



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# Respeitar as diferenças através da literatura para a infância

Departamento de Formação e Educação de Professores

Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas  
do Domínio Cognitivo e Motor

2022, Cátia Emanuela Morais da Costa



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Cátia Emanuela Morais da Costa

Respeitar as diferenças através da literatura para a infância

Dissertação de Mestrado em Educação Especial – domínio motor e cognitivo, apresentada ao Departamento de Formação e Educação de Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutora Sónia Teresa Simões da Costa

Orientador: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Março, 2022

# AGRADECIMENTOS

Durante este percurso foram vários os constrangimentos e receios em relação à situação pandémica vivida. No entanto, o projeto concretizou-se graças às minhas colegas, professoras de primeiro ciclo do 1º Jardim-Escola João de Deus da Figueira da Foz e aos alunos que foram incansáveis no seu apoio, assim como a Diretora da mesma Escola que me disponibilizou tempo e recursos para que pudesse desenvolver o estudo.

A minha família e o seu apoio tiveram um papel fundamental em todo este processo pois deu-me sempre o apoio que precisei.

Quero agradecer à Professora Madalena por acreditar e apoiar este projeto baseado no livro que escrevi e por ter valorizado o quão era importante para mim.

### **Respeitar as diferenças através da literatura infantil**

Resumo: O princípio da inclusão baseia-se no pressuposto de uma escola preparada para dar resposta a todas as crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e não apenas as suas capacidades académicas.

Atualmente fala-se de uma escola para todos e por todos, onde os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas valências e fragilidades. Trata-se de uma aceitação de pares, interajuda e solidariedade. Neste sentido, as escolas têm o dever de se adaptar, munindo-se dos recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todos devem contribuir para esta realidade: alunos, professores, encarregados de educação e pessoal não docente. Todos são essenciais neste processo de inclusão. Assim, o grande objetivo da intervenção realizada foi o de sensibilizar um grupo de alunos e respetivas professoras titulares das turmas para a importância de comportamentos solidários e de aceitação em relação à diferença. Inicialmente, houve necessidade de identificar alguma literatura infantil existente sobre a temática, selecioná-la e apresentar uma planificação para exploração de seis histórias infantis. Posteriormente, foi escrita, pela autora deste relatório, a história “Tobias, um menino especial”, que retrata uma Escola inclusiva e que envolve um espírito de solidariedade para que todos consigam viver em harmonia e felicidade. Finalmente, foi lida esta história a três grupos, isto é, a um total de trinta e cinco crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, tendo-se constatado que as crianças evidenciaram, nas suas respostas após leitura da história, sentimentos e atitudes muito positivos em relação a crianças diferentes e com características específicas. Independentemente de podermos imputar à leitura da história os sentimentos e atitudes evidenciados, fomos progressivamente tomando maior consciência da existência e das potencialidades da literatura infantil para sensibilizar as crianças para diferentes temáticas e valores, nomeadamente a educação inclusiva e os valores que lhe estão subjacentes.

**Palavras-chave:** Inclusão, Solidariedade e Literatura para a Infância

## **Respect the difference through children's literature**

Abstract: The inclusion principle assumes a school prepared to give the answers to all children, considering all development and not only academic abilities.

Actually, people talk about a school for everyone and about everyone, where children should learn together, regardless of their strengths and vulnerabilities. It's about an acceptance of equals, mutual aid and solidarity. Each individual is unique, besides his/her condition and limitation. Therefore, schools have the responsibility to adapt themselves, having the right materials and resources to the students' learning and knowledge process. All must contribute for this reality: students, teachers, parents, people who work in schools. Everyone is essential in this inclusion process. So, the main goal of the performed study was making students and their teachers more aware of the importance of solidary behaviours and acceptance regarding the different one. In the beginning there has been the need to identify some children's literature about this theme, there has been a previous selection and a presentation of a planification the presented planification to the exploitation of six selected stories for children and the story "Tobias, um menino especial" written by the author of this working project that shows an inclusive school that accepts everyone and involves a solidary spirit so everyone can live in harmony and happiness. Finally, this story was read to three groups of students, thirty-five children with ages between six and ten years old, so we could see that children had shown, on their answers, after they had heard the story, feelings and attitudes very positive related to other different children with their own characteristics. Independently, we can give the story lecture the responsibility of feeling e attitudes we have seen before, we could progressively be aware of the power of child's literature to raise awareness on children to different issues and values mainly about the inclusive education and its own values.

**Keywords:** Inclusion, Solidarity, children's literature

# Sumário

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	3
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1.</b> ....	8
<b>A educação inclusiva e a Literatura para a Infância</b> .....	8
<b>1.1. Caminhos da segregação até à inclusão</b> .....	8
<b>1.2. Reflexões em torno da educação inclusiva por todos e para todos</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 2.</b> .....	20
<b>A importância da literatura para a infância</b> .....	20
<b>2.1. Literatura para a infância ao longo dos tempos</b> .....	20
<b>2.2. Literatura para a infância na perspectiva da sensibilização para a diferença</b> .....	26
<b>CAPÍTULO 3.</b> .....	29
<b>Apresentação de alguma literatura para a infância que aborda a Inclusão e a deficiência</b> .....	29
<b>CAPÍTULO 4.</b> .....	42
<b>Relato de uma breve intervenção com base na história “Tobias um menino especial”</b> .....	42
<b>4.1. Objetivos Contextualização e procedimentos metodológicos</b> .....	42
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	57
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	58
<b>ANEXOS</b> .....	62
Anexo 1 .....	63
Anexo 2 .....	126
Anexo 3 .....	129
Anexo 4 .....	132
Anexo 5 .....	133

# INTRODUÇÃO

Este trabalho é composto por quatro pontos sendo que os dois primeiros pontos englobam a fundamentação teórica e os dois seguintes apresentam a intervenção que foi realizada em contexto escolar.

Quando falamos de inclusão escolar não podemos deixar de referir que apesar de existir legislação bem clara e devidamente estruturada, nem todas as Escolas se podem intitular de inclusivas. Seja em que circunstâncias for, os alunos têm direitos que devem ser cumpridos e garantidos nas instituições educativas através das suas práticas que se pretendem inclusivas. No contexto de uma escola inclusiva a relação entre as crianças é muito importante para o seu desenvolvimento sócio emocional e acreditamos que a literatura infantil pode contribuir grandemente nesse sentido.

“A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real nas suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo nos seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente condição *sinequanon* para a plena realidade do ser.” (COELHO, 2005, p. 16).

Também, nesta mesma linha, Abramovich (2004, p.17) afirma “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É saber História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).”

De facto, a literatura infantil pode ser o cerne da construção de uma educação inclusiva, pois operando a partir de sugestões fornecidas pela fantasia e imaginação, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas e demonstra-se como ponto de partida para o conhecimento real e a adoção de uma atitude que valorize as diferenças e as particularidades. (apud SILVA; SIMPLÍCIO, 2009).

## **CAPÍTULO 1.**

### **A educação inclusiva e a Literatura para a Infância**

#### **1.1. Caminhos da segregação até à inclusão**



Ao longo dos séculos, a população com deficiência foi vista sob perspectivas diferentes, consoante os anos e as mentalidades podendo dividir estas épocas em quatro fases, consoante a descrição de vários autores que se dedicaram ao estudo desta matéria.

Na considerada Pré-História da Educação Especial, que não se encontra especificada num momento certo em relação ao seu início, podemos perceber que, todas as crianças diferentes eram aniquiladas pela sociedade através do infanticídio pois eram considerados seres de outro mundo possuídos pelo demónio e eram abandonados em florestas sozinhos. Durante os séculos XVII e XVIII, estas crianças eram internadas em diversas instituições e eram discriminadas devido à sua condição. No entanto, é durante estes séculos que foram desenvolvidos estudos e experiências acerca desta temática. De destacar Ponce de Léon (1520) que colocou em prática um estudo com doze jovens adultos surdos de forma que desenvolvessem a capacidade da escrita, passando posteriormente ao desenvolvimento da fala consoante um estudo desenvolvido por Bonet em 1629.

A partir daqui vários especialistas se interessaram pela área e, em 1755, o abade L'Épée fundou a primeira Escola Pública para população surda no sentido de desenvolver a linguagem gestual. Em 1784, surgiu através do seu criador Valentin Hiiy, uma Escola para cegos que mais tarde foi frequentada por Louis Braille que criou o sistema braille.

O facto de existirem mais preocupações a este nível sensorial dos indivíduos levou a que as pessoas comesçassem a tomar consciência e a abordarem de outra forma as realidades do ser diferente e especial, o que impulsionou a passagem para a segunda fase da Educação Especial.

A segunda fase inicia-se no século XIX, altura em que já há uma consciencialização de que proteger estes indivíduos é um dever cívico e, desta forma, começam a surgir instituições para acolher pessoas com especificidades em diversas áreas da Educação Especial. Houve estudos científicos no sentido de diferenciar cada tipo de síndrome e os determinados graus de gravidade de cada uma desenvolvendo assim diferentes técnicas de avaliação em relação às capacidades visuais, auditivas, motoras e intelectuais. Vários cientistas foram muito importantes nesta fase para o desenvolvimento destes estudos e da descoberta das inúmeras síndromes que conhecemos atualmente e que são mais facilmente identificáveis, embora com diagnósticos mais intensivos e rigorosos. Podemos destacar Pinel (1745-1826, atraso mental), Esquirol (1722-1840, diferença entre idiotismo e demência), Itard (1775-1838, deficiência auditiva e mental), Séguin (1812-1880, deficiência mental, propostas baseadas no treino sensório-motor), Galton (1822-1880) e Binet (1857-1911), estes dois últimos

trabalharem em técnicas de avaliação da inteligência. No século XX destacam-se Montessori e Décroly que contribuíram para o impulsionamento da Educação Especial tendo como base a “pedagogia científica” e contribuíram profundamente para as reformas escolares nas Escolas da Europa através de métodos e técnicas de desenvolvimento das capacidades de alunos com deficiência.

Podemos concluir que esta fase foi determinante para o avanço de técnicas, metodologias e até de mentalidades para que a população aceitasse e incluísse alunos com deficiência na comunidade escolar e na sociedade.

No século XX, mais particularmente nos anos 30/40 surge a terceira fase de índole mais educativa em que os especialistas já procuravam técnicas pedagógicas para ajudar os alunos a ultrapassarem as respetivas dificuldades. É nesta altura que surge a escolaridade obrigatória no mundo ocidental. No entanto, a comunidade deficiente não estava incluída nesta obrigatoriedade, mas permitiu às escolas que se organizassem para poderem receber alunos com deficiência em salas anexas ou em instituições específicas para as receber.

No caso de Portugal, nos anos 40 surge o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que foi o primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para as denominadas “crianças anormais” daquela altura. É nesta altura também que se criam as primeiras classes especiais anexas às Escolas Públicas do Primeiro Ciclo.

Nesta fase assistimos à criação de um subsistema educativo – o Ensino Especial Público. Começa a consciencialização de que estas crianças têm direito à educação e que é dever da sociedade apoiar a criação de escolas adequadas e a profissionalização de professores que possam apoiar essas crianças. As classes sociais e políticas começam a perceber que é seu dever dar apoio a esta população em termos de educação e de cuidados médicos e terapêuticos.

A quarta fase surge nos anos 60 e engloba as alterações sociais, políticas, económicas e culturais da nossa sociedade que vão impulsionar a Educação Especial em termos de novas perspetivas pedagógicas que se vão adaptando ao nosso sistema educacional.

Começaram a ser estudadas formas destes alunos se adaptarem à Escola Regular tendo como base a aceitação das suas particularidades para que estas crianças se sintam incluídas na comunidade escolar e que possam ter uma vida o mais normal possível em termos sociais e emocionais. “Birch (1974) define integração escolar como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças.”

A *National Association of Retarded Citizens* nos EUA defende que: “a integração é uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino, de aulas adequadas no plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes (cit. in: Bautista, 1997:29).

A integração pode ser realizada em quatro fases: física (centros de educação especial, que se encontram perto das escolas regulares para poderem interagir, mas com contextos pedagógicos diferenciados); funcional (utilização dos mesmos recursos por alunos com e sem deficiência); escolar (integrar alunos com deficiência em turmas regulares); comunidade (integração na sociedade que o rodeia).

Para que esta integração evolua com normalidade e sucesso deve passar por diversas fases durante o seu processo, por isso, em 1975, nos Estados Unidos, a *Public-Law 94-142*, “*The Education for All Handicapped Children*” exige que se respeitem estes princípios e procedimentos que passo a citar:

- identificação de todos os deficientes dos 4 aos 21 anos;
- planificação e programação adequadas às necessidades de cada um;
- participação dos pais nas decisões educativas;
- educação com recurso à alternativa menos restrita possível;
- não discriminação.

Em Portugal, a integração destas crianças iniciou-se nos anos 70 através de experiências graduais em vários liceus e foi promovida pela Direção do Ensino Especial, no entanto sem base legal. Foi em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro) que se instituiu que: “*é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*” (nº2 do art. 2º).

Esta lei foi implementada nos anos 90, com a entrada da escolaridade obrigatória para toda a população sem exceções (Lei nº 35/90, decreto de lei nº 319/91). É através do decreto de lei 319/91 que se implementa uma “perspetiva de escola para todos” que conduz à elaboração de Planos Educativos Individualizados e Programas Educativos onde se devem definir as dificuldades de cada criança levando à implementação de práticas educativas adequadas. Portugal tenta implementar as

alterações de outros países europeus e, em 1990 a União Europeia aprova a resolução 90/C162/02 que concerne a integração de todas as crianças e jovens deficientes na escola regular em todos os estados-membros, comprometendo-se estes a garantir os apoios especializados que algumas crianças necessitem a título complementar. No entanto, a teoria era mais simples do que a prática pois existiam várias limitações inerentes a estas práticas tendo como exemplo a falta de profissionalização dos professores nas áreas específicas da deficiência, a falta de estruturas materiais e recursos necessários para a frequência destes alunos na escola regular, por isso urgia melhorar essas condições e os recursos humanos necessários.

Em 1994 surge a Declaração de Salamanca que é um documento elaborado pelo Congresso Mundial sobre NEE realizado pelo Governo espanhol em parceria com a Unesco tendo participado 92 países e 25 organizações internacionais. A Declaração de Salamanca visa defender “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”, defendendo a sua inclusão em escolas regulares para que estas crianças possam ser incluídas na sociedade sem discriminações. Para que tal aconteça, a Declaração de Salamanca destaca o papel determinante dos gestores das escolas, que devem criar as condições necessárias para que os alunos com deficiência se possam adaptar com a maior normalidade possível, com os recursos humanos e materiais essenciais para estes alunos, assim como a colaboração ativa de toda a comunidade na integração destes alunos. Tão importante será também a adaptação e flexibilidade dos currículos para que os professores possam adaptar os mesmos às necessidades particulares de cada criança dando-lhes os recursos necessários para uma aprendizagem mais eficaz, garantindo-lhes o apoio necessário.

Atualmente, o decreto de lei em vigor é o 54/2018, específico para todas as crianças em geral, pois estabelece todos os direitos das crianças com deficiência tendo em conta que cada criança é única. Este decreto de lei concerne o ensino básico e secundário no sentido de todos os alunos terminarem a escolaridade obrigatória. Além disso, aplica-se a todas as escolas, sejam elas públicas, privadas e cooperativas ou profissionais e também se estende ao ensino doméstico. A inclusão e oportunidade de aprendizagem são fatores fulcrais neste decreto de lei uma vez que vai de encontro a um ensino direcionado a nível mais individualizado consoante as necessidades de cada aluno numa “abordagem multinível”. Tem várias alíneas que focam de forma indireta as “aprendizagens essenciais” que são indispensáveis para a aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas das várias áreas de ensino; a “autonomia e flexibilidade curricular” que contempla os diferentes conteúdos das diferentes disciplinas, na medida em que cada escola é responsável pela gestão do currículo adaptando-o às necessidades dos seus alunos mas tendo sempre como base os programas curriculares de base; os “documentos curriculares” onde constam os conhecimentos essenciais que devem ser adquiridos

pelos alunos e que devem ser avaliados através de diretrizes de aprendizagens, atitudes e conhecimentos que levam à avaliação; os “domínios de autonomia curricular” que se interliga a todos os outros conceitos, pois está relacionado com os tempos de cada disciplina; a “dupla certificação” no sentido de os alunos estarem aptos a exercer uma ou mais profissões ou na aquisição de um diploma; a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” que faz parte da formação dos alunos como seres humanos mais responsáveis e focados no respeito pelo outro, desenvolvendo, assim, as suas competências sociais; “Matrizes curriculares-base” que fazem parte do conjunto de disciplinas que estão incluídos no programa a nível nacional e respetiva carga horária; “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” em que existe um objetivo comum para que todos saiam da Escola após adquirirem um determinado objetivo baseado em princípios, visão, valores e áreas de competências para que haja convergência de oportunidades iguais para todos.

Em relação aos princípios orientadores devemos focar-nos na melhoria da qualidade de ensino, que será um dos objetivos principais deste decreto de lei. Promover a melhoria da aprendizagem baseada numa avaliação formativa em que todos os alunos consigam adquirir as valências e superar as fragilidades. Desta forma, as escolas podem adequar os currículos de forma a ir de encontro às necessidades dos seus alunos de forma eficaz. Dentro desta ideia está a de inclusão que luta contra qualquer tipo de discriminação e promove a sociabilidade e diversidade do meio escolar. Os professores têm, sem dúvida, um papel essencial em todo este processo tornando possíveis as aprendizagens através da transmissão de conhecimentos e consequentemente da sua avaliação. A Escola deve estar acessível a todos nas suas escolhas profissionais, pois todos devem ser valorizados e inseridos numa sociedade heterogénea. Este decreto refere as atividades interdisciplinares através de projetos que acabam por ser mais aliciantes quando postos em prática pois inserem os alunos numa vertente mais prática e mais interessante na aquisição dos conhecimentos necessários à sua formação. Desta forma, os alunos podem perceber qual a melhor via a seguir no seu percurso escolar através da sua intervenção mais direta e prática no desenvolvimento da sua criatividade. Neste processo deve ser valorizada a língua portuguesa, assim como a valorização das línguas estrangeiras para abrir novos horizontes.

A organização do ano escolar compreende o período de 1 de setembro a 31 de agosto do ano seguinte e o período escolar deve conter no mínimo 180 dias efetivos. Embora o calendário escolar deva ser cumprido consoante o despacho do membro do governo, no que concerne a este assunto as Escolas deveriam ter também essa flexibilidade em relação a ter a autonomia de organizar o ano de forma a melhorar o desempenho dos alunos. Há quem defenda que 3 meses de férias é um período muito extenso e no trabalho por semestres é exequível estender o período escolar. Ter dois meses de

aulas e uma semana de pausa letiva a cada período de dois meses parece o ideal. Não obstante o período de férias de verão ser o maior. Nesta perspectiva o ano letivo terminaria a meio de julho e um mês e meio ou dois meses de férias seria o ideal. Talvez estejamos a caminhar no caminho certo. Desta forma, e para que as crianças possam ter a formação adequada e adaptada às suas necessidades abaixo estão descritas de forma simples as diversas medidas que poderão ser adequadas às diferentes fragilidades das crianças em idade escolar.

### Quadro 1

#### Medidas previstas no Decreto de Lei 54/2018



Fonte: Ministério da Educação - DGE

## 1.2. Reflexões em torno da educação inclusiva por todos e para todos

A Conferência Internacional de Dakar em 2000 marcou o conceito de Educação para Todos na esfera global. No entanto, a inclusão apenas a nível escolar não resolve os problemas de uma sociedade cada vez mais em exclusão, portanto há que trabalhar na inclusão em todas as vertentes sociais partindo do contexto escolar, estendendo-se deste modo ao poder local, movimentos sociais e de cidadania, associações e câmaras, unindo esforços para um contexto inclusivo. Desta forma, é necessária a implementação de projetos educativos e inclusivos consoante as circunstâncias, características e identidades das localidades tendo como base a expressão “Pensar globalmente, atuar localmente” (p.19, Rodrigues) para que cada um parta de uma realidade específica em função de determinadas necessidades. Este processo, que deve partir da comunidade escolar, deve unir os esforços de toda a comunidade local, pois só assim avançaremos para um processo de mudança e melhoria com o apoio de todos.

No contexto escolar existe o dilema entre uma escola que pretende a qualidade e equidade educativas para poder colocar em prática os princípios inclusivos, combatendo de forma eficaz as ideias discriminatórias no sentido de criar comunidades que recebam abertamente todas as pessoas, independentemente do seu país ou cultura de origem.

Um fator muito importante e imprescindível é a formação de professores na inclusão. A Unesco publicou em 2008 um importante documento onde se afirma: “Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem”(p. 89), através do qual podemos concluir que o objetivo da Educação Inclusiva não é apenas a alteração dos currículos ou a permissão de acesso de alunos com deficiência à Escola Regular, mas sim uma reforma mais abrangente em termos de valores e práticas em todo o sistema educativo, pois a Reforma é o destino da Educação.

Desde o Século XIX que, em Portugal, se assiste a inúmeras reformas educativas cujo ritmo é rápido demais e algumas não duraram o suficiente para serem avaliadas e plenamente desenvolvidas. Quando se pensa em mudar a Educação há que ter em consideração quem serão os agentes, os

impulsionadores dessa mudança e de que forma é que esta mudança é gerida e planeada. Certamente que quem impulsionará a mudança será o professor sendo também fundamental a ação e participação dos decisores políticos, dos líderes da comunidade, das famílias, dos alunos e de todos aqueles que têm um papel fundamental, pois a sua tarefa é bastante complexa e global pois tem de lidar com a gestão do currículo que leva a uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis. Desta forma, o professor é um decisor em relação às inúmeras possibilidades de desempenhar a sua função.

Neste sentido, nas últimas décadas, Portugal tem desenvolvido políticas educativas que levam à Inclusão. A lei publicada em janeiro de 2008 (Decreto-lei 03/2008) renova o compromisso com a Educação Inclusiva que tinha sido assumido na legislação publicada em 1997. Em 2006 assiste-se à criação de um quadro de professores de Educação Especial em cada Agrupamento de Escolas em que os professores de Educação Especial são parte integrante dos recursos humanos da escola. Um professor que queira enveredar pela Educação Especial tem de tirar uma especialização docente e pode ser cumprida quer em cursos de “Especialização em Educação Especial” (dois semestres) ou na frequência e aprovação da parte curricular do Mestrado em Educação Especial (dois semestres), incluindo, por vezes, um “Trabalho de Projeto” com características de capacitação profissional. Tal caminho é longo em termos de carreira de formação.

Além da vertente curricular, o Despacho conjunto de 198/199 de quinze de fevereiro determinou que os professores de Educação Especial deveriam reunir um conjunto de saberes e competências no âmbito do exercício profissional tais como análise crítica, intervenção, formação, supervisão e avaliação.

Os professores de Educação Especial trabalham em Escolas Regulares com o objetivo de desenvolverem projetos de inclusão e, tal facto tem vindo a ser apontado, por exemplo, pela Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, como uma situação que dificulta um perfil de intervenção destes professores, pois espera-se que só trabalhem com alunos com condições com deficiência, embora a solicitação da Escola seja muito mais ampla, solicitando apoio para todos os alunos que apresentam dificuldades significativas no seu processo de aprendizagem.

Em relação à resposta educativa a alunos com necessidades educativas específicas assentou durante muito tempo em integração escolar, ou seja, os alunos estavam inseridos em escolas regulares com o recurso a modalidades diversificadas de frequência a que poderemos chamar de escola integrativa (Rodrigues, 2001).



Essencialmente a partir da década de oitenta surge um movimento que envolve sucessivas atualizações e identificou como foco principal da resposta educativa, a responsabilização da escola regular pela identificação e operacionalização de estratégias capazes de acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos (Correia e Cabral, 1997), logo, a emergência em mudanças sociais, económicas e culturais que ocorreram subsequentemente determinam que as salas de aula, hoje em dia, sejam espaços de diversidade, por isso, os princípios de educação inclusiva são imprescindíveis. No entanto, não basta colocar a criança ou jovem com Necessidades educativas específicas em conjunto com os seus pares pois, de facto, só isso não é Educação Inclusiva uma vez que pode gerar erros que comprometem a eficácia do trabalho desenvolvido e causar um impacto negativo nos alunos, pais e professores (Correia, 2008).

De acordo com o Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2002), educação inclusiva pode entender-se por, e passo a citar:

- A Educação Inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas, minimizando tanto quanto possível os riscos de exclusão.

- A educação inclusiva implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder às diversidades dos alunos em cada comunidade educativa.

- A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos suscetíveis de se tornarem vulneráveis a processos de exclusão, não se orienta apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “necessidades educativas específicas”.

Os princípios de educação inclusiva são uma ferramenta essencial para terminar com a discriminação e exclusão, em primeiro lugar escolar e depois social (Kugelmass, 2001, Morgado, 2004).

“O desenvolvimento de um modelo de educação inclusiva com qualidade e eficaz solicita um entendimento sistémico das respostas, envolvendo diferentes entidades (Correia e Cabral, 1997) e deverá enquadrar-se numa perspetiva mais lata de reforma dos sistemas educativos com o objetivo de promover um melhor acolhimento e qualidade na resposta à diversidade dos alunos.” (Lipsky e Gartner, 1998)

Numa revisão realizada pelo Inclusive Education Group do EEPI, Universidade de Londres, as escolas e comunidades que podem ser consideradas inclusivas tinham características mais consolidadas a partilha e o consenso no âmbito do respeito pela diferença e o empenho no acesso de

todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, níveis significativos de interajuda nas suas equipas, nomeadamente entre professores especializados e professores do ensino regular e práticas pedagógicas diferenciadas. Igualmente importante é a qualidade de liderança, a boa relação com os pais e comunidade e políticas educativas adequadas.

Os alunos com necessidades educativas específicas adaptam-se melhor em ambientes com práticas inclusivas (Sapon-Shevin *et al.*, 1998; Stevens e Slavin, 1995) que advém de um estudo com alunos com dificuldades de alta e baixa incidência.

Neste sentido, o estudo de Rea (1997) citado por Walther Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams (2000) que fez uma comparação em relação a resultados escolares de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas de natureza inclusiva, com os resultados dos alunos com características similares a frequentar programas educativos de estrutura não integrada. Ambos os grupos eram similares em termos de idade, género, cultura, estatuto socioeconómico, nível intelectual, experiência com programas de educação especial nos dois modelos assim como no nível de escolaridade dos contextos familiares. Os alunos que frequentaram programas mais inclusivos conseguiram alcançar níveis de escolaridade mais elevados, assim como resultados melhores em testes estandardizados, faltavam menos e tinham menos problemas de comportamento.

Os programas de inclusão são igualmente importantes para todos os alunos no sentido da promoção de atitudes e valores em relação à aceitação do outro como diferente através da interação entre pares.

A Educação Inclusiva é um dos temas mais importantes no contexto escolar. Neste sentido, nos países europeus, a inclusão foi colocada no foco principal do contexto educativo. No entanto, há ainda muita confusão acerca do conceito e respetivas diferenças e semelhanças com a integração pois nem todos entendem a diferença entre os termos. Uma das razões para essa confusão é que o conceito de inclusão é utilizado tanto na sociedade em geral como também na comunidade educativa da parte de professores e pais. Logo, é importante saber distinguir os termos inclusão e integração.

Igualmente importante é centrar-se nas potencialidades que se depreendem ao colocar em prática um modelo educativo que tem como objetivo educar todos os indivíduos para que se sintam incluídos na sociedade em que vivem. Logo, é emergente organizar as escolas para que se tornem inclusivas no sentido de ajudar crianças e jovens a viverem em sociedade sem discriminações nem exclusões. Neste sentido, o trabalho do professor é essencial e imprescindível para a reconstrução da escola atual que

implica alterações, reformas, atitudes, pensamentos, ideias, etc, logo, para que tal aconteça, é necessário formar professores num novo ideal mais justo e mais equitativo.

Para que a inclusão seja eficaz, é necessário falar em percursos inclusivos para que haja uma continuidade com diferentes momentos, desafios e exigências uma vez que os problemas de inclusão não se resolvem apenas na escola, no trabalho ou noutra local.

Podemos destacar que a problemática da inclusão é de natureza relacional, além de ser um problema educativo ou um problema de leis ou princípios. Esta problemática está diretamente ligada aos Direitos humanos que, ao longo do século XX, tiveram impacto na história das sociedades ocidentais. Em relação à Declaração de Madrid (2002), esta destaca a problemática da deficiência e da forma de encarar a diversidade uma questão de direitos humanos. Esses movimentos foram importantes na dignificação do ser humano pois é importante perceber que todos são iguais em dignidade, condição e direitos, no entanto todos somos diferentes como seres humanos e, conseqüentemente, todos podemos aprender uns com os outros na construção de um mundo de inclusão e de aceitação do outro como ser humano igual a nós. Por isso, da teoria de sociedade inclusiva, o importante é passar à prática e estarmos atentos também à nossa própria diferença e diversidade.

Em termos familiares, o percurso inclusivo deve começar a partir do momento em que a criança portadora de deficiência nasce no sentido que a família participa no processo inclusivo da criança, como sente a sua presença, promove o seu desenvolvimento e define objetivos para a criança. Daí ser muito importante a aceitação da família e participação na vida da criança pois também os pais vivem um processo com exigências de inclusão que não pode ser cortado ou suspenso. Inclusão familiar implica o desenvolvimento de todos os que fazem parte do contexto familiar da nova criança que apresenta alterações graves nas suas estruturas ou funções.

## **CAPÍTULO 2.**

### **A importância da literatura para a infância**

#### **2.1. Literatura para a infância ao longo dos tempos**

Caracterizado pelo Iluminismo, o século XVIII, é visto como a época em que a literatura infantil começou a atingir o seu auge (Pires, s/d), logo Fracco (2009) considera que o aparecimento da literatura infantil se iniciou realmente nesse século. Na Europa começou a existir uma grande preocupação pela educação. Assim, com a diminuição da dissociação da literatura e da pedagogia, em conjunto com as ideias dos influentes pedagogos Locke, Rousseau e Pestalozzi, os livros para crianças começam a sofrer alterações.

Referenciando agora, de uma forma sintética, o contributo de cada um dos pedagogos mencionados, começamos por dizer que John Locke (1632 – 1704) aconselhava as crianças a lerem fábulas de Esopo e o Romance da Raposa, pois estas, tal como toda a literatura infantil, eram um meio de formação cultural e moral.

Ligado a estas ideias esteve Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que, na sua obra *Emile* (1762), demonstra as suas ideias pedagógicas melhorando o carácter didático que os livros para crianças começaram a possuir. Não obstante, Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) foi criador de obras em que a pedagogia era sempre presencial pois para ele: “a vida é educação” (Pires, s/d, p.57).

A literatura infantil era um meio que as famílias utilizavam para moldar a personalidade dos seus filhos pois tal como refere Pires: “A boa educação é o mais nobre património que os Pais podem deixar a seus filhos tão grande é a força que ela tem sobre os ânimos que se pode com razão chamar a segunda natureza” (s/d : p.58), ao mesmo tempo que servia de meio lúdico, nos serões quando todos se juntavam para conversar e ler em voz alta.

Deste modo, é de salientar que o aspeto gráfico construído era dirigido ao gosto da família e não das crianças, pois a família é que lia e a criança era somente um ouvinte.

Ainda na linha da didática, é de salientar, os materiais, de 1797, que foram encontrados por Maria Laura Bettencourt Pires, para ajudar à aprendizagem da leitura: *Carta das Letras, Sillabas e Nomes da Lingua portuguesa para uso dos Principiantes*. De seguida, a abordagem à evolução da literatura infantil no século XIX será feita segundo a autora Pires (s/d).

No século XIX, começaram a escrever-se livros para crianças mais semelhantes aos atuais, pois se a perspetiva da educação foi mudando também a escrita dos livros foi-se alterando até ao presente.

É, assim, relevante pronunciarmo-nos sobre alguns aspetos que levaram ao desenvolvimento da literatura infantil no século XIX, tal como a ideia de que as crianças e os adultos têm gostos diferentes

ou completamente opostos, e que, por isso, a escrita deveria obedecer a regras diferentes. Esta nova posição foi influenciada pela emigração de algumas figuras emblemáticas, como Almeida Garret e Alexandre Herculano que, conseqüentemente foram meios de novos contactos no estrangeiro.

Outros fatores que permitiram a mudança foi o desenvolvimento dos meios de comunicação que permitiu a expansão para o resto da Europa, bem como a conceção de uma nova ideologia de um ensino para todos.

Na segunda metade do século XIX, a criança foi muitas vezes tema literário para vários escritores, principalmente para aqueles que se revoltavam com o modo como estas eram tratadas. Ramalho Ortigão (1836 – 1915) foi um dos críticos que, na sua obra: “As Farpas”, chamou a atenção para o maltrato que as crianças sofriam e sobre o ensino público e os seus programas em: “Farpas Esquecidas” (vol II).

Perante um elevado número de analfabetos, o pedagogo, fabulista e poeta João de Deus de Nogueira Ramos (1830 – 1896) iniciou uma luta contra esta situação. Começou por renovar o ensino “das primeiras letras” com a publicação da “Cartilha Maternal” ou “Arte de Leitura”.

No século XIX, com o desenvolvimento das técnicas de impressão e dos leitores surgiu um novo meio de leitura para as crianças, as revistas infantis.

Luis Filipe Leite em 1854 publicou o “Ramalhetinho de Puerícia” que continha temas como “Deveres dos Meninos” e “Preceitos higiénicos”.

Alice Pestana dirigiu a “Revista Branca” quinzenal que teve início a 10 de fevereiro de 1899. É de salientar que este tipo de publicações proporcionou mais interesse pelas suas belas ilustrações e, deste modo, os ilustradores começaram a ser mais populares pelos trabalhos que elaboravam.

No século XX, a criança começou a ser considerada como um ser com gostos e interesses próprios, deixando de ser apontada como um adulto em miniatura.

Deste modo, houve uma mudança entre o livro infantil e o livro destinado a adultos e uma acentuação nos livros para rapazes com prevalência a aventuras violentas e nos livros para raparigas onde predominava a fantasia e o romantismo.

A literatura infantil sofreu alterações quanto à escrita. Se, por um lado, houve progressivamente modificações positivas ao nível da imagem e apresentação do livro, devido ao desenvolvimento das

tecnologias, por outro, as temáticas tratadas nos mesmos, também se alteraram, o que na época não foi visto com “bons olhos” por todos.

Contudo, estas alterações ocorridas eram inevitáveis pois, os leitores eram diferentes, ou seja, estes “exigiam” outro tipo de leitura para se sentirem motivados. Estas modificações fizeram-se sentir, para fazer frente a meios de comunicação como a televisão, já que, vieram roubar atenções para determinados assuntos.

Trindade Coelho (1861 – 1908) destacou-se pelo interesse que demonstrou em modificar o ensino em Portugal que ele caracterizava como “atrasado”. Assim, propôs que o ensino fosse feito de um modo mais “divertido” dizendo que “A criança não sabe senão rir e brincar e por isso ensiná-la sem a contrariar nessa tendência, antes explorar essa tendência delicadamente, discretamente e com amor – é já atraí-la. E atrair a criança é conquistá-la” (Coelho 1901 citado por Pires s/d). Este autor criou uma obra com o propósito de incentivar um novo método de leitura, pois para ele esta era a base de toda a aprendizagem. Esta obra tinha a distinção entre a sílaba e a palavra e empregava muitas cores. Na primeira década deste século, enquanto as crianças já podiam optar por livros infantis e de fantasia também já tinham como escolha livros pedagógicos que tratavam de temas acerca de progressos científicos como a descoberta de naves e foguetões.

Virgínia de Castro e Almeida, além de se ter dedicado à escrita de livros de fantasia deu também o seu contributo a livros educativos como “Pela Terra e Pelo Ar” (1911) com noções de Entomologia e “As lições de André” (1913) com assuntos acerca das Ciências. Para esta autora era essencial transmitir às crianças conhecimentos importantes para o seu futuro, sobretudo, de uma forma divertida. Querendo passar esta mensagem, escreve numa carta “Aos Pais dos Meus Leitores”:

“Divertir as crianças não é povoar-lhes a imaginação de fantasias mentirosas, de entes fictícios, sem moralidade, sem lógica, absurdos e perigosos, que baralham nos pequeninos cérebros ainda tão vacilantes, todas as noções de bem e de mal, que os confundem na compreensão das verdadeiras maravilhas que nos rodeiam, que os tornam indiferentes e quase hostis aos conhecimentos úteis.” (p. 98)

A literatura infantil segundo Filho (2009) é chamada de “infantil” devido ao tipo de texto que é apresentado, além das personagens, do tempo e do espaço, onde o leitor é convidado a entrar. O mesmo autor considera que, em comum com a literatura direcionada aos adultos, na literatura infantil, são apresentados temas, que além de descreverem situações da sociedade, fomentam os valores humanos não só contemporâneos como também aqueles que foram construídos ao longo da

nossa história. Todos os elementos enunciados anteriormente são trabalhados e moldados seguindo uma linha infantil, pois é para este grupo etário que se destina a leitura (Filho, 2009).

Segundo o mesmo autor, a organização dos elementos (personagens, espaço, tempo) é essencial quando se pretende a escrita de um livro dirigido às crianças, pois estes têm de ser trabalhados consoante o enunciatário (2009).

Além da parte textual, o texto não verbal (visual) transmite também estes elementos falados anteriormente, pois as figuras são essenciais para chamar a atenção do leitor. Assim, a conjugação entre os dois (visual e verbal) vão formar um único texto, que despertará a atenção da criança para a leitura (Filho, 2009).

Além dos elementos já enunciados em parágrafos anteriores, Filho (2009) defende que as emoções não podem ser esquecidas, como um dos constituintes desses elementos.

Sendo assim, para esse autor a leitura “é antes de tudo um processo afetivo” (Filho, 2009)

A criança hoje em dia “troca” algumas relações de afeto com as tecnologias e com amizades virtuais. Nesse sentido, é importante cativar a criança a criar afetividade com os livros e com os textos que dentro deles encontra (Filho, 2009). Ainda referindo o mesmo autor, neste processo de aproximação é preponderante o papel do professor, como vamos poder ver mais à frente, pois cabe-lhe a ele fomentar a relação do objeto (livro) com o aluno, e mostrar a este o que podemos fazer com os livros e o quão aliciante pode ser estar em contacto com eles (2009). Borrás (2001) também partilha a ideia de que não é só fundamental procurar os melhores métodos para ensinar a ler, mas, também, despertar o prazer para a leitura. Para isso é necessário procurar um momento oportuno, de forma a provocar um “estado de prazer puro” (Borrás, 2001, p.383).

Segundo Filho (2009), é essencial proporcionar diversas leituras para que o aluno se possa identificar com o tipo de leitura que faz e, até mesmo, rever-se em algumas das situações e ver nesses momentos oportunidades de se expressar que até aí não tinha encontrado. Tendo o leitor oportunidade de escolha este sente-se mais entusiasmado na leitura se encontrar aquele livro com que se identifica, pois, tal como refere: Rousseau (citado por Borrás 2001, p. 383) “Uma criança não sente grande curiosidade por aperfeiçoar um instrumento com o qual se atormenta; mas uma vez conseguido que esse instrumento sirva para o seu prazer, não demorará a aplicar-se-lhe para vosso pesar”.



Na análise sobre a literatura infantil desde sempre se instalou a questão sobre o que seria um bom livro para crianças, e neste sentido, Judith Hillman (1995, p.2-3 citado por Bastos, 1999, p.24) refere como essenciais o **conteúdo** e a **qualidade**. Em relação ao primeiro parâmetro a autora refere que os livros infantis devem incluir: “experiências típicas da infância escritas na perspectiva da criança”, “caracteres infantis ou similares”, “intrigas simples e diretas centradas na ação”, “um sentimento de otimismo e inocência (o final feliz é a norma)”, “uma tendência para combinar a realidade e a fantasia”.

No que se refere à **qualidade** a autora considera que deve estar presente em todo o tipo de livros independentemente da faixa etária a que são dirigidos.

## 2.2. Literatura para a infância na perspectiva da sensibilização para a diferença

Pensar na relação das crianças com os livros é pensar no futuro e pensar no futuro é assumir a responsabilidade de construir um mundo com menos diferenças (Filho, 2009).

Este autor defende que os livros infantis podem ajudar a criança a ampliar os seus gostos para a literatura e para a arte, de forma a transformá-las em leitores ativos, e assim torná-los mais preparados para a vida em sociedade. Ferreira & Pretto (s/d) acrescentam que a literatura infantil permite a superação de medos, das perdas, o conhecimento do amor e a valorização da amizade.

O desenvolvimento da escrita da literatura infantil foi se modificando, quanto aos seus objetivos e estrutura.

Como referimos anteriormente, estas modificações progressivas foram influenciadas pelas visões diferenciadas, existentes ao longo do tempo, quanto ao processo de desenvolvimento das crianças (Alves, 2001 citado por Rodrigues & Oliveira, 2009).

Vários investigadores têm destacado o papel da literatura infantil no desenvolvimento da criança permitindo lidar com o mundo, com realidades diferenciadas, permitindo, ao mesmo tempo, ser um suporte na construção da sua identidade e, assim, promover o desenvolvimento social. Segundo Saraiva (2001, citado por Rodrigues & Oliveira, 2009), a literatura infantil permite a auto compreensão, estabelecimento de relações interpessoais, integração no meio social e a consciencialização de si e da realidade, além de promover o desenvolvimento das competências sociocognitivas (Rodrigues & Oliveira, 2009).

Bastos (1999) partilha também a opinião que os livros infantis permitem à criança o enriquecimento da sua formação intelectual, da sensibilidade, da reflexão e da estruturação da imaginação.

Assim sendo, é necessário destacar a importância da literatura infantil, pois esta pode levar, através de discussões dirigidas, ao desenvolvimento da criança que, por sua vez, contribui para

promover o seu desenvolvimento social/as competências de interação social (Rodrigues & Oliveira, 2009).

Teglasi & Rothman (2001 referido por Rodrigues & Oliveira, 2009) referem seis perguntas que podem ser utilizadas na exploração dos livros com o objetivo de promover o desenvolvimento social: O que está a acontecer? O que é que as personagens estão a pensar e a sentir?; Quais são as intenções e metas das personagens?; Como as personagens executam e monitorizam o seu comportamento? e quais as lições aprendidas?

No que diz respeito às crianças com necessidades educativas específicas, os mesmos autores, referem que as narrativas podem ser utilizadas como meio para ajudar a processar a informação, baseando-se nas suas experiências prévias, como também em informações de situações atuais (Teglasi & Rothman, 2001 citado por Rodrigues & Oliveira, 2009).

Neste sentido Bettelheim (2004, p.20) refere que a literatura para a infância:

Enquanto diverte a criança, esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento da sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Considerando esta citação podemos referir que o livro além de poder ser considerado um objeto lúdico é, também, um meio de crescimento individual, uma vez que ajuda a criança a compreender diversas situações que ocorrem ao seu redor com as quais precisa de saber lidar para enfrentar as dificuldades futuras, pois, tal como refere Margaret Mead (citado por Coelho, 2004, p.9), “Chegamos ao ponto em que temos de educar as pessoas naquilo em que ninguém sabia ontem, e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda, mas que terão que saber amanhã”

Para Coelho (2004) a leitura de histórias influi em todos os aspetos da educação da criança na afetividade desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

Pires & Morgado (2010) referem outros contributos da literatura infantil que passa pela educação/formação da criança enquanto tecnologia normalizadora, alfabetizadora e humanista; os

seus textos podem também promover o caráter e o nível intelectual do leitor além das capacidades de empatia, formação política, estética e ética. Em relação à última, as temáticas podem ser várias como a educação, a religião, a família. Além do ouvinte (criança), é também essencial procurar saber a importância daquele que conta as histórias, o pedagogo.

Segundo o pedagogo Freire (referido por Suassuna 2006) para se ser leitor é necessário ler texto e contexto, pois só assim o aluno capta a sua mensagem.

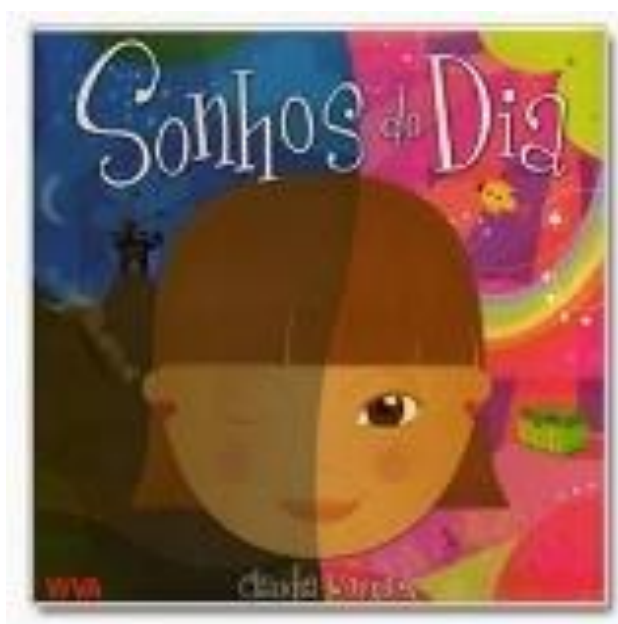
Para Abramovich (1997, referido por Sales, 2011) o professor necessita de adotar alguns procedimentos enquanto lê para que a mensagem da história seja transmitida, como a modificação de voz por exemplo (sussurrar mais quando o momento leva o personagem a falar baixinho, ou quando está a pensar em alguma coisa extremamente importante para a condução do foco narrativo). Também nos momentos de dúvida e de reflexão a entoação de voz deve acompanhar o movimento da história, assim como é importante o uso das onomatopeias, os espantos, o susto, a expressão facial que acompanha o relato; tudo deve ser feito para levar a criança ao encontro da magia que está expressa.

## CAPÍTULO 3.

**Apresentação de alguma literatura para a infância  
que aborda a Inclusão e a deficiência**

Existem livros muito interessantes que podem ser usados como sensibilização e consciencialização das crianças em relação ao ser diferente e que as ajuda a colocarem-se no lugar do outro.

Um dos livros que podemos considerar será “Sonhos do dia”, de Cláudia Werneck, que retrata a história de uma menina que sonha durante a noite que pode fazer tudo. No entanto, quando acorda, depara-se com as suas próprias limitações e, desta forma, pede a heróis e heroínas das revistas ou da televisão que a ajudem que os sonhos da noite se concretizem. Este livro sensibiliza para as limitações que todos acabamos por ter pois ninguém consegue concretizar tudo que deseja.



Um segundo livro muito interessante nesta área da inclusão e da consciencialização para a diferença é o livro “Daniel no mundo do silêncio” de Walcyr Carrasco e Cris Eich, no qual uma criança de sete anos perde a audição e tem de começar a aprender a comunicar com as mãos. Esta criança tem o apoio dos pais e do irmão mais novo. Esta criança é matriculada numa escola especializada em educação para surdos. Após algum tempo, Daniel começa a frequentar simultaneamente uma Escola comum, mas nesta o menino começa a sofrer de *bullying* e não consegue interagir com os colegas pois não consegue comunicar. A história muda de rumo quando Daniel quase tem um acidente grave devido à sua surdez e um colega seu assiste e percebe a dimensão da surdez. A partir desse momento surge a solidariedade e entreaajuda dos colegas que começam a esforçar-se para aprenderem a comunicar com o colega.



Um terceiro livro igualmente interessante é “Uma nova amiga” de Lia Crespo que trata a história de João, um menino muito imaginativo que conversa com os seus brinquedos e conta com os mesmos para superar e lidar com os desafios. Esta obra aborda a influência transformadora dos professores e a importância do apoio familiar.



O quarto livro é “As cores do mundo de Lúcia” de Jorge Fernando dos Santos e Denise Nascimento que descreve uma menina muito inteligente e que adora brincar. Uma menina alegre e carinhosa com os pais e os avós. Sofre de uma cegueira congénita, mas descobre uma forma muito divertida de perceber as cores do mundo à sua volta. Utiliza os outros sentidos como ninguém e desta forma supera a falta de visão. Este livro convida o leitor a superar preconceitos e a vencer dificuldades na descoberta da vida como sinónimo de festa.





O quinto livro intitula-se “Tom” cujo autor é André Neves. A sua forma original é um livro-pássaro. Temos de abrir as suas asas no início e no final da leitura pois essas asas contêm mensagens quase invisíveis. Nas ilustrações, Tom é um menino transparente que está sempre rodeado de pássaros que ora o perpassam, ora, o habitam por dentro, ora estão ao seu redor. O narrador é o seu irmão que conta as suas perguntas, as suas perceções acerca de Tom e os esforços da família para alcançar Tom que parece viver num mundo à parte. Mas, através do livro, conheceremos um pouco do mundo de Tom.

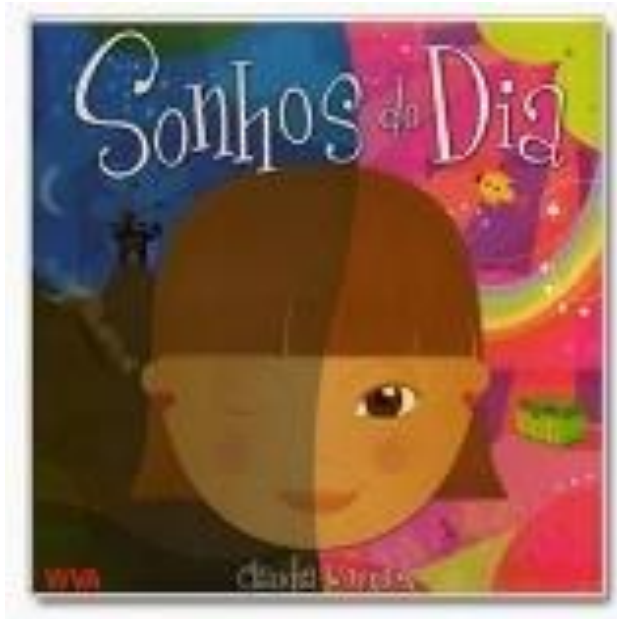


O sexto e último livro que aqui apresentamos tem como autora Kely de Castro, “Serei sereia?” que trata a história de Inaê, uma menina que não pode andar e que, como todas as crianças passa por momentos de tristeza, alegria, conflito e tranquilidade. Vai enfrentando obstáculos na sua cadeira de rodas, mas aos poucos e com o apoio da mãe, descobre que pode construir a sua própria história.



Estes livros são ótimas ferramentas para sensibilizar as crianças e consciencializá-las de que a diferença é normal e não necessariamente limitativa e que a solidariedade deve ser uma constante na aceitação do outro.

Deste modo, no âmbito deste trabalho, considerámos importante apresentar propostas de exploração dos seis livros selecionados.



Aula um (45m) - “Sonhos do dia”

- Iniciar a aula com a apresentação da capa do livro e leitura do título.
- Pedir aos alunos que falem sobre a ilustração da capa.
- Perguntar aos alunos sobre o que acham que a história trata.
- Iniciar a leitura da história.
- No final da leitura pedir aos alunos que deem a sua opinião sobre a história e se também têm coisas que gostem de fazer, mas não conseguem.
- Consciencializar as crianças de que todos temos limitações e que nem sempre conseguimos fazer tudo o que queremos, mas que juntos tudo é possível
- Pedir aos alunos que desenhem algo que gostassem de fazer, mas que não conseguem.



Aula dois (45m)

“Daniel no mundo do silêncio”

- Iniciar a aula com a apresentação da capa do livro e leitura do título.
- Pedir aos alunos que falem sobre a ilustração da capa.
- Perguntar aos alunos o que acham que a história aborda.
- Iniciar a leitura da história.
- No final da leitura pedir aos alunos que deem a sua opinião sobre a história e explicar o que significa a palavra surdo.

- Falar com os alunos sobre *bullying* e tentar perceber se já passaram por alguma experiência negativa com algum colega.

- Conversar com os alunos sobre solidariedade e aceitação da diferença, tema presente no final do livro.



Aula três (45m)

“Uma nova amiga”

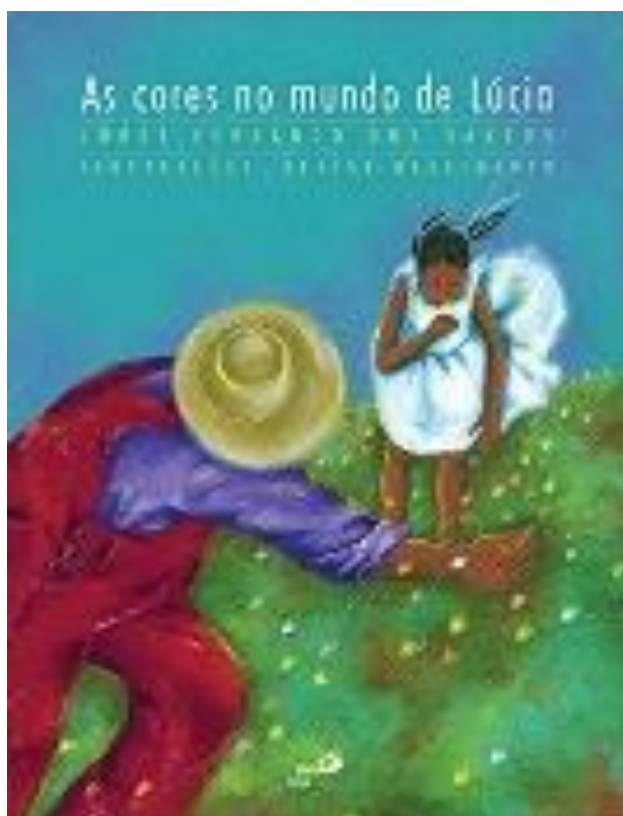
- Iniciar a aula com a apresentação da capa do livro e leitura do título.

- Pedir aos alunos que falem sobre as cores e ilustração da capa.

- Pedir aos alunos que falem sobre o que acham que a história trata.

- Iniciar a leitura da história.

- No final da leitura pedir aos alunos que deem a sua opinião sobre a história.
- Conversar com os alunos sobre a importância de falar sobre o que se sente.
- Questionar os alunos acerca de quem mais confiam para falar sobre o que sentem.



Aula quatro (45m)

“As cores no mundo de Lúcia”

- Iniciar a aula com a apresentação da capa do livro e leitura do título.
- Pedir aos alunos que falem sobre as cores e ilustração da capa.
- Pedir aos alunos que falem sobre o que acham que a história trata.

- Vendar os olhos dos alunos antes de iniciar a leitura da história.
  
- No final da leitura pedir aos alunos que deem a sua opinião sobre a história e como se sentiram de olhos vendados.
  
- Ainda de olhos vendados dar aos alunos vários objetos para que tentem adivinhar o que têm nas mãos.
  
- Pedir que desenhem algo numa folha com os olhos vendados.
  
- Finalmente, sem as vendas, pedir aos alunos que falem sobre o que sentiram enquanto estavam de vendas nos olhos.



Aula cinco (45m)

“Tom”

- Iniciar a aula com a apresentação da capa do livro e leitura do título.
- Pedir aos alunos que falem sobre as cores e ilustração da capa.
- Pedir aos alunos que falem sobre o que acham que a história trata.
- Iniciar a leitura da história.
- No final da leitura pedir aos alunos que deem a sua opinião sobre a história e questioná-los se também têm um refúgio onde se escondem para pensar.
- Tentar perceber se os alunos entenderam o significado de um mundo à parte em que este menino vivia.
- Pedir aos alunos que desenhem o que achavam que era o mundo de Tom.





Aula seis (45m)

“Serei sereia?”

- Iniciar a aula com a apresentação da capa do livro e leitura do título.
- Pedir aos alunos que falem sobre as cores e ilustração da capa.
- Pedir aos alunos que falem sobre o que acham que a história trata.
- Iniciar a leitura da história.
- No final da leitura pedir aos alunos que deem a sua opinião sobre a história.
- Conscientizar as crianças para a solidariedade e entreatajuda em relação à diferença.
- Conscientizar os alunos que as crianças que não andam podem igualmente realizar atividades como as crianças que se deslocam normalmente.
- Mostrar um vídeo com os atletas paralímpicos.
- Falar sobre a igualdade de oportunidades.

## **CAPÍTULO 4.**

### **Relato de uma breve intervenção com base na história “Tobias um menino especial”**

#### **4.1. Objetivos Contextualização e procedimentos metodológicos**

Pretendeu-se, com esta intervenção, perceber qual o impacto de uma história escrita, pela autora do relatório, para crianças. A história integra uma personagem muito especial e foi lida a um grupo de trinta e cinco crianças oriundas de três turmas do 1º CEB. Uma turma do primeiro ano, uma turma do segundo ano e uma turma do quarto ano. A idade dos trinta e cinco alunos variava entre os seis anos e os dez anos. Ao primeiro ano a história foi lida a um total sete alunos, cinco meninos e duas meninas. No segundo ano foi lida a doze alunos, seis meninos e seis meninas. No quarto ano a dezasseis crianças, seis meninos e dez meninas.

Com base na experiência, em relação às histórias infantis que apresentam uma moral, deparamo-nos com histórias que ficam sempre na memória das crianças até à idade adulta. Todos nós nos lembramos de certas histórias que de alguma forma influenciaram a nossa forma de ver e estar no mundo.

Assim, a história do “Tobias um menino especial” pode ser encarada como um exemplo de entreajuda e de aceitação do outro diferente, despertando na criança um desejo de compreender o outro e, sobretudo aceitá-lo. As expectativas em relação a este estudo é que o mesmo possa ter efeitos a longo, médio ou curto prazo, mas sobretudo explorar as suas potencialidades na área da educação inclusiva.

Em termos de procedimentos metodológicos, começamos por identificar a disponibilidade de uma escola e um grupo de crianças a quem iria ser lida a história do Tobias um menino especial (Anexo 1). Nesta escola não existiam alunos identificados para serem alvo de medidas de suporte à aprendizagem seletivas ou adicionais, mas acreditamos que a questão da diferença não está relacionada apenas com crianças sinalizados, mas sim com o facto de aceitar o outro como ser diferente, e com direito a ter as suas especificidades.

Em seguida, lemos a história às três turmas com a personagem principal da mesma em 3D para que os alunos tivessem uma noção mais autêntica do menino em causa, sendo que os alunos quiseram em tocar no boneco e perceber como seria a sua vida real.



Imagem 1 – A personagem Tobias em 3 D

Depois, foi realizado um questionário com nove questões fechadas em relação a esta consciencialização de se colocar no lugar do outro, ou seja, da personagem da história (ver anexo 2).

Em relação aos professores das três turmas foi feito um questionário relacionado com as suas experiências com alunos com necessidades educativas específicas (ver anexo 3) assim como os questionários do manual de apoio ao decreto-lei 54/2018 números 1 e 3. O questionário 1 trata os indicadores para a inclusão e as questões dividem-se em diversos parâmetros com um total de 39 questões em que os professores respondem consoante uma escala que vai desde concordo inteiramente (CI), passando pelo discordo (D) e terminando em preciso de mais informação (MI), tais como Dimensão A: Criar culturas inclusivas; Dimensão B: Criar políticas inclusivas; Dimensão C: Promover práticas inclusivas. Este questionário pretende dar respostas ao que os professores pensam que está a ser feito na sua Escola para que a inclusão seja uma vertente prática e positiva (Anexo 4). Em relação ao questionário número 3, este pretende perceber o que a Escola já fez para promover um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem, tendo em conta a política da Escola, o ambiente escolar, os conhecimentos, as capacidades e atitudes dos professores, o desenvolvimento profissional dos mesmos, o contexto escolar, material e social dos alunos, os conteúdos académicos e avaliação e a relação da comunidade com a Escola (Anexo 5). DE realçar que estes questionários foram passados aos professores a fim de tentarmos interpretar as respostas dos alunos, cruzando-as com o que realmente se passa na escola em termos de inclusão educativa.

Posto isto, foi feita uma planificação no sentido de apresentar o livro e perceber a interação das crianças com a mensagem que o livro pretende transmitir.

1. Leitura de parte da história: “Tobias, um menino especial” (Anexo 1)

2. Falar com os alunos sobre a inclusão e sobre o outro diferente tendo em vista obter as respostas às perguntas colocadas no questionário.

3. Fazer circular o Tobias, boneco, para que todos possam observar e tocar.

4. Pedir aos alunos que façam a ilustração da parte que mais gostarem do livro (anexo 1).

5. Informar os alunos que alguns desenhos farão parte da ilustração do livro.

## 4.2. Apresentação dos dados relacionados com as respostas aos questionários

### 4.2.1. As respostas das professoras (Anexos 3, 4 e 5)

Em relação à professora do 1º ano da escola que tem 18 anos de serviço, licenciada em 1º ciclo do Ensino Básico, esta refere que nunca trabalhou com alunos com necessidades educativas específicas, logo não respondeu às questões colocadas no guião que se direccionava para crianças deste âmbito. Em relação ao anexo 1 do manual de apoio ao Decreto lei 54/2018 esta refere nos indicadores de inclusão, criar culturas inclusivas, dimensão A, que concorda inteiramente com as questões seguintes: Todos se sentem bem-vindos, os alunos entreeajudam-se, os professores colaboram entre si, os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão, todos os alunos são igualmente valorizados, a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação. Neste mesmo tópico, a professora concorda até certo ponto que os professores e os alunos se respeitam mutuamente, os professores e os pais trabalham em parceria, os professores e a direção trabalham em conjunto, a comunidade está envolvida na escola, os professores têm expectativas elevadas para todos os alunos e a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo. Dentro da Dimensão B, criar políticas inclusivas, a professora concorda inteiramente que os novos professores são ajudados a integrar-se na escola, a escola procura admitir todos os alunos na sua área geográfica, a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos, todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola, as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos, todas as formas de apoio são coordenadas, a escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares, a escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar, a escola procura eliminar a violência escolar. Nesta dimensão a professora concorda até certo ponto que as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos. Em relação à dimensão C, promover práticas inclusivas, a professora concorda inteiramente que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos, as aulas encorajam a participação de todos os alunos, as aulas promovem a compreensão da diferença, os alunos aprendem de forma colaborativa, a disciplina no contexto de sala de aula é baseada no respeito mútuo, os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria, os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos, todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula, o saber dos professores é plenamente utilizado, os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação e os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão. Nesta dimensão a professora concorda até certo ponto que os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem, a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos, os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos,

a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem e os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.

Em relação ao anexo 3 do manual de apoio ao Decreto-lei 54/2018, no âmbito da política da escola a professora tem a opinião de que a sua escola trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva e que se relaciona com a comunidade, sendo responsiva às suas necessidades e proporciona “trocas de ideias” para esboçar práticas inclusivas. Em termos de ambiente escolar, a professora assinala que a sua escola tem instalações acessíveis e serve e/vende alimentos saudáveis e nutritivos. No que diz respeito às capacidades, conhecimentos e atitudes dos professores esta pensa que os professores conseguem explicar o significado de educação “inclusiva” e “amigável da aprendizagem”, dando exemplos e encorajam TODOS os alunos a terminar a escolaridade. Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores a mesma não assinalou nenhum tópico.

A professora do 2º ano respondeu ao guião referindo que tem 3 anos de serviço, e tem a licenciatura em 1º ciclo. A professora já trabalhou com alunos autistas e crianças com hiperatividade e défice de atenção. Segundo a sua experiência a inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas é benéfica quer para os mesmos, que se sentem parte da escola e da turma, quer para os outros que ficam mais sensibilizados para a diferença e como atenuar e respeitar a diferença. Em relação às estratégias de integração, a professora diz que procura integrá-los e inclui-los nos trabalhos de grupo e solicita a sua ajuda e participação sempre que possível. No que diz respeito à importância da sensibilização das outras crianças para que esta temática se processe com maior sucesso a professora concorda pois por vezes as crianças não têm facilidade em respeitar a diferença e assim tornar-se-ão adultos que respeitarão as diferenças e o ritmo de cada um. Na sua opinião a análise dos livros infantis podem contribuir para desenvolver as conceções das crianças acerca da aceitação do outro com necessidades educativas específicas porque as crianças têm mais facilidade de memorização de atividades lúdicas e também devido à identificação com uma personagem. Finalmente, em relação à questão “futuramente o que pensa que se pode fazer, dentro das escolas, para que a inclusão seja uma realidade assumida por todos” a resposta da professora é que uma turma com inclusão de crianças com necessidades educativas específicas necessita de uma flexibilidade de currículo maior pois por vezes é difícil conciliar os diferentes ritmos de trabalho, deve também ter uma professora de apoio regularmente na sala.

Em relação ao anexo 1 do manual de apoio ao Decreto lei 54/2018 esta refere nos indicadores de inclusão, criar culturas inclusivas, dimensão A, que concorda inteiramente com as questões seguintes: Todos se sentem bem-vindos, os alunos entrem-se, os professores colaboram entre si, os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão, todos os alunos são igualmente valorizados, a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação, os professores e os alunos se respeitam mutuamente, os professores e os pais trabalham em parceria, os professores e a direção trabalham em conjunto, a comunidade está envolvida na escola e a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo. Nesta dimensão, a professora concorda até certo ponto que os professores têm

elevadas expectativas para todos os alunos. Dentro da Dimensão B, criar políticas inclusivas, a professora concorda inteiramente que os novos professores são ajudados a integrar-se na escola, a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos, todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola, as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos, todas as formas de apoio são coordenadas, a escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar, a escola procura eliminar a violência escolar e que as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos. Nesta dimensão a professora concorda até certo ponto que a escola procura admitir todos os alunos na sua área geográfica e que a escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares. Em relação à dimensão C, promover práticas inclusivas, a professora concorda inteiramente que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos, as aulas encorajam a participação de todos os alunos, as aulas promovem a compreensão da diferença, os alunos aprendem de forma colaborativa, a disciplina no contexto de sala de aula é baseada no respeito mútuo, os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos, todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula, o saber dos professores é plenamente utilizado, os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação e os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão, os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem, a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos, a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem e os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados. Nesta dimensão a professora concorda até certo ponto que os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos, os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.

Em relação ao anexo 3 do manual de apoio ao Decreto-lei 54/2018, no âmbito da política da escola a professora tem a opinião de que a sua escola trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva, revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva, permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender, que se relaciona com a comunidade, sendo responsiva às suas necessidades e proporciona “trocas de ideias” para despoletar práticas inclusivas e responde às necessidades dos seus profissionais. Em termos de ambiente escolar, a professora assinala que a sua escola tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão, existe um ambiente saudável e acolhedor, serve e/vende alimentos saudáveis e nutritivos, tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos e o enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos. No que diz respeito às capacidades, conhecimentos e atitudes dos professores esta pensa que os professores conseguem explicar o significado de educação “inclusiva” e “amigável da aprendizagem”, dando exemplos, acreditam que TODOS os alunos podem aprender, têm elevadas expectativas em relação a TODOS os alunos, encorajam TODOS os alunos a terminar a escolaridade, conhecem os recursos disponíveis para apoiar os alunos, conseguem identificar e corrigir preconceitos culturais e relativos ao género nos materiais pedagógicos, no ambiente escolar e nas suas próprias práticas de ensino.. Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, estes frequentam



workshops sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada, recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares e recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem.

A professora do quarto ano tem onze anos e meio de serviço com mestrado em primeiro ciclo do ensino básico. Trabalhou com uma aluna com paralisia cerebral e alunos com dislexia. Pensa que a inclusão deve sempre existir, no entanto, depende do tipo de necessidade da criança, ou seja, ela refere que há alunos que beneficiam quando retirados da sala de aula por um período de tempo para trabalhar outras competências. Na resposta à questão das estratégias que esta utiliza, a mesma refere que pede a colaboração da turma no sentido de auxiliar o aluno quando necessário e cria atividades em que todos consigam participar. A professora considera ser importante a sensibilização das outras crianças para que esta temática se processe com maior sucesso porque ajuda os alunos a lidar com a diferença e a colaborar com os outros, estimula a entreaajuda e forma a sua personalidade. Na opinião da professora, as análises de livros infantis podem contribuir para desenvolver as conceções das crianças acerca da aceitação do outro com necessidades educativas específicas pois os livros infantis são uma excelente ferramenta para os ajudar a evoluir, a compreender o desconhecido e a criar bons leitores. No futuro, a professora pretende reorganizar o sistema de ensino para que a inclusão seja uma realidade assumida por todos.

Em relação ao anexo 1 do manual de apoio ao Decreto lei 54/2018 esta refere nos indicadores de inclusão, criar culturas inclusivas, dimensão A, que concorda inteiramente com as questões seguintes: Todos se sentem bem-vindos, os alunos entreaajudam-se, os professores colaboram entre si, , todos os alunos são igualmente valorizados, a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação, os professores e os alunos se respeitam mutuamente, os professores e os pais trabalham em parceria, os professores e a direção trabalham em conjunto, a comunidade está envolvida na escola e a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo, os professores têm elevadas expetativas para todos os alunos. Nesta dimensão, a professora concorda até certo ponto que os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão. Dentro da Dimensão B, criar políticas inclusivas, a professora concorda inteiramente que os novos professores são ajudados a integrar-se na escola, , a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos, todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola, as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos, todas as formas de apoio são coordenadas, a escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar, a escola procura eliminar a violência escolar e que as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos, a escola procura admitir todos os alunos na sua área geográfica e que a escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares. Em relação à dimensão C, promover práticas inclusivas, a professora concorda inteiramente que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos, as aulas encorajam a participação de todos os alunos, as aulas promovem a compreensão da diferença, os alunos aprendem de forma colaborativa, a disciplina no contexto de sala de aula é baseada

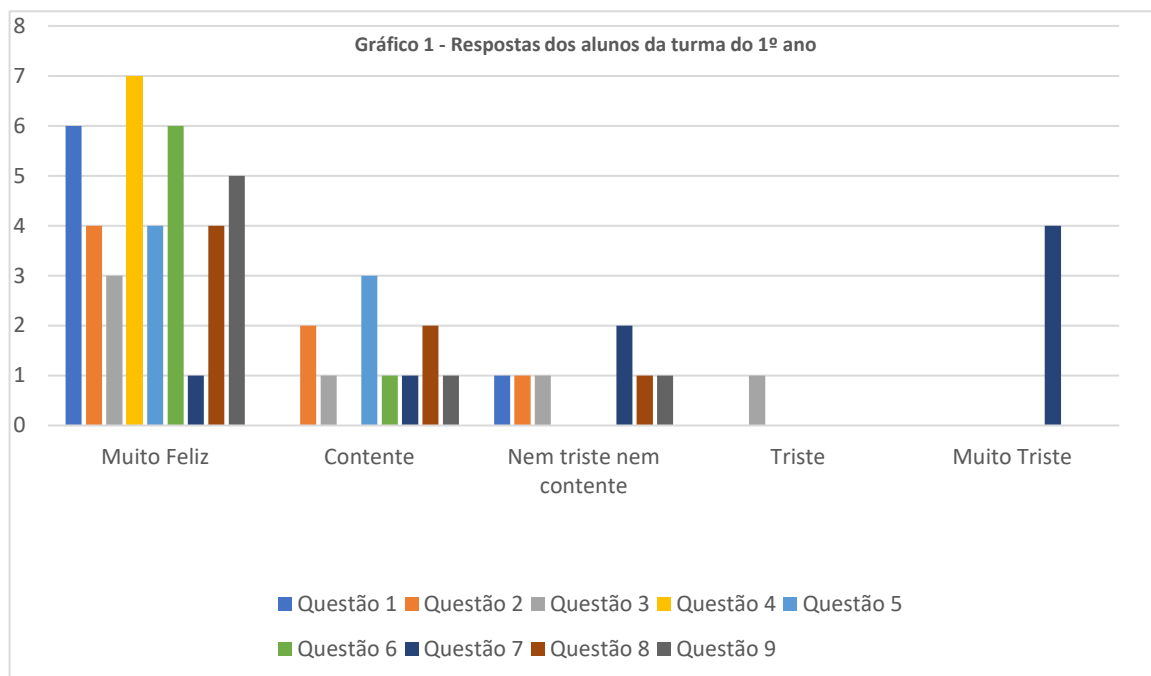
no respeito mútuo, , os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos, todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula, o saber dos professores é plenamente utilizado, os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação e os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão, os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem, a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos, , a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem e os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados, os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos, os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.

Em relação ao anexo 3 do manual de apoio ao Decreto-lei 54/2018, no âmbito da política da escola a professora tem a opinião de que a sua escola tem uma política clara sobre educação inclusiva, trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva, revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva, permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender, que se relaciona com a comunidade, sendo responsiva às suas necessidades e proporciona “trocas de ideias” para despoletar práticas inclusivas e responde às necessidades dos seus profissionais. Em termos de ambiente escolar, a professora assinala que a sua escola tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão, as instalações da escola são acessíveis, existe um ambiente saudável e acolhedor, serve e/vende alimentos saudáveis e nutritivos, tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos e o enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos. No que diz respeito às capacidades, conhecimentos e atitudes dos professores esta pensa que os professores conseguem explicar o significado de educação “inclusiva” e “amigável da aprendizagem”, dando exemplos, acreditam que TODOS os alunos podem aprender, têm elevadas expectativas em relação a TODOS os alunos, encorajam TODOS os alunos a terminar a escolaridade, conhecem os recursos disponíveis para apoiar os alunos, conseguem identificar e corrigir preconceitos culturais e relativos ao género nos materiais pedagógicos, no ambiente escolar e nas suas próprias práticas de ensino.. Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, estes frequentam workshops sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada, recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares e recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem.

#### 4.2.2. As respostas das crianças às perguntas relacionadas com a história do Tobias

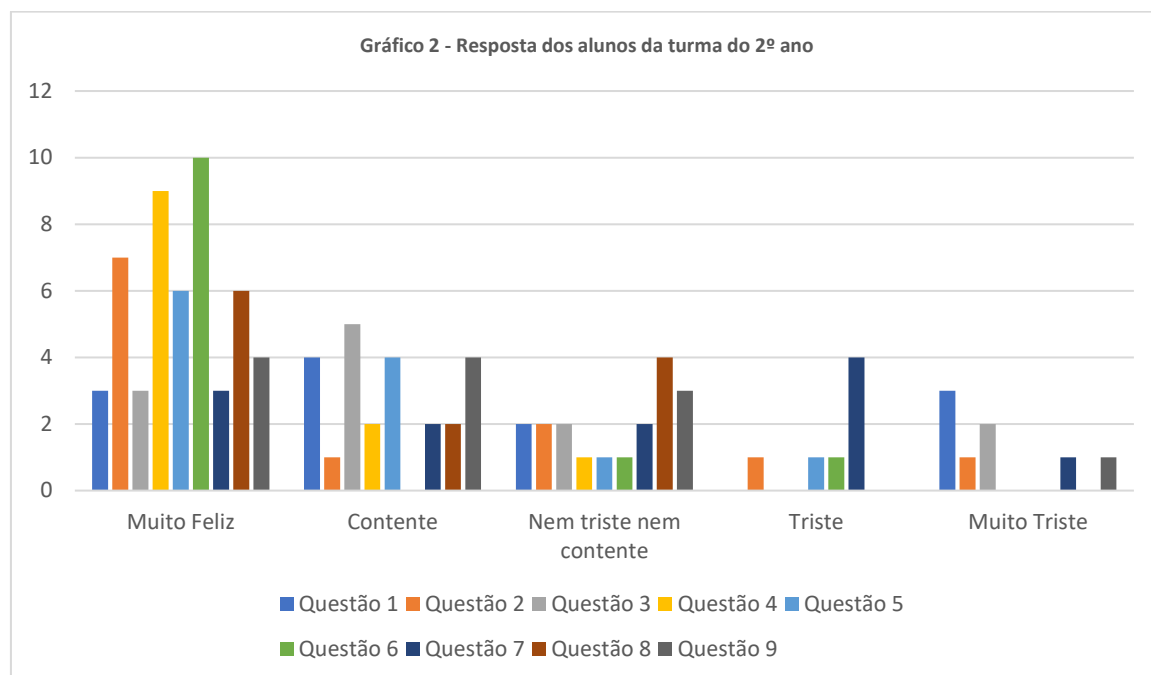
No final da leitura da história, os alunos reagiram oralmente e, no geral referiram terem gostado muito do conteúdo da mesma. Em primeiro lugar foram colocadas as questões à turma de primeiro ano que é composta por sete alunos. Foram colocadas várias questões sendo a número um “Como é que te sentirias se tivesses colegas ‘diferentes’ como o Tobias a estudar na tua escola?” As respostas, presentes no gráfico que se segue mostram uma incidência no tópico “Muito feliz”. Em relação a esta questão, seis alunos referem que se sentiriam muito felizes se tivessem um menino diferente a estudar na sua escola e apenas uma respondeu que não se sentiria nem triste nem contente. A segunda questão foi “se fosses um desses meninos ‘especiais’ como te sentirias na tua sala de aula?”, ao que quatro alunos responderam que se sentiriam muito felizes, dois alunos contentes e um aluno nem contente, nem triste. A terceira questão foi: “Se tivesses colegas diferentes como o Tobias como te sentirias na tua turma?”, três alunos responderam que se sentiriam muito felizes, um aluno sentir-se-ia contente, um aluno nem contente nem triste e um aluno que se sentiria triste. Em relação à quarta pergunta, “E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?”, os sete alunos responderam que se sentiriam muito felizes. A quinta pergunta era “Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino como o Tobias” ao que quatro alunos responderam que se sentiriam muito felizes e três referiram que ficariam contentes. Na sexta pergunta, “Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o Tobias nas tarefas que ele lhe pedisse para fazer”, seis alunos responderam que se sentiriam muito felizes e um aluno que se sentiria contente. Na questão sete, “Como achas que te sentirias quando o professor dedicasse mais tempo aos meninos diferentes do que aos outros?” um aluno respondeu que se sentiria muito feliz, um aluno respondeu que se sentiria contente, dois alunos não se sentiriam nem contentes, nem tristes e quatro alunos sentir-se-iam muito tristes. Na questão oito, “Como achas que os meninos diferentes se sentem quando estão sentados numa sala de aula?”, quatro alunos sentem-se muito felizes, dois alunos sentem-se contentes e um aluno refere que não se sente nem contente nem triste. Na última questão, “Se fosses um colega especial como o Tobias como te sentirias no recreio?”, cinco alunos responderam que se sentiriam muito felizes, um aluno sentir-se ia contente e um aluno não se sentiria nem contente nem triste. Esta turma mostrou-se muito solidária com os problemas de inclusão e mostraram resultados muito positivos em relação à aceitação do outro e no facto de se posicionar no lugar do outro. Em relação ao cruzamento de respostas destes alunos com a resposta aos inquéritos da sua professora, podemos concluir que, apesar da sua professora nunca ter tido alunos com necessidades educativas específicas, esta trabalha e dá importância ao tema da inclusão e move todos os meios para que as crianças se aceitem como é perceptível nas respostas da professora em relação ao Anexo 1 do Manual de apoio ao Decreto de lei 54/2018 uma vez que a professora considera que os alunos se entrem ajudam, que se sentem bem vindos, considera também que os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão, a leitura que faz em relação na criação de políticas inclusivas a professora refere que todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na Escola assim como o facto de todos os alunos serem encorajados a participar na promoção de práticas inclusivas. Embora nas respostas à questão número 7, quatro meninos tenham respondido que se sentiriam muito tristes pelo facto de a professora dar mais atenção ao menino especial, tal situação pode dever-se ao tamanho da

turma, pois trata-se de uma turma com poucos alunos que estão habituados a ter centrado em si a atenção da professora e não o facto de não estarem consciencializados para a aceitação da diferença, uma vez que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos sem exceção nem exclusão.



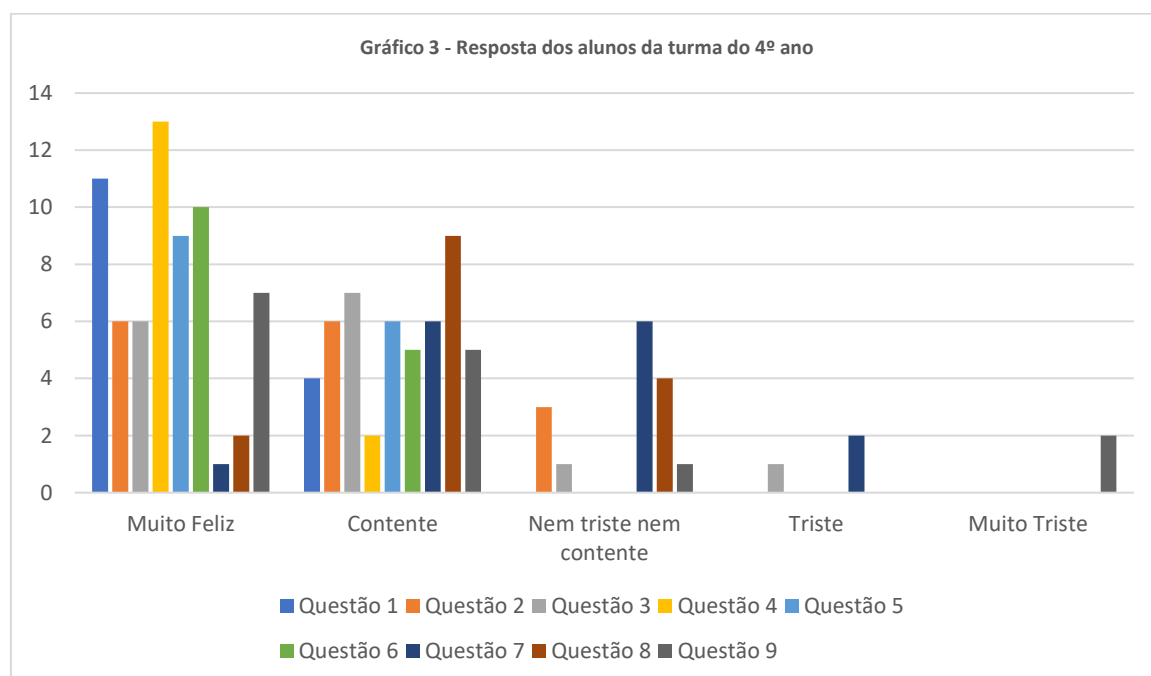
A turma que se seguiu foi a turma do segundo ano que é composta por doze alunos. Na questão número um “Como é que te sentirias se tivesses colegas ‘diferentes’ como o Tobias a estudar na tua escola?”, três alunos referem que se sentiriam muito felizes se tivessem um menino diferente a estudar na sua escola, quatro sentir-se-iam contentes, um respondeu que não se sentiria nem triste nem contente e três alunos sentir-se-iam muito tristes. A segunda questão é “se fosses um desses meninos ‘especiais’ como te sentirias na tua sala de aula?”, ao que nove alunos responderam que se sentiriam muito felizes, um aluno contente, dois alunos nem contentes, nem tristes, um triste e um muito triste. A terceira questão foi: “Se tivesses colegas diferentes como o Tobias como te sentirias na tua turma?”, três alunos responderam que se sentiriam muito felizes, cinco alunos sentir-se-iam contentes, dois alunos nem contentes nem tristes e dois alunos que se sentiriam muito tristes. Em relação à quarta pergunta, “E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?”, os nove alunos responderam que se sentiriam muito felizes, dois alunos ficariam contentes e um aluno não ficaria nem triste nem contente. A quinta pergunta era “Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino como o Tobias” ao que seis alunos responderam que se sentiriam muito felizes, quatro contentes, um nem triste nem contente e um triste. Na sexta pergunta, “Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o Tobias nas tarefas que ele lhe pedisse para fazer”, dez alunos responderam que se sentiriam muito felizes, um aluno que não se sentiria nem contente nem triste e um aluno triste. Na questão sete, “Como achas que te sentirias quando o professor dedicasse mais tempo aos meninos diferentes do que

aos outros?” três alunos responderam que se sentiriam muito felizes, dois alunos responderam que se sentiriam contentes, dois alunos não se sentiriam nem contentes, nem tristes, quatro alunos sentir-se-iam tristes e um aluno sentir-se-ia muito triste. Na questão oito, “Como achas que os meninos diferentes se sentem quando estão sentados numa sala de aula?”, seis alunos disseram que se sentiriam muito felizes, dois alunos sentir-se-iam contentes, quatro alunos referem que não se sentiriam nem contentes nem tristes. Na última questão, “Se fosses um colega especial como o Tobias como te sentirias no recreio?”, quatro alunos responderam que se sentiriam muito felizes, quatro alunos sentir-se-iam contentes, três alunos não se sentiriam nem contentes nem tristes e um aluno sentir-se-ia muito triste. Esta turma teve respostas mais discrepantes em relação a algumas questões pois pelos comentários que fizeram após a leitura do livro tiveram alguma dificuldade em se colocar no lugar do outro. Fazendo a análise em relação às respostas da sua professora, esta tem consciência que a inclusão é importante e que deve ser trabalhada sempre que possível em sala de aula pois já teve experiência com crianças com necessidades. O resultado das respostas dos alunos do segundo ano coaduna-se com o facto de a sua professora titular lhes inculcar a responsabilidade relativamente à inclusão, no sentido de esta achar que, segundo a sua experiência, a inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas ser benéfica quer para os mesmos, quer para a Escola e a turma, quer para os outros que ficam mais sensibilizados para a diferença e respetivo respeito pela mesma. Desta forma, o facto de a maioria dos seus alunos terem respondido que se sentiam muito felizes nas questões que lhes foram colocadas vai de encontro às estratégias que são utilizadas pela professora que procura integrá-los e incluí-los nos trabalhos de grupo e solicita a sua ajuda e participação sempre que possível o que lhes proporciona um bem-estar saudável na convivência entre pares. Também contribui para estas respostas positivas da parte dos meninos o facto de esta professora considerar que é importante a sensibilização das outras crianças para a diferença, uma vez que só assim se tornarão adolescentes e adultos que respeitarão as diferenças e o ritmo de cada um. Estas conclusões estão presentes nas suas respostas ao guião do questionário presente no Anexo 3. Podemos ainda realçar que esta professora concordou inteiramente com quase todos os indicadores para a Inclusão do Anexo 1 do Manual de Apoio ao decreto de Lei 54/2018. Daí, mais uma vez se constatar que, através das questões colocadas aos seus alunos, estes se sentissem maioritariamente felizes com a maior parte das questões que lhes foram colocadas pois já estão sensibilizados e têm todo um trabalho diário realizado pela professora titular.



O estudo foi também feito com a turma de quarto ano que tem dezasseis alunos, no entanto, consideram-se apenas quinze pois um aluno faltou no dia em que foi feito o estudo. Na questão número um “Como é que te sentirias se tivesses colegas ‘diferentes’ como o Tobias a estudar na tua escola?”, onze alunos referem que se sentiriam muito felizes se tivessem um menino diferente a estudar na sua escola, quatro sentir-se-iam contentes. A segunda questão é “se fosses um desses meninos ‘especiais’ como te sentirias na tua sala de aula?”, ao que seis alunos responderam que se sentiriam muito felizes, seis alunos contentes, três alunos nem contentes, nem tristes. A terceira questão foi: “Se tivesses colegas diferentes como o Tobias como te sentirias na tua turma?”, seis alunos responderam que se sentiriam muito felizes, sete alunos sentir-se-iam contentes, um aluno não se sentiria nem triste nem contente e um aluno sentir-se-ia triste. Em relação à quarta pergunta, “E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?”, treze alunos responderam que se sentiriam muito felizes, dois alunos ficariam contentes. A quinta pergunta era “Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino como o Tobias” ao que nove alunos responderam que se sentiriam muito felizes, seis contentes. Na sexta pergunta, “Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o Tobias nas tarefas que ele lhe pedisse para fazer”, dez alunos responderam que se sentiriam muito felizes, cinco alunos que se sentiriam contentes. Na questão sete, “Como achas que te sentirias quando o professor dedicasse mais tempo aos meninos diferentes do que aos outros?” um aluno respondeu que se sentiria muito feliz, seis alunos responderam que se sentiriam contentes, seis alunos não se sentiriam nem contentes, nem tristes, dois alunos sentir-se-iam tristes. Na questão oito, “Como achas que os meninos diferentes se sentem quando estão sentados numa sala de aula?”, dois alunos referiram que estes se sentiriam muito felizes, nove alunos sentir-se-iam contentes, quatro alunos referem que não se sentiriam nem contentes nem tristes. Na última questão, “Se fosses um colega especial como o Tobias como te sentirias no recreio?”, sete alunos responderam que se sentiriam muito felizes, cinco alunos sentir-se-

iam contentes, um aluno não se sentiria nem contente nem triste e dois alunos sentir-se-iam muito tristes. Esta turma aceita bem a noção de inclusão, são alunos mais velhos e que têm mais consciência em relação ao ser diferente. Têm uma professora que considera que a inclusão é muito importante e que trabalha as emoções para que os alunos compreendam os outros e a si próprio na gestão das frustrações e comportamentos disruptivos no sentido de que todos são importantes e de que o mundo não gira à sua volta. Tal facto pode ser considerado pelas suas respostas ao Guião de questionário pois a própria considera que a inclusão deve sempre existir sendo esta dependente da necessidade educativa especial e acredita que há alunos que beneficiam quando são retirados da sala de aula por um determinado período de tempo para trabalhar outras competências. As estratégias utilizadas com os alunos desta professora também podem ser um indicativo de felicidade e de respostas maioritariamente positivas, uma vez que esta pede a colaboração da turma no sentido de auxiliar o aluno quando necessário e cria atividades em que todos consigam participar, o que demonstra sensibilidade para que os alunos se sintam incluídos e incute-lhes essa consciencialização. Outra questão que poderá ser indicadora de sensibilização de consciencialização passada para os seus alunos será o facto de esta professora concordar inteiramente com todos os indicadores de inclusão, exceto uma questão com que concorda parcialmente que se trata do facto de os professores terem elevadas expectativas para todos os alunos, o que pode significar um indicador forte de aceitação dos alunos em relação ao outro diferente.



Em relação às três turmas, todas reagiram muito bem a todo o processo do estudo e mostraram-se muito empenhadas em ajudar. Podemos verificar pela mancha gráfica que os alunos que estiveram em concordância foram os alunos do quarto ano pois apresentaram mais respostas positivas. Pode ser por serem mais velhos, por apresentarem mais experiência em relação a colocar-se no lugar do outro. Na turma do segundo ano alguns alunos mostraram-se indiferentes em relação a determinadas questões, mas a maioria demonstrou-se muito contente em relação às questões colocadas. As respostas da turma

do primeiro ano aproximam-se das respostas do quarto ano. Podemos concluir que o contexto de grupo pode influenciar a forma de agir e de ver o outro em termos de diferença e inclusão. São turmas diferentes com visões distintas em relação à aceitação do outro e tudo isso depende de fatores como a educação, as vivências e as experiências em grupo. No entanto, em todas as turmas há sempre meninos que se sentiriam tristes se a professora dedicasse mais tempo ao colega especial. Este sentimento advém, muito provavelmente, do facto destas turmas serem pequenas e da proximidade com as professoras ser mais íntima do que noutras escolas, em que as turmas são maiores. Daí o sentimento de um certo egocentrismo pois estes alunos estão habituados a terem as atenções muito mais viradas para si.



# REFLEXÕES FINAIS

Este estudo foi realizado numa escola que acolheu muito bem esta iniciativa com a compreensão e apoio da Direção e de todos os professores. Em relação ao Projeto Escolar, este não contempla, a nível de primeiro ciclo nenhum ponto no âmbito de Educação Especial pois não têm alunos sinalizados neste sentido mas, caso surja uma inscrição com alunos que necessitem de acompanhamento especializado, a escola está preparada em termos de recursos humanos e materiais para receber esses alunos, até porque a nível de pré-escolar, existem alguns meninos que necessitam de uma Técnica de Intervenção Precoce que vai à Escola acompanhar os mais novos. A Escola dispõe também de uma psicóloga que acompanha os alunos que necessitem da sua ajuda. Em relação aos resultados dos questionários passados aos professores, os professores desta escola têm consciência de que a inclusão deve ser uma constante no seu quotidiano escolar.

Os alunos ficaram muito felizes com a história e com o facto de conhecerem uma personagem especial. Em relação aos resultados dos questionários, as constantes da resposta “Muito Feliz” e “Contente” pelo facto de ter um menino especial na Escola e até na sua turma são notórias em todas as turmas e prevalecem sobre as constantes medianas e até negativas sendo que a constante “muito triste” é muito menos predominante e mais rara.

Com este estudo pode inferir-se que a literatura infantil pode sensibilizar para a Inclusão e que as histórias infantis são muito importantes em idade escolar e desde o início das primeiras aprendizagens. O “Tobias” foi muito bem recebido nesta escola e os alunos perguntam constantemente por ele como se de uma criança se tratasse. Deste modo, a proposta de leitura da história do Tobias, assim como as outras seis histórias seleccionadas podem e devem ser privilegiadas como instrumento favorecedor da aceitação da diferença nas escolas do 1 Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e conseqüentemente da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A.N. (1999) “Ciências Sociais e Universos Femininos em Portugal: contributos para a mudança”. *Educação Sociedade e Culturas*, 11, 109-132

Amâncio, L. (1994) *Masculino e Feminino. A construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento

Araújo, H.C. (1998). “O Masculino e o Feminino e a Escola Democrática”. In T. Trigueros et. Al., *Hacia una Pedagogia de la Igualdad*. Salamanca: Amarú Ediciones

Annot, M.; Araújo, H.; Delyanni-Kouimitzis, K.; Ivinson, G.; Tome, A. (2000). “The Good Citizen”: cultural understanding of citizenship and gender amost a new generation of teachers”. In M. Leicester, C. Modgil & Sohan Modgil (orgs.), *Politics, Education and Citizenship*. London & New York: Falmer Press, Vol. VI, 217-232

Balça, A. & Pires, M.N.C. (2013). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: SANTILLANA.

Barreto, A.T.O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bautista, Rafael (1997), *Necessidades educativas específicas*. Lisboa: Dinalivro

Beauvoir, S. (1987). *O segundo sexo*, Lisboa: Bertrand Editora

Bettelheim, B. (2003). *A psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Booth, T., Ainscow, M. (2001) “*Index for Inclusion*”, Bristol, CSIE.

Capucho, L. & Pereira.F. (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à Prática*. Lisboa

Carmo H., Ferreira. M.M. (2004). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Correia, L. M. & CABRAL, M. C. M. (1999) – Uma nova política em educação. In L. M.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades educativas específicas nas Classes Regulares*.

Costa, A.M.B. (1999). Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos. Edição do Conselho Nacional de Educação – Ministério de Educação.

Dias, J.F.S. (2009). *A construção da identidade na infância no contexto multicultural Português*. Estudo dum caso. Tese de doutoramento Faculdade de CC. Da Educación.

Ellis, C. (1991) "Sisters and Citizens". In G. Andrews (org.), *Citizenship*. London: Lawrence & Wishart

Ferreira, C.F. & Pretto, V. (s/d). *A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança*. Acedido de <http://jne.unifra.br/artigos/4749.pdf>

Filho, J.N.G. (2009). *Literatura infantil – múltiplas linguagens na formação de leitores* Editora Melhoramentos. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=6XTJrrEcyEAC&printsec=frontcover&dq=literatura+infantil+-+multiplas+linguagens&hl=pt-PT&sa=X&ei=BtxzU-CTIY6S7AbZlYCYBA&ved=0CDkQ6AEwAA#v=onepage&q=literatura%20infantil%20-multiplas%20linguagens&f=false>

Kugelmass, J. W. (2001) Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 5, Nº 1, 47-65.

Leite, C. & Rodrigues, M.L. (2000). *Contar UM Conto Acrescentar Um Ponto – Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto De Inovação Educacional – Ministério da Educação,

Lipsky, D.K. e Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming American Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Lourenço, O.M. (1998). *Desenvolvimento Moral – Teorias, dados e implicações* (2aed). Coimbra: Livraria Almedina

Madureira, P.I., Leite, S.T.,(2003), *Necessidades educativas específicas, Capítulo 1, Evolução das perspetivas sobre a Educação da Criança Diferente* pp. 13-42 Universidade Aberta

Miranda, M. (2017), *Fisgadas pela Inclusão*, ISBN: 978-989-8674-29-6, Lápis de Memórias

Miranda, M., *Fisgadas pela Inclusão*, Lápis de Memórias, 2017

Pires, L.B. (2000). *Importância e evolução da literatura infantil. Ensaios: notas e reflexões*. Lisboa:Universidade Aberta. 311-330. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/435/1/ENSAIOS>

Pires, M.L.B. (s/d). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.

Pires, M.N & Morgado, M.M. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil – Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D., *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto Editora, Coleção Educação Especial, 2001

Rodrigues, D., *Educação Inclusiva – Dos conceitos às Práticas de formação*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, 2011

Sapon-Shevin, M. Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K. e Mastin, M. (1998), *Everyone can play, Educational leadership*, 56(1), 42-45.

Sistema Educativo Nacional de Portugal.(s/d). Breve Evolução Histórica do Sistema educativo. Acedido de <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

Stevens, R. e Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes and social interactions, *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351

Walther-Thomas, C. Korinec, L., McLaughling, V.L. e Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education- Developing Successful Programs*. Boston: Allyn & Bacon.

Manual de apoio à prática – Decreto de Lei nº 54/2018 de 6 de julho

# LEGISLAÇÃO:

Decreto de Lei nº 54/2018 de 6 de julho

## **ANEXOS**

Anexo 1





**RIGOR  
&  
EXCELENCIA**



*Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor.  
Reprodução proibida por todos e quaisquer meios.*

©2021, Cátia Costa e Emporium Editora  
Rua Conde Ferreira, n.º 3  
2800-077 Almada, Portugal

E-mail: geral@emporiumeditora.com

**Título:** Tobias, Um Menino Especial

**Autora:** Cátia Costa

**Ilustrações:** alunos do 1º Jardim-Escola João de Deus da Figueira da Foz

**Ilustração da página rosto:** Catarina Ribeiro, Artista Plástica

**Editora Executiva:** Íris Pitacas

**Revisão:** Elisa Lopes Antunes (Emporium Editora)

**Paginação:** Gonçalo Cardal Pais

**Capa:** Gonçalo Cardal Pais

**Patrocinado por:**



CLIPER  
realtà



**ISBN:** 978-989-9078-65-9

**DL:** 491550/21

**1ª Edição:** dezembro, 2021

[www.emporiumeditora.com](http://www.emporiumeditora.com)

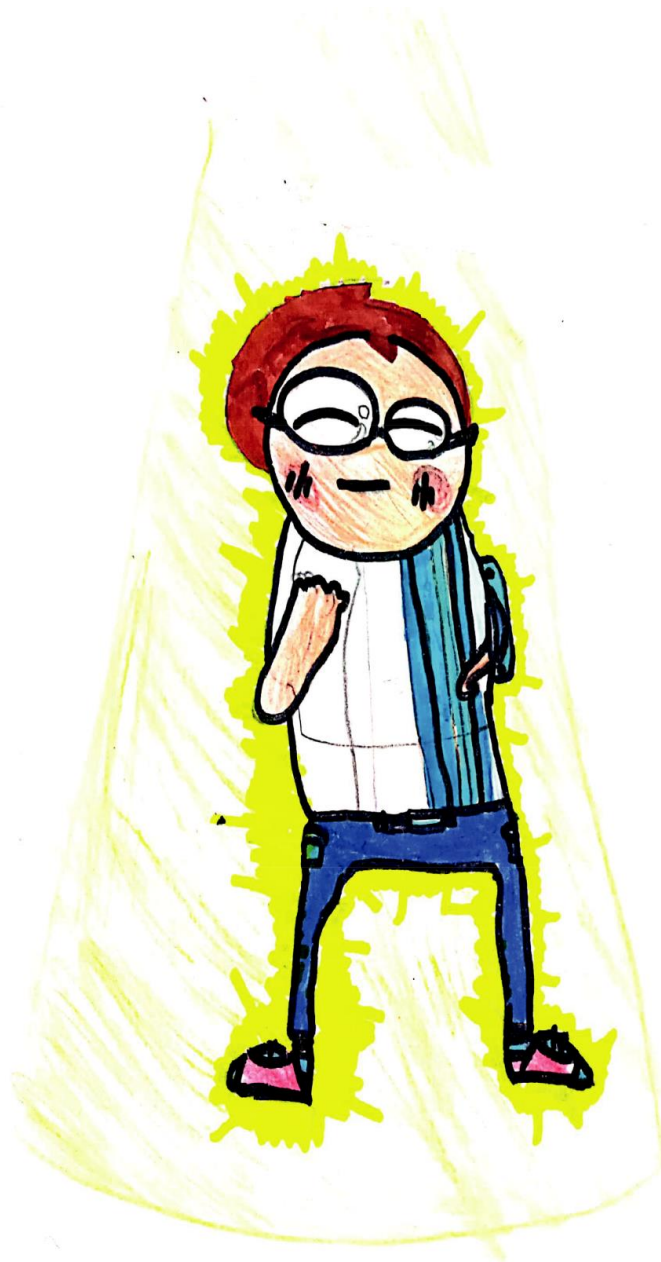


# Cátia Costa

Nascida a 26 de maio de 1982, logo desde criança soube que queria ser Professora. Estudou sempre na Figueira da Foz e terminou o seu percurso escolar em Coimbra, na Escola Superior de Educação de Coimbra, tendo obtido a licenciatura Educação Básica destinada a Professores do Ensino Básico – variante de português/francês em 2005. Quando acabou o curso abriu um Centro de Explicações, Números, Letras e Companhia. É mãe de um menino de 8 anos, Salvador, a luz dos seus olhos. O seu sonho sempre foi a Educação Especial, e foi em 2019 que decidiu ser altura de cumprir o seu sonho e concorreu novamente para a mesma Escola onde concluiu a licenciatura para o Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor. O seu sonho concretizou-se e neste momento está a terminar a tese de mestrado tendo como objeto de estudo o conteúdo do livro que agora edita. Neste momento, além do seu Centro de Explicações, leciona inglês no 1º Jardim-Escola João de Deus da Figueira da Foz e dá formações.



# TOBIAS, UM MENINO ESPECIAL



7



Era um belo dia de verão... Uma criança nasceu.

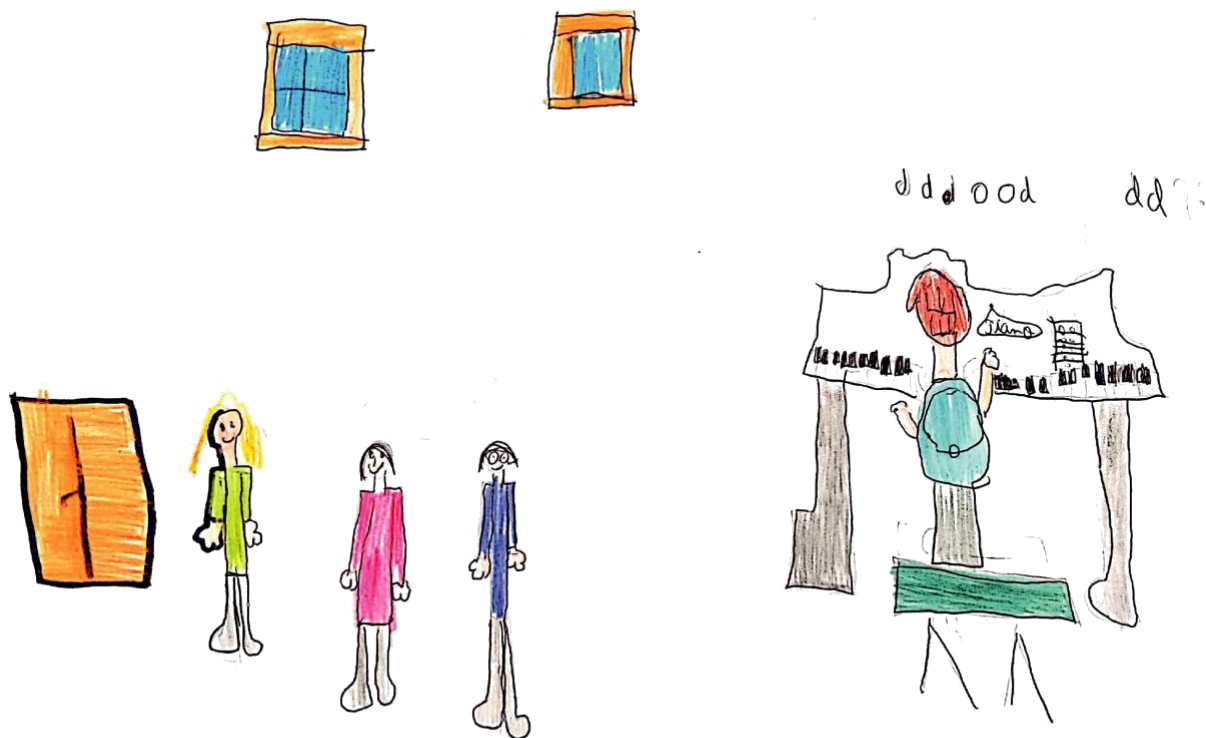
25 de agosto de 2013. Um lindo menino, um menino a quem os pais deram o nome de Tobias, o nome do seu avô paterno.

Tobias cresceu - um menino especial.



Tobias não via e tinha um problema motor, não me-xia a mão esquerda. Desde cedo se percebeu que era um menino especial. Mas sabem que mais? Não fazia mal. Tobias tinha amigos como tu tens. Tobias fazia tudo como tu fazes. Fazia contas, lia braille e pintava como ninguém. Sim, pintava com a alma e o coração.

Não conhecia as cores, mas sentia-as. Não me perguntes como.... Tinha um dom? Talvez... E tocava piano... Ai, como tocava bem o piano que estava na sala de aula da nossa escola!







Todas as manhãs chegavam todos mais cedo para o ouvir tocar aquelas melodias que só ele sabia na ponta dos dedos.

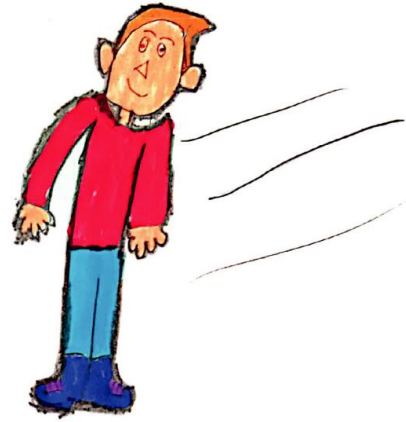
Todos adoravam o Tobias, pela sua simplicidade e inocência. Todos o ajudavam, embora ele não precisasse de ajuda, quer dizer, ele e o seu orgulho achavam que não.

11



Tantas vezes o salvamos de ir de encontro àquele carrinho no meio do caminho... mas ele não sabia, seguia sereno o seu caminho...

Na azáfama dos intervalos, havia sempre alguém atento ao Tobias, para que não tropeçasse, para que não caísse... Tanta vez sem saber que o ajudávamos pois nós éramos os maiores a guardar esses segredos.



13



### Primeiro dia de Escola do Tobias

O primeiro dia de aulas é sempre muito especial e não deixava de o ser para o Tobias. Para os pais, nem se fala... O Tobias ia sair debaixo das saias da D. Alzi-ra, a mãe mais galinha do que as verdadeiras galinhas. Passou seis anos a dizer:

à Tobias, sai daí que cais! Tobias, não vás por aí que te aleijas! Tobias, isto, Tobias, aquilo...

O pai Tozé, quando chegava a casa, alertava:



É Alzira, proteges demais o menino!  
Quando ele for para a escola, tem de aprender.  
Cair faz parte, esfolar o joelho não é um  
drama...

Mas a mãe não conseguia, era mais forte do que ela.  
Imaginar o seu menino a magoar-se! Se dependesse  
dela, isso nunca aconteceria. Mas não dependia. D.  
Alzira sabia, no fundo do seu coração, que o seu  
menino teria de voar.

15



O seu coração pensava: “Será que os colegas do Tobias vão aceitá-lo? “Pensou tão alto que o seu marido murmurou ao seu ouvido: “Claro que sim!”

- Tobias, vamos embora! Não vamos chegar atrasados no primeiro dia de aulas! Alzira! Arruma a cozinha quando voltarmos. Temos de ir!

Alzira estava a adiar o inadiável...

Pegou no seu menino pela mão e entraram no carro.



O Tozé já os esperava há cerca de dez minutos com os nervos em franja. Sim, eu acho que o pai estava com a sua dose de nervos também. Aquele nervo miudinho, sabem? Claro que sabem...

Aquele que dá uma dorzinha de barriga que até parece que vamos desmaiar.... Adiante....

Vocês sabem do que falo, porque já são crescidos.

17



Seguiram viagem rumo à Escola nova e ao novo desafio do Tobias. O menino estava tranquilo, apesar de não saber bem o que o esperava. Afinal não sabia o que era uma Escola. Passara os seus seis anos com a mãe, mas sabia que tinha de aprender coisas novas. Sabia que tinha de crescer.... Era o que lhe dizia

a mãe... Ele não sabia bem o que isso significava, mas, se a mãe dizia, é porque era verdade.

Passados 15 minutos, chegaram à Escola, o pai estacionou e os três saíram do carro, em silêncio, tal e





qual a viagem toda. Não se ouvia nem uma mosqui-  
nha, daquelas pequeninas... Os três embrenhados  
nos seus pensamentos...

Entraram pelo portão verde-escuro enorme. Era uma Escola  
pequena, com poucos meninos, uma Escola familiar e  
aconchegante, tal e qual como as suas funcionárias sorridentes  
e a professora simpática e muito afável. Era tudo novo para  
aquela família, nervosa e ansiosa por um futuro cheio de  
surpresas.





A professora veio recebê-los. Os pais do Tobias já a tinham conhecido quando reuniram para conversar sobre o filho e sobre os seus receios, dias antes de as aulas começarem. Tobias ficou a saber quem ia fazer parte da maior parte dos seus dias naquele próprio dia. A professora cumprimentou-o:

- Olá, Tobias! Eu sou a Rita, a tua professora.

O Tobias gostou logo da sua voz doce e do cheiro frutado e suave do seu perfume. Levantou a sua mão timidamente para poder sentir o rosto da pessoa que estava tão gentilmente a falar consigo.

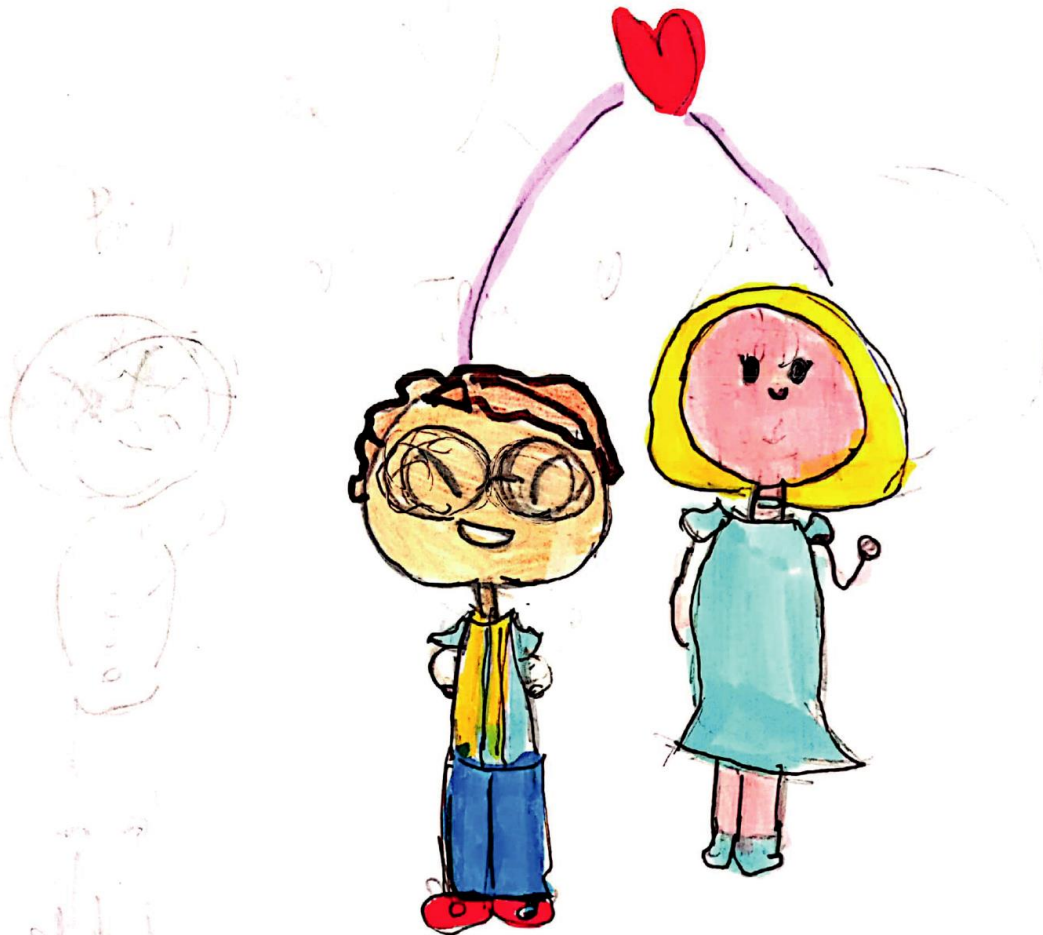




Disse timidamente:

- Olá!

A professora percebeu o significado do seu gesto e ofereceu a sua face para que Tobias pudesse satisfazer a sua curiosidade em relação aos contornos do seu rosto. Parecia magia toda aquela empatia tão rápida... Ele sabia agora: iriam dar-se bem.





Dás-me a tua mão para que possamos conhecer os teus colegas de turma? Devem estar ansiosos por te conhecer! Diz até já aos teus pais e diz-lhes que tudo vai correr bem. – Pediu a professora de voz doce e cheiro frutado.

Até já filho! – despediram-se os pais com um misto de nervosismo, embora mais atenuado e de alegria por observarem a empatia do filho pela professora.

Até já, papá e mamã. – respondeu Tobias, pleno de confiança e já de mão dada com a professora Rita.

25



Lá foram, Tobias e a sua professora, conhecer os colegas da sua turma. Também eles nervosos e ansiosos. Afinal, todas as crianças ficam assim quando começam uma nova etapa da sua vida. Tão pequenos, tão curiosos em relação a tudo, tão atentos a todos os pormenores. A professora já os tinha preparado: iriam ter um colega invisual que iria precisar da ajuda de todos eles. Eles sentiam-se importantes e iriam ajudar o seu colega em tudo o que precisasse. Afinal era um menino como eles!





27



Todos receberam bem o Tobias. O primeiro dia foi para se conhecerem e para brincarem. Porque brincar nestas idades é muito importante. E porque não aprender brincando?

Era assim que a professora Rita de voz doce e cheiro frutado, pensava. Pensava e fazia. Mas isso os meninos ainda não sabiam.... Estavam ansiosos por aprender a ler e a escrever.



29



No meio das brincadeiras, a Roberta, uma colega do Tobias, muito faladora e curiosa, perguntou:

- Professora, quando é que vamos aprender a ler e a escrever? Como é que o Tobias vai fazer? Ele não vê!!

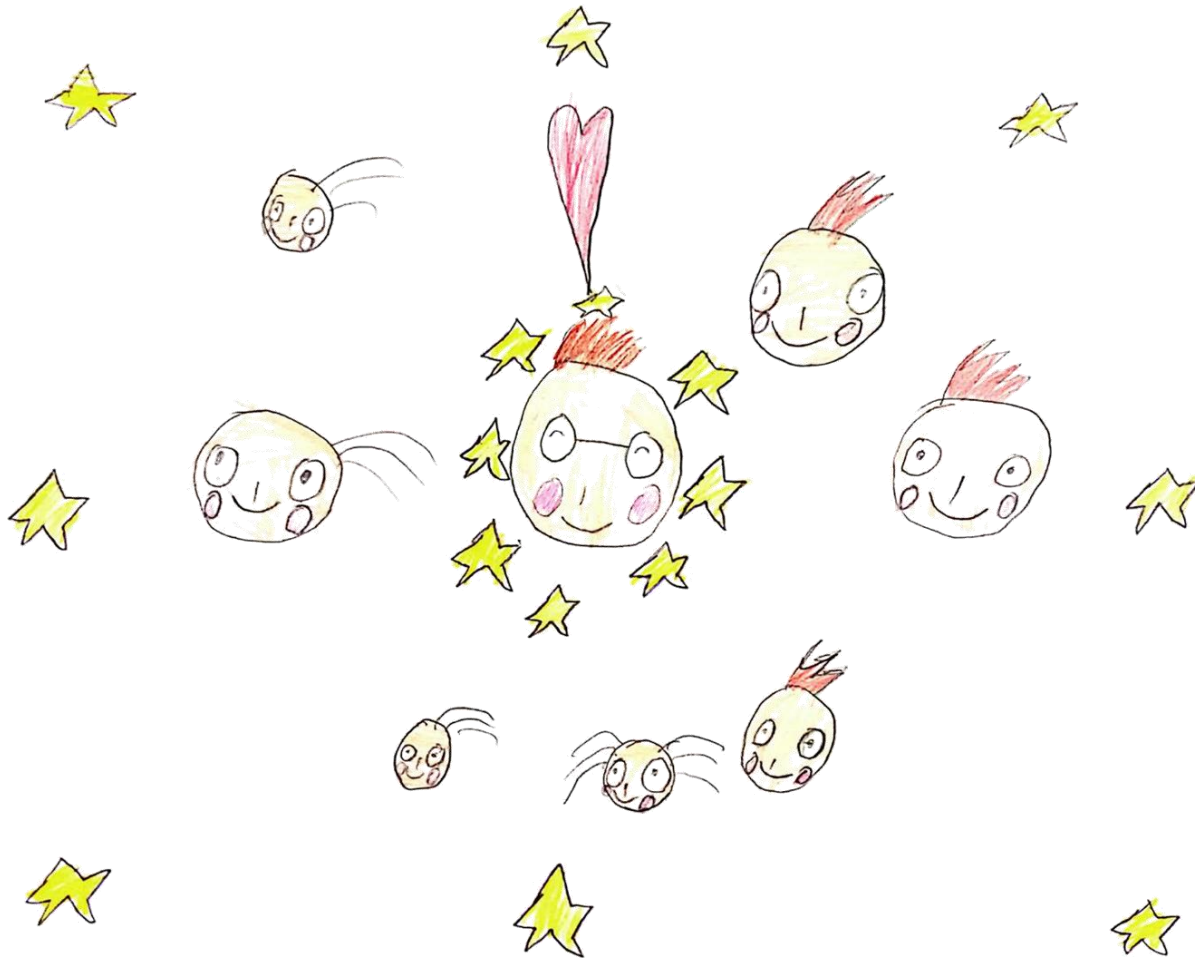
As perguntas da Roberta deixaram os meninos tão curiosos que todos pararam o que estavam a fazer e olharam para a professora expectantes...



A professora Rita, com voz doce e cheiro frutado, sorriu e explicou:

- Sabem, meus queridos, aprender a ler e a escrever é algo que todos vão conseguir fazer, vão aprendendo um bocadinho todos os dias com a minha ajuda. O Tobias, tal como vocês, vai aprender também, mas de forma diferente.

O Tobias vai aprender braille.





Em coro, todos perguntaram:

- O que é isso?

A professora, com toda a sua calma, explicou:

- Braille são uns pontinhos que estão numa folha e que podemos sentir com os dedos, porque são uma espécie de bolinhas em cima da folha.

- Mas então é como se o Tobias tivesse os olhos nas pontas dos dedos! – disse o Leonardo com os olhos esbugalhados de tanta admiração.

33



O riso foi geral, até o Tobias riu à gargalhada... devia ser engraçado ter olhos nos dedos...

A professora levantou-se e foi buscar um livro escrito em braille que tinha na sua prateleira, e informou:

- Melhor do que eu explicar é vocês verem e sentirem a forma como o Tobias vai aprender a ler e a escrever.

A professora passou o livro para todos os meninos satisfazerem a curiosidade. Os meninos estavam fascinados com a magia daquele livro.





35



Não faziam ideia do que lá estava escrito, mas a sensação na ponta dos seus dedos pequeninos era engraçada. Até que a Lia disse:

É Ó professora, podemos aprender “baile” como o Tobias?

A professora sorriu mais uma vez e responde:

- É braille, Lia, e sim, era muito giro todos aprenderem braille com o Tobias! Grande ideia!





Os meninos rejubilaram de alegria e de excitação, porque afinal iam aprender mais do que imaginavam! Nunca mais chegava o fim do dia para poderem contar aos pais todas aquelas novidades.

O resto do dia decorreu com muita alegria e animação. As aulas chegaram ao fim...

Alguns pais chegaram para vir buscar os filhos e outros meninos continuaram no ATL, uma vez que há pais que saem mais tarde do trabalho.



Digitalizada com CamScanner



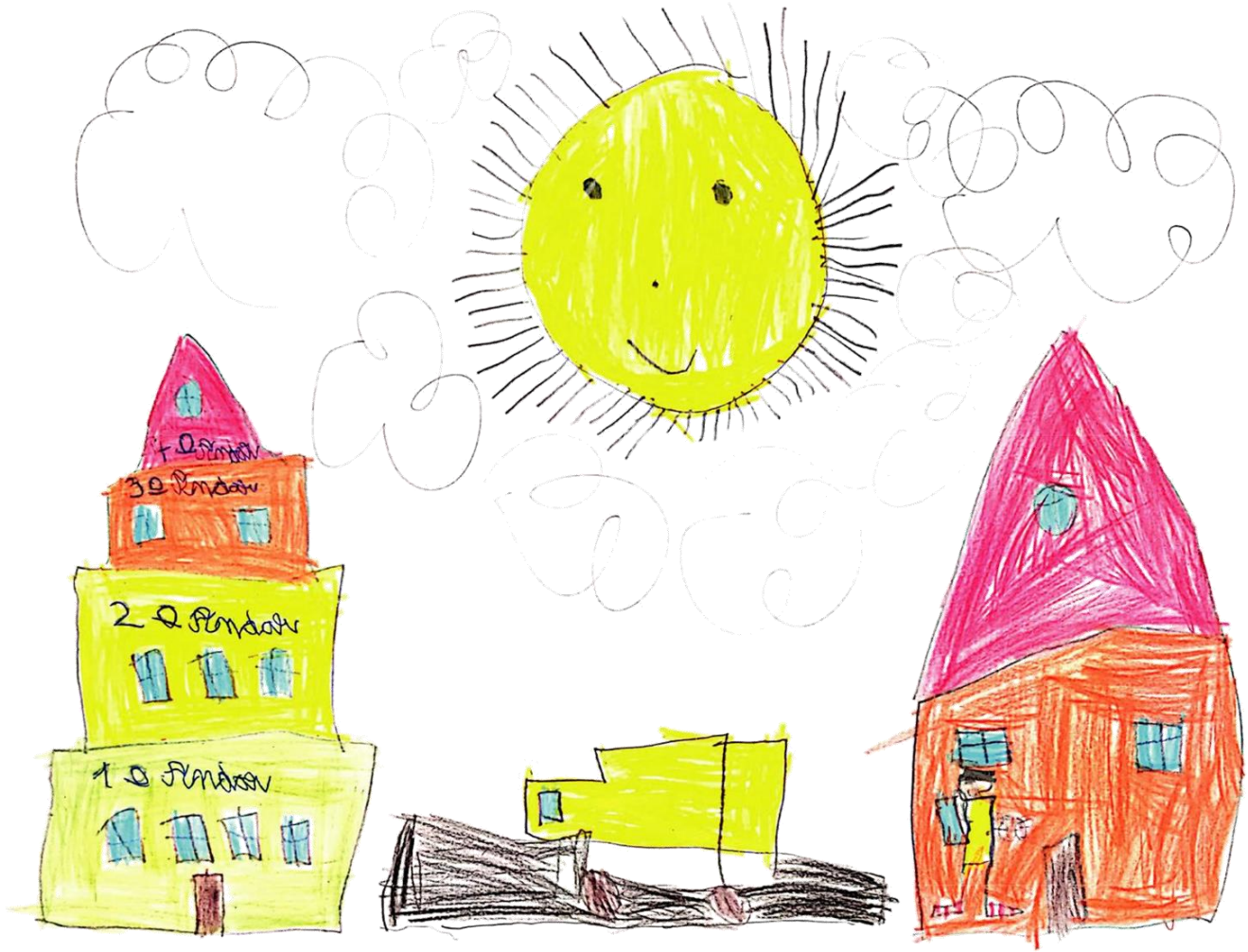
Escusado será dizer que a D. Alzira já estava à porta da Escola para ir buscar o Tobias. Passara o dia com uma angústia.... Parecia que o coração lhe ia sair da boca. Se calhar tinha sido por isso que tinha ligado algumas dez vezes para a Escola com o objetivo de saber se o seu filho estava bem. Mas disto o Tobias não sabia.

A professora Rita trouxe o Tobias até à porta para o encaminhar até à sua mãe, que o apertou até à profundidade dos ossos.... Parecia que não via o menino há

39



um mês... O Tobias refilou: “Ai, mãe, que me partes o pescoço!” A professora Rita riu e quando ria o seu perfume frutado sobressaía mais. Todos se despediram de sorrisos na cara. Amanhã seria outro dia... Amanhã? Não!! A D. Alzira queria saber tudo tintim por tintim: como correu o dia, o que fez, o que comeu... se comeu bem, se comeu mal, se gostou, se não gostou... o Tobias estava cansado do inquérito da sua mãe que estava pior do que a Polícia Judiciária que ouvia na televisão, naqueles filmes policiais que não conseguia entender.



41



O Tobias estava cansado. Afinal, não estava habituado a esta rotina. Muitas emoções, muitas coisas novas.... Deitou-se no sofá enquanto a mãe fazia o jantar.

Adormeceu.... Adormeceu cansado, mas muito feliz.

Afinal a vida não era só ficar com a mãe em casa e de vez em quando brincar com o vizinho Rafael. A vida tinha pessoas da idade dele, tinha crianças felizes e uma professora meiga com cheiro frutado que lhe ia ensinar coisas novas, coisas bonitas... Ele estava radiante...





A mãe não acordou o filho. Estava a dormir tão bem! Tapou-o, deixou-o a sonhar. Se tivesse fome, acordava e comia o que quisesse. Também ela estava com o coração mais calmo por perceber que o seu filho estava feliz e que estava a adorar esta nova viagem da vida. As mães sentem estas coisas, sabem? Se sentem...

Mas, Tobias só acordou no outro dia de manhã para ir novamente para a Escola. Nem vira o pai no dia anterior, para lhe contar tudo aquilo que vivera.

43



Mas o pai já sabia porque a mãe lhe contara. Os pais conversam sobre nós sem que consigamos ouvir...

Seis meses se passaram e tudo correu sempre muito bem. Tobias era amigo de todos e todos eram seus amigos.

As férias escolares custavam a passar, pois Tobias sentia a falta dos amigos e da professora que era sempre muito carinhosa com todos.



Num belo dia de Primavera, a professora entrou na Escola acompanhada por um senhor, uma senhora e uma criança. Estavam todos a brincar, mas aquelas pessoas estranhas na Escola, chamaram a atenção de todas as crianças. Tobias estranhou tanta agitação e percebeu que algo se estava a passar, pois saíram todos de perto dele e foram a correr para a professora. A curiosidade era grande. Mas a Lia satisfez-lhe a curiosidade e disse ao ouvido do Tobias:

- Se calhar temos um menino novo na turma, Tobias...

45



Tobias não respondeu, aguardou por mais informações da colega ou até da professora.

Todos foram para a sala de aula, após a professora Rita se despedir dos adultos e tinha a criança agarrada

à sua mão. As crianças não paravam de fazer perguntas. O menino novo estava muito envergonhado. A professora pediu com calma que todos entrassem na sala de aula, pois explicaria tudo quando estivessem todos sentados e em silêncio. Eles sabiam que regras eram regras e que, nestas ocasiões o “silêncio era de ouro”.



Todos se sentaram, exceto o menino novo que permaneceu junto à professora Rita.

A professora Rita começou a falar:

- Este é o vosso novo colega, Bartolomeu. O Bartolomeu, tal como o Tobias, é um menino especial e veio para esta Escola, pois sabe que todos vão ser seus amigos. A nossa Escola também é especial, aqui aceitamos todos tal como são, certo?

Os meninos responderam em coro:

- Sim!

47



Estavam todos ansiosos e cheios de perguntas nas cabeças. Alguns punham os dedos no ar sedentos de informação.

A Lia perguntou:

- O Bartolomeu também é cego?

A Roberta, que era muito faladora, perguntou:

O Bartolomeu não fala?

Calma! – serenou a professora.



A professora explicou que o Bartolomeu ia precisar da ajuda de todos para se adaptar, dado que já estavam há mais de seis meses em aulas e ele tinha mudado de cidade devido à profissão dos pais. O Bartolomeu tinha Síndrome de Tourette, mas isso a professora não disse. O Bartolomeu também tinha dificuldades em concentrar-se nas aulas e precisava da ajuda de todos. Mas a professora sabia que todos iam compreender e ajudar o novo amiguinho.

49



Os meninos e professores eram todos muito amigos e davam-se todos muito bem. Ajudavam-se todos uns aos outros e quando algum tinha um problema todos ajudavam a resolver.

- O Bartolomeu está só com vergonha. Cada um de vocês vai apresentar-se ao Bartolomeu para ele se sentir melhor e perceber que vocês vão ser todos amigos dele. Todos se apresentaram e o Bartolomeu até riu com algumas coisas que os colegas novos diziam. Ele achou-os muito engraçados e conseguiu descontraír. Até se

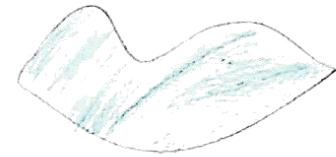
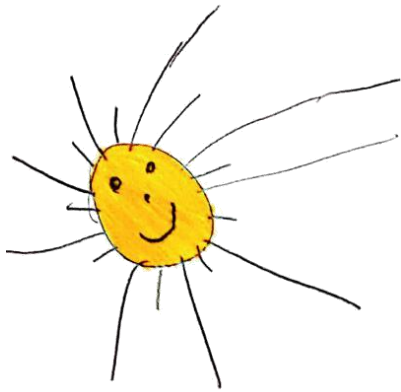




apresentou com menos timidez e depois sentou-se no lugar que a professora tinha reservado para ele. Ao lado do Tobias, junto à secretária da professora.

E foi com boa disposição que a aula começou. Hoje iria ser aula de português e estudo do meio.

Nesta Escola, o ambiente era calmo e descontraído, as crianças aprendiam ao seu ritmo e sem pressas. A professora Rita ajudava todos os meninos com bastante carinho e dedicação.





Claro que o Tobias precisava de uma atenção especial pois aprendia a ler com outro método e não nos podemos esquecer de que o menino tinha um problema no braço, mas ele sentia-se feliz na Escola, uma vez que podia tocar piano e pintar, as suas atividades favoritas. Todos os meninos se sentiam bastante orgulhosos por ter um colega como o Tobias com tantas virtudes. O Tobias e o Bartolomeu tornaram-se muito amigos e Bartolomeu sentia uma enorme responsabilidade em cuidar e proteger o seu amigo.

53



Tobias transmitia calma e harmonia ao Bartolomeu e desta forma conseguiu atenuar efeitos das suas síndromes. Era um consolo vê-los brincar juntos.

Certo dia, às portas das férias do verão, a mãe do Tobias fez-lhe uma surpresa. Depois das aulas, como sempre, a mãe foi buscar o Tobias à Escola e, chegados a casa, o menino sentiu algo nas suas pernas a arfar e a cheirá-lo a reventar de alegria. O Tobias percebeu o que era, um cão. A mãe explicou-lhe que, a partir



daquele dia, ele ia andar sempre com aquele compa-  
nheiro para o guiar e ajudar.

No dia seguinte, o Tobias foi para a Escola a reben-  
tar de felicidade e correu para a aula para contar aos  
colegas e à professora Rita o que tinha acontecido no  
dia anterior:

- Os meus pais ofereceram-me um cão, chama-se  
Elias e vais ser o meu cão guia, vai comigo para onde eu  
for. Posso trazê-lo para a Escola um dia, professora?

A professora disse que podia trazê-lo um dia para

55



os colegas verem, mas que depois teria de regressar para casa com a sua mãe.

Bartolomeu também tinha algo para contar:

- Aconteceu-me uma coisa muito estranha nesta noite...

Todos olharam para o Bartolomeu expectantes...

- Tive um sonho preto...

A professora sorriu e pediu que se explicasse melhor. - Quando não se sonha é porque temos sonhos pretos, não é, professora?



A agitação foi geral e todos acharam muito engraçado o que o Bartolomeu disse. A professora não conseguiu explicar tal fenómeno, mas aproveitou para trabalhar o tema dos sonhos nessa aula e tiveram um momento de pintura, que todos adoravam.

As férias de verão chegaram e todos os meninos foram de férias muito saudosos, é que estas eram as maiores e eles já sabiam que iam ter muitas saudades uns dos outros e da professora Rita.

57



Mas seguiram felizes, na verdade já sabiam ler e tinham muitas aventuras para viver no ano letivo seguinte.

O Tobias sabia que tinha o seu Elias à espera para se divertir durante as férias grandes e que, quando voltasse à Escola, ia reencontrar os seus amigos que eram sempre tão carinhosos com ele. A professora Rita lá estaria também para o receber de braços abertos e para lhe ensinar muito mais coisas novas.





Esta era uma Escola especial, onde todos eram aceites e acarinhados. Ninguém era menos do que ninguém e todos tinham os seus momentos de glória. Uma Escola inclusiva onde todos se aceitavam e respeitavam. Todas as crianças são diferentes e especiais e devem ser aceites independentemente das suas fragilidades. Todos têm o seu lugar e papel neste mundo.

Por isso, respeitem o outro, aceitem o outro, ajudem o outro, sejam amigos



# TOBIAS,



# UM MENINO ESPECIAL



CÁTIA COSTA







Anexo 2

1. Como é que te sentirias se tivesses colegas “diferentes” como o Tobias a estudar na tua escola?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

2. Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentirias na tua sala de aula?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

3. Se tivesses colegas diferentes como o Tobias como te sentirias na tua turma?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

4. E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

5. Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino como o Tobias?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

6. Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o Tobias nas tarefas que ele lhe pedisse para fazer?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

7. Como achas que te sentirias quando o professor dedicasse mais tempo aos meninos diferentes do que aos outros?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

8. Como achas que os meninos diferentes se sentem quando estão sentados numa sala de aula?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------

9. Se fosses um colega especial como o Tobias como te sentirias no recreio?



Muito Feliz	Contente	Nem contente/nem triste	Triste	Muito, muito triste
-------------	----------	-------------------------	--------	---------------------



**Guião do questionário**

Antes de iniciarmos com as questões em relação ao trabalho que estou a desenvolver gostaria que descrevesse um pouco do seu percurso e da sua situação profissional atual como os anos de serviço.

Anos de serviço	
Nível de ensino	
Habilitações académicas	

Com que tipo de alunos com Necessidades educativas específicas já trabalhou durante a sua experiência profissional?

---

---

---

---

No trabalho que vim a desenvolver com os alunos a temática principal centra-se na inclusão dos alunos com Necessidades educativas específicas:

Segundo a sua experiência, o que tem a dizer sobre este tema?

---

---

---

---

---

Que estratégias utiliza para a integração destes alunos na turma?

---

---

---

---

---

Considera que é importante a sensibilização das outras crianças para que esta temática se processe com maior sucesso? Porquê?

---

---

---

---

---

---

Na sua opinião acha que as análises dos livros infantis podem contribuir para desenvolver as conceções das crianças acerca da aceitação do outro com Necessidades educativas específicas? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Futuramente, o que pensa que se pode fazer, dentro das escolas, para que a inclusão seja uma realidade assumida por todos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Grata pela participação.

Cátia Costa

Investigação no âmbito da realização da Tese de Mestrado em Educação Especial

## Anexo 4

## Anexo 1

Indicadores para a Inclusão		CI	CP	D	MI
<b>DIMENSÃO A</b>	<b>CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>				
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos.				
A.1.2	Os alunos entreajudam-se.				
A.1.3	Os professores colaboram entre si.				
A.1.4	Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.				
A.1.5	Os professores e os pais trabalham em parceria.				
A.1.6	Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.				
A.1.7	A comunidade está envolvida na escola.				
A.2.1	Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.				
A.2.2	Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3	Todos os alunos são igualmente valorizados.				
A.2.4	A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.				
A.2.5	A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.				
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
<b>DIMENSÃO B</b>	<b>CRIAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>				
B.1.1	Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.2	A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica.				
B.1.3	A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.				
B.1.4	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.5	As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.				
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2	As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3	A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.4	A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.				
B.2.5	A escola procura eliminar a violência escolar.				
<b>DIMENSÃO C</b>	<b>PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS</b>				
C.1.1	As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2	As aulas encorajam a participação de todos os alunos.				
C.1.3	As aulas promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4	Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.				
C.1.5	Os alunos aprendem de forma colaborativa.				
C.1.6	A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.7	A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.				
C.1.8	Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.				
C.1.9	Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.10	Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.				
C.2.1	A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2	O saber dos professores é plenamente utilizado.				
C.2.3	Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.				

Traduzido e adaptado de: Mel Ainscow e Tony Booth (2002)

Legenda: CI - Concordo inteiramente; CP - Concordo até certo ponto; D - Discordo; MI - Preciso de mais informação



**Anexo 3**

**O que já fez a sua escola para criar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?  
Lista de verificação de Autoavaliação**

**POLÍTICAS DE ESCOLA**

A sua escola:

- tem uma política clara sobre educação inclusiva;
- trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva;
- revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva;
- fez uma lista das barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras;
- permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender;
- relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona “trocas de ideias” para despoletar práticas inclusivas;
- responde às necessidades dos seus profissionais.

**AMBIENTE ESCOLAR**

A sua escola:

- tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão;
- as instalações da escola são acessíveis;
- existe um ambiente saudável e acolhedor;
- serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos;
- tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos;
- o enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos.

**CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES DOS PROFESSORES**

Os professores:

- conseguem explicar o significado de educação “inclusiva” e “amigável da aprendizagem”, dando exemplos;
- acreditam que TODOS os alunos podem aprender;
- têm elevadas expectativas em relação a TODOS os alunos;
- encorajam TODOS os alunos a terminar a escolaridade;
- conhecem os recursos disponíveis para apoiar os alunos;
- conseguem identificar e corrigir preconceitos culturais e relativos ao género nos materiais pedagógicos, no ambiente escolar e nas suas próprias práticas de ensino.

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

Os professores:

- frequentam *workshops* sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada;
- organizam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem;
- recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares;
- recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem;

\_\_\_\_\_ recebem apoio da direção da escola através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos;

\_\_\_\_\_ dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias.

#### **Alunos:**

\_\_\_\_\_ TODOS os alunos da comunidade, em idade escolar, frequentam a escola;

\_\_\_\_\_ TODOS os alunos dispõem de manuais escolares e outros materiais adequados às suas características;

\_\_\_\_\_ TODOS os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação formativa que os ajude a monitorizar os seus progressos;

\_\_\_\_\_ alunos provenientes de diferentes meios socioculturais e com diferentes capacidades têm iguais oportunidades para aprender e se expressar, na sala de aula e na escola;

\_\_\_\_\_ TODOS os alunos com absentismo são acompanhados, sendo implementadas ações que permitam reverter essa situação;

\_\_\_\_\_ TODOS os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola;

\_\_\_\_\_ TODOS os alunos participam na conceção de orientações e regras, relativas à sala de aula e à escola, no que se refere à inclusão, não discriminação, violência e abuso.

#### **CONTEÚDOS ACADÉMICOS E AVALIAÇÃO**

\_\_\_\_\_ são utilizadas diferentes metodologias de ensino, tais como discussão e *role-play*, de forma a permitir ir ao encontro de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem;

\_\_\_\_\_ os conteúdos curriculares são abordados integrando as experiências de TODOS os alunos independentemente das suas experiências e capacidades;

\_\_\_\_\_ em todas as áreas curriculares são desenvolvidas atividades de literacia, numeracia e competências da vida diária;

\_\_\_\_\_ os professores utilizam os recursos locais disponíveis para promover a aprendizagem dos alunos;

\_\_\_\_\_ os recursos pedagógicos incluem imagens, exemplos e informação sobre diferentes pessoas, incluindo raparigas e mulheres, minorias étnicas, pessoas de diferentes meios socioeconómicos, assim como de pessoas com deficiências e incapacidades;

\_\_\_\_\_ os alunos têm oportunidade de rever os conteúdos lecionados nas aulas ou de ter apoio tutorial;

\_\_\_\_\_ os materiais pedagógicos utilizados promovem a adoção de atitudes de respeito, tolerância e conhecimento sobre os contextos culturais dos alunos e outros;

\_\_\_\_\_ os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidades e de atitudes (incluindo de autoavaliação dos alunos), e não apenas testes de avaliação sumativa.

#### **COMUNIDADE**

\_\_\_\_\_ os pais e grupos da comunidade estão disponíveis para ajudar a escola a desenvolver-se no sentido de se tornar num ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem;

\_\_\_\_\_ a comunidade ajuda a escola a identificar os alunos em idade escolar que não frequentam a escola;

\_\_\_\_\_ os pais recebem regularmente informações sobre a frequência escolar e a aprendizagem dos seus filhos.

Traduzido e adaptado de: UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf> )



