flores



fantasma



Leonardo



varredor



bruxinhas

2. Coloca um X na coluna correcta:

	V	F
O título desta história é "Desculpa... Por acaso és a Bruna?"		<input checked="" type="checkbox"/>
O Leonardo queria encontrar uma bruxinha.	<input checked="" type="checkbox"/>	
As bruxinhas viajam nas suas vassouras.	<input checked="" type="checkbox"/>	
O Leonardo não gostava de ler.		<input checked="" type="checkbox"/>
As bruxinhas usam meias azuis e chapéus redondos.		<input checked="" type="checkbox"/>

2.1. Corrige as frases incorrectas:

10 Título desta história é "Desculpa... Por acaso, és uma bruxa?"
O Leonardo gostava de ler.
As bruxinhas usam meias às riscas e chapéu pontiagudo.

3. Ordena as frases e escreve-as na linha de tempo:

- 5 Era um varredor de ruas!
- 3 Certo dia, Leonardo descobriu um livro chamado *A Enciclopédia das Bruxas*.
- 6 Como te atreves a chamar-me bruxa?!
- 12 Escolham os vossos livros e preencham a requisição.
- 1 LEONARDO era um gato, preto como o carvão.
- 9 - Que gatinho preto tão querido!
- 11 E todas perguntaram se o podiam levar para sua casa ...
- 2 Era um lugar quentinho e confortável, cheio de bons livros para ler.
- 8 Nem reparou nas seis meninas estranhas atrás da estante ...
- 13 Vais adorar ser um gato de uma verdadeira escola de bruxas.
- 4 Enquanto caminhava pela rua, Leonardo viu uma menina que usava meias às riscas.
- 10 - Pouco barulho, minhas bruxinhas!
- 7- Quem me dera encontrar uma bruxa, mas não estou com sorte nenhuma.

13º	→	Eu adorava ser um gato de uma verdadeira escola de bruxas!
12º	→	Abriam os nossos livros e preenchiam a requisição.
11º	→	E todas perguntavam se o podiam levar para sua casa...
10º	→	Pouco barulho, minhas bruxinhas!
9º	→	- Que gatinho fofo Tia querida!
8º	→	Sem reparar nas seis meninas estranhas atrás da estante...
7º	→	Quem me dera encontrar uma bruxa mas não estou com sorte nenhuma.
6º	→	Como te atreves a chamar-me bruxa?
5º	→	Vá um varredor de ruas!
4º	→	Enquanto caminhava pela rua, Leonardo viu uma menina que usava máscaras de nariz.
3º	→	Um dia, Leonardo descobriu um livro chamado "A Enciclopédia das Bruxas".
2º	→	Era um lugar quentinho e confortável, cheio de bons livros para ler.
1º	→	Leonardo era um gato fofo como o coração.

Parece que compreendeste a história...

Será que sabes fazer com a mesma facilidade os exercícios que se seguem?

1. Na lista de palavras que se segue há algumas que estão incorrectas, descobre-as e escreve-as correctamente:

Enciclopédia	brucha	cosinheira	varedor	Vassora	Leonardo
biblioteca	calderões	carvão	pateleira	Meias	Talves

brucha - cosinheira - varedor - vassora
biblioteca - caldeirões - pateleira - talvez

1.1. Agora escreve essas palavras que corrigiste por ordem alfabética:

1º	<i>biblioteca</i>
2º	<i>brucha</i>
3º	<i>caldeirões</i>
4º	<i>cosinheira</i>
5º	<i>Enciclopédia</i>
6º	<i>patelira</i>
7º	<i>talvez</i>
8º	<i>varedor</i>

2. Rodeia a sílaba tónica das palavras:

biblioteca	gato	Leonardo	varredor	bruxinhas	requisição
------------	------	----------	----------	-----------	------------

Anexo 49 – Caracterização do “varredor”

Retrato físico e psicológico do varredor

O varredor é uma personagem com alguns aspectos físicos muito interessantes. Ele é gordo, tem um bigode grande e farfalhado, os seus pés são enormes mas os braços são fininhos. Também tem o nariz empinado, umas sobrancelhas grossas e brancas e um lindo sorriso.

O varredor usa, na mão, uma enorme vassoura com cerdas castanhas e veste umas jardineiras de ganga, uma camisola amarelo torrado e na cabeça usa um chapéu vermelho com riscas amarelas. No bolso das jardineiras usa uma caneta e um bloco de notas.

O varredor é uma pessoa muito simpática, trabalhadora, alegre, divertida e muito organizada.



Anexo 50 – Texto adaptado para teatro

“Desculpa... Por acaso és uma bruxa?”

Emily Horn

(Texto adaptado pelos alunos do 3º/4º A)

NARRADOR – Era uma vez um gato preto da cor do carvão que se chamava Leonardo. Vivia sozinho na rua e não tinha amigos. Quando estava muito frio, abrigava--se na biblioteca que era um lugar quentinho e confortável, cheio de bons livros para ler. Um dia, o gato Leonardo descobriu um livro chamado *A Enciclopédia das Bruxas*. Lá ele viu que as bruxas **usam chapéus bicudos, meias às riscas, vassouras voadoras, têm caldeirões** onde aquecem as suas poções mágicas, cuidam de corvos, lagartos, corujas, morcegos, **mas têm um carinho muito especial por gatos pretos.**

LEONARDO – Era tão bom que eu encontrasse uma bruxinha para cuidar de mim e nunca mais sofrer com este frio e não ficar só!

NARRADOR – Certo dia, o gato Leonardo foi à procura de uma bruxa e enquanto caminhava pela rua viu uma menina que usava meias às riscas, tal e qual como as bruxas do livro!

LEONARDO – Desculpa... Por acaso és uma bruxa?

MENINA – *(diz a menina com ar assustado)* Aaaai! Um gato preto! É sinal de sete anos de má sorte, vou fugir...

LEONARDO – *(o gato ficou triste e suspirou, continuando a sua caminhada)* Sou assim tão assustador?

NARRADOR – Mais adiante ao ouvir um som parecido a um assobio, reparou que alguém varria a calçada com uma vassoura igualzinha à que viu no livro das bruxas.

LEONARDO – Desculpa... Por acaso és uma bruxa?

VARREDOR ("FRANCISCO") – *(com um ar sorridente)* Será que te pareço uma bruxa com este bigode farfalhudo?!

LEONARDO – *(com um ar preocupado)* Já fiz asneira outra vez!

NARRADOR – Leonardo continuou a descer a rua e viu, através de uma janela, uma senhora a cozinhar num grande caldeirão parecido com os caldeirões da enciclopédia. O Leonardo aproximou-se da janela, fazendo a mesma pergunta.

LEONARDO – Desculpa... Por acaso és uma bruxa?

COZINHEIRA SOFIA – *(a gritar)* Como te atreves a chamar-me bruxa?! Desaparece, gato malvado e nunca mais me apareças à frente!

LEONARDO – *(com ar amedrontado)* Mas eu não queria ser malcriado... Quem me dera encontrar uma bruxa, mas hoje não é o meu dia de sorte!

NARRADOR – O gato Leonardo regressou à biblioteca e foi buscar um livro começando-o a ler; estavam seis meninas estranhas a ler atrás da estante que ele não reparou, apesar delas não tirarem os olhos dele. Foram ter com o gato Leonardo...

AS SEIS MENINAS – *(correm para o gato abraçando-o e fazendo-lhe festinhas)* Mas que gatinho preto tão querido!

BRUXA-MESTRA – Pouco barulho, minhas bruxinhas! Não se esqueçam de que estamos numa biblioteca!

LEONARDO – Desculpem... Por acaso são bruxas?!

BRUXA-MESTRA – Claro que somos e estas meninas são bruxinhas aprendizes que aprendem comigo, a bruxa-mestra!

UMA BRUXINHA – Queres vir para a minha casa?

OUTRA BRUXINHA – És um gatinho tão fofinho! Vem viver para a minha casinha!

LEONARDO – *(com voz firme)* Eu chamo-me Leonardo e não posso ir para a casa de cada uma de vós!

BRUXA-MESTRA – Tens razão, mas se quiseres podemos levar-te para a nossa Escola!

LEONARDO – Claro que quero muito!

BRUXA-MESTRA – E agora meninas, silêncio, por favor. Escolham os vossos livros e preencham a requisição. E tu também Leonardo! De seguida, voltaremos à Escola para uma lição sobre feitiços e poções... e vou mostrar-te o teu novo lar. Vais gostar muito de ser um gato de uma verdadeira escola de bruxas!

BIBLIOTECÁRIO – Então minhas meninas quais são os livrinhos que vão levar desta vez? *(entregam os livros ao bibliotecário, que por sua vez, depois de os registar entrega-os novamente às bruxinhas)* Muito bem, espero ver-vos aqui para a semana.