INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

INCLUIR E APRENDER:

O PERCURSO DE UM ALUNO COM PEA NUMA TURMA DE 1º ANO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialidade Educação Especial -

SUSANA DO CÉU GONÇALVES ANTUNES DE FREITAS

2011

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

INCLUIR E APRENDER:

O PERCURSO DE UM ALUNO COM PEA NUMA TURMA DE 1º ANO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialidade Educação Especial -

SUSANA DO CÉU GONÇALVES ANTUNES DE FREITAS

Sob a orientação de: Professora Doutora CONÇEIÇÃO FIGUEIRA

2011

Índice

Índice iii

Índice de figuras v

Índice de gráficos vi

Índice de anexos vii

Siglas viii

Agradecimentos ix

Resumo ix

Abstract x

Introdução 1

Parte I - Enquadramento teórico/Revisão da literatura

1.1. Breve resenha da Educação Especial 3

1.2. Da integração à Inclusão de crianças com NEE 4

1.2.1. Conceito de integração 4

1.2.2. Conceito de inclusão 6

1.3. A educação inclusiva 8

2. Da inclusão à necessidade de medidas de Diferenciação Curricular

2.1. Conceito de diferenciação 12

2.2. Os níveis de operacionalização da diferenciação curricular 13

2.3. Práticas da diferenciação curricular 15

2.4. Flexibilização e Adequação curricular 16

3. Compreender o Autismo – do conceito à intervenção

3.1. Perspectiva histórica 18

3.2. Etiologia 19

3.3. Perfil 24

3.4. Diagnóstico/Avaliação 26

3.5. Intervenção 28

Parte II – Parte Empírica

Metodologia

1. Problemática e definição de Objectivos 31

2. Design da investigação 33

3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados 35

4. Calendarização do Projecto 38

5. Caracterização Socioeducativa

5.1. A escola 40

5.2. A turma 40

5.3. O aluno 41

5.3.1. Avaliação Diagnóstica

5.3.1.1. Dados de desenvolvimento 41

5.3.1.2. Dados de Avaliação Educativa 43

6. Intervenção Educativa 50

6.1. Princípios Orientadores 52

6.2. Plano de Acção 58

6.3 Desenvolvimento da intervenção 64

6.4 Avaliação final 66

7. Conclusões 78

8. Perspectivas Futuras 88

Referências Bibliográficas 90

Anexos

Índice de figuras

Figura 1 – A diferença entre a integração escolar e a inclusão escolar.

Figura 2 – Organização do trabalho do projecto (baseado em Estrela, 1994)

Figura 3 – Quadro síntese das principais fragilidades e potencialidades do aluno.

Figura 4 – Quadro resumo das fragilidades e potencialidades do RC, relacionando-as com os objectivos gerais do PI

Figura 5 - Quadro síntese do plano de acção

Figura 6 - A Aprendizagem Cooperativa no contexto de intervenção (Adaptado Bidegáin, 1999)

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Evolução da aquisição das principais competências sociais.

Gráfico 2 – Evolução dos principais indicadores da compreensão e expressão oral.

Gráfico 3 – Evolução dos principais indicadores de leitura.

Gráfico 4 – Evolução dos principais indicadores da expressão escrita.

Gráfico 5 – Evolução dos principais indicadores da matemática.

Gráfico 6 – Evolução dos principais indicadores de estudo do meio.

Índice de anexos

Anexo 1 – Minuta da Autorização dos pais do aluno para a realização do estudo

Anexo 2 – Minuta da Autorização da direcção do Agrupamento

Anexo 3 – Ficha de Anamnese do RC

Anexo 4 - PEI

Anexo 5 – Cópias dos relatórios do aluno

Anexo 6 – Checklist com no Portage - Linguagem

Anexo 7 - Checklist com no Portage - Cognição

Anexo 8 - Checklist com no Portage - Autonomia

Anexo 9 - Checklist com no Portage - Socialização

Anexo 10 - Registo da Avaliação das Competências Sociais

Anexo 11 - Registo da Avaliação da Compreensão Oral

Anexo 12 – Registo da Avaliação da Expressão Oral

Anexo 13 - Registo da Avaliação da Leitura

Anexo 14 – Registo da Avaliação da Matemática

Anexo 15 – Registo da Avaliação de Estudo do Meio

Anexo 16 – Registo de Avaliação da Expressão Escrita

Anexo 17 – Descrição das sessões do PA

Anexo 18 – Diário profissional – reflexão/avaliação das sessões

Anexo 19 – Sessão 1 – Fotografia do cartaz das regras

Anexo 20 – Sessão 2 – Fotografia do cartaz das regras do futebol

Anexo 21 – Sessão 2 – Imagens: Nervoso e Relaxado

Anexo 22 – Sessão 2 – Cartões com expressões

Anexo 23 – Sessão 3 – Capa do livro “Doroteia, a centopeia”

Anexo 24 – Sessão 3 – Produção do aluno sobre a amizade

Anexo 25 – Sessão 4 – Fotografia do Acróstico do RC

Anexo 26 – Sessão 5 – Capa do livro “Tudo Permitido”

Anexo 27 – Sessão 5 – Tabela de registo individual do comportamento

Anexo 28 – Sessão 6 – Fotografia do jogo “Quem é quem da turma”, construído pelo RC

Anexo 29 – Sessão 7 – Fotografia do Relógio de Humor

Anexo 30 – Sessão 8 – Capa do livro “O Monstro das Festinhas”

Anexo 31 – Sessão 9 – Auto-retrato

Anexo 32 – Sessão 9 – Produções dos alunos na estação dos monstrinhos

Anexo 33 – Sessão10- Capa do livro “Adivinha quanto gosto de ti”

Anexo 34 – Sessão 10 – Produção do aluno sobre a mãe

Anexo 35 – Sessão 10 – Fotografia do RC a trabalhar ao computador

Anexo 36 – Sessão 11 – Capa do livro “Não faz mal ser diferente”

Anexo 37 – Sessão 11 – Fotografia do livro “Não faz mal...” da turma

Anexo 38 – Sessão 12 – Letra da canção “Ser amigo é” (autoria da turma)

Anexo 39 – Sessão 13/14 – Livro Sente e toca

Anexo 40 – Sessão 13/14 – Registo do Jogo “Quem não arrisca, não petisca”

Anexo 41 – Sessão 13/14 – Fotografia do RC a experimentar novos alimentos

Anexo 42 – Sessão 16/17 – Fotografia da construção e apresentação do livro de autor

Anexo 43 – Sessão 21 – Capa do livro “Dança e Salta, senhor Croc”

Anexo 44 – Sessão 22 – Livro de autor do RC

Anexo 45 – Sessão 23 – Fotografia do jogo construído pelo RC: Comedor de tampas

Anexo 46 – Sessão 24/25 – Fotografia do Teatro – Todos no sofá

Anexo 47 – Sessão 26/27/28 – Animais preferidos da turma

Anexo 48 – Sessão 29/30 – Composições geométricas feitas pelo RC

Anexo 49 – Sessão 29/30 – Tabela com o registo do número de figuras geométricas

Anexo 50 – Sessão 31 – Registo do tempo do RC

Anexo 51 – Sessão 31 – Registo “Hoje somos”

Anexo 52 – Sessão 31 – Fotografias do Plano do dia

Siglas

PEI – Programa Educativo Individual

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PA – Plano de Acção

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

OMS – Organização Mundial de Saúde

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

Agradecimentos

O meu principal agradecimento, em jeito de pedido desculpa, vai para os meus filhos, Madalena e Miguel, pelas ausências constantes e pela falta de colinho em muitos momentos deste percurso. Ao meu querido marido pelo apoio e incentivo, pela paciência em ouvir as dúvidas e os receios. Aos meus pais pela preocupação permanente com a minha saúde e pela ajuda incalculável.

À minha companheira de jornada Susaninha pelas horas infinitas de trabalho partilhadas e por acreditar tanto em mim.

Ao meu espantoso aluno RC por tudo aquilo que é, por tudo o que me ensinou e pelo privilégio de trabalhar com ele.

A todos os amigos e colegas, que de uma forma ou de outra, sempre me disseram para seguir em frente e levar este estudo a bom porto. Um especial obrigado ao Luís pela preciosa ajuda na tradução do meu resumo.

E é claro, à minha orientadora, professora Conceição Figueira, por todos os sábios conselhos, pela calma e confiança transmitidas, como foi bom reencontrá-la em mais uma etapa importante da minha vida, primeiro foi responsável pela orientação do meu estágio na licenciatura e agora pela dissertação do meu mestrado.

Resumo

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas tem feito um caminho ascendente, de melhoria. Passámos por momentos de segregação e total alheamento a uma educação inclusiva, onde todos os alunos têm um lugar na escola do ensino regular, onde se procura aceitar a diferença e identificar respostas educativas eficazes às suas necessidades de educação específicas.

Para que esta inclusão se faça de forma útil e benéfica, têm de existir mudanças quer na escola, quer na sala de aula, optando-se por mudanças metodológicas e organizacionais. É a escola que se adapta aos alunos e não o contrário.

Nesse mesmo sentido, o trabalho com alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), não se projecta sempre da mesma forma. Muito embora os traços comuns característicos a esta problemática cada um apresenta as suas especificidades e só observando e entendendo a forma como cada criança aprende, se relaciona e interage, será possível realizar um trabalho eficaz e de sucesso.

É neste contexto que se insere o projecto de investigação que se apresenta. Este projecto tem como objectivo apresentar um estudo de caso de um aluno portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo. Após a caracterização sócio-educativa, identificam-se os objectivos de intervenção, princípios orientadores da prática educativa, o plano de acção e os pressupostos de avaliação. Os dados de avaliação permitem considerar que toda a intervenção, desde que devidamente planeada e avaliada, se constitui uma mais valia no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos alunos com PEA. Neste estudo a intervenção procurou ir ao encontro das potencialidades e fragilidades do aluno, numa dinâmica de investigação-acção, onde o ciclo planificação-acção-reflexão permitiu um trabalho mais rigoroso e próximo das reais necessidades do aluno, beneficiando a sua evolução, sobretudo na aquisição de competências sociais.

Palavras-Chave: Inclusão, Autismo, Diferenciação Curricular, Investigação-Acção, Projecto de Intervenção.

Abstract

The inclusion of people with special education needs in schools has made an ascendant path. We passed from segregation moments and total alienation, to an inclusive education, where all students can have a place at a regular school, where we try to accept the difference and seek efficient answers to one's specific nature.

In order to allow this inclusion to be made in a useful and beneficial way, changes are required, not only at classrooms, but also at schools, choosing for that purpose methodological and organizational changes. The school should adapt itself to the students, and not the other way around.

Being so, the work with Autistic children should not always be performed the same way despite the common traces, because each one has his own specificity and only with regular observation it's possible to understand the way they learn, how they relate with each other and how they interact. Only then one can perform an effective and productive work.

It's in this context that this investigation project is presented. Its main objective is to present a study made with an autistic child. After his socio-educative characterization, the investigation's goals are identified, as well as the educational practice's guiding principles, the intervention plan and the evaluation assumptions. The evaluation data allows considering that each intervention, if properly planned and evaluated, may be seen as a surplus value in the development of social and cognitive skills of Autistic children. In this study, the intervention tried to focus on the student's potential and weaknesses in a research-action where the pattern, planning-action-reflexion allowed not only a more accurate work but also a strict comprehension of the student's real needs, in order to benefit his evaluation, mainly in the acquisition of social skills.

Key words: Inclusion, Autism, Curricular differentiation, Research-action, Intervention project.

Introdução

O presente trabalho de projecto que se assume como um estudo de caso, fundamentado pelos pressupostos da investigação-acção, foi concebido no âmbito do Mestrado de Educação Especial – problemas de cognição e multideficiência,

Um dos grandes desafios da escola é educar a diversidade da sua população, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da cor, religião, deficiência mental, psicológica ou física. Esta glosa tem como principal intuito, acompanhar e reflectir sobre o percurso realizado por um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, a que atribuí o nome fictício de RC, ao longo do primeiro ano de escolaridade no 1º ciclo. Atender às suas necessidades, criar condições para uma inclusão efectiva sem nunca descurar os interesses e as necessidades de aprendizagem de toda a turma.

O estudo teve como principal objectivo conceber o caminho a seguir, delineando estratégias de intervenção adequadas às potencialidades e fragilidades do aluno, atendendo, simultaneamente, à diversidade da turma em que o mesmo se encontra inserido, com a finalidade de que esta intervenção se constituísse um processo de sucesso para o aluno com necessidades educativas especiais assim como para os restantes alunos da turma.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis partes essenciais. Num primeiro momento presenta-se o enquadramento teórico que sustenta o processo de conhecimento diagnose e intervenção educativa do aluno. Com este propósito procedeu-se a uma revisão da literatura sobre os temas da Inclusão, do Autismo e da Diferenciação Curricular.

Na segunda parte apresenta-se o enquadramento metodológico. Esta parte inicia-se com a apresentação da problemática, seguida da caracterização do projecto, das técnicas e instrumentos de recolha de dados e da calendarização do projecto.

O ponto seguinte dá-nos conta da caracterização do contexto sócio-educativo da intervenção, aludindo a um núcleo mais lato, como a escola e a turma e um círculo mais restrito à realidade do aluno alvo de estudo, como a sua família e o seu percurso escolar

e clínico. Dentro deste capítulo podemos também obter informações sobre a avaliação diagnóstica do aluno, base delineadora do plano de acção.

Com base em pressupostos teóricos ligados sobretudo à diferenciação curricular, e aos princípios de cooperação e autonomia, perspectivou-se a intervenção com o enfoque nas necessidades e interesses do RC, sem nunca descurar a aprendizagem dos restantes alunos da turma. Houve pois um ciclo de planificação, intervenção, avaliação que sustentou o trabalho realizado, dando sentido aos propósitos de um projecto de investigação-acção.

As conclusões deste trabalho reflectem os progressos obtidos a partir da prática, com base na análise dos dados recolhidos ao longo do processo de intervenção avaliação intervenção.

Finaliza-se este estudo, perspectivando linhas futuras de pesquisas, identificando caminhos que apontam para a continuação e alargamento do estudo no sentido de obter conhecimento científico que permita uma intervenção mais rigorosa e consequentemente de maior qualidade junto de alunos portadores de problemas análogos que se encontrem integrados no sistema regular de ensino. É minha convicção que todos os alunos tirarão vantagens de processos de intervenção sustentados em práticas similares.

Nota: A presente dissertação está escrito conforme o acordo ortográfico vigente antes da entrada do novo acordo ortográfico.

Enquadramento teórico

Parte I – Enquadramento Teórico/Revisão da literatura

1.1.Breve resenha da Educação Especial

Ao longo dos séculos a forma como se encarou a deficiência revestiu-se de diferentes facetas, nas raízes históricas da evolução da Humanidade temos o exemplo do povo Hebreu, que encarava estas situações como castigo divino. Conhecida é também a Lei das XII Tábuas, na Roma antiga, que permitia aos patriarcas, matar os filhos defeituosos, o mesmo ocorreu em Esparta, onde os recém-nascidos, frágeis ou deficientes, eram lançados do alto do Taigeto (um abismo de mais de 2400 metros de altura, próximo de Esparta).

Por seu turno, os hindus, ao contrário dos hebreus, sempre consideraram os invisuais, pessoas de sensibilidade interior mais apurada, uma vez que não possuíam visão, acreditavam, por isso, que os deficientes visuais deviam assumir funções religiosas.

Ainda numa visão muito redutora e centrada na prestação de cuidados, durante a Idade Média, já sob a influência do Cristianismo, os senhores feudais prestavam um serviço de assistência aos deficientes e aos doentes, em casas próprias por eles mantidas.

Foi já na época do Renascimento que se começou a caminhar no sentido da integração profissional das pessoas com deficiência e com a Revolução Industrial surgiram então, imensos aparelhos facilitadores da autonomia destas pessoas, como, cadeira de rodas, coletes, próteses, veículos adaptados, etc.. O interesse na habilitação e reabilitação do portador de deficiência para o trabalho surge numa altura em que as guerras, as epidemias e anomalias genéticas deixaram de ser as causas únicas das deficiências, percebeu-se que o trabalho, devido a condições precárias, propiciava acidentes e doenças profissionais, sendo essencial existir: o Direito do Trabalho e um sistema eficiente de Segurança Social, de atendimento à saúde, bem como a reabilitação dos acidentados. Assim era necessário assistir, mas também reabilitar e integrar.

Todavia, só após a Segunda Guerra Mundial, e com a valorização dos direitos humanos, surgem conceitos de igualdade, direito à diferença, justiça social e solidariedade. Organizações como a ONU, UNESCO, a OMS, a OCDE, etc., lutaram para que os deficientes passassem a ter os mesmos direitos e deveres de todos os outros cidadãos,

tendo, sobretudo, direito à participação na vida social e a sua consequente inclusão escolar e profissional.

1.2. Da integração à Inclusão de crianças com NEE

1.2.1. Conceito de Integração

Em Portugal, até 1976, os alunos com NEE não tinham lugar nas escolas de ensino regular, a sua educação estava a cargo de escolas especiais. A partir deste ano foram criadas as equipas de ensino especial integrado, cujo objectivo era o de "promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência." (Correia, 2005)

Mas será efectivamente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que se assiste ao início de uma mudança estrutural na construção de uma educação mais integradora. Esta verá em 1991 surgir o Decreto-lei nº319/91, documento essencial para que as escolas possam criar a sua própria forma de acolher e educar os alunos com NEE. Com a publicação deste normativo foi possível:

– introduzir o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos, propondo assim, a descategorização;

- privilegiar a máxima integração do aluno com NEE na escola regular;
- responsabilizar a escola pela procura de respostas educativas eficazes;
- reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhe são conferidos para esse fim. (Correia, 2005)

Este decreto funcionou assim como uma ponte entre aquilo que os alunos com NEE precisavam e os serviços oferecidos, sendo estes dados, sempre que possível nas escolas regulares.

Vivenciou-se assim, antes da publicação deste decreto, duas realidades: a da integração e a da inclusão. As escolas integradoras vieram permitir a existência de classes especiais dentro das escolas regulares, *"quanto mais afastadas da norma estivessem as áreas deficitárias do aluno, mais se justificava a sua colocação numa classe especial, sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor directo no processo*

educativo desse aluno. Na educação destes alunos, o professor do ensino regular assumia um papel muito reduzido ou mesmo nulo (...)" (Correia, 2005)

Pouco a pouco foram-se criando oportunidades de interacção entre os diferentes alunos, podendo os alunos com NEE frequentar na turma do ensino regular determinadas disciplinas, como a educação física e as expressões, bem como partilhar os recreios, o refeitório e as visitas de estudo.

Esta primeira integração social abriu caminho para a alteração da forma de ensinar os alunos com NEE, passando a existir salas de apoio, ao contrário da classe especial. Depois de uma integração física e social, estabelece-se o direito de todos os alunos poderem frequentar as escolas da sua residência, os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino, nunca esquecendo que qualquer aluno tem de aceder a serviços de apoio especializado, sempre que necessite, o que se traduz numa adaptação das práticas educativas às necessidades e capacidades de cada um.

Evolui-se assim do conceito de integração para inclusão, este *"ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa "curva normal", mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proficuas."* (Correia,2005)

Desta forma, a escola não poderá continuar sem proceder a mudanças importantes que centrem o ensino no aluno e não no currículo, *"a inclusão exige, assim, a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, de uma aprendizagem em conjunto".* (Correia, 2005)

Ainscow (1995) estabeleceu um paralelismo entre os caminhos que caracterizam a *integração versus inclusão,* percebe-se, no quadro abaixo, que há uma mudança de perspectiva, alargando-se a atenção para todos os alunos.

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Das Necessidades educativas especiais	À Educação para **todos**
Das medidas complementares para responder aos alunos especiais	À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens
De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais	À reestruturação das escolas: - mudanças metodológicas e organizacionais; - sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens
Da perspectiva centrada na criança	Perspectiva centrada no currículo

Fig. 1 – A diferença entre a integração escolar e a inclusão escolar. (*In* Tilstone, C., Florian, L. E Rose, R. (2003) *Promover a Educação Inclusiva.* Instituto Piaget.)

1.2.2. Conceito de inclusão

O conceito de inclusão prende-se, sobretudo, com um direito humano, que atende a que todos os cidadãos devem participar em todos os aspectos da sociedade. Encerra em si mesmo conceitos como: igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos por todos valorizados e defendidos, mas que nem sempre sabemos ou pomos em prática. A inclusão escolar teve a sua origem nas pessoas portadoras de deficiência e insere-se no âmbito das grandes campanhas contra a exclusão social, defendo a justiça e a diversidade.

Num olhar mais centrado na área educativa, são vários os documentos (Direitos da Criança (1989); Relatório da UNESCO (1994); Declaração de Salamanca) que unanimemente defendem uma educação igual, sem discriminações, onde todas as crianças devem ter direito ao seu lugar nas escolas do ensino regular.

Na verdade, a grande produção de documentos científicos que abordam e criam orientações educativas, reflectem a urgência na mudança de práticas, no combate à exclusão e à criação de condições favoráveis a uma verdadeira inclusão social e escolar.

Assim, parece-nos de extrema relevância destacar o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs*, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situações de deficiência, assim passamos a ter critérios pedagógicos a reger a acção educativa, e até a própria Educação Especial, e não critérios exclusivamente médicos.

Por seu turno, a Declaração de Salamanca, assinada por 92 países e 25 organizações internacionais, marca o estabelecimento dos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas, enquadrando os direitos das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no âmbito mais alargado dos direitos da criança e do Homem, referindo-se a documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção dos Direitos da Criança (1989), entre outros. É também nesta Declaração que se reforça o conceito de NEE:

" a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade."

Esta nova categorização trouxe a perspectiva de abertura à valorização da funcionalidade das crianças e jovens promoverem a sua própria aprendizagem. Apesar desta iniciativa de não rotulagem, através de diagnóstico médico, continuamos a valorizar esses rótulos nas nossas práticas e decisões.

Incluir é entender alguém, aceitando-o como é, na educação todos nós nos apresentamos como indivíduos "especiais", com características únicas, que apelam à compreensão de todos, por isso a educação é para todos e a inclusão não se limita apenas a pessoas com Necessidades Educativas Especiais, todos nós queremos uma educação sem nenhuma restrição, sem preconceito ou favorecimento especial.

Tal como defendia Marsha Forest (2006), a inclusão é "estar com o outro e cuidar uns dos outros", dizer "seja bem-vindo!". Inclusão é acima de tudo a forma como lidamos com a diversidade, como encaramos a diferença, provocando afectos, pois sabemos que não somos iguais e as nossas diferenças merecem respeito. Para Marsha as comunidades com diversidade são mais ricas e melhores, são lugares mais produtivos para viver e para aprender. E mais uma vez, esta autora defende que a inclusão tem de obrigatoriamente passar por uma mudança, algo que nos obriga a questionar e nos faça repensar as nossas práticas. No seu artigo "Inclusion! The bigger picture" (2006), Marsha e o marido, Jack Pearpoint, defendem precisamente essa ideia de mudança:

"Inclusion means change! We believe both inclusion and change is inevitable. Whether we choose to grow with and from these changes is a choice. It has been instructive to be a participant in hundreds of emotional meetings about "inclusion", when it is crystal clear after a few minutes that inclusion is only nominally the topic. The real topic is fear of change! Many people in education and human services are afraid they will loose their jobs. Afraid of new responsibilities. Afraid of what they don't understand."

Um professor que abrace a inclusão deve ter sempre presente em mente que:

- educação é um direito humano;
- as crianças estão na escola para aprender;
- há crianças que são mais vulneráveis à exclusão;
- é da responsabilidade da escola e dos professores criar normas alternativas de ensino e aprendizagem mais efectivas para todos!

1.3. A educação inclusiva

A base de uma escola inclusiva atende à ideia de uma Escola para Todos, respeitadora de uma equidade eficaz, longe de práticas discriminatórias, *"o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola."* (Declaração de Salamanca, 1994:11-12)

De uma forma geral, poder-se-á dizer que existem alguns pilares fundamentais numa política inclusiva, tal como o direito a aprender e a brincar em conjunto ou a não rejeição da presença de certas crianças, não optando pela separação ou o envio das crianças para locais, ditos "próprios", excluindo-as devido à sua deficiência.

A mudança na prática de cada um de nós, trará benefícios a todo este paradigma, a escola tem de se centrar mais no aluno, nas suas potencialidades e não apenas nas disciplinas e nos resultados quantitativos.

A verdade é que muitas vezes ficamos presos à rotulagem da NEE permanente, descurando ou até ignorando as capacidades reais do indivíduo, usamos os rótulos dos técnicos e dos médicos e não conhecemos realmente os nossos alunos.

Por outro lado, os professores e as equipas de apoio devem trabalhar em conjunto, cooperando, planificando e antecipando as dificuldades, pois nestes cenários de co-educação as dificuldades de aprendizagem e o peso do currículo são menores. De facto, o papel do professor de apoio também precisa de uma visão diferente da actual, uma vez que pouca cooperação é feita e o apoio é, muitas vezes, utilizado de forma inadequada, não se desenvolvendo uma planificação eficaz que ajude o aluno a sentir-se mais confiante, onde se antecipem dificuldades, onde se consiga que o aluno participe nas aulas.

Trabalhar em equipa requer tempo e investimento, sem isso por parte de todos os elementos, o trabalho fica comprometido. Muitos são os elementos que estão envolvidos na educação das crianças com dificuldades de aprendizagem: falo de professores, auxiliares, terapeutas, psicólogos, médicos e pais, por isso talvez seja natural surgirem alguns problemas, contudo a constituição de equipas multidisciplinares que trabalhem activamente e partilhem os seus conhecimentos, surge como uma solução eficaz para o desenvolvimento das crianças.

Aceitar a diferença é um dos primeiros passos para uma boa prática inclusiva, pois só assim é possível dar espaço para que, nós professores, conheçamos os nossos alunos, as suas dificuldades, as suas capacidades, podendo atender a cada um com a aplicação especializada de métodos de ensino específicos, dando a oportunidade de participação aos alunos nos diferentes aspectos do seu processo educativo. Os professores devem encontrar um equilíbrio entre o que nos pede o programa e as necessidades individuais de cada um, talvez seja necessário avaliar o processo e não o produto final.

Nesta perspectiva de aceitação da diferença podemos abarcar toda e qualquer diferença, a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, vendo-a como uma mais

valia e não como algo a ignorar, independentemente da cor, origem, género, condição física, intelectual ou social, devemos vê-la como uma força impulsionadora do nosso trabalho.

Mas mais uma vez este estilo de ensino exigirá alterações nas escolas e nas práticas, pois a preocupação continua a ser os resultados e não a qualidade das experiências dadas aos alunos. A ideia será desenvolver um currículo que tenha em conta as necessidades dos alunos e não tentar que estes se adequem ao que já está instituído.

Ainscow (cit. Tilstone (2003), p. 227) acredita que o melhoramento das escolas depende de seis condições básicas:

- uma liderança eficaz;
- envolvimento dos docentes, dos alunos e da comunidade no desenvolvimento de políticas e tomadas de decisão,
- empenho num plano de colaboração;
- estratégias de coordenação eficazes;
- dar atenção aos benefícios potenciais do inquérito e da reflexão;
- uma política de desenvolvimento do pessoal docente.

A principal intenção dos autores é que assim se aumente a interacção cooperativa entre colegas e haja uma maior responsabilidade pela educação de todas as crianças.

Com a escola inclusiva pretende-se que todos os alunos, mesmo todos, vão à escola para aprender, não de forma passiva, mas tendo um papel preponderante, participando na vida escolar. O que interessa é o sentimento de pertença a um grupo, a uma escola. Assim, a escola tem de se comprometer a adaptar-se às necessidades dos alunos e não o contrário. *“ O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”* (Declaração de Salamanca, 1994)

Segundo Ainscow (2003), é necessário que as escolas assumam e valorizem as suas práticas, considerando a diferença um verdadeiro desafio e simultaneamente uma fantástica oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, destacando a importância de descobrirem e enumerarem o que está a impedir a participação de todos, bem como demonstrarem disponibilidade na utilização dos recursos disponíveis, na criação de outros materiais, utilizando sempre uma linguagem acessível a todos e encarando com coragem o assumir de riscos.

Mais uma vez fica claro que todos temos de ser co-responsáveis na resolução dos problemas, a cooperação e a partilha de experiências e saberes é uma forma de banir o isolamento, criando espaço para a reflexão, investigação e formação. Ainscow (2003) defende que isso obriga a "mudanças metodológicas e organizacionais", pois as respostas para os problemas têm de ser encontradas nos contextos em que se desenvolvem os próprios problemas e com os interessados na resolução dos mesmos.

Para Ainscow e Ferrreira (2003: 109) falar de educação inclusiva é:

- «falar» em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- representar o referencial adoptado pela *Conferência Mundial em Educação para Todos*, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;
- produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais;
- reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Tudo isto numa perspectiva de activa mudança, pois a evolução faz-se de alterações. Para a existência de uma educação inclusiva, é imprescindível apostar numa mudança de mentalidades e, simultaneamente, permitir o acesso e o sucesso da educação para

todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos é a criação efectiva e eficaz de professores de apoio, nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente, para desempenhar uma função de apoio junto do professor da turma e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais dentro da própria sala.

Parece-me importante reter que é necessário apoiar todos os alunos que não têm sucesso escolar, mesmo não tendo Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente ou uma condição de deficiência, como acontece com as crianças oriundas de outras culturas ou de outros países, com as crianças com défice de atenção ou problemas de comportamento, ou simplesmente com as crianças que têm problemas de aprendizagem.

2. Da inclusão à necessidade de medidas de Diferenciação Curricular

2.1. Conceito de diferenciação.

" (...) a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem tão só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder." (Pacheco, 2008) Num contexto educativo, a distinção deve atender à diversidade e a partir dela construir diferentes ângulos de estudo, para os diferentes alunos que existem. *"A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo."* (Pacheco, 2008) *"Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno."* (Heacox, D. 2006)

Visser (1993, cit. por Resendes e Soares, 2002), entende que a diferenciação, é o *"processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo*".

A diferenciação existe para que seja possível chegar a todos, pois *"a falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva e, por arrasto, ao insucesso da inclusão."* (Leite, T. 2010)

Neste sentido, o papel do professor tem de ser o de orientador das aprendizagens, assumindo ele próprio, múltiplas formas de trabalho e proporcionando aos seus alunos a oportunidade de partilhar o acto de ensinar. Para Benavente (1994, cit. por Resendes e Soares, 2002) *"diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino a pares".* De facto, as estratégias privilegiadas passam pelo trabalho cooperativo, "*onde todos se preocupam com o sucesso do grupo como um todo, "os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional."*(Nielsen, L. B., 1999)

2.2. Os níveis de operacionalização da diferenciação curricular

A diferenciação curricular faz-se com a elaboração do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola e de Turma, adequando-se o currículo nacional aos diferentes contextos, pois no interior de cada um destes núcleos existem características e dinâmicas próprias que precisam de linhas orientadoras específicas. Desta forma entendemos que *"a diferenciação curricular necessária à intervenção com alunos com NEE não corresponde necessariamente nem a processos de redução do currículo, nem a processos de remediação ou compensação, realizados através de trabalho individual na sala de aula e/ou apoios de educação especial (EE), mas uma atenção particularizada aos processos de aprendizagem específicos dos alunos e, em consequência, à tomada das decisões curriculares que parecem mais ajustadas."* (Leite, T. 2005)

Heacox (2006) entende que o ensino diferenciado caracteriza-se por ser: rigoroso, relevante, complexo, e flexível e variado. O primeiro refere-se à forma como o professor estrutura o seu ensino, reconhecendo as diferenças individuais e estipulando objectivos de aprendizagem de acordo com as capacidades dos alunos. No caso da

relevância, centramo-nos no interesse da aprendizagem e naquilo que é essencial. O ensino é complexo, pois a abordagem dos conteúdos não é linear, existe um envolvimento no seu aprofundamento. E por fim, a questão da flexibilidade que permite diferentes formas de trabalho e maneiras díspares de aprender.

Ainda a propósito da definição deste conceito de diferenciação, Leite (2005) afirma que *"para que o planeamento e a gestão curricular sejam diferenciados e adequados às necessidades dos alunos, é necessário lembrarmo-nos das características do conceito, na sua origem:*

- é abrangente (as necessidades podem ser de carácter permanente ou temporário);
- é dinâmico (as necessidades mudam no decurso da escolaridade);
- é individual (as necessidades dizem respeito a um aluno e não a uma categoria de alunos);
- e é relativo (a definição das necessidades – ou do nível dessas necessidades – pode mudar conforme a perspectiva do professor sobre o currículo: como define os objectivos de aprendizagem, como estrutura as actividades, como faz a avaliação…)".(Leite, T. 2005)

Heacox (2006) afirma que o que se diferencia é o conteúdo, o processo e o produto. *"O conteúdo é diferenciado através de um enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências mais relevantes e essenciais, ou através de um aumento da complexidade da aprendizagem. Alguns alunos precisam de mais tempo de instrução e de prática, outros necessitam de menos."*

No caso do processo referimo-nos à forma como é ensinado algo, pretendendo-se que essa forma de leccionar reflicta as necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, *"as formas que permitem aos alunos aprenderem ou processarem a informação são diferentes."* (Heacox, 2006)

O produto constitui-se como o final da aprendizagem, podendo assumir diferentes formas de representação, mas espelhando sempre aquilo que os alunos assimilaram e são capazes de mobilizar. *"O professor estabelece uma diferenciação através dos produtos, encorajando os alunos a envolverem-se em trabalhos estimulantes, a*

concretizarem as suas ideias ou a criarem formas originais de mostrarem que aprenderam. (Heacox, 2006)

Roldão (2003) distingue três níveis de operacionalização:

"- *Nível político – diferenciação na organização do sistema e das escolas.*

- *Nível organizacional – diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar.*

- *Nível pedagógico-curricular – diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns."*

2.3. Práticas da diferenciação curricular

Autores como Tyler, Taba e Bloom referem que as práticas behaviouristas constituem-se como as primeiras práticas de diferenciação curricular, pois as suas orientações educativas apontavam para a aquisição da eficácia, sendo o ensino organizado e construído com base na avaliação, no feedback, e possibilitando a reformulação das estratégias, caso os objectivos não estivessem a ser cumpridos. *"A noção de diferenciação que este modelo comportava centrava-se essencialmente no reconhecimento de ritmos diferentes e na previsão de resultados comuns esperados (...)."* (Roldão, 2003)

As práticas que se mostraram mais interessadas no desempenho diferente de cada indivíduo, *"tendências curriculares de matriz progressivista e os movimentos de teorização da cognição"* (Roldão, 2003), apelavam a um ensino centrado no interesse e no envolvimento activo de cada sujeito na construção do seu saber. Contudo, esta perspectiva pode ter um efeito contrário, pois *"a apropriação de procedimentos autónomos de pesquisa e construção de conhecimento, requerendo níveis de complexidade acrescida do funcionamento cognitivo, não é independente da pertença social concreta, que, na estrutura social actual das sociedades ocidentais, se valoriza e desenvolve sobretudo nos meios e classes socialmente favorecidos e não é encorajada noutros níveis e culturas (...)"* (Roldão, 2003)

As práticas que consideram a diferenciação, adoptam a entreajuda, a cooperação e a rentabilização da diversidade em prol da aprendizagem geral do grupo. Mas a realidade

actual, aponta para outro caminho, segundo Roldão (2003) *"predominam como práticas identificadas como diferenciadoras as que se organizam com grupos diferentes face ao grande grupo-turma (de alunos ou tarefas), mas internamente homogéneos e baseados em idêntica uniformidade da tarefa."*

Pacheco (2008) afirma que *"as estruturas de gestão do currículo necessárias para a efectivação plena da diversificação passam pela observância dos seguintes aspectos: existência de uma liderança curricular que promova a coordenação horizontal ou a integração das actividades de ensino-aprendizagem pertencentes a uma turma ou a um departamento e/ou conselho de grupo disciplinar; o agrupamento flexível dos alunos; a conjugação do trabalho do professor com os serviços de apoio pedagógico especializado com vista ao sucesso educativo do aluno; a articulação dos recursos e materiais curriculares; a construção de um projecto educativo de escola, inserida numa comunidade ou território educativo."*

Assim, a diferenciação curricular atenta é aquela que reflecte nas suas práticas a experiência de cada aluno e o *"seu potencial desenvolvimento em direcção à realização das aprendizagens previstas ao nível do currículo formal."* (Sousa, 2010) Ainda segundo este autor, a diferenciação curricular é a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades.

2.4. Flexibilização e adequação curriculares

A adequação curricular surge para que se atenda realmente a todos, não se pretende um novo currículo, mas um currículo em que a base reguladora seja o currículo comum, permitindo que seja dinâmico, alterável e passível de ampliação. *"O tipo de adequação curricular define-se, portanto, pelo seu grau de proximidade/afastamento em relação ao currículo comum."* (Leite, T. 2010) As adequações curriculares, constituem-se assim, como possibilidades educacionais que permitam a minimização e/ou ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Segundo Marques (1998, p. 23), *"as adaptações curriculares constituirão a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky como um meio de construção de caminhos alternativos que permitirão ao aluno ascender aos conhecimentos escolares."*

Enquanto as adequações curriculares constituem-se como as alterações nos conteúdos, objectivos, recursos e práticas pedagógicas, de acordo com a necessidade do aluno, a flexibilização aponta para outro caminho, mais centrado nas alterações nas estratégias das práticas, mantendo os conteúdos e objectivos. Beyer (2006, p. 76) entende que na flexibilização curricular *"o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma flexibilização que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas."*

Depreende-se então que a flexibilização se centra na prática e por essa razão, permite uma aproximação mais eficaz a todos os alunos, aliás, devia ser uma regra normativa da prática pedagógica do professor, constituindo-se como um direito de todos os alunos.

Já a adequação curricular foca-se mais naqueles que precisam de caminhos específicos para a aprendizagem dos conteúdos determinados, "*as decisões de adequação a nível da organização do espaço e do equipamento, das estratégias de ensino, das actividades e dos recursos pedagógicos configuram geralmente um afastamento pouco significativo do currículo comum. Com efeito, em algumas salas de aula, encontramos alunos a trabalhar em dispositivos de aprendizagem múltiplos, que não dependem em todos os momentos da actuação do professor, que asseguram momentos de trabalho em grande grupo, pequenos grupos e individualizados, e nos quais a diferenciação é a regra para todos os alunos e não a excepção para alunos com problemáticas específicas."* (Leite, 2010)

Roldão (2005), citada por Leite (2010), afirma que "*a escola tem um material de trabalho – o currículo – e uma acção fundacional – fazer aprender os jovens de uma dada comunidade. Por isso, a expressão "Escola para Todos" não pode traduzir-se apenas na inserção de todos os alunos nas escolas e salas de aula; só existirá uma "Escola para Todos" se todos aprenderem. Nesta perspectiva, é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão."*

3. Compreender o autismo – do conceito à intervenção

3.1. Perspectiva histórica

O termo Autismo, tem origem na palavra grega AUTOS, que designa "próprio"/"eu". De uma forma geral pode ser definido, como um estado de espírito de alguém, que se encontra, invulgarmente, envolvido em si próprio. (Soares, 2009).

A perturbação Autista começou a ser descrita por Leo Kanner em 1943, data em que publicou o seu trabalho "Autistic Disturbances of Affective Contact". Leo Kanner, realizou um estudo com 11 crianças que manifestavam características de comportamento semelhantes, como referem os autores Ozonoff e Rogers (2003, p. 26), *"Elas tinham em comum uma incapacidade fundamental para se relacionarem com os outros, incapacidade para usarem a linguagem enquanto veículo de significados e um desejo obsessivo de imutabilidade, da manutenção do mesmo estado de coisas."*

Poucos meses depois de Kanner publicar o seu artigo sobre o Autismo, um outro médico, Hans Asperger, também publicou um artigo, em que as crianças do seu estudo, apresentavam um Quociente Intelectual (Q.I) médio, ou acima da média, mas que apresentavam dificuldades de integração/relação (Soares, 2009).

Segundo o autor Hewitt (2006) citado por Soares (2009), menciona que, este grupo tinha em comum a capacidade de falar fluentemente, mas apresentavam dificuldades de compreensão e de capacidade em relação ao uso da conversação social. Este grupo, tinha um bom conteúdo gramatical, um vocabulário rico, uma boa articulação, porém a sua enunciação incluía conversações unilaterais, monólogos e um *"(...) uso inapropriado ou comum de palavras complicadas ou características do discurso do adulto".* (Hewitt. 2006, p.9).

Os dois estudos apresentados, reflectem características comuns, *"(...) tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, e uma preferência pelas rotinas"* (Hewitt, 2006, p. 9).

Apesar de apresentarem características comuns, segundo Marques (Maio, 2000, citado por Soares 2009), a grande discrepância destes autores baseavam-se em três grandes

áreas distintas: capacidades linguísticas, capacidades motoras e de coordenação e capacidades de aprendizagem.

Admirável é descobrir que tanto Kanner como Asperger, mesmo não conhecendo o trabalho um do outro escolheram o mesmo tema para designar a perturbação: AUTISMO.

3.2. Etiologia

Sendo o Autismo, um tema complexo, a sua etiologia, envolve um cruzamento de teorias, nomeadamente teorias comportamentais; neuropsicológicas e fisiológicas (Soares, 2009).

TEORIAS PSICOGENÉTICAS

Leo Kanner em 1943, definiu o termo Autismo, como uma perturbação do desenvolvimento , sugerindo uma hipótese de uma componente genética.

Kanner, especulou que até ao nascimento, as crianças apresentavam um desenvolvimento normal, contudo devido a factores familiares (pais pouco afectuosos e pouco expressivos), era originado *"um défice afectivo nas crianças"* (Soares, 2009), o que provocava um quadro de Autismo. Assim considerava-se o Autismo uma perturbação emocional e não biológica, *"O Autismo é um transtorno emocional, produzido por factores emocionais ou afectivos inadequados na relação da criança com as figuras de criação."* (Riviére, 2004, p. 236). Com isto surge a teoria das *"Mães Frigorífico"*, teoria desenvolvida por Bettelheim em 1967 (Santos e Sousa, sd.) que colocou toda a origem desta perturbação na suposta falta de envolvimento, sobretudo, das mães, culpabilizando-as.

Esta teoria, teve um grande impacto na década de 60, contudo na década de 70 surgiram novos estudos, como refere Soares (2009) *"(...) surgiram estudos com crianças vítimas de maus tratos por parte dos pais e, estas, apesar das experiências traumatizantes vividas não apresentavam características que aludissem ao quadro do Autismo...),* o que veio pôr em causa esta teoria.

Esta teoria, por sua vez, para além de ter tido bastante importância na Etiologia do Autismo, também teve efeitos nefastos para as famílias destas crianças, uma vez que eram os "causadores" da perturbação. As famílias, investiram monetariamente em intervenções psicanalíticas pouco eficazes, porque estas não eram específicas e adaptadas às necessidades e características da própria criança, como refere Soares (2009). E, segundo Marques (1998, citado por Santos e Sousa, sd.), surgiram muitas críticas, uma delas foi, questionar a validade daquelas asserções, relativizando as suas conclusões acerca da possível influência negativa dos pais, por não existirem meios credíveis que os pudessem confirmar.

Como, se referiu inicialmente, Kanner, definiu o Autismo, como uma perturbação emocional, contudo abandonou a ideia e regressou à base genética, em que defendeu a existência de um défice inato que impediu a relação adequada da criança com o meio que a envolvia, como afirma Soares (2009).

TEORIAS BIOLÓGICAS

Algumas investigações, relativas às Perturbações do Espectro do Autismo, relevaram que existia uma origem neurológica de base. Colocou-se a hipótese, como diz Soares (2009), que o Autismo resulta de uma perturbação em algumas áreas do Sistema Nervoso Central, e que afectam o desenvolvimento cognitivo, intelectual, a linguagem e a capacidade em se estabelecer relações.

Como referem, os autores Santos e Sousa (sd., citado por Soares 2009), ainda não existem certezas, que existe uma perturbação neurológica, contudo, diversos estudos verificaram que o Autismo tem mais incidência nos rapazes do que nas raparigas; e que existe uma associação do Autismo com vários distúrbios biológicos, nomeadamente a epilepsia, paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infecções por citomegalovírus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria.

- *Estudos Genéticos: Genes, cromossomas e Autismo*

A genética tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante para a determinação da Etiologia do Espectro do Autismo.

Actualmente, têm-se realizado, vários estudos com o objectivo de determinar o(s) gene(s) responsáveis pelo Autismo e, de que forma estes afectam o desenvolvimento do Espectro do Autismo.

Como refere, Quinhones-Levy (2004, citado por Santos e Sousa, sd.), o Espectro do Autismo é considerado como uma situação genética, existindo uma hereditariedade superior a 90%. A hereditariedade é complexa, existindo a interacção de vários genes de susceptibilidade (396 genes) com o ambiente. Os factores ambientais desfavoráveis referem-se a factores pré e peri-natais.

Dentro da investigação genética, destaca-se o estudo sobre a etiologia do autismo, publicado no início do mês de Junho do ano de 2010, tendo ficado provado que existem alterações submicroscópicas nos cromossomas, sendo possível num futuro próximo realizar um diagnóstico precoce.

A investigação envolveu 120 cientistas, de 11 países diferentes, estando Portugal também presente, através dos investigadores do Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, do Hospital Pediátrico de Coimbra e o Instituto Gulbenkian de Ciência. Assim, partiu-se para um trabalho exaustivo de análise do genoma humano que contou com a participação de 1000 indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo e 1300 indivíduos sem patologia no espectro. Percebe-se então que os indivíduos com autismo mostram no seu genoma mais alterações submicroscópicas, vê-se no seu ADN modificações significativas, tendo o nome técnico de Copy Number Variants (CNVs).

Descobriram também que estes Copy Numbers Variants podem ser hereditários, mas curiosamente verificaram que muitos são exclusivos ao indivíduo com autismo, à semelhança daquilo que acontece na Trissomia 21, ou seja ocorre naquele momento da concepção uma alteração cromossómica, por excesso ou defeito.

De acordo com as conclusões investigativas *"as causas para o aparecimento dos CNVs não são ainda bem conhecidas, mas verifica-se que os fragmentos de ADN deletados ou duplicados podem incluir entre 1 a 20 genes, uma fracção dos quais já se sabia serem importantes no autismo e ou na deficiência mental. Esta análise também identificou novos genes de susceptibilidade para o autismo, incluindo SHANK2, SYNGAP1, DLGAP2 e DDX53–PTCHD1. No seu conjunto, verifica-se que estes genes estão*

envolvidos em processos chave para o funcionamento saudável do sistema nervoso, nomeadamente na comunicação entre células nervosas (transmissão sináptica), na proliferação celular ou em processos de sinalização intracelular." (Press Release – Projecto AGP, 2010)

Ao ler este estudo depreende-se que a comunidade científica tende para que o autismo seja causado, em parte, por variantes raras no genoma. Por outro lado, foi afirmado que *"as novas observações tornam mais próxima a possibilidade de desenvolvimento de um teste de diagnóstico molecular para análise precoce de risco. A identificação destes CNVs e dos genes neles contidos fornece ainda pistas sobre mecanismos patogénicos que são comuns entre estes casos. A sobreposição observada entre genes de risco para o autismo e genes previamente identificados para a deficiência mental sugere que pelo menos alguns dos factores de risco genéticos possam ser comuns entre várias patologias do foro psiquiátrico. A identificação destas vias fisiológicas aponta para novas linhas de investigação científica, assim como para potenciais alvos para o desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas".* (Press Release – Projecto AGP, 2010)

- *Estudos Neurológicos*

Com os avanços da Neurologia, é possível mencionar que o Espectro do Autismo, é provocado por um desenvolvimento cerebral anormal, que começa no nascimento e é manifestado ao nível do comportamento, durante o período da infância, principalmente quando surge a linguagem. Estes avanços permitiram, localizar a área do cérebro afectada.

- *Estudos Neuroquímicos*

Existem várias investigações bioquímicas, relacionadas com o Espectro do Autismo, que incidem sobre a relação, entre o Espectro e os neurotransmissores. Mas, os estudos têm sido inconclusivos, como refere Marques (1998, p.56, citado por Santos e Sousa, sd.), *"Até ao momento, os estudos neuroquímicos têm-se mostrado inconclusivos, contudo, a investigação continua, para procurar um outro nível de explicações, para a Perturbação do Espectro do Autismo".*

- *Estudos Imunológicos*

Como refere Soares (2009), os estudos imunológicos, sugerem que o Espectro do Autismo, pode surgir devido a infecções virais intra-uterinas, como a rubéola gravítica, ou então por infecção pós-natal, por exemplo herpes, e por fim, uma infecção congénita com citomegalovirús.

- *Factores pré, peri e pós-natais*

Alguns estudos, referem que os factores pré, peri e pós-natais, podem estar associados ao Espectro do Autismo. E dessa associação, fazem parte os seguintes factores desfavoráveis: *"(...) hemorragias, após o primeiro trimestre de gravidez, medicação, alterações no líquido amniótico, gravidez tardia"* (Tsai, 1989, citado por Marques, 2000, p. 68).

Contudo, os dados não são suficientes, para indicar a patologia definida no Espectro do Autismo.

TEORIAS PSICOLÓGICAS

Sabe-se que o Espectro do Autismo, é definido em termos comportamentais. Em 1970, dois autores, Hermelin e O`Conner, através dos seus estudos, tentaram identificar o défice cognitivo básico do Autismo e concluíram que *"(...), os autistas armazenavam as informações verbais de forma neutra, sem as analisar, atribuir significado ou reestruturar"*. (Santos e Sousa, sd., citado por Soares, 2009). Assim, surge uma das primeiras características do Espectro do Autismo, que é a incapacidade de avaliar a ordem, a estrutura e a reutilização da informação (Soares, 2009).

Os testes realizados, por Frith e Hermelin, nos anos 70, testes cognitivos, demonstram outra característica do Espectro do Autismo, a existência de respostas rígidas e estereotipadas.

Em meados, dos anos 80, segundo Pereira (Julho 2006, p. 29, citado por Soares 2009, sd), Uta, Frith, Alan Leslie e Baron Cohen, surgem com a Teoria da Mente. Esta teoria defende que *"Os Autistas, apresentam uma falha ou atraso no desenvolvimento da competência de comungar com o pensamento dos outros indivíduos"*, ou seja, *"Os autistas, têm dificuldade em reconhecer a mente dos outros indivíduos, originando a*

suposição da incapacidade que estes apresentam em relação à sua própria auto-consciência" (Soares, 2009).

A teoria da Mente, procurou identificar os défices responsáveis, pelos défices sociais do Espectro do Autismo.

3.3. Perfil

O quadro clínico do Autismo tem sofrido várias alterações, além de que as diferenças entre os próprios autistas são muito evidentes. Assim sendo, nesta perspectiva, surgiu, segundo Marques (Maio 2009, citado por Soares 2009), a necessidade de se criar subtipos de diagnóstico para as perturbações autistas.

Segundo Soares (2009), em 1988, Wing sugere a introdução do conceito *"Espectro do Autismo"*, que tende demonstrar a existência de uma variedade de manifestações do comportamento da mesma perturbação.

Então, o Autismo vai pertencer a um grupo de perturbações denominadas por Perturbações Globais de Desenvolvimento, mas existem outras, nomeadamente, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Perturbação Desintegrativa da 2ª Infância e por último, A Perturbação Global de Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Segundo Mello (2005, p. 18), o Autismo pode manifestar-se logo nos primeiros anos de vida. Os comportamentos, que chamam mais atenção dos pais, são por exemplo, quando a criança é muito calma e sonolenta, ou então o oposto, ou seja, chora muito por grandes períodos de tempo. Uma das queixas que os pais fazem muito, é que estas crianças não gostam de colo e muitas vezes rejeitam o aconchego. Com o passar do tempo, os pais começam a perceber não imita gracinhas, não aponta e não estabelece qualquer tipo de comunicação (Mello, 2005, p. 19).

O Autismo, segundo Mello (2005, p.20), *"é um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades:*

- *Dificuldade de Comunicação:*

Esta dificuldade caracteriza-se, pela dificuldade em a criança/jovem utilizar a comunicação verbal. No entanto, podemos encontrar uma criança/jovem, que apresenta

linguagem oral, contudo esta é uma linguagem repetitiva e não comunicativa. Muitas das crianças, que apresentam linguagem verbal, mas repetem simplesmente o que lhes foi dito, este problema designa-se de Ecolália Imediata. Noutras crianças, que repetem frases, mas que as ouviram algum tempo antes, ou mesmo em dias anteriores, este problema designa-se de Ecolália Tardia.

- *Dificuldade de Socialização:*

A dificuldade de socialização, caracteriza-se por a criança/jovem, ter dificuldade em relacionar-se com os outros, dificuldade também em partilhar sentimentos, gostos e emoções, Mello (2005, p21), também diz que estas pessoas tem dificuldade na "(...) discriminação entre diferentes pessoas." As pessoas com Autismo, também demonstram dificuldade em se colocarem no lugar de outra pessoa e compreender a perspectiva do outro.

- *Dificuldade no uso da imaginação:*

Esta dificuldade caracteriza-se, por uma rigidez e inflexibilidade em várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança, ou seja, como afirma Mello (2005 p. 22), a criança pode demonstrar "(...), comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão bilateral da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos". As crianças com Autismo, podem ter fixação por determinados assuntos, não explorados na sua idade, por exemplo os animais pré-históricos.

A pluralidade dos estudos aferiu, que a maioria das pessoas com autismo (aproximadamente 75%), são intelectualmente inabilitados, cerca de metade dos quais se situa no grupo com funcionamento da deficiência mental ligeira a moderada e a outra metade no grupo da deficiência mental grave a profunda (Ozonoff e Rogers, 2003, p. 37), com isto, podemos concluir, que uma das doenças associadas ao Autismo, é a Deficiência Mental.

Outro sintoma, associado são os ataques *"(...) cujo início ocorre na maioria dos casos durante a idade pré-escolar ou durante a adolescência."* (Volkmar e Nelson, 1990, citado por Ozonoff e Rogers, 2003 p. 37). Nas Perturbações de Espectro do Autismo também podem estar associados outras perturbações, como por exemplo a Perturbação de Tiques ou ainda a Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção

(Ghaziuddin et al., 1992; Jaselskis et al., 1992, citado por Ozonoff e Rogers, 2003, p.37). Segundo os autores, Ozonoff e Rogers, 2003 p. 37, também as perturbações do humor, tanto depressão como mania, são observados, em indivíduos com Autismo.

Contudo, o Autismo pode ocorrer de uma associação com uma variedade de anomalias genéticas, nomeadamente a Síndrome X Frágil, a Esclerose Tuberosa e muitas anomalias cromossómicas diferentes, como afirma Ozonoff e Rogers, 2003, p. 42.

3.4. Diagnóstico/Avaliação

O diagnóstico de uma criança autista é uma tarefa delicada que requer não só o recurso a observações da criança em vários contextos, como também a realização de vários exames médicos e a recolha de informação para o preenchimento de instrumentos de avaliação estandardizados. Dentro de uma panóplia de avaliações multidisciplinares, devem estar contempladas avaliações do foro neurológico, pediátrico, psicológico, entre outras, bem como a realização de exames não para a detecção do autismo, mas para rastreio de outros quadros que com frequência se associam ao autismo, nomeadamente a realização de avaliação audiológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames genénicos, electroencefalograma, ressonância magnética, etc.

Desde o momento em que surge a suspeita de se tratar de um caso de autismo, procedendo-se à sua sinalização, todo um conjunto de intervenientes é envolvido no processo de avaliação: família, técnicos de educação (docentes do ensino regular e do ensino especial), equipa médica, que vão partilhando informação entre si, de forma a chegar-se a um diagnóstico que envolva uma equipa multidisciplinar, constituída de preferência por profissionais com experiência em Autismo.

No sentido de uniformizar o diagnóstico, estruturaram-se escalas, questionários e um referencial de critérios, que permite instrumentalizar de forma concreta a avaliação da situação. Nunca esquecendo que a aposta num diagnóstico precoce se reflecte também na intervenção, quanto mais cedo diagnosticado, mais rápido se recebe ajuda educacional especializada.

Alguns exemplos desses instrumentos são: O *Diagnostic and Statistical of the American Psychiatric Association (DSM-IV)* caracteriza-se por um conjunto de instrumentos que podem ser aplicados em diferentes faixas etárias e entre indivíduos com diferentes

capacidades cognitivas e de linguagem. É composto por grelhas de diagnóstico para o autismo e para as desordens relacionadas com o autismo: Síndrome de Asperger, Perturbação global do desenvolvimento e Perturbação desintegrativa da segunda infância.

A *Checklist for autism in toddlers (CHAT)* é um questionário que foi construído em 1992 por J. Allen, S. Baron-Cohen e C. Gillberg. Tem por objectivo, despistar aos 18 meses, crianças com perturbações da relação e comunicação. Serve como instrumento de avaliação e não como instrumento de diagnóstico.

Existe também uma outra versão modificada da CHAT, a *Modified Cheklist for Autism in Toddlers (M-Chat)*, cujo objectivo é a despistagem do autismo e de perturbações invasivas do desenvolvimento em crianças com idade entre os 18 e os 25 meses. O questionário é composto por 23 itens com respostas sim/não, sendo preenchido pelos médicos e psicólogos em entrevista ou auto-preenchimento pelos pais.

A *Childhood Autism Hating Scale (CARS)* é uma escala que tem como objectivo a identificação de crianças com autismo e a distinção destas, das crianças com atraso de desenvolvimento sem autismo. Esta escala pode ser aplicada em crianças a partir dos 2 anos de idade. É constituída por 15 itens, através dos quais se pretende avaliar a relação com as pessoas, a imitação, a resposta emocional, os movimentos do corpo, a utilização dos objectos, a adaptação à mudança, a resposta visual, a resposta ao som, a resposta ao paladar, o cheiro e tacto, o medo ou ansiedade, a comunicação verbal, a comunicação não-verbal, o nível de actividade, o nível e consistência da resposta intelectual e a impressão global). A recolha da informação para o preenchimento da CARS, deve ser feita a partir de diferentes fontes de observação, tais como: testes psicológicos ou participação na sala de aula, entrevistas com os pais, anamnese, etc..

A *Autism Behavior Checklist (ABC)* consiste numa lista de 57 questões divididas em cinco categorias: sensorial, relação, corpo e uso de objectos, linguagem e social e auto-ajuda, permitindo diferenciar crianças autistas de crianças com deficiência mental severa, surdocegas e com perturbações emocionais, devendo ser aplicada em crianças a partir dos 3 anos de idade. Pode ser preenchido pelos pais ou pelos professores que conheçam bem a criança, devendo os dados recolhidos, ser pontuados e interpretados por um profissional treinado.

3.5. Intervenção

Uma vez feito o diagnóstico de autismo, é de extrema importância promover uma abordagem pedagógica, adequando as estratégias de ensino às características e capacidades da criança e também uma abordagem terapêutica. Com ambas as abordagens, pretende-se potenciar o desenvolvimento e a independência da criança, bem como a diminuição de comportamentos desadequados.

ENSINO ESTRUTURADO: SALAS TEACCH

O Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH) é um programa de Saúde Pública fundado por Eric Schopler, década de 70, nos Estados Unidos da América, que se destina a ensinar aos pais de crianças autistas técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos.

A filosofia deste modelo tem como principal objectivo ajudar a criança com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

Numa perspectiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia

das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objectiva das rotinas;
- Manter um ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno quanto aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;
- Promover a autonomia.

A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas, minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças.

(Carvalho, A. *et al*, 2008, pp. 17-18)

A frequência numa Sala TEACCH, requer a elaboração de um Plano Individual de Intervenção (PII), o qual deverá ser elaborado individualmente para cada criança, devendo contemplar os Objectivos e as Estratégias de intervenção, os quais deverão ser trabalhados tendo como ponto de partida as áreas fortes e emergentes da criança. A revisão/reformulação do PII deve ser permanente.

APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS (ABA)

O termo (**ABA**) "*Applied Behavior Analysis*" , ou seja, a análise aplicada do comportamento é uma forma de trabalhar com o comportamento do autista e ensinando novas habilidades, focando-se no incremento dos comportamentos que apresentem desafios para o autista e diminuindo aqueles eu são considerados inapropriados ou repetitivos. Nesta forma de intervenção tem de se observar, medir e avaliar as acções do individuo, acreditando que o comportamento é controlado pela mudança do ambiente, logo se se alterar o ambiente, altera-se o comportamento. *"A resposta adequada da criança tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta."* (Mello, 2005)

O treino e a repetição são elementos chave nesta abordagem ao autismo, o reforço também se constitui como elemento essencial. "*Respostas problemáticas, como*

negativas ou birras, não são, propositadamente, reforçadas." (Mello, 2005) A principal ideia *é" interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela possa ser maximamente independente o mais cedo possível."* (Mello, 2005)

Programa Son-Rise

Este programa foi recentemente trazido para Portugal, tendo a iniciativa surgido de um grupo de pais de crianças autistas. Foi criado pelos autores e professores Barry Neil Kaufman e Samapria Lyte Kaufman quando o seu filho Raun foi diagnosticado com sendo portador de autismo. Contra todos os conselhos para internar o filho em instituições especializadas, resolveram desenvolver um programa em casa para conseguir "chegar" ao filho. "The son-rise program" é um tratamento educacional que trabalha com áreas de aprendizagem, comunicação e novas habilidades desenvolvendo técnicas e estratégias.

O Programa Son-Rise é centrado na criança (ou no adulto com autismo). Assim, o ponto de partida deste tratamento é o conhecimento profundo do sujeito com quem vamos intervir, compreendendo como ele se comporta, interage e se comunica, assim como os seus interesses. *"O Programa Son-Rise oferece uma abordagem prática e abrangente para inspirar as crianças (e adultos) com autismo a participarem activamente em interacções divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças." (in http://sites.google.com/site/desvendandooautismo/programa-son-rise, retirado em Maio de 2011)*

O Programa Son-Rise realiza sessões individuais (um-para-um) na própria casa da criança ou adulto com autismo, num quarto especial, onde existem poucas distracções visuais e auditivas, tendo apenas brinquedos e materiais motivadores para a criança ou adulto com autismo, funcionando como instrumento de facilitação para a interacção e consequente aprendizagem. Ao atender aos interesses da criança e compreender os princípios básicos do brincar, torna-se fácil a criação de actividades motivadoras e simultaneamente divertidas, criando-se situações de interacção únicas e extremamente ricas.

Parte Empírica

Parte II – Parte Empírica

Metodologia

1. Problemática e definição de objectivos

O RC encontra-se integrado numa turma de ensino regular e numa escola onde não existem recursos específicos de apoio a alunos com autismo, beneficia de duas horas semanais de apoio individual com a docente de educação especial. Desde cedo a preocupação passou por oferecer um ambiente seguro e tranquilizador, onde o aluno se sentisse bem e com vontade de estar, nunca esquecendo aqueles que o rodeiam, explicando aos colegas o porquê do comportamento nem sempre compreensível do RC e pedindo a colaboração de todos no trabalho com ele.

Encontrando uma situação completamente nova e para a qual não possuía experiência, a minha primeira reacção foi procurar mobilizar o máximo de informação possível sobre o tema e agendar duas reuniões, uma com os pais e outra com a educadora, tentando aferir a forma como o aluno trabalha, se relaciona, como reage quando contrariado, percebendo se usavam técnicas para o acalmarem e ouvir as expectativas em relação ao futuro dele. Este último aspecto foi mais debatido com os pais, tentando perceber as suas ansiedades, receios e aquilo que mais ambicionavam ver concretizado neste primeiro ano lectivo do seu filho, no 1º Ciclo.

Claro ficou que aquilo que mais procuravam era ver o filho feliz, que viesse para a escola com vontade, sem birras, que de alguma maneira sentissem que ele estava bem. Durante o pré-escolar, segundo testemunho da mãe, o RC passava muito tempo de castigo e trazê-lo para a escola era uma luta diária, foram várias as vezes que foram chamados, ao longo do dia, para o virem buscar, pois não conseguiam fazer nada com ele, estando isolado, zangado e muito agressivo para com todos. Por outro lado, os pais revelaram que gostavam muito que ele aprendesse como os colegas, que conseguisse ler e escrever algumas coisas e que não fosse tratado como um aluno diferente, no sentido discriminatório.

Desta forma, a prioridade será realizar um atendimento adequado às características individuais do aluno e às suas necessidades formativas, temos um aluno com autismo numa sala do ensino regular, que precisa de uma atenção redobrada e que merece um

percurso escolar o mais rico possível, em experiências sociais e académicas que permitam a sua progressão. A ideia principal será que goste da escola, desmistificando todas as ideias e conceitos menos positivos existentes para si e para a sua família. A par disso delinear uma linha de trabalho que o leve a alcançar metas importantes neste 1º ano de escolaridade e o ajude a ultrapassar limitações.

Neste sentido, a principal preocupação é a de chegar ao RC, entrar no seu mundo e estabelecer uma ligação estável, acreditando que ganhando a sua confiança, mais facilmente o levarei a colaborar com o desenrolar do trabalho. Emerge então a minha questão de partida, ***como conseguir atender às especificidades deste aluno, fazê-lo progredir e aprender, sem descurar a evolução de toda a turma e promovendo a sua inclusão no grupo de pares?***

A par deste ponto de partida, várias questões surgiram:

Será possível conquistar o interesse do RC para a escola?

Cativando o interesse do aluno pela aprendizagem, acabar-se-ão as birras matinais, que tanto preocupam os pais?

Conseguirá o RC desenvolver competências essenciais como a autonomia e a cooperação?

Aprenderá a ler palavras e frases, dentro de um círculo muito próximo dos seus interesses?

Terão os colegas uma verdadeira importância na sua aprendizagem, ajudando-o a suplantar barreiras?

Como organizar o trabalho no sentido de atender impreterivelmente às necessidades e interesses dos restantes alunos da turma?

Todos aprenderão, realmente com todos?

É assim neste contexto que se insere o projecto de investigação que se apresenta. Este tem como propósito apresentar um estudo de caso do trabalho realizado com um aluno

portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo. Constituem-se como objectivos específicos deste estudo designadamente:

. Proceder à caracterização socioeducativa do contexto e do aluno com PEA;

. Identificar os objectivos, princípios orientadores e as estratégias de intervenção que privilegiem como ponto de partida as potencialidades do aluno;

. Implementar dispositivos de avaliação-intervenção-avaliação reguladores de todo o processo.

2. Design da investigação

A metodologia pode ser definida pelo conjunto dos procedimentos e instrumentos de trabalho, desde os procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos, de modo a conhecer e dar a conhecer a realidade (Quivy e Campenhoudt, 2003).

É com o intuito de investigar uma determinada realidade e um aluno em particular, que o presente projecto se baseia na metodologia de investigação-acção, considerando o processo de investigação em espiral, interactivo e focado num problema. O processo de investigação acção desenvolve-se numa espiral de ciclos de observação, planificação, acção e reflexão. Como o nome indica, esta é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: Acção, para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; e a Investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador do objecto de estudo. *"Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica."* (Quivy et Campenhoudt, 2008)

Neste contexto e de acordo com Chagas (2005) a Investigação-acção, "*usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como "verdadeira" investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de "promover mudanças sociais" (Bogdan & Biklen, 1994), e porque é "um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente*", existindo a dificuldade de distanciamento do investigador /actor face à causa que abraça.

Contudo, para Almeida (2001) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. "*Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a*

colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada."

Da mesma forma, Estrela (1994) defende que *"por um lado, as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação. Por outro lado, essas mesmas exigências determinam que o conceito tradicional de investigação seja renovado, pondo-se directamente ao serviço da acção."*

Pelo seu lado Cohen e Manion (1994) descrevem a investigação-acção como *"um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso."*

Assim e tal como Arends (1995) partindo do pressuposto que *"A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula"*, partiu-se da definição da problemática e da avaliação diagnóstica para a definição de objectivos de intervenção. Os primeiros passos dados foram no sentido da caracterização do contexto sócio-educativo. Para o efeito recorreu-se a várias técnicas de recolha de informação, através de diferentes meios, permitindo compreender e caracterizar o aluno. Patente ficou a necessidade de intervir em áreas específicas, ligadas, sobretudo, à autonomia e à socialização do aluno. Mas as áreas curriculares como a língua portuguesa, a matemática e o estudo do meio, tiveram igualmente a definição de metas.

A opção por um estudo de natureza qualitativo justifica-se pela possibilidade de uma maior compreensão do fenómeno em estudo no sentido de uma maior preparação para a intervenção no trabalho directo com o aluno, pelo entendimento de factos sociais, que *"consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego*

de formas simbólicas estranhas ao seu meio." (Guathier, 1987, citado por Hébert et al. 2010)

Este trabalho investigativo, é um estudo de caso, de dimensão qualitativa e inscrito num quadro de investigação-acção, revelando a ideia de que *"os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo*" (Bell, 2010), acrescentaria mesmo que *"não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e de agir «melhor» que anteriormente."* (Langeveld, 1965, citado por Bell, 2010)

3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para a realização deste projecto de intervenção foi necessário proceder a pedidos de autorização variados. Em primeiro lugar, aos pais do aluno, que se constituía como o elemento central deste estudo de caso (Anexo 1). Depois foi essencial ter a garantia da direcção da escola (Anexo 2) e de todos os encarregados de educação dos restantes alunos, encetando então o meu trabalho. Bell (2010) defende *"o director da escola ou da entidade superior terá a autoridade de conceder ou recusar o acesso, mas o desimpedimento dos canais oficiais é apenas o primeiro passo deste processo. Consiste numa etapa importante (...)"*.

Ao longo da dissertação referir-me-ei ao nome do aluno como "RC", mantendo o sigilo e a confidencialidade dos dados pessoais.

Para a caracterização do contexto recorri à consulta documental, designadamente à análise do projecto curricular de turma. Recorri igualmente à observação naturalista e sistemática, para a recolha de informações sobre a organização e composição da turma, das relações e da própria organização da sala.

A recolha de dados para a constituição da história de desenvolvimento do aluno foi obtida através de conversas informais com os pais e respectivo registo na ficha de anamnese (Anexo 3) - *"que é o conjunto das informações fornecidas por uma pessoa em tratamento a propósito do seu passado e da história da sua doença"* (Ketele et Roegiers, 1993) – através da análise documental, particularmente através da consulta do seu Programa Educativo Individual (PEI) (Anexo 4) e dos relatórios médicos (Anexo 5) presentes no processo individual do aluno. Este processo de recolha de informação

configurou-se de extrema importância para a obtenção de dados sobre o percurso escolar do aluno, sobre a família e sobre a sua problemática clínica. Paralelamente a esta avaliação diagnóstica, o psicólogo do Agrupamento realizou uma pequena observação, através da aplicação dos seguintes testes: Entrevista Clínica Semi-Estruturada, a Figura Complexa de Rey, as Matrizes Progressivas de Raven (versão colorida), o teste BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar e o teste da Figura Humana, tendo os resultados dos mesmos sido considerados na avaliação diagnóstica e na consequente preparação da intervenção.

O recurso à observação naturalista e sistemática na fase inicial deste projecto permitiu recolher dados sobre a performance do aluno nas mais diferentes áreas. Para o efeito criei numa fase inicial grelhas de registo com identificação dos respectivos indicadores e escala qualitativa de avaliação (nunca, sempre, realiza e não realiza). As informações recolhidas foram obtidas através das produções orais e escritas do aluno, com a aplicação de checklists criadas, com base no Portage (Anexos 6, 7, 8 e 9) e a construção de grelhas de observação (Anexos 10, 11, 12, 13, 14 , 15 e 16) para a avaliação do aluno em cada área de intervenção (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Competências sociais). O Portage é um programa de educação precoce, funciona como sistema de ajuda à educação de crianças com atrasos de desenvolvimento, seja a nível domiciliário, seja a nível de contextos educativos. Surgiu no final dos anos 60 nos Estados Unidos da América, foi depois introduzido no Reino Unido, em 1976. Contempla 6 áreas de desenvolvimento Estimulação do Bebé; Socialização; Linguagem; Autonomia; Desenvolvimento Motor e Cognição. Considerei que os indicadores previstos para a idade do aluno (seis anos), eram importantes para a caraterização da sua avaliação diagnóstica, daí a opção pela construção de checklists baseadas neste programa.

A avaliação constituída com base nas checklists considerou os domínios da cognição, socialização, autonomia e linguagem, áreas que se consideram essenciais para a inclusão escolar do aluno, para além de outros aspectos a incrementar. Foi com base na análise dos registos contidos nas checklists que se organizaram os gráficos representativos da situação do aluno e sua evolução nas diferentes áreas.

Para a construção destas grelhas de registo assumi como referência as competências do Currículo Nacional. A partir da análise e cruzamento de todos estes destes dados, foi

possível identificar as fragilidades e potencialidades do aluno em estudo. Foi a partir desta síntese que se configurou a definição dos objectivos de intervenção, assim como os princípios orientadores, estratégias, se definiu o plano de acção e respectivo dispositivo de avaliação intervenção.

Para a caracterização dos dados sobre o aluno defini um campo e unidades de observação, bem como sequências comportamentais. Ou seja, o campo de observação refere-se a todas as situações em que o aluno em estudo está envolvido (segundo Estrela (1994) – *"situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não verbais"*, etc.). No que diz respeito às unidades de observação centrei-me, sobretudo, no próprio aluno, mas como elemento participativo de uma turma. Por fim, a sequência comportamental reflecte *"o "continuum" dos comportamentos"* (Estrela, 1994) do aluno, permitindo evidenciar a evolução das suas aprendizagens e a forma como se consolidaram regras e atitudes adequadas aos diferentes contextos.

No que respeita ao processo de observação, considerei a observação participante que *"corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respectivo estatuto"* (Estrela, 1994). Faz-se uso de uma técnica do tipo naturalista, conduzindo a uma descrição dos comportamentos observados e a inferências sobre as causas dos mesmos, nas circunstâncias da vida quotidiana do aluno. Consegue-se obter dados sobre a satisfação/interesse e motivação do aluno para a tarefa, bem como a forma como participa e se vê a si e aos outros no grupo-turma.

A opção pela construção de instrumentos de registo que permitissem a recolha de dados para posterior tratamento quantitativo, expresso em gráficos, torna a observação também sistemática. Os dados de observação constantes das grelhas de registos relacionadas com as áreas curriculares de estudo do meio, língua portuguesa (expressão oral/ compreensão oral/ leitura e escrita) e a matemática e ainda com as competências sociais (responsabilidade/ autonomia/ comportamento…) (Anexos 10 a 15), possibilitaram completar o diagnóstico do aluno no que respeita às aprendizagens curriculares na fase inicial do processo.

Corroboro da opinião patente em Estrela (1994) sobre a observação como estratégias de formação, onde se considera que *"as grades de observação poderão constituir um meio de "feedback" objectivo "e que "poderão facilitar ao professor a tomada de consciência de si próprio em situação, revelando possíveis desfasamentos entre as intenções e as acções (...)".*

O tratamento dos dados recolhidos foi feito com a análise das diferentes grelhas de registo preenchidas ao longo de toda a avaliação diagnóstica, das avaliações intermédias e da avaliação final. O cruzamento das diferentes avaliações permitiu reconhecer a evolução do aluno, determinando as áreas de maior sucesso. Assim, nestes registos criei um código de cores que varia entre o vermelho (nunca/não realiza), amarelo (às vezes/com dificuldades) e verde (sempre/sem dificuldade), denotando-se uma gradação positiva nas cores, isto é, o aluno passa do vermelho, para amarelo e finalmente alcança o verde – este é o sinal da progressão das aprendizagens.

Após a leitura atenta dos referidos dados, procurei destacar em forma de gráfico as principais evoluções ocorridas, tendo traduzido o código de cores em intervalos de valor, isto é, vermelho (nunca/não realiza) corresponde a 0, amarelo (às vezes/com dificuldades) encontra-se entre 0 e 50 e finalmente verde (sempre/sem dificuldade) é entre o 50 e o 100.

4. Calendarização do Projecto

No que respeita à calendarização, o projecto desenvolveu-se de Janeiro a finais de Junho. Iniciou-se com uma fase de avaliação diagnóstica, preparatória da intervenção. De seguida e após a definição dos objectivos de intervenção concebeu-se o plano de acção, definiram-se os princípios orientadores e estratégias de intervenção. Numa fase posterior concebeu-se a planificação global das sessões a efectuar, partindo daquilo que se consideraram ser as potencialidades do aluno.

Para uma melhor compreensão do processo e em síntese poder-se-á considerar cinco fases no desenvolvimento deste projecto. São elas designadamente:

1ª fase – Recolha, análise e síntese de dados sobre o contexto;

2ª fase – Recolha, análise e síntese de dados sobre o aluno;

3ª fase – Observação e tomada de decisões sobre a intervenção;

4ª fase – Intervenção

5ª fase – Observação e avaliação em situação

O desenvolvimento das sessões caracteriza-se sempre por uma fase de intervenção, observação e reflexão sobre o trabalho realizado e o desempenho do aluno. Estas reflexões permitiam perceber até que ponto os objectivos estipulados se encontravam a ser alcançados e de que forma e como o aluno estava a progredir e a aprender. Foram sempre barómetros da acção, levando a reformulações do plano da acção e a ajustes necessários. Pois tal como Ketele (1980) afirma *"avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios com o fim de tomar uma decisão"*.

Assim, na organização e desenvolvimento deste projecto de intervenção encontra-se uma fase de avaliação diagnóstica, a intervenção e diferentes avaliações intermédias que culminam numa avaliação final. Contudo ao longo da intervenção ocorreram inúmeros "feedback's" que levaram a alterações no plano de acção. Resumi o processo no esquema que se segue:

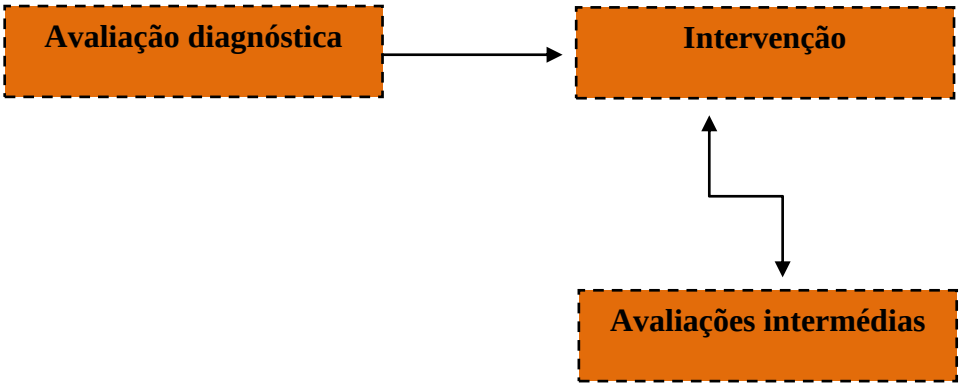


Figura 2 – Organização do trabalho do projecto (baseado em Estrela, 1994)

O projecto de investigação estabeleceu diferentes etapas e confirmou a ideia de que o trabalho em educação deve ser passível de reformulações, consoante a exigência do contexto ou a resposta dada pelo objecto de estudo, *"estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objecto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjectivamente vivida."* (Herman, 1983, cit. por Hébert et al. 2010)

5. Caracterização socioeducativa

5.1. A escola

A escola onde o aluno se encontra integrado é de tutela jurídica pública, pertencendo ao concelho de Sintra.

A escola funciona em regime normal e duplo com o seguinte horário: normal das 9h às 12h e das13h15 às 15h15m, duplo manhã das 8h às 13h e duplo da tarde das 13h15m às 18h15m. Os intervalos são das 10h30m às 11h e das 15h30m às 16h. No que diz respeito às actividades extracurriculares, estas decorrem em contra horário, por exemplo, o RC frequenta o horário normal e como tal as suas actividades são das 15h30m às 17h15m, com um intervalo das 16h15m às 16h30m.

O edifício escolar é composto por um único piso. Possui dez salas de aula, estando uma delas a funcionar como ATL a tempo inteiro e outra sala após as actividades lectivas, duas dessas salas são do Jardim de Infância, as restantes de 1º Ciclo. Podemos também encontrar um gabinete de coordenação, uma sala de professores, um gabinete de apoio educativo, um gabinete de educação especial, uma biblioteca, uma reprografia, um espaço polivalente (funciona simultaneamente como ginásio e refeitório), uma cozinha. No exterior, existe um recreio, onde podemos encontrar um campo de jogos, um espaço coberto, um terreno relvado, canteiros e bancos.

5.2. A turma

A intervenção realizou-se numa turma de 1º ano do 1º ciclo do Ensino básico, com alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, sendo doze alunos do género feminino e oito do género masculino.

No grupo, constituído por 20 alunos, encontra-se integrado um aluno diagnosticado como tendo Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A grande maioria dos alunos frequentou o jardim de infância da escola, incluindo o aluno observado. Este aspecto apresenta vantagens dado que existia já alguma afinidade entre alguns alunos. Do mesmo modo, o aluno em questão, aparenta ter uma relação pouco próxima dos colegas, tendo estes um olhar diferente, nem sempre são compreensivos e tolerantes com as suas atitudes.

Apresentam-se como um grupo coeso e bastante empenhado nas suas tarefas escolares. As práticas de organização e gestão curriculares na sala de aula privilegiam a responsabilização e autonomia de todos os alunos, partilhando-se a gestão do tempo, dos recursos e até dos conteúdos a abordar.

5.3. O aluno

5.3.1. Avaliação Diagnóstica

5.3.1.1. Dados de desenvolvimento

O RC é o segundo filho do casal, não tendo a sua gravidez sido planeada, mas aceite. A saúde da mãe durante a gestação apresentou algumas complicações, sendo considerada de risco. Foi um período vigiado pelo médico, tendo durado trinta e nove semanas e meia.

O parto decorreu com normalidade sem nenhum tipo de instrumentos auxiliares. As primeiras reacções foram normais e apresentou bons índices de Apgar. O RC esteve doente com varicela, aos 16 meses, tendo estado internado durante cinco dias.

Realizou, antes da entrada para o primeiro ano, despiste auditivo e visual, usa óculos. Não frequenta neste momento a terapia da fala, mas fê-lo até aos 5 anos.

No que respeita aos antecedentes clínicos familiares não existe nenhuma doença, perturbação, alteração de comportamento ou outro tipo de necessidades especiais.

A mãe descreve-o como um bebé calmo, que teve uma alimentação exclusiva de leite materno até aos seis meses, altura em que iniciou a alimentação variada. Usou chucha até aos 5 anos. Sentou-se sem apoio aos seis meses, nunca gatinhou, apenas rastejou, tendo dado os primeiros passos apenas aos 20 meses e andado de forma mais firme aos 2 anos. O controlo dos esfíncteres foi bastante tardio, o controlo voluntário dos intestinos foi apenas aos 5 anos e o da bexiga entre os 4 anos (de dia) e os 5 anos (de noite), hoje em dia já pede, ou melhor, informa que vai à casa de banho.

No que diz respeito à linguagem, sorriu intencionalmente quando tinha 4 anos, altura em que começou a reconhecer os pais e brincou com os sons vocais, produzindo então as primeiras palavras. Já com 5 anos começou a dizer lengalengas e a entoar algumas

canções. Actualmente apresenta dificuldade em expressar-se e em relatar acontecimentos e vivências.

Dentro dos hábitos da criança destaca-se o computador, objecto pelo qual tem um enorme fascínio e gosto, explorando ao máximo os seus conhecimentos. Gosta de ver televisão, nomeadamente, a grelha infantil dedicada aos desenhos animados. Para dormir tem dois animais de peluche (cão e pato), apresentando um padrão regular de sono, deitando-se por volta das 22h e acordando às 8h. Em termos de hábitos alimentares o RC sente alguma relutância na experimentação de alimentos, exemplo disso é a rejeição de todas as frutas à excepção da banana.

Reage às novidades de forma desconfiada, ficando bastante agitado, ansioso, mas entusiasmado em algumas situações.

O Contexto familiar

O agregado familiar é constituído por quatro pessoas, os pais, o RC e o seu irmão mais velho, têm uma diferença de apenas dois anos.

Tentam realizar bastantes actividades em conjunto, o foco é sempre o RC, dirigindo-se a maioria da atenção para ele, tentando alterar comportamentos, contrariando aspectos intrínsecos da sua perturbação, pois é convicção dos pais que assim ele consegue parecer-se mais com os seus pares. Em média dispensam mais tempo para o RC, havendo uma partilha de tarefas nas diferentes áreas em que necessita de maior supervisão, alimentação, higiene, vestuário e sono. Segundo os próprios pais, quem impõe as regras é a mãe e quem é mais condescendente é o pai.

O irmão mais velho, na escola, tem a função de verificar como se encontra o irmão, sendo durante os tempos comuns de recreio, um protector. Em casa, partilham e brigam pelas coisas, mas o RC não é agressivo para o irmão.

São pais muito participativos, mas também bastante ansiosos, perguntando, à professora titular de turma e à docente de educação especial, constantemente pela evolução do filho, tendo sempre como pensamento reincidente a preocupação com a aprendizagem efectiva, perguntando constantemente se será possível que ele aprenda.

O RC relaciona-se com outros familiares mais próximos (tios e prima), visitando-os esporadicamente, nem sempre reage bem à companhia dos outros, isolando-se, fugindo

da confusão. Segundo informação presente na ficha de anamnese, raramente se separa dos pais, mas se isso acontecer é com os tios que ficará, pois são os familiares que o RC melhor conhece.

O Percurso escolar

O RC frequentou a escola desde os 4 anos, tendo tido, na perspectiva da mãe uma adaptação difícil. o aluno não foi bem compreendido e criaram-se algumas barreiras que o levaram a rejeitar a escola. Entrou para o Jardim de Infância no ano lectivo 2008/2009 e beneficiou das alíneas: a); b); f), ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, isto é, alínea *a*) Apoio pedagógico personalizado, realizado pela docente de educação especial e pela educadora da sala, alínea *b*) Adequações curriculares individuais, tendo sido alterados alguns objectivos a alcançar ao longo do pré-escolar e finalmente alínea *f*) Tecnologias de apoio, que correspondia ao uso do computador e de jogos didácticos, prolongando-se estas medidas educativas no ano lectivo 2009/2010. O RC tem sido acompanhado nas consultas de pedopsiquiatria na Unidade da Primeira Infância (Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital Dona Estefânia).

Iniciou a escolaridade obrigatória no corrente ano lectivo 2010/2011. Está integrado numa turma de 1º ano no horário normal e fez uma boa adaptação à mudança de ciclo, de rotinas e de professora. Está numa turma com redução de número alunos. Continua a beneficiar do apoio da Educação Especial, usufruindo das seguintes medidas educativas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais apenas nas áreas curriculares específicas de educação especial, pois a professora titular de turma é da opinião que no ano lectivo 2010/2011, o RC não necessita de adequações curriculares ao programa do 1ºano de escolaridade; c) Adequações no Processo de Matrícula; d) Adequações no Processo de Avaliação.

5.3.1.2. Dados de Avaliação Educativa

Com base na análise dos dados recolhidos, pode considerar-se que o aluno possui uma perturbação da relação e da comunicação, patologia do espectro do autismo, acompanhada por um importante atraso global de desenvolvimento. No último relatório psicológico, datado de Maio de 2010, podemos ler que o aluno *"em termos globais, atingiu um Q. G. de 86, o que o coloca em termos de valores médios dentro dos limites inferiores ao esperado para o seu grupo etário"* (Anexo 5), destacando como áreas

privilegiadas a Realização, a Coordenação óculo-manual, a Locomotora e a Pessoal-Social e como áreas fracas a Audição-Linguagem e o Raciocínio Prático. Contudo, é acrescentado que em cada área existem dificuldades, tais como na coordenação, alguns problemas na motricidade fina, como no recorte.

Neste relatório sugere-se a importância de um ensino individualizado, uma vez que tem de existir uma orientação verbal por parte do adulto e um incentivo constante, de forma a que o aluno não desista perante uma dificuldade e desmotive.

Este apoio centrado no aluno e na sua motivação é destacado neste relatório como uma ferramenta essencial para o seu sucesso na concretização das actividades, acrescentando-se mesmo que nas situações de desinteresse podem surgir episódios de hipercinésia e verborreia, isto é, uma agitação excessiva e até extrema e um uso desajustado e perturbador da linguagem, caracterizado por repetições de sons e vocalizações diversas, perdendo toda e qualquer predisposição para trabalhar.

Um outro aspecto particularmente importante referido no presente relatório é a forma como sugere a condução do trabalho com o aluno, propondo a sensibilidade de introduzir actividades lúdicas e do seu interesse, no meio de outras tarefas que lhe queremos exigir. Os dados constantes do relatório sugerem *"a necessidade do adulto ter que assumir uma postura de controlo firme, mas simultaneamente flexível para ir integrando nas propostas de actividades aspectos do interesse do…. potenciando o interesse inicial, para que face às dificuldades, novidades ou insucessos não fosse bloqueada a sua participação."*

Acrescenta ainda o mesmo relatório que existe um fraco desempenho nas áreas ligadas *"aos conceitos quantitativos e raciocínio aritmético/abstracto",* bem como da comunicação, onde se registam *"défices de conversação recíproca, nomeadamente na atenção que dá ao que os outros dizem"*. (Anexo 5) Também foi observado que a sua percepção/compreensão é feita de forma diferente e que existe uma enorme resistência à realização de tarefas não relacionadas com os seus interesses, bem como a *"necessidade de grande apoio em situações novas."*

Da avaliação diagnóstica emergiram algumas constatações essenciais para o planeamento posterior da intervenção, assim tomou-se consciência de que o RC apresenta muitas dificuldades na realização do trabalho individual, em virtude de não

conseguir realizar duas ordens, precisa de orientação constante, com a presença física e interventiva do professor, quer para a explicação repetida da tarefa a realizar, quer na focalização da sua atenção. A sua resistência à frustração é muito limitada, desistindo facilmente das tarefas que lhe criam mais obstáculos ou que não compreende de imediato.

Verificou-se também que a linguagem do RC apresenta um discurso confuso, não o impedindo de ter uma boa comunicação verbal, apesar da omissão de alguns sons e do tom, nem sempre corresponder ao esperado, elevando demasiado a sua voz. As suas respostas são curtas, e as ideias nem sempre são apresentadas de forma lógica e encadeada, mas consegue relatar de forma muito simples (a maioria das vezes incompleta) acontecimentos e vivências. O seu discurso oral tende a ser diferente no que toca à entoação, à velocidade e ao ritmo, e essa diferença sente-se principalmente nas áreas da pragmática e da semântica, onde a produção e a compreensão estão comprometidas e limitadas. (Anexo 6)

A análise dos dados de observação, nomeadamente da informação recolhida no preenchimento das checklists, aquando da avaliação diagnóstica, permitem acrescentar que manutenção de uma conversa simples está dependente do interesse do aluno e da capacidade do interlocutor entender e manter o diálogo, uma vez que o aluno não sente necessidade de conversar, mostrando-se distante desse tipo de situações. Ouve com atenção as histórias lidas, contudo, o seu tempo de concentração é curto e nem sempre há uma compreensão total do conteúdo expresso nas histórias, pois existe uma oscilação na sua atenção, pendendo entre o olhar estático para o leitor e o livro e o olhar vazio para a sala em geral e os seus sapatos em particular. (Anexo 6 e 11)

Ainda não consegue executar duas ordens seguidas não relacionadas, tendo de uma forma geral alguma dificuldade na execução de recados, mesmo os mais simples.

Relativamente à cognição podemos encontrar um bom conjunto de itens com sucesso, patente na checklist construída para o efeito, (Anexo 7), tal como afirma o relatório do psicólogo do Agrupamento *"a criança apresenta capacidades e competências adequadas à realização de uma aprendizagem escolar e extra-escolar, pois revela um funcionamento cognitivo homogéneo".* (Anexo 5) Assim, as principais dificuldades sentidas centram-se na descrição, na memória, na noção temporal e na leitura e escrita de palavras e frases. (Anexo 7)

A área da socialização (Anexo 9) é talvez, por razões evidentes, a que tem menos aspectos positivos, verificou-se que o RC não consegue realizar jogos colectivos sem reagir mal à contrariedade, seja com ou sem a orientação de um adulto, a derrota é algo que não é bem aceite pelo aluno. Existe também uma enorme dificuldade em respeitar o seu lugar na fila e em pedir autorização para mexer em materiais que não são seus, raramente pede desculpa.

Característico também da sua perturbação é a sua enorme dificuldade em compreender a realidade envolvente, *"apresenta, ao nível perceptivo, uma construção de percepto muito fechado e investido exteriormente, em detrimento de um investimento mais interno e mnésico"* (relatório de avaliação cognitiva – Anexo 5). Não distingue a ironia e a brincadeira no discurso, mostra-se pouco expressivo nos seus sentimentos: zanga, alegria, amor e não valoriza aquilo que os outros sentem. Escolhe os seus amigos e não reage bem a uma rejeição, isto é, caso o colega por ele eleito não queira brincar com ele, existe uma reacção física mais agressiva. De facto, observámos que durante o recreio tende a responder de forma agressiva sempre que o agarram ou tocam. Todavia, num contexto mais calmo, como a sala de aula, o RC aceita o contacto físico, permitindo os abraços, carícias e alguns beijos, por parte da professora e de algumas colegas.

O seu comportamento revela atitudes diferentes de acordo com o ambiente e com a sua própria disposição. Na sala de aula, com a professora de ensino regular, apresenta-se, por norma, tranquilo e cooperativo. Nos momentos de maior satisfação ou quando existem actividades mais lúdicas, apresenta um comportamento exagerado, com risos altos e movimentos despropositados, chegando a ser inconvenientes. Nos momentos de recreio, tende a ser pouco tolerante, respondendo com agressividade ao toque físico que o incomoda, gosta de correr sem parar. Nem sempre compreende as brincadeiras e os jogos, por exemplo, um simples jogo de apanhada cria problemas diversos, desde o amuo por ter sido apanhado até ao uso excessivo da força no apanhar dos colegas.

Com base na análise dos dados recolhidos no domínio das competências sociais (Anexo 10), conclui-se que o RC apresenta grandes dificuldades na realização autónoma das actividades, na regulação da participação, na cooperação e partilha com os pares, na concentração e organização do trabalho, no respeito e aceitação do sentido crítico construtivo dos pares e do grupo. No que se refere às competências de autonomia (Anexo 8 e 10) existem alguns aspectos presentes na checklist que não são alcançados

pelo aluno ou se o são, não é na sua plenitude, tal como o cumprimento de tarefas da sala de aula, a escolha livre de actividades na hora de trabalho autónomo ou a arrumação do seu material. Mas consegue sentar-se no seu lugar, ter cuidados com a sua higiene, alimentar-se sozinho, apesar de mostrar relutância no experimentar de alimentos novos e vestir-se quase sem ajuda.

A assiduidade, o respeito pelo professor, o cuidado com a preservação do espaço da sala de aula, e o interesse (mesmo que nem sempre se verifique) pelas actividades são potenciais que podem possibilitar a progresso das aprendizagens e dos comportamentos.

O diagnóstico feito para a área da Língua Portuguesa abrangeu os seus quatro domínios: leitura, expressão escrita, expressão oral e compreensão oral.

No domínio da expressão oral, das lacunas apresentadas pelo RC, referidas na grelha de avaliação (Anexo 12), algumas são referentes às regras da comunicação oral – fragilidades que advêm da falta de competências transversais, a pouca tolerância para com o outro – outras relacionadas com um campo lexical restrito agravado com a dificuldade na produção de determinados sons. Quanto às potencialidades, realçamos a vontade de se exprimir por iniciativa própria e o uso de frases simples.

No domínio da compreensão oral, os resultados apresentados pelo aluno (Anexo 11) foram maioritariamente positivos o que leva a concluir que existem potencialidades que não só poderão desenvolver competências linguísticas, como também, permitirão a progressão noutras áreas.

No domínio da expressão escrita, e uma vez que o aluno está numa fase de iniciação, a análise feita foi em função dos conteúdos abordados e daquilo que o aluno estava a conseguir acompanhar. Com base na análise dos dados (Anexo 16), verificou-se que o RC apresentou fragilidades ao nível da autonomia de escrita necessitando de recorrer, sempre, a um modelo para a produção do escrito (as dificuldades eram acrescidas quando o modelo se encontrava em letra de imprensa e a transcrição deveria ser feita em letra manuscrita, algo que o aluno queria muito fazer). O desconhecimento dos conceitos de letra, palavra e frase constituiu um obstáculo à compreensão de instruções dadas durante as propostas de trabalho. Sabe o seu nome e consegue também escrevê-lo, ainda tem uma construção frásica muito rudimentar, estando agora a começar a fazer

uso das frases mais complexas, as compostas, que permitem relacionar dois acontecimentos, por exemplo.

Foi revelada, ainda, pouca qualidade na apresentação dos produtos escritos, nomeadamente ao nível da organização do espaço de escrita na folha de trabalho.

No domínio da leitura a recolha dos dados (Anexo 13) permitiu-nos diagnosticar fragilidades ao nível do conhecimento de elementos constituintes dos livros, do reconhecimento de palavras através de leitura global, na correspondência fonema-grafema.

A análise dos dados recolhidos na área da Matemática (Anexo 14), permite concluir, que o aluno, de um modo geral, tem o conceito de número bem estruturado, tendo a capacidade de sequenciar correctamente imagens ou figuras em padrões e realizando pequenas adições, fazendo uso de material manipulável não estruturado. As dificuldades reveladas foram, essencialmente, nas contagens até 20, na ordem decrescente, o uso do cálculo mental e a orientação espacial. Também identifica as figuras geométricas e todas as cores, mas devido ao seu baixo nível de abstracção verificam-se lacunas na resolução de problemas, conseguindo solucionar operações simples de adição e subtracção, fazendo recurso de material manipulável. (Anexo 14)

A área da Matemática apresenta-se como a área onde o aluno se encontra mais próximo dos restantes colegas.

No que respeita à avaliação diagnóstica do aluno na área de Estudo do Meio, é possível acrescentar que a principal limitação centra-se nas noções temporais, algo que está relacionado também com a dificuldade em entender os diferentes momentos do dia, compreendendo aquilo que fará em cada hora, a cada toque da campainha. Nesta área, aquando da realização dos projectos de investigação, existe um enorme apelo às capacidades de organização e cooperação, algo que precisa de ser incrementado no RC.

Todos os aspectos aqui destacados constituem-se como ponto de partida para a linha de intervenção a seguir, apostando naquilo que pode ser incrementado e alterado, tendo em atenção a sua reduzida capacidade de atenção e de manutenção do interesse e atendendo às suas potencialidades e fragilidades.

Para uma melhor compreensão, apresento em seguida, de modo sistematizado as principais fragilidades e potencialidades do aluno.

	Potencialidades	**Fragilidades**
Competências Sociais	- Ser assíduo. - Ter iniciativa em algumas actividades. - Escolher os amigos. - Ser autónomo na sua higiene. - Comer autonomamente. - Ter respeito pelo professor.	- Ter autonomia na realização das actividades. - Ouvir as explicações do professor. - Cooperar espontaneamente com os colegas. - Perturbar os colegas durante o trabalho. - Cumprir e aceitar a avaliação das tarefas da sala; - Organizar as suas actividades e materiais; - Rejeitar alimentos novos, como os frutos do lanche da escola.
Língua Portuguesa	- Compreender enunciados orais curtos e simples. - Exprimir-se por iniciativa própria, mas desajustado das regras. - Utilizar frases simples. - Manipular o material escrito. - Ouvir ler histórias de obras de literatura para a infância. - Reproduzir palavras e frases na presença de um modelo.	- Compreender enunciados orais, com mais do que uma instrução ou ideia. -Compreender histórias. - Expressar sentimentos e estados de espírito/humor. - Articular com dificuldade alguns sons. - Falar de forma demasiado audível. - Relatar acontecimentos, vivências - Cumprir de regras de comunicação oral; - Reconhecer palavras. - Desenvolver a correspondência fonema-grafema. - Escrever palavras e frases na ausência de um modelo.
Matemática	- Realizar agrupamentos. - Reconhecer os números até 10. - Ordenar de forma crescente números até 10. - Resolver operações de adição e subtracção com recurso a materiais manipuláveis, com orientação do professor. – Identificar as figuras geométricas(círculo, triângulo, quadrado, rectângulo).	- Realizar contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado. - Escrever os números até 10, sem modelo. - Ordenar de forma decrescente números até 10. - Recorrer ao cálculo mental nas operações. - Utilizar o vocabulário de orientação espacial. – Efectuar composições com figuras geométricas. – Identificar linhas rectas e curvas em objectos de quotidiano.
Estudo do Meio	- Identificar os membros da sua família. - Interessar-se por alguns temas específicos, relacionados sobretudo com animais.	- Identificar os dias da semana. - Identificar as diferentes partes do dia, relacionando-as com as actividades que tem de frequentar.

Fig.3 – Quadro síntese das principais potencialidades e fragilidades e do aluno.

6. Intervenção Educativa

A capacidade de relacionamento com os outros é um dos *handicaps* do RC, bem como a sua comunicação, por isso serão dois dos aspectos a incrementar, tentando que no fim desta intervenção, ele seja capaz de: *Adoptar uma postura/atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros; Participar na planificação, gestão e avaliação das aprendizagens, de forma consciente e autónoma; Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral.* Para tal contarei com os seus pontes fortes, o gosto pelas histórias, os interesses particulares e a sua capacidade de desenhar, todas estas potencialidades tentarão promover não apenas os objectivos anteriores, como também explorar o seu percurso na iniciação à leitura e à escrita, assim ficam estabelecidos outros dois objectivos: *Identificar e ler o maior número de material escrito possível; Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.*

O RC apresenta como potencialidade máxima, dentro de um quadro de autismo, a capacidade de verbalização, mesmo com algumas limitações, este é um ponto muito positivo e que merece toda a atenção, por isso, privilegiadas têm de ser as actividades de expressão oral, ajustando e aperfeiçoando a forma como fala. Neste sentido, integram-se a exploração das histórias, a preparação de teatros, a elaboração de jogos e o desenvolvimento de inúmeras tarefas que impliquem o uso da língua falada e escrita, associada, é claro, aos interesses e gostos do aluno, sempre numa perspectiva de colaboração com o grupo.

Assente ainda numa pedagogia activa e atenta às especificidades do aluno, tentarei que através da utilização do computador, interesse particular do RC, se desenvolvam algumas tarefas matemáticas e de pesquisa para projectos, atendendo ao gosto, por exemplo, pelos animais. Daí as metas: *Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano; Desenvolver projectos de investigação, simples e curtos, em parceria com o professor e/ou colegas.*

As actividades estruturadas para esta intervenção têm em conta as potencialidades e fragilidades deste aluno em concreto, mas serão desenvolvidas de forma integradora, envolvendo toda a turma e criando momentos de partilha e aprendizagem cooperativa,

pode existir aqui uma atenção reforçada a este aluno, mas toda a turma beneficiará com a intervenção e com os materiais, eventualmente construídos. Além do mais todos serão agentes activos neste processo, tendo algo a dizer, ensinar e aprender. Para melhor orientação e cruzamento de informação disponível, resumo na tabela que a seguir se apresenta uma relação directa entre as potencialidades e fragilidades do aluno, estabelecendo, simultaneamente, para cada área de intervenção os respectivos objectivos gerais.

		Potencialidades	Fragilidades	Objectivos gerais do plano de intervenção
Competências Sociais		- Ser assíduo. - Ter iniciativa em algumas actividades. - Escolher os amigos. - Ser autónomo na sua higiene. - Comer autonomamente. - Ter respeito pelo professor.	- Ser pontual. - Ter autonomia na realização das actividades. - Ouvir as explicações do professor. - Cooperar espontaneamente com os colegas. - Perturbar os colegas durante o trabalho. - Cumprir e aceitar a avaliação das tarefas da sala; - Organizar as suas actividades e materiais; - Rejeitar alimentos novos, como os frutos do lanche da escola.	Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades. Adoptar uma postura/atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros. Planificar, gerir e avaliar as aprendizagens de forma activa, consciente e autónoma. Promover situações variadas que ajudem o aluno a experienciar novos alimentos.
Língua Portuguesa	**Compreensão oral**	- Compreender enunciados orais curtos e simples.	- Compreender enunciados orais, com mais do que uma instrução ou ideia. -Compreender histórias.	Compreender e cumprir as instruções orais.
	Expressão oral	- Exprimir-se por iniciativa própria, mas desajustado das regras. - Utilizar frases simples.	- Expressar sentimentos e estados de espírito/humor. - Articular com dificuldade alguns sons. - Falar de forma demasiado audível. - Relatar acontecimentos, vivências - Cumprir de regras de comunicação oral; - Organizar o discurso de forma clara e coerente;	Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral.
	Leitura	- Manipular o material escrito. - Ouvir ler histórias de obras de literatura para a infância.	- Assinalar as palavras/letras pedidas. - Reconhecer palavras. - Desenvolver a correspondência fonema-grafema.	Identificar e ler o maior número de material escrito possível.
	Expressão escrita	- Reproduzir palavras e frases na presença de um modelo.	- Escrever palavras e frases na ausência de um modelo. - Utilizar a escrita alfabética. - Respeitar as regras de organização gráfica.	Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.
Matemática	**Números e operações**	- Realizar agrupamentos. - Reconhecer os números até 10. - Ordenar de forma crescente números até 10. - Resolver operações de adição e subtracção com recurso a materiais manipuláveis, com orientação do professor.	- Realizar contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado. - Escrever os números até 10, sem modelo. - Ordenar de forma decrescente números até 10. - Recorrer ao cálculo mental nas operações.	Ser capaz de apreciar ordens de grandeza de números e compreender o efeito das operações. Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.
	Geometria e Medida	- Estabelecer relações de grandeza entre objectos, utilizando vocabulário corrente. – Reconhecer o interior, exterior e fronteira de um domínio. – Identificar as figuras geométricas(círculo, triângulo, quadrado, rectângulo).	- Utilizar o vocabulário de orientação espacial. – Efectuar composições com figuras geométricas. – Identificar linhas rectas e curvas em objectos de quotidiano.	Desenvolver a visualização e ser capaz de representar e construir figuras.
	Organização e tratamento de dados.	- Não observado.	- Ler e interpretar informação num gráfico, construído em colectivo.	Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano.
Estudo do Meio		- Identificar os membros da sua família. - Interessar-se por alguns temas específicos, relacionados sobretudo com animais.	- Identificar os dias da semana. - Identificar as diferentes partes do dia, relacionando-as com as actividades que tem de frequentar.	Adquirir os hábitos e as rotinas escolares, sobretudo os horários. Desenvolver projectos de investigação, simples e curtos, em parceria com o professor e/ou colegas.

Fig. 4 – Quadro síntese das potencialidades e fragilidades apresentadas pelo RC, e respectivos objectivos gerais de intervenção

6.1. Princípios orientadores

O conceito de autismo muito embora já apresentado no primeiro capítulo deste estudo, importa aqui recordar alguns aspectos que funcionaram como pressupostos na preconização da intervenção realizada. Lorna Wing (1979) demonstrou no seu estudo que há 3 áreas de incapacidade evidentes na perturbação autista, aquilo a que deu o nome de "tríade de incapacidades" e que está na base do processo de diagnóstico.

- linguagem e comunicação;
- competências sociais;
- flexibilidade de pensamento ou de imaginação.

Esta "tríade" foi tida em conta, aquando da fase de avaliação diagnóstica, mas também na planificação da intervenção, pois permitiu que se apostasse mais nestas áreas, tendo sempre como referência que se constituem como barreiras, tentando encontrar um equilíbrio entre o que se pretende alcançar e aquilo que o aluno poderá ter dificuldade em conseguir atingir, por ser intrínseco à sua perturbação.

Segundo outros autores como Simon Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie as pessoas com PEA possuem uma teoria da mente fracassada, ou seja, a capacidade de compreender os outros está comprometida. *"As capacidades de socialização não afectam apenas a capacidade de um aluno para se envolver no jogo e para fazer amigos. No seio do ambiente escolar, a sua influência estende-se ao trabalho em pequenos grupos ou em parceria com um companheiro, às situações de aula dirigidas a toda a turma, aos desportos de contacto ou colectivos, aos momentos das mudanças de sala ou de roupa, às cantinas e cafetarias, aos períodos de estudo em silêncio, às relações estudante-professor, etc.; na realidade, em qualquer situação que envolva pelo menos outra pessoa."* (Hewitt, S. 2006) Desta forma, na intervenção com o aluno reduziu-se, numa fase inicial, a exposição demasiadas mudanças e a estabelecimentos de relações, o plano de acção aponta para uma progressiva estimulação tanto na aceitação das mudanças, como também na criação de contactos sociais, não forçando demasiado o seu desenvolvimento, evitando possíveis constrangimentos e frustrações.

A inclusão num ambiente escolar regular permite às crianças com PEA vivenciar situações iguais a todos os alunos, preparando-os para a vida, mas tem de existir um olhar muito atento, pois essas experiências implicam o uso correcto da comunicação,

relação e imaginação, algo que se revela complexo, pois são precisamente essas as áreas em que sentem maior dificuldade.

Por outro lado, *"os estudantes com PEA normalmente têm uma fraca capacidade de concentração (a não ser que estejam em causa os seus interesses especiais ou os seus comportamentos obsessivos) especialmente em situações de grupo. (...)"* (Hewitt, S. 2006) Portanto, na elaboração das propostas de trabalho é essencial que os interesses do aluno sejam valorizados, exemplo disso, são as sessões 29 e 30 que aliam a matemática ao interesse pelos digimons, construindo essas criaturas com figuras geométricas.

Não existe nada que os impeça de aprender, de construir o seu saber, à luz das suas capacidades e na superação de algumas limitações, sempre que possível. Tal como se defende na linha do construtivismo, na pessoa de Piaget, nada, a rigor, está pronto, ou acabado, e o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. A aprendizagem faz-se através da interacção do indivíduo com o meio físico e social, num mundo repleto de relações sociais, nascendo dessas interacções, isto é, a aprendizagem faz-se pela realidade que cada um vive e não se centra numa inculcação de saberes pré-concebidos.

No caso particular dos alunos com autismo, nada faz mais sentido do que construir o saber a partir das vivências de cada um, do que aprender em contexto, agindo, operando e criando a partir da realidade vivida pelos alunos e professores. *"A falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva e, por arrasto, ao insucesso da inclusão."* (Leite, 2010)

No âmbito desta intervenção, em que numa turma do ensino regular está integrado um aluno com autismo, não tendo qualquer tipo de suporte técnico de apoio, à excepção da docente de Educação Especial (que o apoia 2 horas por semana), tomei em consideração que *"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de*

utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).” Na sala de aula criaram-se momentos de verdadeira partilha e de aprendizagem em cooperação, onde todos aprenderam com todos, o trabalho com o RC trouxe, por exemplo, o aumento da capacidade de tolerância e do aguardar a resposta, todos têm o seu tempo próprio, recordo um dos alunos que dizia: *“Calma, vamos esperar pela resposta, pode demorar, mas vem aí…”*.

No delinear da intervenção procurei planear actividades que mobilizassem o sentido mais prático, o aprender-fazendo. Na prespectiva de Piaget, o trabalho prático é considerado muito importante, pois aproxima os alunos do meio, promovendo o desenvolvimento do seu pensamento. Só o questionamento, o confronto de ideias, a reflexão, a interacção com os outros e com o mundo, conjugado com o apoio do professor (na resposta a perguntas, no planeamento para testar hipóteses…), possibilitará aos alunos um progresso intelectual, capaz de os motivar para que continuem a procurar respostas.

Tendo em linha de conta, o estabelecido pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, no que respeita à Expressão Dramática, defendendo-a como uma área fundamental no crescimento e desenvolvimento físico, mental e sócio-afectivo dos alunos, muitas das actividades a desenvolver na turma apelarão a estes princípios, acreditando nos seus benefícios para o RC.

Esta área possibilita que interprete o mundo, que expresse o seu pensamento, ajudando a desenvolver o seu equilíbrio emocional e a formar a sua própria identidade. É uma área curricular disciplinar integradora por eleição, através da qual é possível trabalhar também os conteúdos da maioria das outras áreas curriculares. Através do corpo as crianças descobrem, aprendem e respondem aos estímulos provenientes do meio que as rodeia. Os sentidos possibilitam recolher o conhecimento necessário para construir as imagens mentais precedentes e fulcrais à construção de conceitos e conhecimento. Como tal, a dramatização auxilia os alunos na descoberta do seu próprio corpo, desenvolvendo a sua capacidade de expressão e de discurso, aperfeiçoamento da motricidade e domínio da linguagem não verbal. Desta forma, a intervenção tentará que através de situações em que se jogue com o imaginário, seja possível compreender o que nos rodeia. O RC é um aluno que usa a linguagem verbal para comunicar, contudo existem imensas dificuldades na compreensão de algumas emoções, característico da

sua perturbação, a aposta num trabalho que apele à expressão e leve ao entendimento dessa comunicação não-verbal, ajudá-lo-á a melhorar a sua percepção emocional.

Recorrendo à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) podemos encontrar a preocupação com o desenvolvimento da autonomia, *"proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária"*, algo que também terei em conta no trabalho com o RC, pois apesar de demonstrar alguma autonomia nas tarefas de necessidade mais básica, é possível incrementar determinados aspectos, como a entrada e saída da sala, o pendurar do casaco ou até arrumação da sua mesa após o lanche.

Assim, ao longo de toda a intervenção é meu propósito desenvolver um trabalho assente na estimulação da cooperação, acreditando que será benéfico para o sucesso de todos os alunos, que ajudará ao desenvolvimento da tolerância face à diversidade e ao reforço das relações grupais, onde uma *"estrutura cooperativa de objectivos ou de recompensas cria interdependência entre os indivíduos relativamente à satisfação dos seus objectivos, só os conseguirão alcançar se o grupo, no seu conjunto, o conseguir."* (Bessa & Fontaine, 2002) Niza (1998) também refere que *"a estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também"*, é nesta perspectiva que se integram os pares de tutoria a estabelecer no trabalho com o RC. O mesmo autor acrescenta ainda que *"também no que diz respeito à aceitação das diferenças, as estruturas de aprendizagem cooperativa revelam, comparando com as estruturas competitivas ou individualizadas, níveis superiores de aceitação e maior atracção interpessoal com estudantes de etnias diferentes, com deficiências ou de sexo diferente."* Desta forma, a aposta na cooperação será uma característica desta intervenção.

Aliada à cooperação, existe a importância de saber partilhar, desde o espaço comum, às relações, passando pelo tempo e por todos os materiais, aspectos que o RC sente dificuldade em realizar. A criação de um clima de sala de aula democrático, responsabilizante e partilhado, onde todos são sujeitos activos, permite aprender de forma socialmente contextualizada, no caso do RC pretende-se que alcance um leque de competências que não se ensinam, mas estimulam, tal como refere Perrenoud (2002) *"as competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua*

construção. É necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver." A organização do meu trabalho espelha-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que tem como referencial as teorias sócio-construtivistas, onde se aprende a aprender e onde todos funcionam como um recurso desse trabalho construído em comunidade, acredito que esta forma de entender a aprendizagem beneficia o trabalho com o RC e é a base desta intervenção.

A organização da sala de aula em áreas de trabalho, a organização e gestão dos tempos lectivos, a implementação de dispositivos de gestão dos conteúdos, dos materiais e a importância da avaliação são os alicerces do trabalho diário. Ou seja, o trabalho estipulado a cada manhã, avaliado a cada final de dia, a estimulação do conhecimento através de meios diversos, existindo uma forte componente de trabalho cooperativo, a existência de diversos materiais de pilotagem, que orientam os alunos no seu trabalho, as rotinas, integradas num ambiente previsível e securizante, mas acima de tudo a promoção de um clima de comunicação livre, onde os alunos são "convidados" a falar e escrever sem uma crítica "castrativa" associada, pois a comunicação é entendida como "*factor de desenvolvimento mental e de formação social"*, fazem-me acreditar que este é um ambiente bom para o RC.

Na perspectiva de Vigotsky (1977), citado por Niza (1998), afirma que *"a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interacções com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças".* Por acreditar que esta forma de trabalhar promove o respeito pela diversidade e especificidades de cada aluno, dando espaço e tempo à aquisição dos saberes e estimulando todo um leque de competências "não inculcáveis" (respeito, responsabilidade, partilha, cooperação…), apostei na sua implementação na sala de aula, esperando que ajude neste percurso com o RC.

Assim, a base de toda a intervenção consistirá na promoção de aprendizagens significativas, integradoras, activas e socializadoras, centradas no aluno. O propósito máximo será responder aos interesses e necessidades do aluno, respeitando o seu ritmo

e estilo de aprendizagem, apostando nas suas potencialidades para superar algumas fragilidades. O trabalho a desenvolver com o aluno não poderá perder de vista os objectivos traçados para os restantes alunos pelo que a diferenciação pedagógica se configurará como o processo privilegiado, entendendo-se *"como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo."* (Visser, 1993, cit. Soares, J., 2002). *Com efeito*, um dos principais pressupostos teóricos que sustenta esta intervenção é a diferenciação, entendida como uma forma de maximizar as potencialidades dos alunos, onde se procura que todos aprendam, sem recorrer a uma adaptação curricular imediata para o aluno que se constitui como objecto de estudo desta intervenção, *"a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo."* (Rodrigues, 2003) Acredito que a diversidade apela a uma organização das aprendizagens face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, criando uma estrutura de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder, não significa apenas a individualização da aprendizagem.

Certo para mim está que *"A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em actividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma."* (Sanches, 2005), é construir as aprendizagens tendo em conta os diferentes ritmos, organizando a sala, o tempo e os materiais em prol das diferentes actividades que podem decorrer no mesmo espaço, aprendendo todos com todos.

Neste sentido, procurar-se-á fasear a aprendizagem do RC, progredindo a par da consciência que o aluno vai tendo da realidade que o rodeia e do grau de intervenção que nela tem. A aposta na manipulação de materiais diversos, fomentando o diálogo e a

interacção entre os alunos, será também uma prioridade, pois o plano do concreto é essencial para o RC.

Vários são os estudos que defendem a importância de uma intervenção precoce em crianças portadoras de autismo, como forma de ultrapassar algumas barreiras e estimular, por exemplo o desenvolvimento da comunicação verbal. No caso do RC, existiu algum trabalho nesse sentido, deixando-me expectante quanto à sua capacidade de trabalho e de utilização correcta da linguagem verbal, pois apesar de ter falado mais tarde, comunica através de palavras e frases. As expectativas de trabalho são positivas e acredito que será possível incrementar algumas das lacunas encontradas. De facto, a capacidade de verbalização é um dos maiores trunfos que possuo, pois a partir do desenvolvimento oral será possível partir para a escrita, mesmo que seja de forma muito restrita, pois não nos podemos esquecer que o processo de evolução leva o seu tempo e o RC tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. *"O diagnóstico precoce e a avaliação educativa do autismo são factores muito importantes, apesar de o apoio, em qualquer idade, poder ter um efeito significativo. Alguns autistas necessitarão de ser alvo de supervisão ao longo de toda a vida"* (Nielsen, 1999), como tal é nesta fase que devemos continuar a apostar no desenvolvimento das suas potencialidades, criando bases para a sua independência, o mais total possível.

Associada a esta capacidade, também destaco o facto de ser um aluno relativamente calmo, onde quase não existem episódios de auto-agressão e isolamento permanente, as situações de maior agressividade verificadas passam-se por norma no recreio, altura em que é-lhe difícil gerir a enorme quantidade de estímulos existentes, aspecto que também será alvo de intervenção, ainda que de forma indirecta.

Por fim, não podia deixar de realçar a existência de momentos em que o RC está disposto a trabalhar, colaborando com o professor e aceitando as propostas feitas, são momentos que acontecem diariamente, mas têm curta duração, para os prolongar terei de encontrar a melhor estratégia.

6.2. Plano de Acção

O plano de acção consubstancia-se em diversos pressupostos, co particular destaque para a diferenciação pedagógica e a cooperação. No desenvolvimento do trabalho com

os alunos cedo percebi que estes *"aprendem de maneiras diferentes – uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão. Por outro lado também nos apercebemos que os alunos se interessam ou se deixam inspirar por diferentes tópicos ou temas e que a curiosidade e a inspiração são catalisadores poderosos do processo de aprendizagem. O bom ensino advém da capacidade de lidar com todos estes factores."* (Tomlinson, 2008)

O trabalho com o RC encontra-se estruturado de forma a atender aos seus interesses, necessidades ritmos e estilos de aprendizagem. A estratégia essencial desta intervenção passa pela cooperação e interajuda dos alunos na construção dos seus saberes, essa atribuição de importância encontra-se sustentada pela ideia de Vigotsky que afirmava que *" ... o traço fundamental da aprendizagem consiste na formação de uma zona próxima de desenvolvimento (ZPD) que ele define como a distância entre dois níveis de desenvolvimento: o nível actual, isto é aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e o nível próximo isto é aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha com um adulto ou com um companheiro mais adiantado.*" (Vigotsky citado por Carlos Fino in Revista Portuguesa da Educação, s.d.)

A planificação geral da intervenção apresenta-se na grelha que se segue, onde se estabelecem os objectivos mais específicos a alcançar, no sentido da consecução dos objectivos gerais. A descrição de cada sessão, encontra-se em anexo (Anexo 17), podendo ser consultada de modo mais pormenorizado.

	Sessões de trabalho	**Objectivos**	**Indicadores de avaliação**
Competências Sociais/Língua Portuguesa	Sessão 1 As regras (História "A princesa malcriada")	- Identificar e estabelecer as regras da sala - Aprender a diferenciar o tipo de comportamentos - Criar bases para um clima que transmita segurança e estimule a participação do aluno - Compreender histórias	Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; Participa na identificação de regras de vida em comum; Enumera factos; Responde correctamente a questões acerca do que ouviu;
	Sessão 2 Reacções (História da "Doroteia, a centopeia")	- Estimular a consciência e o controlo do próprio corpo - Conseguir entender o que é estar: "calmo, relaxado, agitado, nervoso, enraivecido…" - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Compreender histórias	Ouve e respeita os outros; Pede a palavra; Relata o essencial; Associa os estados de espírito à expressividade do corpo;

	Sessão 3 Reacções Relaxamento	- Aprender a relaxar - Saber controlar o corpo - Treinar técnicas de autocontrolo - Promover a capacidade de pensar antes de agir - Compreender e cumprir as instruções orais	Compreende enunciados curtos; Participa nas actividades, cumprindo as instruções dadas;
	Sessão 4 Relaxamento (Ginástica de sons)	- Aprender a relaxar - Saber controlar o corpo - Treinar técnicas de autocontrolo - Promover a capacidade de pensar antes de agir - Compreender e cumprir as instruções orais - Reconhecimento das vogais - Associação fonema-grafema -Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades. -Adoptar uma postura/atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros.	Retém o essencial de enunciado oral; Respeita as instruções dadas; Identifica todas as vogais; Colabora com os colegas durante a tarefa;
	Sessão 5 Comportamento (História "Tudo permitido?")	- Avaliar os comportamentos - Compreender os comportamentos adequados - Recompensar os comportamentos adequados - Compreender histórias	Distingue o correcto do incorrecto; Apreende o sentido global do texto ouvido;
	Sessão 6 Jogo do "Quem é quem da turma?"	- Tomar consciência das características dos seus colegas - Conhecer a sua turma - Reconhecer os nomes dos colegas - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral	Identifica os colegas dizendo o seu nome; Desenha a sua turma; Dirige o discurso para a recolha de informação;
	Sessão 7 Os sentimentos "Jogo de tactear"	- Tomar consciência dos sentimentos - Aprender a distinguir e a diferenciar os sentimentos - Descobrir como fica o corpo quando temos um determinado sentimento - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral	Distingue sentimentos; Verbaliza o que sente;
Competências Sociais/Língua Portuguesa	Sessões	Objectivos	Indicadores de avaliação
	Sessão 8 Os sentimentos "O monstro das festinhas"	- Tomar consciência dos sentimentos - Aprender a distinguir e a diferenciar os sentimentos - Descobrir como fica o corpo quando temos um determinado sentimento - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral	Distingue sentimentos; Verbaliza o que sente; Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; Identifica as personagens da história;
	Sessão 9 Os sentimentos "Estações"	- Tomar consciência dos sentimentos - Aprender a distinguir e a diferenciar os sentimentos - Descobrir como fica o corpo quando temos um determinado sentimento - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades. - Adoptar uma postura/atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros. - Compreender e cumprir as instruções orais. - Identificar e ler o maior número de material escrito possível.	Distingue sentimentos; Verbaliza o que sente; Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; Colabora com os colegas durante a tarefa; Reconhece palavras nas diferentes produções; Retém informação a partir de instruções orais;

	Sessão 10 Os sentimentos “Adivinha quanto gosto de ti”	- Saber expressar aquilo que sente - Identificar os sentimentos - Reconhecer e identificar o que os outros estão a sentir - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral	Distingue sentimentos; Verbaliza o que sente; Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; Escreve uma frase na presença de um modelo;
	Sessão 11 A diferença “Não faz mal ser diferente”	- Compreender que somos diferentes - Aceitar e respeitar as diferenças - Conhecer as nossas características, gostos e interesses	Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras: Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; Identifica características nos colegas;
	Sessão 12 Relação com os outros e respeito	- Saber cumprimentar - Agradecer e pedir educadamente - Reconhecer e respeitar o espaço e os direitos dos outros - Promover a participação e o trabalho em equipa - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral	Colabora com os colegas durante a tarefa; Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;
	Sessão 13/14 Desafios	- Reconhecer diferentes alimentos, expressando os gostos - Manusear, cheirar, analisar ao pormenor alimentos - Realizar provas de alimentos - Compreender e cumprir as instruções orais - Promover situações variadas que ajudem o aluno a experienciar novos alimentos.	Fala sobre os seus gostos; Mexe e cheira os alimentos; Aceita comer alimentos novos;
Língua Portuguesa/Competências Sociais	Sessões	Objectivos	Indicadores de avaliação
	Sessão 15 “Teatrar”	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Representar pequenos papéis em dramatizações - Promover o relacionamento interpessoal - Trabalhar colaborativamente para alcançar um objectivo	Compreende as instruções dadas; Coopera com o grupo; Participa na dramatização, desempenhando um papel.
	Sessão 16/17 Oficina do livro	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral. - Saber pedir ajuda - Identificar e ler o maior número de material escrito possível. - Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.	Pede ajuda; Lê palavras e frases; Escreve na presença/ausência de um modelo;

	Sessão 18 “Teatrar”	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Representar pequenos papéis em dramatizações - Promover o relacionamento interpessoal - Trabalhar colaborativamente para alcançar um objectivo	Compreende as instruções dadas; Coopera com o grupo; Participa na dramatização, desempenhando um papel.
	Sessão 19 “A família coxa…”	- Compreender e cumprir as instruções orais. - Aprender a controlar o corpo - Desenvolver a destreza corporal - Apelar às capacidades de atenção e de imitação - Compreender e aceitar as regras do jogo - Cooperar com os colegas	Compreende as regras do jogo; Respeita as regras do jogo; Mantém períodos curtos de atenção; Imita os gestos;
	Sessão 20 Oficina do livro	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral. - Saber pedir ajuda - Identificar e ler o maior número de material escrito possível. - Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.	Pede ajuda; Lê palavras e frases; Escreve na presença/ausência de um modelo;
	Sessão 21 “Dança e Salta, Senhor Croc!”	- Compreender histórias. - Compreender enunciados orais, com mais do que uma instrução ou ideia. - Compreender e cumprir as instruções orais. - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral. - Exprimir-se por iniciativa própria, respeitando as regras.	Compreende as regras do jogo; Respeita as regras do jogo; Identifica a sequência de acontecimentos da história; Cumpre as instruções orais directas;
	Sessão 22 Oficina do livro Quadro de pregas	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral. - Saber pedir ajuda - Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno. - Identificar e ler o maior número de material escrito possível.	Pede ajuda; Lê palavras e frases; Escreve na presença/ausência de um modelo; Reconstrói uma frase desordenada;
Competências sociais/Matemática	Sessões	Objectivos	Indicadores de avaliação
	Sessão 23 Jogo “O Rei manda…” “O comedor de bolas”	- Utilizar o vocabulário de orientação espacial - Compreender e cumprir as instruções orais. - Aprender a controlar o corpo - Compreender e aceitar as regras do jogo - Cooperar com os colegas	Colabora com os colegas durante a tarefa; Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;
	Sessão 24 “Todos no sofá” (I)	- Compreender histórias - Realizar contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado. - Escrever os números até 10, sem modelo. - Ordenar de forma decrescente números até 10.	Distingue as acções praticadas pelas personagens; Identifica características das personagens; Trabalha a pares ou em grupo; Efectua contagens regressivas e progressivas;

	Sessão 25 “Todos no sofá” (II)	- Realizar contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado. - Escrever os números até 10, sem modelo. - Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.	Efectua contagens regressivas e progressivas; Identifica os números até 10; Realiza somas e subtrações;
	Sessão 26/27/28 Animais preferidos	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano - Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito. - Compreender e cumprir as instruções orais	Expressa-se por iniciativa própria; Colabora com o professor nas tarefas propostas; Pede ajuda; Aplica conhecimentos adquiridos; Compreende instruções; Constrói gráficos no computador;
	Sessão 29 Ateliê de criação de Digimons e Pokémons com figuras geométricas (parte I)	- Desenvolver a visualização e ser capaz de representar e construir figuras - Compreender e cumprir as instruções orais - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Cooperar com os colegas - Compreender e aceitar as regras do jogo - Utilizar o vocabulário de orientação espacial	Identifica as figuras geométricas: triângulo, círculo, quadrado, rectângulo, pentágono Realiza composições e decomposições de figuras geométricas; Ouve e respeita os outros;
	Sessão 30 Ateliê de criação de Digimons e Pokémons com figuras geométricas (parte II)	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano - Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito. - Compreender e cumprir as instruções orais	Expressa-se por iniciativa própria; Realiza somas e subtrações; Lê informação apresentada em tabelas; Compreende as regras do jogo; Respeita as regras do jogo; Explica a outros as regras de um jogo ou de uma actividade.
Competências Sociais/Estudo do Meio	Sessões	Objectivos	Indicadores de avaliação
	Sessão 31 Os dias da semana *Calendário do tempo hoje somos plano do dia Fazer/Feito/Amanhã…*	- Identificar os dias da semana - Consciencializar-se dos dias que vem à escola e dos que dias fica em casa - Cooperar com os colegas - Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades. - Adquirir os hábitos e as rotinas escolares, sobretudo os horários. - Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.	Nomeia os dias da semana; É responsável por uma tarefa e executa-a quando se lhe pede; Realiza a tarefa sem ajuda; Responde a questões sobre tabelas, sabendo ler a informação nelas contida;

	Sessão 32 Relógios	- Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades. - Adquirir os hábitos e as rotinas escolares, sobretudo os horários. - Identificar os dias da semana - Cooperar com os colegas	Nomeia os dias da semana; Sabe quando tem de entrar e sair da sala; Identifica os diferentes momentos do dia (lanche, recreio, almoço, aec's)
	Sessão 33 Projecto das cobras	- Desenvolver projectos de investigação, simples e curtos, em parceria com o professor. - Adoptar uma postura/atitudes de cooperação para com os outros. - Saber pedir ajuda - Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno. - Identificar e ler o maior número de material escrito possível.	- Escreve palavras e frases na presença de um modelo; - Pede ajuda na leitura, escrita e elaboração do projecto; - Relata vivências; - Coopera com o grupo de colegas; - Executa uma tarefa no trabalho de grupo com ajuda; - Coopera quando solicitado; - Emite opiniões sobre os trabalhos; - Pesquisa imagens na internet;
	Sessão 34 Projecto dos golfinhos	- Desenvolver projectos de investigação, simples e curtos, em parceria com o professor. - Adoptar uma postura/atitudes de cooperação para com os outros. - Saber pedir ajuda - Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno. - Identificar e ler o maior número de material escrito possível.	
	Sessão 35 Projecto das aranhas	- Desenvolver projectos de investigação, simples e curtos, em parceria com os colegas. - Adoptar uma postura/atitudes de cooperação para com os outros. - Saber pedir ajuda - Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno. - Identificar e ler o maior número de material escrito possível.	

Fig. 5 – Quadro síntese do plano de acção

6.3. Desenvolvimento da intervenção

A escrita de um diário profissional, é discutida actualmente como uma mais valia para a consciencialização, reflexão, avaliação e melhoria do trabalho docente. Experimentei esta estratégia de registo e documentação ao longo desta dissertação, muito embora devido à exiguidade do tempo disponível não apresente neste estudo a análise desses diários. Contudo este pode ser consultado em anexo (Anexo 18). Não obstante considero que a constante reflexão ajudou a controlar as variáveis a melhorar, integrando-se no âmbito do projecto de investigação-acção, constituindo-o como um processo objectivo e com respostas concretas.

A apresentação por sessões e na forma de reflexão pessoal, traduz com maior rigor e exactidão, o trabalho realizado. Em anexo (19 a 52) encontram-se igualmente alguns dos materiais construídos para as referidas sessões e fotografias ilustrativas do trabalho realizado e das produções do aluno, evocadas ao longo de todo o diário profissional. (Anexo 18) Estas reflexões foram elaboradas no final de cada sessão de trabalho ou do conjunto das sessões e deixam transparecer os sentimentos e a forma como geri os diferentes momentos e alcancei, ou não, os propósitos estipulados inicialmente, levando algumas vezes à reestruturação das actividades seguintes. Estes registos, configuram.se como o relato na primeira pessoa de uma aprendizagem única, sobre o aluno mas igualmente do professor.

O conjunto destas descrições destaca o percurso percorrido assim como os aspectos positivos dessa caminhada que tantos ensinamentos proporcionou. Aprender em cooperação, ouvir o outro, esperar que algo de bom aconteça, foi aquilo que fiz, mas aliado a muito trabalho, reflexão e reformulação do que já estava preparado. Educar é um desafio mas este, desta forma organizado e conduzido constituiu-se um desafio maior.

Na minha perspectiva pessoal a principal ideia a reter é que as actividades foram criadas a pensar não só no RC, mas na turma, pois o principal objectivo é que aprendesse no grupo e com o grupo, em situação de verdadeira cooperação e responsabilização, implicando os alunos na construção dos seus saberes. Alonso, Gallego e Honey (1997, citados por Soares 2002), defendem que *"proporcionar igualdade de oportunidades educativas aos alunos não quer dizer terem todos o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas actividades, mas ter-se em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem."*

No decorrer da intervenção foram sendo registadas nas grelhas de registo a avaliação do processo avaliação, (Anexos 10 a 16) continuando o trabalho iniciado na avaliação diagnóstica, finalizando com os últimos registos da avaliação final, permitindo a identificação da evolução do aluno com base nos indicadores previamente definidos. Para estes registos criei um código de cores que varia entre o vermelho (nunca/não realiza), amarelo (às vezes/com dificuldades) e verde (sempre/sem dificuldade), denotando-se uma gradação positiva nas cores, isto é, o aluno passa do vermelho, para amarelo e finalmente alcança o verde – este é o sinal da progressão das aprendizagens.

6.4. Avaliação final

Na avaliação do aluno optei pelo destaque dos principais progressos realizados em cada área, pela valorização dos progressos mais significativos, para melhor ilustrá-lo, apresento os dados recolhidos da análise das grelhas de avaliação em gráficos exemplificativos dessa evolução. Nos gráficos faz-se uso de uma escala numérica, traduzindo a escala utilizada nas grelhas de observação, assim: nunca; sempre; às vezes, vem expressa em números: 0; 50; 100, respectivamente.

Assim, considero que a principal área de sucesso deste projecto é a das competências sociais, algo que traduz também um dos principais objectivos de intervenção.

Através dos dados expressos nas referidas grelhas de registo, denota-se que existiram francos progressos nas diferentes áreas de intervenção. O plano de acção incidiu particularmente no desenvolvimento de competências sociais e no desenvolvimento de competências de escrita e leitura. Pode verificar-se na grelha de registo dos dados de avaliação da escrita e da leitura (Anexos 16 e 13) que a maioria dos indicadores/objectivos previstos foram alcançados.

A intervenção terminou com o aluno a conseguir ler um manancial importante de código escrito, significativo para si próprio, exemplo disso é o seu livro de autor (Anexo 44).

A análise dos dados das competências do aluno referentes aos indicadores expressos na checklists criadas permitem apresentar a evolução do aluno ao nível das diferentes áreas trabalhadas. Apresentarei cada uma em separado.

Competências sociais (Anexo 10)

No que respeita às competências sociais, o aluno realizou uma importante caminhada, coleccionando vitórias pessoais e superando barreiras intrínsecas, essenciais para o seu relacionamento com o outro, respeito pelas regras e aquisição de autonomia. Na grelha de registo (Anexo 10) podemos observar uma grande mancha vermelha nas primeiras avaliações realizadas, nomeadamente, na categoria da responsabilidade, cooperação, comportamento e autonomia, correspondente a um desempenho de fraca qualidade, de não realização por parte do aluno. Não obstante, à medida que a intervenção se desenvolvia, as avaliações intermédias registavam igualmente uma evolução, passando

os indicadores das categorias referidas a uma realização mais frequente, ainda que realizada com alguma dificuldade enquanto outros alcançaram a plena realização.

O aluno apresenta uma assiduidade irrepreensível. Contudo, no que respeita à pontualidade, só no final da intervenção começou a melhorar a sua hora de chegada, obtendo uma classificação de "às vezes".

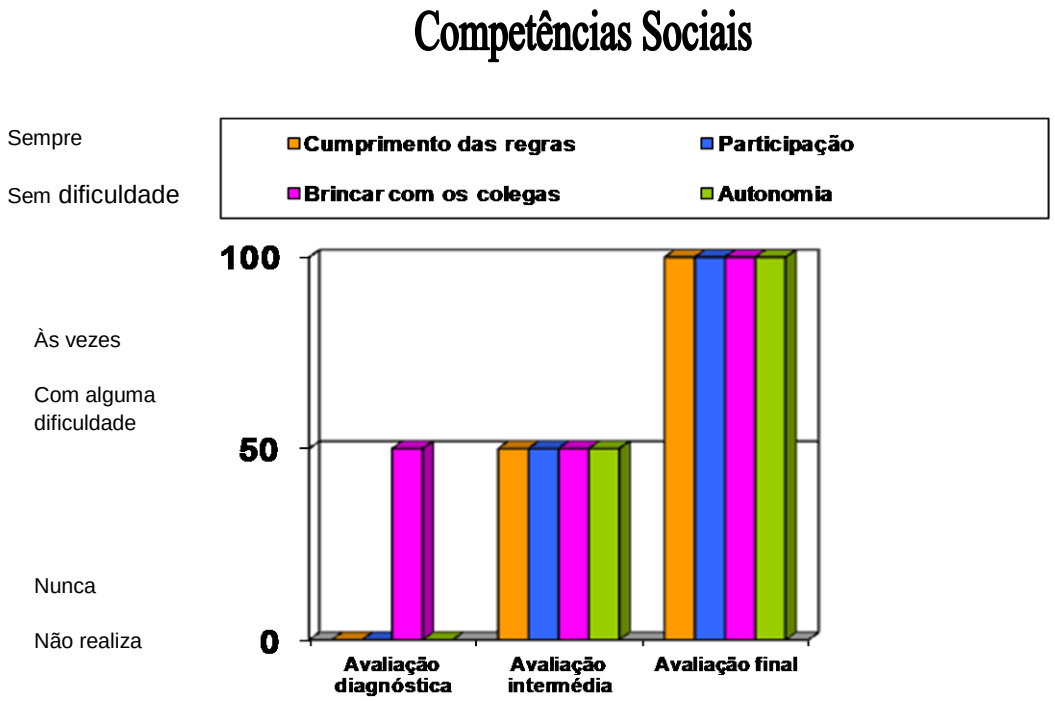


Gráfico 1 – Evolução da aquisição das principais competências sociais.

Os dados expressos no gráfico são indicativos de que na fase anterior ao início do projecto de intervenção, o RC apresentava valores nulos de participação, autonomia e cumprimento de regras, três aspectos que são considerados essenciais para a vida na escola e na sociedade em geral. Apenas conseguia nesta fase brincar com os seus colegas, apresentando, contudo, dificuldades nos seus relacionamentos, sendo, muitas vezes, agressivo e pouco tolerante. A sua percepção das regras e das diferentes situações lúdicas, era muito díspar dos restantes colegas, criando alguns momentos de tensão e de conflito.

Com a implementação do plano de acção, foi-se notando uma progressiva evolução, onde se via um RC menos ansioso em relação às rotinas da escola, dominando mais o seu horário e o próprio espaço físico. Também as suas relações foram sofrendo alterações e mesmo com alguma renitência em aceitar a derrota ou as regras

estabelecidas, o RC foi dominando as suas brincadeiras, interagindo com alguns colegas, mas preferindo, muitas vezes, brincar durante mais tempo sozinho, com os seus próprios brinquedos. Contudo, passou-se a assistir a um interesse extra, por parte dos colegas, na sua participação, verificou-se que havia uma preocupação em que ele fosse brincar com eles, ficando contentes e orgulhosos sempre que ele aceitava e se divertia, *"sem magoar ninguém"* (como tantas vezes referiam ao chegar à sala).

A competência de aceitação e cumprimento das regras, alcançada designadamente no que se refere às regras da sala de aula, do trabalho em grupo e do jogo de futebol, amplamente discutidas em grupo e construídas com a participação de todos. Contudo, por vezes acontecem algumas falhas e esquecimentos. Não obstante, o RC mostrou-se empenhado em respeitar o que foi sendo estabelecido por todos, mas algumas vezes não conseguia evitar as birras, a negação e a frustração de ser contrariado. Todavia, conseguir dizer aos outros aquilo que não estão a fazer bem, demonstrava como dominava o conjunto das regras e essa faceta de *"controlador dos actos alheios",* fez com que tomasse plena consciência daquilo que se considerava uma boa ou má conduta. Recordo, por exemplo, uma situação do final do ano, em que o RC estava a ler o seu livro de autor e a meio interrompeu e disse que não lia mais, enquanto não estivessem todos calados e a olhar para ele, pois não era assim que se estava na hora do conto. Todos os colegas respeitaram e ele prosseguiu a sua apresentação.

No que diz respeito à participação, a análise dos dados evidencia uma gradual evolução, passando de uma interacção pouco interveniente e tolerante, a momentos de cooperação e partilha de informações, ouvindo e respondendo aos colegas. Passamos igualmente de uma etapa inicial em que o aluno se recusava a participar nas actividades mais colectivas, sobretudo as que envolviam a exposição oral de temas ou opiniões, para uma intervenção mais concreta, quer por iniciativa própria, quer por solicitação. Assim, na leitura de histórias, por exemplo, conseguíamos ouvir a sua opinião sobre o que ouviu, tanto ao nível do conteúdo entendido, como da leitura realizada por um colega, por exemplo. O indicador que permaneceu sem alteração, foi: "Aguarda a sua vez", pois não é possível ao RC perceber que existe um código que estabelece essa regra, para ele, existe a vontade de dizer, de participar, de responder e fá-lo.

Dentro dos indicadores ligados à responsabilidade foram dois os itens que passaram de uma avaliação de "nunca" para "sempre": "cumpre as regras da sala" e "conserva o

material/espaço". Todos os outros indicadores à excepção de "cumpre a sua tarefa, sem a ajuda de um colega", este ficou sem ser alcançado, não existindo evolução, todos os outros passaram do vermelho (nunca/não realiza) para amarelo (às vezes/com alguma dificuldade). Os dois indicadores da categoria do empenho tiveram um progresso diferente, o primeiro permaneceu sempre na realização com alguma dificuldade e o segundo alcançou uma avaliação intermédia, depois de várias avaliações negativas.

Língua portuguesa

Reflectindo sobre a forma como o aluno compreende a expressa o discurso, a partir da análise dos dados podemos inferir que existiu também um progresso que merece destaque. O RC é um aluno autista que verbaliza, algo que por si só, é já uma enorme valia, contudo, no início da intervenção verifiquei que existiam algumas limitações de compreensão, sobretudo no cumprimento de ordens, pedidos e na transmissão de recados. Por outro lado, a sua verbalização era tão simples que ainda não conseguia relatar vivências ou algo que acontecia por exemplo, no recreio.

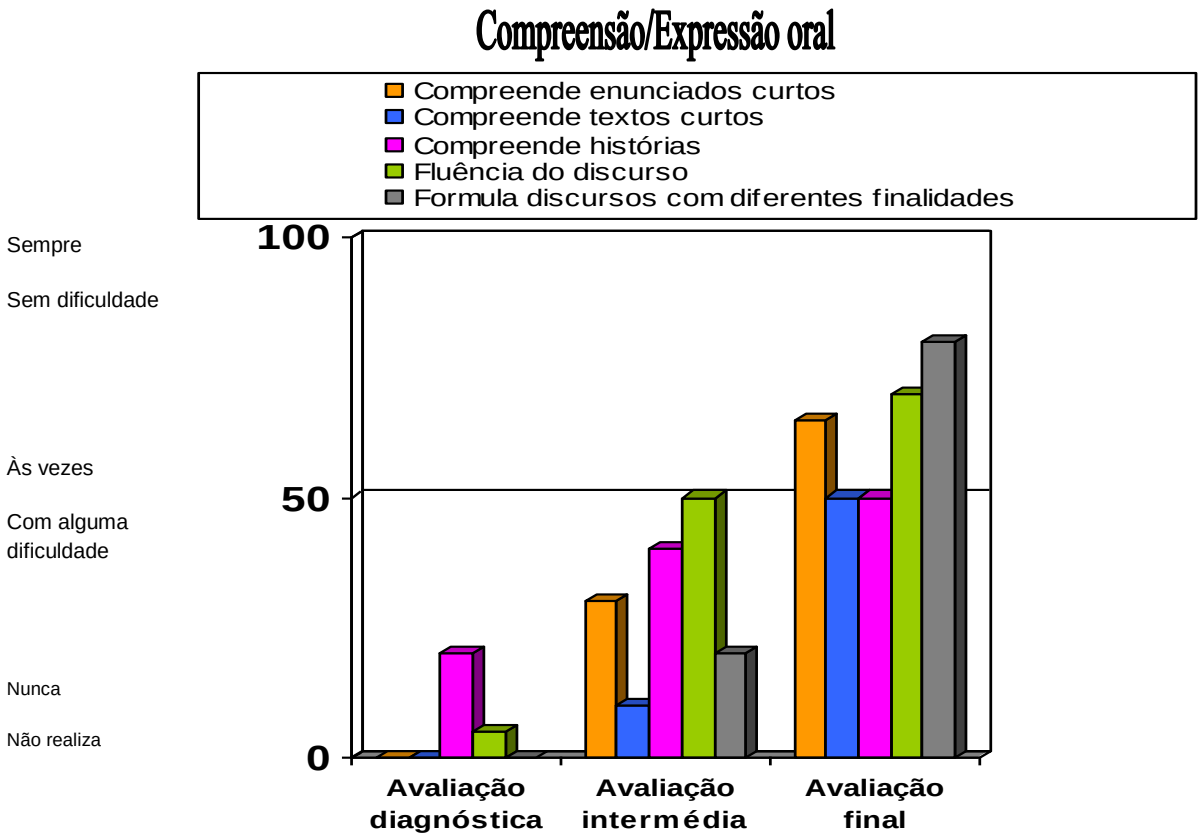


Gráfico 2 – Evolução dos principais indicadores da compreensão e expressão oral.

Com a evolução das sessões os dados recolhidos permitiram observar alguma progressão, sobretudo na compreensão oral. O RC foi conseguindo relatar aquilo que ia acontecendo e na exploração das histórias tornou-se mais participativo e atento. Julgo que a aposta na leitura diária de contos, paralelamente a todas as sessões descritas, trouxe benefícios únicos e importantes a essa progressão da compreensão oral, bem como à sua expressão, onde se passou de um discurso caracterizado apenas por respostas curtas e directas e perguntas que envolviam as suas necessidades básicas ("Posso comer?" "Casa de banho?" "Já posso ir para casa?") a formulações mais complexas, onde se encadeiam ideias e relações de causa-efeito.

Relativamente aos dados da **compreensão oral** (Anexo 11) destacam-se, principalmente, três itens que alcançaram uma avaliação final de verde (sempre/realiza sem dificuldade): "associa a palavra ao seu significado"; "compreende ordens" e "compreende pedidos". Todos os outros indicadores obtiveram uma avaliação intermédia, que corresponde a uma classificação de "às vezes/com alguma dificuldade". De destacar ainda que não existe nenhum indicador que não registe uma avaliação positiva no sentido da progressão.

A avaliação realizada no âmbito da **expressão oral** (Anexo 12) apresenta indicadores em que a sua classificação é de nível vermelho, mas, neste caso, isso significa que é positivo, pois esse comportamento não se repete mais, tal como *"acrescenta sons; substitui sons; troca sons"*. Os indicadores ligados ao discurso, ao vocabulário e à estrutura da frase apresentam melhores valores, bem como o relato de vivências e ocorrências, que passam do não ser capaz de todo, para a realização sem dificuldade. Através desta análise denota-se que a expressão oral do aluno evoluiu imenso, tendo a sua intenção comunicativa beneficiado com isso.

Na área da **leitura** (Anexo 13) o aluno destaca-se em grande parte dos indicadores, alcançando a classificação máxima da escala definida (Realiza sem dificuldade/sempre). Novamente aqui não existe nenhum indicador que tenha permanecido numa avaliação negativa, ao fim da segunda avaliação intermédia, já não existem registos de avaliações vermelhas, isto é, que o aluno não realiza.

Assim, dentro do reconhecimento das palavras apenas dois indicadores não chegaram ao verde: *"identifica palavras"* e *"reconhece a mesma palavra escrita em diferentes tamanhos"*.

No bloco “Conhece vocabulário relativo ao universo da linguagem escrita”, todos os indicadores alcançaram uma avaliação final verde, ou seja, realiza sem dificuldade.

Na identificação das letras destacam-se pela positiva: *“distingue letras entre diversos símbolos”; “diferencia letras de algarismos”; “isola letras em palavras através do recorte”; “assinala letras pedidas”; “identifica todas as letras do alfabeto”* e *“identifica todas as vogais”*, todos os restantes itens obtiveram classificação de *“às vezes/com alguma dificuldade”.*

Outros indicadores que contribuem para uma avaliação global muito positiva da leitura são os indicadores: *“ouve ler obras de literatura para a infância”; “manuseia livros folheando-os correctamente”; “levanta hipóteses a partir de capas, ilustrações e títulos”; “lê palavras e frases”; “segmenta em sílabas”* e *“ordena sílabas de forma a formar palavras na presença de um modelo”*, todos eles receberam uma classificação final de verde, demonstrando que o aluno é capaz de os realizar sem dificuldade.

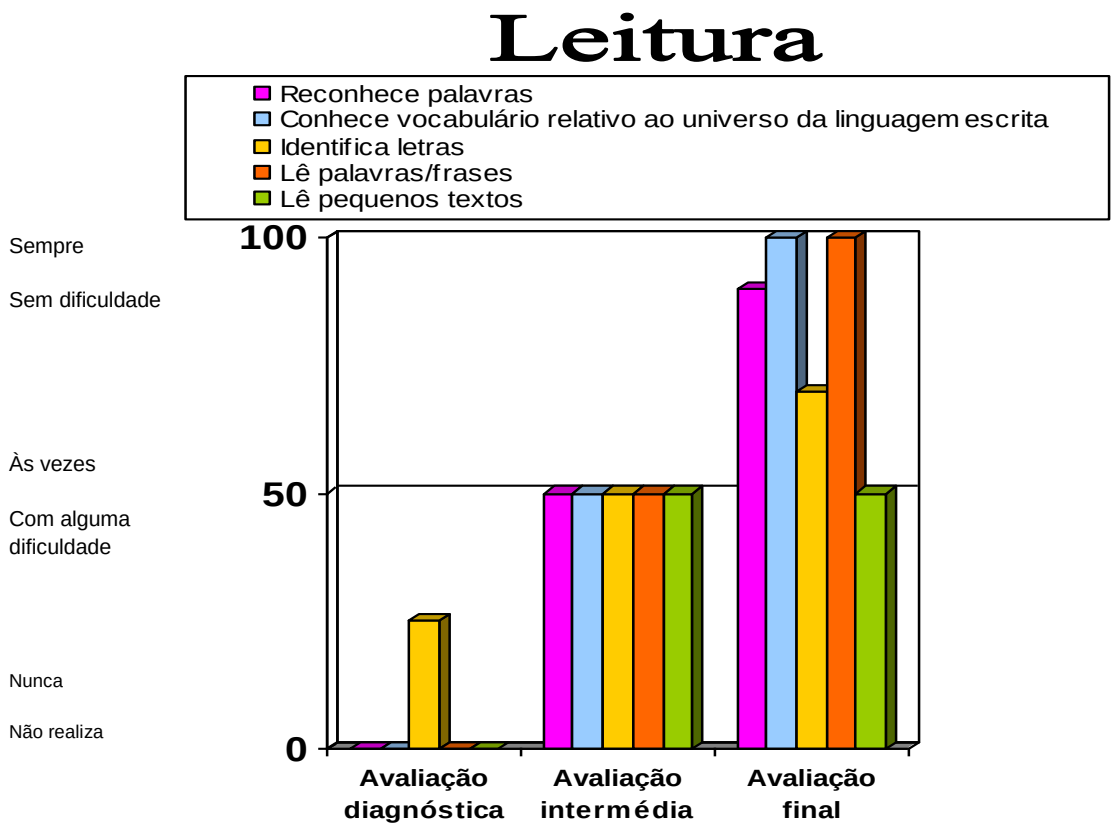


Gráfico 3 – Evolução dos principais indicadores de leitura.

O grande objectivo para um professor responsável por uma turma de 1º ano, é que todos os seus alunos aprendam a ler e a escrever, atendendo, é claro, aos diferentes ritmos e

especificidades do grupo. No caso do RC, não sabia o que esperar, "*aprenderia o seu nome?"; "conseguiria reconhecer palavras e frases do seu quotidiano?"; "identificaria as letras?",* enfim, o desafio era total e as expectativas tentaram sempre manter-se no limite daquilo que seria o mais provável acontecer, ainda assim fui surpreendida com alguns sucessos deste aluno extraordinário.

O RC conseguia reconhecer o seu primeiro nome, mas quando surgia o mesmo nome de outro colega da turma, era necessário recorrer a outra estratégia, passando a analisar e a identificar o seu último nome, que por sinal começava pela mesma letra. Os instrumentos de pilotagem da sala apelavam a essa distinção e com o decorrer da manipulação dos materiais, o aluno foi demonstrando conseguir identificar o seu nome, por exemplo, todas as manhãs havia a distribuição dos cartões dos nomes, que colocavam no canto das respectivas mesas, os colegas que o faziam, pediam sempre ao RC para os ajudar a distinguir o seu cartão, do cartão do colega. Além da leitura, o RC demonstrou sempre vontade de escrever o seu nome, todas as produções feitas na sala têm de ser identificadas, por essa razão estava criada a necessidade de aprender o seu nome completo, pois era preciso saber a quem pertencia um determinado trabalho e existindo dois nomes iguais, não era possível escrever apenas o seu primeiro nome. Contei com o seu empenho, e dedicação e na segunda semana de intervenção, foi possível ver o RC escrever o seu nome completo, sem qualquer modelo.

A par deste trabalho com o nome, o aluno foi construindo o seu percurso de aprendizagem na iniciação à leitura e à escrita, numa turma que valoriza os contributos de todos e em que a descoberta do código escrito se faz pelos interesses dos alunos, respeitando aquilo que já sabem e o que querem descobrir, construindo e reconstruindo o saber, havendo espaço para individualidades e especificidades, todos aprendem, mas não têm necessariamente de saber o mesmo. A perspectiva desta aprendizagem da leitura assenta um pouco naquilo que Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam: *"apropriação de conhecimento e não de aprendizagem de uma técnica. Com tudo o que essa aprendizagem significa, aqui como em qualquer outro domínio da actividade cognitiva: um processo activo de reconstrução por parte do sujeito, que não se pode apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu o seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstruiu internamente."*

A análise dos dados expressos no gráfico nº 3 permite evidenciar uma evolução em todos os indicadores de observação/avaliação, verifica-se assim que alguns concretizam a sua aprendizagem a um nível de plena realização, outros indicadores não alteraram a sua avaliação intermédia. Denota-se que todos os itens tiveram a mesma avaliação intermédia, localizando-se num nível de realização mediano, onde o aluno faz, mas com alguma dificuldade. Os resultados mais elevados, centram-se na leitura de palavras e frases, bem como no conhecimento relativo ao universo da linguagem escrita, sabendo identificar e distinguir capa, título, folha, texto, linha, traduzindo a eficácia da intervenção com a aposta na exploração de histórias e na elaboração de um livro próprio.

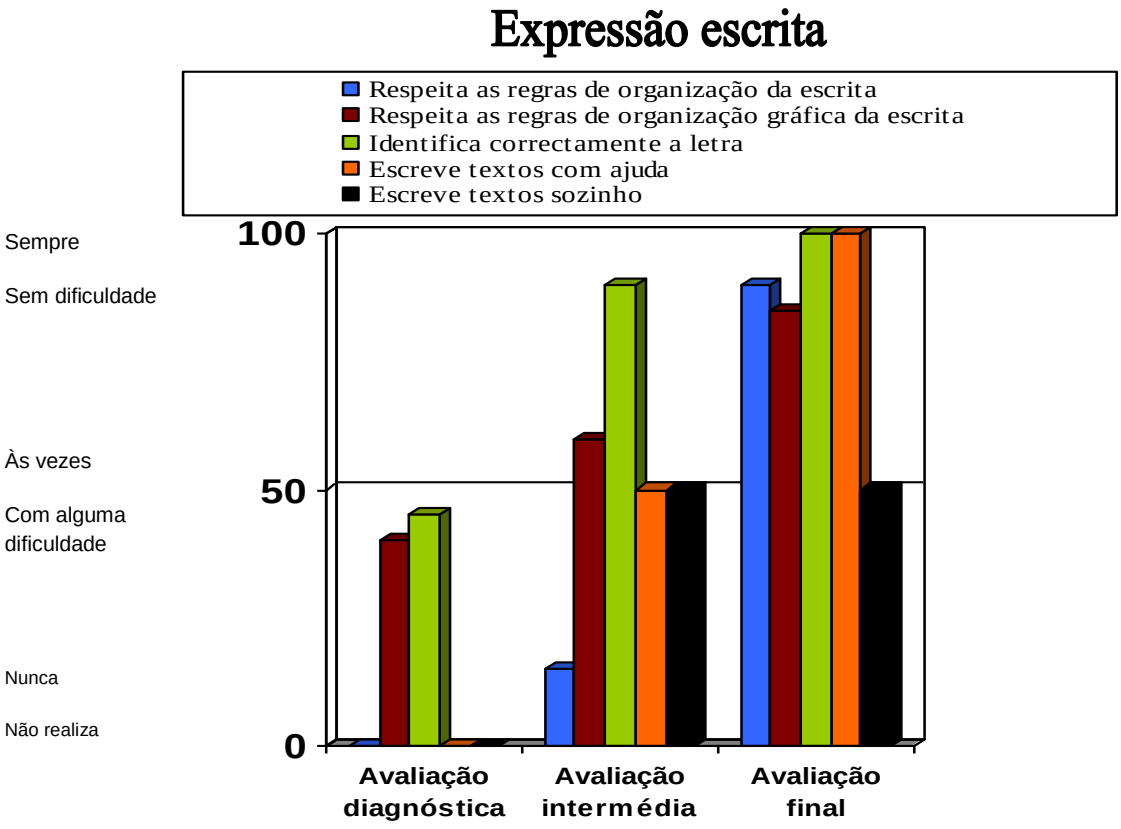


Gráfico 4 – Evolução dos principais indicadores da expressão escrita.

Na grelha de registo dos dados relativos à **expressão escrita** (Anexo 16) existe uma mancha verde bastante evidente, representativa da evolução na maioria dos indicadores delineados. Analisando de forma mais específica destacam-se a *"reprodução de palavras e frases na presença de um modelo", "a escrita do seu nome completo sem modelo"; "a escrita de palavras conhecidas de memória"; "identificação de letras de imprensa/manuscrita/maiúscula/minúscula"; "participação na construção de listas de*

palavras" e "escrita de textos com ajuda", todos estes indicadores obtiveram a avaliação verde, ou seja, realiza sem dificuldade. A reter está o facto de nenhum dos indicadores ter permanecido com uma avaliação menos positiva, não alcançando alguma evolução.

Podemos analisar no gráfico referente à expressão escrita que na avaliação diagnóstica apenas se aferiram valores significativos ao nível da organização gráfica da escrita e da identificação da letra, isto porque o aluno era capaz, ainda que com algumas dificuldades, de deixar espaço entre as palavras, usar a linha para escrever, copiar a data para o seu caderno, gerindo o espaço na folha e era ainda capaz de identificar letras, embora a manuscrita ainda não.

À medida que a intervenção foi avançando denotam-se algumas diferenças, nomeadamente na escrita de textos, com e sem ajuda. Para este aspecto muito contribuiu a construção do seu livro, onde havia um apelo direto aos seus interesses, registando-os por escrito e reforçando-os com as suas próprias ilustrações. Ao mesmo tempo, a exposição à leitura diária de histórias e a manipulação constante do código escrito, trouxe evoluções evidentes à consciência leitora do RC, beneficiando também a expressão escrita.

No final da intervenção o RC conseguia escrever um conjunto de frases e de ler algum manancial escrito, ainda que restrito ao seu ciclo de interesses. Algo que fazia com certeza era a escrita de letras, sabendo identificar todo o alfabeto.

Matemática (Anexo 14)

A área da **matemática** tem também uma evolução evidente, analisando os dados constata-se que o RC conseguia contar, mas o reconhecimento dos números ainda se limitava aos algarismos do 1 ao 5, mas com a construção de jogos de associação e trabalho diário, muito com uma vertente mais lúdica e com recurso ao trabalho a pares, passou a reconhecer os números até vinte.

O cálculo mental será um dos pontos a incrementar, o seu cálculo ainda precisa de um plano muito concreto, contudo, o jogo do "Comedor de bolas" (Anexo 45) parece ter criado algumas situações que proporcionam o treino desse mesmo cálculo.

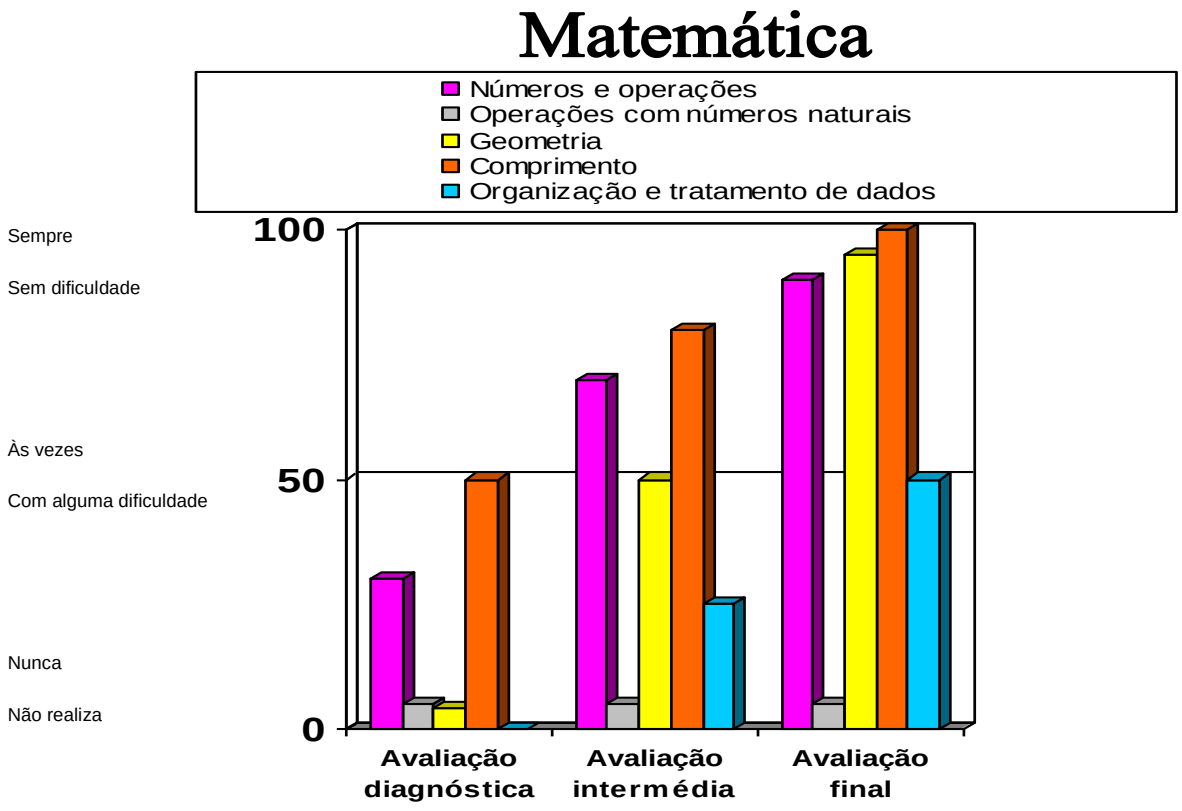


Gráfico 5 – Evolução dos principais indicadores da matemática.

No que respeita à geometria o RC demonstrou ser capaz de apreender a matéria abordada e nos seus trabalhos de construção dos pokémons (Anexo 48) fez uso, não só, das figuras geométricas, como também de algum vocabulário relacionado com a posição dos elementos (em cima, ao lado, à frente…), tendo estes também sido trabalhados nas aulas de educação física e no dia a dia.

Finalmente, parece-me importante destacar o indicador referente à organização e tratamento de dados, pois durante as primeiras semanas o aluno não demonstrou interesse, isolando-se e ignorando o trabalho que se ia fazendo na turma, dentro deste âmbito. Contudo, as sessões planificadas já mais para o final da intervenção trouxeram uma boa participação e o computador revelou-se um auxiliar importante na motivação do RC. Ele foi capaz de seguir as indicações dadas e depois ler e interpretar os gráficos, percebendo que animais tinham mais escolhas e quais os que foram menos escolhidos.

Acrescente-se ainda que apesar de não estar planificada, o aluno quis saber também que frutas os colegas gostavam mais, desta vez, realizou-se primeiro um gráfico com os desenhos dos frutos feitos por todos e posteriormente, o RC fez o seu registo no Magalhães. É óbvio que existe sempre um apoio muito individualizado do aluno e que a

sua aprendizagem é feita de um para um, não existe lugar para generalizações, todavia, a sua capacidade de aprender revela bons níveis de interesse em grande parte do dia.

Estudo do Meio

A disciplina de estudo do meio foi trabalhada em conjunto com a sua turma, acompanhando a grande maioria dos temas abordados, tendo um acompanhamento mais individual e uma avaliação diferenciada no que toca às fichas e testes, precisando de uma divisão maior de tarefas e de orientação da sua concentração. Assim, a ficha que realizava era a mesma da restante turma, contudo, em vez de receber as duas folhas logo, recebia apenas uma e havia uma negociação quanto às perguntas que realizava e às pausas concedidas. Por exemplo, ao fim de três perguntas podia levantar-se e fazer um pouco de plasticina, a seguir retomava a tarefa e fazia mais três e ia até ao cantinho da leitura.

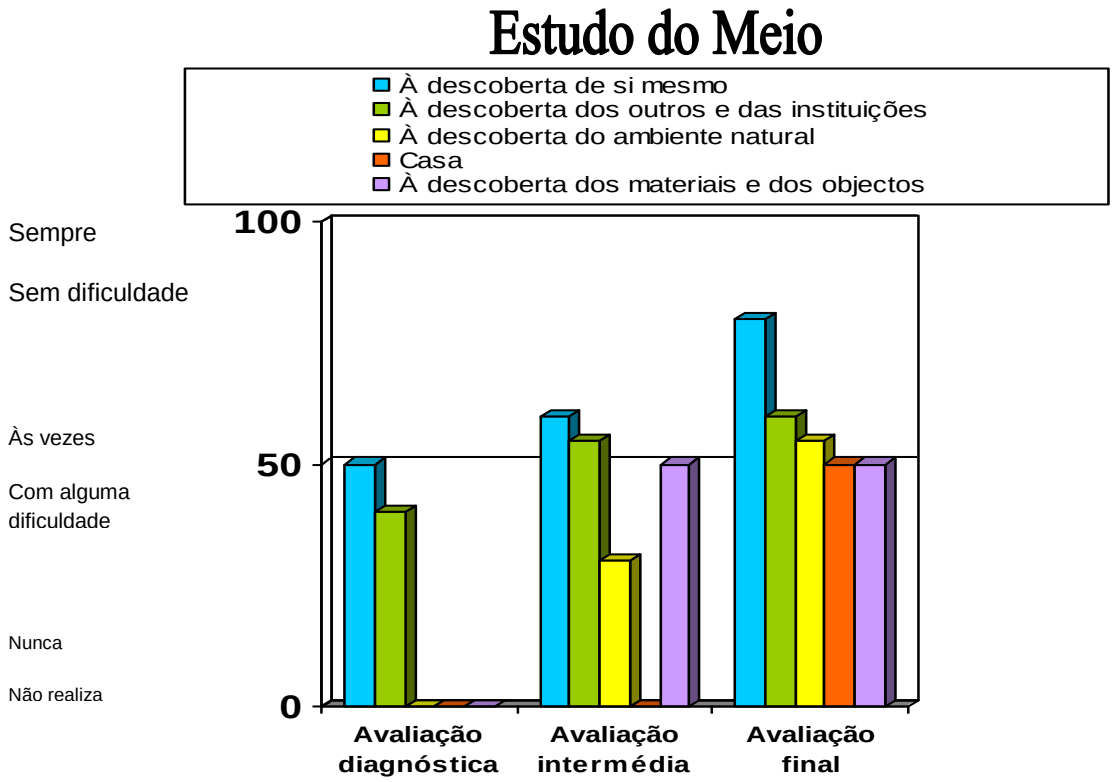


Gráfico 6 – Evolução dos principais indicadores de estudo do meio.

Julgo que dentro das sessões planificadas a que merece destaque pelo seu contributo direto na matéria de estudo do meio, será a elaboração do jogo "Quem é quem", pois promoveu o conhecimento dos nomes dos colegas, aproximando-o mais da turma, foi uma actividade que foi feita pelo RC, mas que todos gostaram e utilizaram.

O gráfico mostra uma evolução em todos os blocos, destacando-se o bloco ligada à descoberta de si mesmo, algo que reflecte os valores iniciais, além do mais no caso do RC, o conhecimento é mais centrado no indivíduo e menos no que o rodeia, é uma visão micro-sistémica e não macro.

Em suma, em meu entender a intervenção alcançou um bom nível de realização e concretização, tendo ajudado o RC nas suas variadas dificuldades, permitindo que caminhasse junto com os seus colegas, mas recebendo um apoio mais directo e individual, aprendendo e ensinando. Afinal e tal como escrevi no capítulo do enquadramento teórico, *"a diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo."* (Pacheco, 2008) *"Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno."* (Heacox, D. 2006)

7. Conclusões

Apesar dos avanços científicos nas pesquisas sobre autismo, ainda estamos muito distantes de uma compreensão desta patologia. Até ao momento o diagnóstico é realizado com base em critérios comportamentais, pois não existem marcadores biológicos que permitam um diagnóstico pré-natal. A estratégia actual é constituída pela procura de endofenótipos que facilitem a proposição de modelos de compreensão. Entre os endofenótipos actualmente explorados, as diferenças de comportamento social revelam-se uma fonte importante de pesquisa, principalmente pelo potencial de fundamentar programas racionais de intervenção.

O trabalho desenvolvido com os alunos da turma onde decorreu a intervenção, assentou numa relação directa e o mais próxima possível, atendendo àquilo que são as necessidades imediatas e levando-os a ultrapassar dificuldades e quebrar barreiras, sejam esses alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais ou não.

No caso do RC a atenção foi ainda maior, trouxe, por vezes, ansiedade e dúvidas sobre o caminho a tomar. Esta foi a primeira vez que trabalhei e contactei com um aluno com espectro do autismo. A linha de intervenção traçada foi totalmente baseada nos dados de avaliação diagnóstica realizada e posteriormente na definição de objectivos, princípios orientadores e estratégias de acção, assim como através da implementação de dispositivos de avaliação que permitiam a regulação e reorientação do processo de intervenção.

Trabalhar com o RC veio confirmar que cada indivíduo tem o seu estilo e forma de entender e apreender o mundo, fazendo com que a forma como ensinamos deva chegar até eles, adaptando-nos às suas especificidades. A adequação das estratégias e dos processos de ensino às especificidades do aluno, permitiu que este encontrasse naquela escola e sala de aula um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcionasse um sucesso na aprendizagem , quer no que respeita às competências pessoais, comportamento, ou competências curriculares.

O trabalho com um aluno com PEA, faz compreender a importância da valorização do respeito pelo ritmo de trabalho de cada um, o tempo de espera entre o estímulo e a resposta que esperamos do aluno, é, por vezes muito demorada, mas não significa que não aconteça. Tem de existir um período de tempo mais longo, é essencial que

aprendamos a esperar pacientemente o resultado da nossa estimulação. Não obstante a nossa intervenção tem que ser preparada e assente em princípios de rigor e de conhecimento científico.

Outro aspecto que concluo no final desta intervenção, é que as expectativas têm de ser positivas, mas reais, por vezes, precisamos de diminuir um pouco o nível de exigência no início da intervenção e à medida que vamos alcançando pequenos progressos. Só depois devemos a pouco e pouco complexificar tarefas e desafios, evitando momentos de frustração indesejáveis, quer para os alunos quer para nós próprios. Associada a esta conclusão fica ainda a premissa de que a quantidade de estímulos não pode ser demasiado elevada, aqui pode-se aplicar a sábia teoria, de que não interessa tanto a quantidade, mas sim a qualidade dos mesmos.

Por outro lado, compreendi como o ensino de um para um, por vezes, é essencial, neste caso a aposta no reforço da explicação individual foi sempre importante para que o aluno conseguisse entender aquilo que era pedido, isto porque nem sempre havia um foco de concentração necessário. Dentro deste âmbito também se insere a preocupação com a antecipação de situações de mudanças, para minimizar o impacto dessas alterações no comportamento do RC.

Aprendi ainda com esta experiência que é essencial saber dosear entre as actividades que apelam aos interesses particulares e aquilo que a escola pretende alcançar. Foram várias as situações em que senti necessidade de alterar o seguimento do plano da aula ou do desenvolvimento da actividade, seja pela leitura dos sinais de desmotivação ou frustração, seja pelo isolamento e pelo "fechamento" total do aluno. Neste sentido, também vivenciei situações que me fazem pensar que por vezes é preferível abandonar uma determinada tarefa, caso esta já não esteja a resultar.

Outro aspecto que merece destaque é o incentivo à liderança, com o RC funcionou de forma excepcional, dar-lhe a oportunidade de guiar uma actividade, de levar os outros a fazer aquilo que pede, oferece uma motivação acrescida, deixou-a com uma vontade maior de participar, existindo menos episódios de desistência ou isolamento.

Retiro também desta intervenção, a elação de algo que não tinha tido sido delineado, surgiu com o decorrer da prática, que consiste num sistema de recompensa. O aluno tinha consciência de que se existisse o cumprimento das regras e merecesse verde no

seu mapa de comportamento (Anexo 27) ou se existisse um empenho constante, receberia o tão desejado autocolante. A mãe chegou a referir que a primeira coisa que o RC dizia quando regressava a casa era a cor da sua estrela do comportamento e quando existiam autocolantes a emoção era ainda maior, orgulhosa deste comportamento, a mãe criou um sítio próprio para expor todos os autocolantes ganhos.

O RC foi um desafio a vários níveis, desde o contexto mais restrito da sala de aula, gerindo relações e conflitos, vontades e desistências no trabalho, progressos e retrocessos, até a um plano mais alargado, envolvendo toda a escola. Recordando a pergunta inicial desta dissertação***, como conseguir atender às especificidades deste aluno, fazê-lo progredir e aprender, sem descurar a evolução de toda a turma e promovendo a sua inclusão no grupo de pares?***, julgo que a aposta numa pedagogia diferenciada, onde existiram momentos de ensino individual, trouxeram benefícios ao processo de aprendizagem, não só do RC, como de todo o grupo, bem como à sua inclusão no seio da turma. Os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem ao mesmo ritmo, Lídia Resende e Júlia Soares (2002) consideram que *"sendo a diferenciação pedagógica uma das maneiras de observar variadas capacidades numa turma, os alunos não têm como obrigação estudar os mesmos conteúdos programáticos nem da mesma forma, nem ao mesmo ritmo".* Assim sendo, o *"trabalho feito na aula deve ser planificado tendo em consideração os alunos",* onde *"a gestão do currículo se processa em cooperação, ou seja, pela forma mais directa de participação dos alunos na negociação das actividades e na respectiva distribuição e controle".* E acima de tudo, *"o professor deve considerar a possibilidade de modificar a planificação, que predeterminou em função das reacções e necessidades dos alunos, criando assim uma participação activa, qualitativa e construtiva dos alunos."*

A diferenciação com base no interesse fez com que incluísse no currículo, ideias e materiais que apelavam aos interesses actuais do aluno, ou que através deles se desenvolvessem outros conteúdos curriculares. Os progressos nas diferentes áreas já foram descritos no capítulo anterior, destacando-se o aluno na área das competências sociais. Vê-lo trabalhar em grupo, ainda que com alguns conflitos e uma ajuda extra, ouvi-lo falar dos seus trabalhos, conseguir que experimentasse novos sabores e conquistar algumas vitórias no campo da leitura e da escrita, faz desta intervenção, um momento de aprendizagem e de sucesso, ajudando-me a responder a algumas das perguntas elaboradas no início e que conduzem à questão principal.

Infiro que a acção educativa deste projecto de intervenção permitiu alcançar aspectos básicos para o futuro do RC. Por um lado, houve uma melhoria na capacidade de interacção social, associada a uma maior aceitação do contacto interpessoal, aumento as situações interactivas não ameaçadoras. Por outro lado, o RC desenvolveu uma postura mais disponível à aprendizagem e à descoberta.

Contudo subsistem algumas questões que passo a enumerar:

Será possível conquistar o interesse do RC para as actividades e aprendizagens da escola? Creio que sim, se privilegiarmos nos processos de aprendizagem os seus gostos particulares, não descurando a oscilação da motivação e a exigência das tarefas, complexificar muito no início pode levar à frustração. A forma como o RC aceitou muitos dos desafios lançados, comprova que o trabalho assente nos interesses mais específicos do aluno, traz benefícios ao seu empenho e ao resultado final, existindo uma maior produção. As sessões 29 e 30, demonstram como o interesse por um determinado tema, neste caso desenhos animados, pode resultar a favor do desenvolvimento de conteúdos curriculares. Neste sentido, Rita Jordan (2009) afirma que *"é frequente parecer que a criança com autismo não está motivada para aprender. Na realidade, o problema é, em grande parte, de natureza social, na medida em que aquilo para não está motivada é para tarefas "dirigidas aos outros" ou "socialmente significativas". Se conseguirmos integrar-nos nas motivações que a criança já tem, isso provavelmente será mais eficaz, a longo prazo, do que confiar numa multiplicidade de recompensas externas para tentar aumentar a motivação."*

Motivando o interesse do aluno para a aprendizagem, acabar-se-ão as birras matinais, que tanto preocupam os pais? Sem dúvida, algo que muito me deixa orgulhosa deste projecto, são as palavras da mãe do RC nas reuniões de pais, dizendo como está feliz com o crescimento do seu filho e que conseguiu recuperar a sua vida, pois nunca mais foi chamada à escola para o ir buscar, não tendo de abandonar o emprego a correr. As manhãs passaram a ser mais calmas, sabendo o aluno aquilo que o esperava e demonstrando vontade de estar na escola. Para a concretização deste objectivo muito contribuíram os materiais de regulação e organização das actividades do aluno, bem como a implementação de rotinas matinais, criando um ambiente previsível e dando segurança ao aluno naquilo que seria o desenrolar dos seus dias, uma vez que o RC tem alguma dificuldade em aceitar mudanças, surpresas e situações

imprevisíveis. Recordo por exemplo, a sessão 9 (Anexo 17 e 18), onde o aluno pode conhecer antecipadamente todas as estações da actividade e num diálogo directo com o professor descobrir as mudanças feitas na sala, antecipando um possível isolamento perante as alterações à sua rotina. *"A segurança está presente quando nos sentimos aceites como somos e quando nos reconhecem valor suficiente para que nos queiram ajudar a melhorar ainda mais."* (Tomlinson, 2008)

Conseguirá o RC desenvolver competências essenciais, tais como como a autonomia e a cooperação? O aluno fez progressos que me levam a ter expectativas positivas a este respeito. Na análise dos dados de avaliações realizadas ao longo da intervenção, destaca-se essa evolução. Considero como exemplos o pendurar o casaco no cabide, o arrumar a mesa do lanche , as saídas ou as entradas da sala de aula que começaram a ser feitas de forma completamente autónoma, tendo noção das rotinas diárias, a hora do recreio, do almoço ou da saída para casa.

A estimulação da cooperação reflecte a forma como toda a intervenção se encontrava estruturada, as diferentes actividades apelavam a isso e cumpriu-se o estipulado. São várias as sessões descritas em anexo que demonstram estas evoluções, mas o desenvolvimento dos projectos de investigação (sessões 33, 34 e 35 – Anexo 18), constituem-se como um excelente exemplo da evolução do RC na aceitação do outro e do seu envolvimento no trabalho de grupo. A aprendizagem de forma cooperativa permitiu ao aluno, receber ajuda dos seus colegas, melhorando a sua qualidade de interacção e dando-lhe a oportunidade de ensinar, partilhando com os colegas, muitos dos seus pontos fortes e interesses particulares. Recordo, por exemplo, o ateliê dos digimons (Anexo 18) ou a construção dos jogos para uso de todos, o "Comedor de Bolas" (Anexo 45) e "Quem é quem da turma" (Anexo 28).

O trabalho cooperativo favorece a socialização dos alunos e fomenta a aptidão para resolver problemas. Ao trabalharem em conjunto, os alunos trazem para o grupo a sua individualidade cultural e conhecimentos próprios, permitindo que incrementem o seu aproveitamento e auto-estima e diminuam a competição, trocando-a pela cooperação entre pares.

Aprenderá o RC a ler palavras e frases, dentro de um círculo muito próximo dos seus interesses? A análise dos dados permite confirmar que o aluno aprendeu a ler e a escrever um manancial restrito de palavras e frases directamente ligadas ao seu mundo próximo, prova disso foi a construção do seu livro de autor (Anexo 44). Com este material, o aluno, não só conseguiu demonstrar a sua capacidade de leitura e escrita, como também a sua expressão leitora, partilhando com todos, o seu esforço. *"Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as duas diferenças."* (Resendes e Soares, 2002) Neste sentido, a intervenção alcançou este objectivo e também porque *"quando o professor deixa as crianças contarem coisas da sua vida e as valoriza, está a contribuir para que estas desenvolvam uma auto-imagem positiva, tão importante na aprendizagem."* (Castro Neves e Alves Martins, 1992).

O percurso realizado pelo RC no que respeita às competências de leitura, seguiu um caminho particular. Participou sempre em todas as actividades colectivas, mas a valorização das suas vivências, possibilitou o reconhecimento global de um maior volume de material escrito, facto que ilustra que a *"diferenciação curricular não tem forçosamente que corresponder a uma limitação das competências definidas no currículo comum, mesmo no caso dos alunos com NEE; pelo contrário, tem como finalidade última garantir que as competências de saída em cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes"* (Leite, 2005)

Terão os colegas uma verdadeira importância na sua aprendizagem, ajudando-o a transpor as barreiras que o limitam? O RC aprendeu com a ajuda de todos e em cada situação que experienciou. Seja de uma forma mais directa, em que existia um apoio dos colegas ou uma protecção acrescida, como na hora do recreio, seja de forma indirecta, com as valorizações dadas, os aplausos espontâneos, a vontade de estar, partilhar e aprender com ele. *"Faz diferença saber que a sala de aula é um sítio ao qual podemos sentir que pertencemos porque todas as outras pessoas também sentem o mesmo."* (Tomlinson, 2008)

Dias houve em que foi mais complicado gerir o trabalho e a atenção do professor tem de ser constante, o trabalho a pares e os programas de tutoria, em que um aluno ajuda outro numa determinada área em que é melhor e depois invertem-se os papéis, também funcionou muito bem com o RC, mas é necessário escolher alguém que ele goste em particular e tenha alguma paciência extra. Pois nem sempre é fácil gerir os conflitos emergentes desta forma de trabalho, tal como Manuela Castro Neves (2011) afirma *"Creio que é natural, e de certo modo inevitável, que as crianças duma turma, em certas ocasiões, ainda que não o expressem, se "meçam" umas em relação às outras. Mas o fundamental, é que o contexto educativo não acentue essas comparações, antes se organize de modo a que as melhores competências de cada um sejam factor de avanço para todos."*

Como organizar o trabalho no sentido de atender impreterivelmente às necessidades e interesses dos restantes alunos da turma? *"Uma das formas de contribuir para um contexto educativo aberto e convidativo é fazer os alunos saberem que as suas ideias são bem-vindas e que gostaria de ficar a conhecer os seus interesses. Quando os alunos sabem que podem propor ideias para trabalhos e projectos e acreditam que os irá ajudar a encontrar uma maneira de expandir os seus próprios interesses, passa a haver um maior sentimento de pertença partilhada de aprendizagem."*(Tomlinson, 2008) Conseguir envolver os alunos na aprendizagem, mantendo um bom nível de empenho, depende pois do interesse e das próprias escolhas dos alunos, a preocupação será então que nem todos os alunos têm os mesmos interesses, daí a necessidade de diferenciação. Estes princípios estiveram na base da intervenção, dando resposta a este objectivo específico, bem como todo um conjunto de estratégias globais, decorrente da aplicação do plano de acção, permitindo criar momentos de trabalho individualizado com o RC, sem atender aos restantes alunos:

- implementação de tempos de aprendizagem diferenciada;
- desenvolvimento de uma aprendizagem por projectos cooperativos, a necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto confere um sentido social ao trabalho, permitindo organizar e estruturar o conhecimento;
- inventariação, com alunos, de um conjunto de regras, emergentes de situações problemáticas experienciadas pelos mesmos;
- implementação de instrumentos de pilotagem, de regulação e organização individuais e colectivos;

- criação de situações de aprendizagem em interacção – trabalho a pares e/ou em grupo;
- organização da sala em áreas específicas com materiais de apoio às actividades da turma;
- Construção de materiais pedagógicos que possibilitem desenvolver a autonomia dos alunos e uma maior implicação dos mesmos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem (ficheiros de leitura, ortografia, cálculo, problemas, estudo do meio, etc.);

Considero que estas opções metodológicas se mostraram adequadas, na medida em que contribuíram para a prática de uma gestão flexível e participada do currículo, associada à integração curricular nas dinâmicas concretizadas. *"Ensinar os alunos a partilhar responsabilidades permite que o professor trabalhe com vários grupos, ou alunos individualmente, em diferentes momentos do dia."* (Tomlinson, 2008) Da mesma forma, julgo que as estratégias seleccionadas, tendo em conta os objectivos delineados, contribuíram para minimizar as fragilidades diagnosticadas ao RC, tal como as avaliações finais demonstram.

O envolvimento efectivo dos alunos no seu percurso educativo, atribuindo à experimentação e à descoberta um papel essencial na aprendizagem, tendo o professor um papel de orientador, seguem uma teoria construtivista e está consignado quer no programa do 1º ciclo do Ensino Básico, quer no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, quando refere que *"A noção de competência... é aquisição, aprendizagem construída e, por isso, remete para o sujeito, neste caso o aluno, o papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse mesmo conhecimento. O professor enquanto responsável por todo o processo de ensino deixa de desempenhar o papel de transmissor, passando a assumir o de facilitador e organizador de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e propícios à vivência de experiências de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras"* M. E. (2001, p. 78).

Ao questionar-me e ao questionar os contextos de aprendizagem e a forma de intervir, numa dialética de reflexão-acção-reflexão, procurei validar as estratégias e actividades preconizadas, pois quanto mais informação recolhia, mais rigorosa pretendia que fosse a intervenção, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar repostas pertinentes e adequadas à realidade educativa. A minha intenção é quebrar com

uma cultura pedagógica *"que continua muitas vezes excessivamente atenta à forma como se ensina e pouco atenta à forma como se aprende."* Morgado (1999)

O trabalho foi orientado de forma a que os conhecimentos sejam considerados como recursos a serem mobilizados, adoptando modelos de planificação flexíveis, praticando uma avaliação formadora e apostando em estratégias adequadas às necessidades, aos interesses e às expectativas dos alunos. Em suma, e citando Philippe Perrenoud (2000) a intervenção seguiu uma dimensão do "fazer aprender": *"1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2- Administrar a progressão das aprendizagens; 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4 – Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho; 5 – Trabalhar em equipe; 6 – Participar da administração da escola; 7 – Informar e envolver os pais; 8 – Utilizar novas tecnologias; 9 – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10 – Administrar a sua própria formação contínua."* Resumindo o trabalho desenvolvido no contexto de intervenção, obteremos o esquema seguinte:

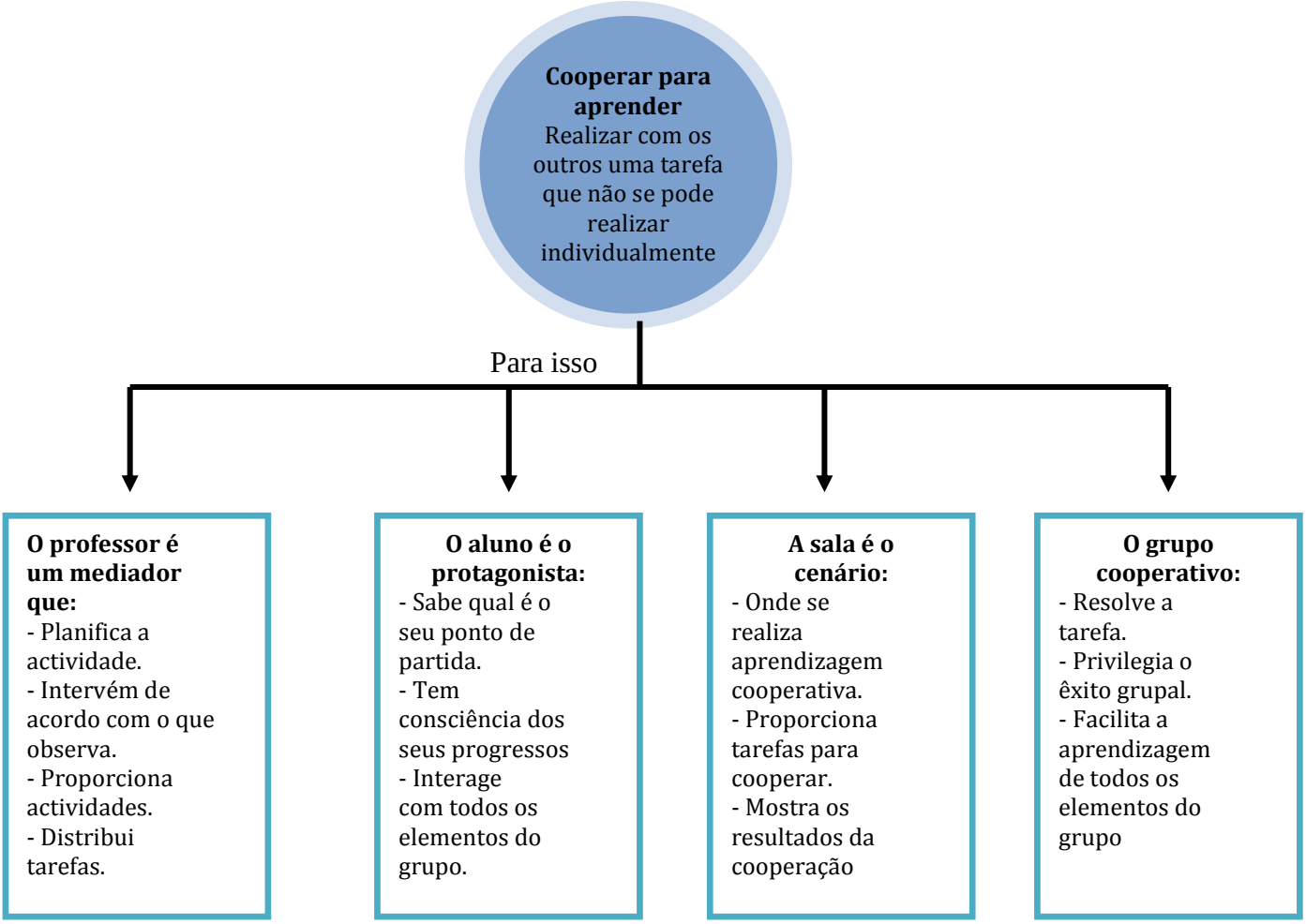


Figura 6 - A Aprendizagem Cooperativa no contexto de intervenção (Adaptado Bidegáin, 1999)

Todos aprenderão, realmente com todos? O caminho percorrido trouxe a todos (alunos e professora) aprendizagens únicas e essenciais para o futuro. A turma recebeu o RC de forma pouco serena, tanto os alunos como os seus encarregados de educação criaram alguma renitência inicial e os episódios de agressividade no recreio não ajudaram. Por isso a intervenção centrou-se no desenvolvimento de competências e valores ligados aos sentimentos, ao controlar das emoções, ao entender da amizade, a truques de relaxamento e uma valorização particular das capacidades do RC, construindo um caminho de respeito e aceitação dos colegas, dando-lhes outra imagem do aluno.

Para mim foi a viagem a um mundo diferente, onde o tempo corre de uma outra forma e onde todos os pequenos progressos contam. Para sempre ficaram gravados os sucessos e reflicto sobre o que poderia ter feito melhor. Existiram dias difíceis em que me senti exausta, sem saber se aquele seria o caminho mais adequado. Não obstante, os êxitos foram ocorrendo e isso deu-me alento para continuar.

Sintetizando o meu trabalho e empenho, acredito que *"ainda que sejamos bem sucedidos no ensino que proporcionamos, não teremos "curado" o autismo, pois a dificuldade ou défice original mantém-se e, assim, muitos dos aspectos e procedimentos mais comuns do dia a dia que por nós são levados a cabo de uma forma quase automática e sem grande esforço, irão exigir consideráveis dispêndios de energia, quer ao indivíduo com autismo, quer ao seu "professor"".* (Jordan, 2000)

8. Recomendações Futuras

Nunca foi intuito deste projecto de investigação generalizar resultados sobre a inclusão de crianças autistas no ensino regular. Este assumiu-se como um projecto de investigação-acção, como o estudo de caso de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo. Novas pesquisas poderão trazer à discussão outros resultados, até porque cada criança com perturbação do espectro do autismo tem as suas características e limitações pessoais, nenhum se comporta de forma igual. Estou certa que existem vários caminhos a percorrer sobre o tema da inclusão destes alunos, mas acredito que este projecto de intervenção se constitui como um deles.

Por tudo o que foi alcançado com este projecto e por acreditar que a inclusão é muito mais do que integrar um aluno numa sala de aula, é fazê-lo aprender, desenvolver-se nas mais diversas áreas, tal como os demais colegas, seria gratificante que o presente trabalho se constituísse como mola impulsionadora de outros estudos ou como referência para quem trabalha com um aluno especial, criando um programa específico e adequado, atendendo aos pontos fortes e às fragilidades desse mesmo aluno.

Inevitavelmente, novos problemas poderão ser identificados tendo por base a pesquisa realizada e os resultados obtidos, por isso existe a necessidade de recomendar trabalhos futuros de investigação, pois o estudo efectuado não contempla todas as possíveis discussões a respeito da temática proposta.

O percurso realizado pelo aluno, tal como já foi referido no capítulo anterior, encontrou o seu principal sucesso na aquisição de competências sociais, ultrapassando algumas barreiras inimagináveis. Mas a sua alfabetização ainda tem um longo caminho a percorrer, numa perspectiva futura colocam-se questões como: *"Será ele capaz de identificar todos os sons e de realizar a correspondência grafema-fonema?"; "Conseguirá ler mais do que o material escrito que lhe é significativo"; "Ouviremos o RC ler livros de autor?"*, esta busca de respostas constituiria um novo projecto de intervenção.

A inclusão foi uma questão central e essencial, a preocupação com a efectiva aprendizagem do aluno (membro de um grupo), as suas ligações com o mundo que o rodeia e o estabelecimento de interacções e relações sociais, constituíram-se como prioridades a alcançar, caminhando de forma a construir uma escola inclusiva.

Ao longo deste ano, senti que era possível quebrar com alguns constrangimentos e assumir atitudes de mudança e de crença na educação de todos, com todos, mas senti também que a escola dos nossos dias ainda não consegue responder eficazmente a todos os desafios, sobretudo no que diz respeito aos alunos com NEE.

Assim sendo, parece-me que a aposta na formação inicial e contínua, devia passar pelo desenvolvimento de uma atitude reflexiva e correctiva da prática pedagógica. Simultaneamente, parece-me importante incluir nos currículos académicos da formação de professores, uma disciplina dedicada ao trabalho com estas crianças, pois o ensino regular não se encontra preparada para uma integração eficaz das mesmas. Ao realizar o projecto, percebi como é importante a capacidade de reflectir sobre aquilo que estamos a fazer, os progressos ou não do aluno e adequar, reformular ou até anular aquilo que planeámos, a investigação-acção é *"prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada."* (Coutinho, 2005)

Assumindo como referência a investigação realizada e a realidade vivida na escola, onde ainda não existe uma prática corrente do professor como profissional reflexivo, seria interessante estudar a relação entre a aprendizagem dos alunos e a atitude do professor em relação à sua prática. Formulo assim algumas questões de partida:

Existirá alguma ligação entre a reflexão do professor e o sucesso dos alunos?

Existirão diferenças na prática pedagógica entre professores reflexivos e não reflexivos?

Contribuíra a investigação-acção para a melhoria das práticas pedagógicas?

A actividade docente tem de acompanhar a evolução da sociedade, criar oportunidades de aprendizagem significativas para todos, abandonando a postura de entidade detentora de saber absoluto, adaptando-se aquilo que lhe é exigido.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: torna-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de aula – um Guia para a Formação de Professores.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.

Ballester, M. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed editores.

Baptista, Claúdio Roberto. (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.* Porto Alegre: Artmed.

Baron-Cohen, S. (1990). *Autismo: uma alteração cognitiva específica de "cegueira mental".* Revista Portuguesa de Pedagogia, 24. P. 407-430.

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação.* Lisboa: Gradiva

Bidegáin, Nicolás Úriz. (1999) *Aprendizaje cooperativo: Princípios básicos.* http://www.pnte.cfnavarra.es

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa.* Porto: Edições Asa.

Bogdan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Coll, C., Martin E., et al (2001). *O Construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica.* Porto : Edições Asa.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.* Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora, 2003.

Carvalho, A. et al. (2008) *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.

Carvalho, A. C. F. T. & Onofre, C. T. S. *Aprender a olhar para o outro: inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º ciclo do Ensino Básico.* DGIDC

Castro Neves, M. e Alves Martins, M. (1992). *Material de Apoio aos Programas.* Lisboa: Ministério da Educação.

Castro Neves, Manuela. (2011). *Não os desiludas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei 3/2008. In* http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo.aspx. Consultado em Maio de 2011

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas.* (1985-2000). Universidade do Minho. Braga.

Costa, A. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – fundamentos e sugestões. In* http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php. Consultado em Maio de 2011

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade. Ed. UNESCO

Declaração Mundial sobre Educação para todos: resposta às necessidades de Educação Básica (1990)

De Ketele, J-M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados.* Lisboa: Instituto Piaget

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto Editora.

Frith, Uta. (1996). *Autismo.* Madrid: Alianza.

Gadia, C.; Rotta, N.; Tuchman, R. (2004). *Autism and pervasive developmental disorders.* (pp. S83-S94). Jornal de Pediatria (Vol. 80, n.º 2). Sociedade Brasileira de Pediatria. Brasil.

Garcia, T. e Rodriguez, C. (1997). A criança autista. In Autores: Vários. *Necessidades Educativas Especiais* (Cap. 11, pp.249-270). Colecção Saber Mais. (Escoval, A., Trad.). Dinalivro. Lisboa.

Grandin, T.; Scariano, M.M. (1999). *Uma menina estranha: Autobiografia de uma autista* (2ª ed.). Companhia das Letras. São Paulo.

Grave Resende, L.; Soares, J. *Diferenciação Pedagógica.* Universidade Aberta, 2002

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula como efectuar alterações curriculares para todos os alunos.* Porto Editora: Porto.

Hendren, R., Ozonoff, S., Rogers, S. (2003). *Perturbações de Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação actual*. Climepsi Editores. Lisboa.

Hewitt, Sally, (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares.* Porto: Porto Editora.

InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.197-207, jul./dez. 2008

Júnior, F. B. A & Pimentel, A. C. M. (2000). *Autismo Infantil.* Revista Brasileira de Psiquiatria, 22

Leblanc et al. (2009). *Autism Spectrum Disorder and Inclusive Classroom. In* http://tese.sagepub.com Consultado em Março de 2011

Leite, T. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às NEE.* III Seminário de Educação Inclusiva. Universidade Lusófona.

Léssard-Herbert,M.;Goyette,G;Boutin,G.(1994).*Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Universidade Aberta

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

Mello, A. (2005). *Autismo: guía prático*. AMA: Associação de Amigos do Autista. (1ª Edição em 2000). São Paulo. Brasil.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais.* Lisboa: DEB.

Ministério da Educação. (2002). *Avaliação das Aprendizagens –das concepções às práticas.* Lisboa: DEB.

Ministério da Educação. (2005).*Organização Curricular e Programas.* Lisboa: DEB.

Morgado, J., (1999). *A Relação Pedagógica*, Lisboa: Ed. Presença

Morgado, J. (2003). Qualidade, i*nclusão e diferenciação.* Lisboa: Ispa.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Niza, Sérgio (Coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: DEB.

Niza, Sérgio. (1998) *A organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico,* in Inovação, nº 11, Pp 77-98.

Pereira, E. G. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência.

Perrenoud, P. (1995). *O Ofício do aluno e o Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. e Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva Publicações

Reviére, A. (2004) O autismo e os transtornos globais de desenvolvimento. In Autores: Coll, C., Marchesi, A. e Palácios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais* (Vol. 3, Cap. 12, pp. 234-254). Artmed. Brasil.

Rief, S. F. et Heimburge, J. A.. *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva.* (2000). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*, Porto: Porto Editora.

Sanches, Isabel e Teodoro, António. *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.* Rev. Lusófona de Educação. [online]. jul. 2006, no.8 [citado 12 Março 2011], p.63-83. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1645-7250.

Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas diferenciadas.* In Escola Moderna, nº8.

Santana, I. (2003). *A construção Social da Aprendizagem na Escrita.* In Escola Moderna, nº19.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita.* Porto: Porto Editora.

Santos, I. e Sousa, P. (2008) *Como Intervir na Perturbação Autista.* Retirado em 18 de Junho de 2010 de www.psicologia.com.pt

Sim-Sim, I. (Coord.) (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Texto Editores.

Sim-Sim, I. (Coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler.* Porto: Edições ASA.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente.* Porto: Porto Editora.

Tilstone, C., Florian, L. E Rose, R. (2003) *Promover a Educação Inclusiva.* Instituto Piaget.

Tomlinson, C. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1996). "Os quatro pilares da educação". In *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.

Decreto-Leis e Despachos

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (Reorganização curricular do Ensino Básico)

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Despacho Normativo n.º1/2005 de 5 de Janeiro (Princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do Ensino Básico)

Despacho Normativo n.º19575/2006 de 25 de Setembro (Orientação para a gestão curricular no 1º ciclo do Ensino Básico)

Caros pais,

eu, Susana do Céu Gonçalves Antunes de Freitas, venho por este meio solicitar autorização para a realização de um Projecto de Intervenção com o vosso educando, esta investigação constitui-se como tese do Mestrado em Educação Especial que estou a frequentar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A duração do projecto está prevista até ao final do ano lectivo.

O trabalho incidirá na intervenção directa com o aluno, envolvendo indirectamente todos os restantes elementos da turma. Contarei ainda com a participação da Docente de Educação Especial e dos próprios pais.

O principal objectivo desta investigação/acção é aferir que tipo de estratégias funcionam melhor, como podemos delinear um caminho de aprendizagem e inclusão para um aluno com PEA numa turma de ensino regular?

Garantida fica a confidencialidade dos dados recolhidos e tratados, bem como da identificação do aluno e de todas as informações a vós relacionadas.

Agradeço desde já a vossa colaboração!

Com os melhores cumprimentos

_____

Tomei conhecimento e autorizo:

_____

Anexo 2 – (Minuta da autorização da direcção do Agrupamento)

Ex.ª Sra. Directora,

Eu, Susana do Céu Gonçalves Antunes de Freitas, venho por este meio solicitar a autorização para a realização de um Projecto de Intervenção neste Agrupamento, mais particularmente na escola onde me encontro a desempenhar as minhas funções de docente. Este trabalho de pesquisa constitui o objecto de estudo da minha dissertação do Mestrado em Educação Especial que me encontro a concluir na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A duração do projecto está prevista para o final do presente ano lectivo.

O trabalho incidirá na avaliação e intervenção educativa de um aluno com NEE da turma do 1º A, da qual sou professora titular, envolvendo indirectamente todos os restantes elementos da turma. Contarei ainda com a participação da Docente de Educação Especial e com a autorização de todos os pais.

O principal objectivo desta investigação/acção é identificar que tipo de estratégias educativas utilizar no sentido de promover o sucesso educativo dos alunos.

Considero que este estudo poderá constituir-se como uma mais-valia para a identificação de boas práticas e de um ensino capaz de promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Garantida fica a confidencialidade dos dados recolhidos e tratados, bem como da identificação do aluno e do Agrupamento.

Agradeço desde já a colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

_____

Tomei conhecimento e autorizo:

_____

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

ANO LECTIVO: 2010/2011

1.IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

(Alínea a) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

Nome do aluno: ---------- **Data de nascimento**: 30/05/2004

Morada: ----------

Telefone/telemóvel : ----------

Encarregado de Educação : Mãe

Ano de escolaridade:1º ano : **Prof. Titular Turma**: ----------

Docente de Educação Especial ----------

2. RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR E OUTROS ANTECEDENTES RELEVANTES

(Alínea b) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

O ---------- é o segundo filho do Casal. A gravidez foi assistida e decorreu sem complicações. Nasceu de parto normal. Até aos 16 Meses teve um desenvolvimento psicomotor dentro dos parâmetros considerados normais. Nesta idade, teve varicela e esteve internado oito dias..

Em Outubro de 2007 começou a ser acompanhado na Unidade de Primeira Infância do Hospital de D. Estefânia, na Encarnação, em consultas de pedopsiquiatria. No início do ano 2008 começou a fazer terapia da Fala.

Entrou no ano Lectivo 2008/2009 para o jardim de Infância e beneficiou das alíneas: a); b); f), ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, onde continuou no ano lectivo 2009/2010 O ---------- tem sido acompanhado nas consultas de pedopsiquiatria pela médica pedopsiquiatra na Unidade da Primeira Infância (Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital Dona Estefânia). Foi-lhe diagnosticado uma **Peturbação da Relação e da Comunicação, patologia do espectro do Autismo.** A mãe entregou também nesta escola uma declaração médica passada pela pedopsiquiatra, que referiu **a mesma problemática ao Rodrigo. Foi também entregue um relatório psicológico** do C.E.C.D de Mira Sintra, que é favorável à frequência do aluno no 1º ano de escolaridade e recomenda no mesmo relatório que o aluno tenha apoio de Educação Especial individualizado.. Neste mesmo relatório de psicologia é também recomendado Terapia da fala.

Iniciou a escolaridade obrigatória no corrente ano lectivo 2010/2011. Está integrado numa turma no horário normal e fez uma boa adaptação. Está numa turma com redução de número alunos.

Problemática: Perturbação da relação e da comunicação, patologia do espectro do autismo. É portador de uma deficiência por anomalia congénita de estrutura e de função psicológica e intelectual permanente.

3. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ

Perfil de Funcionalidade e Incapacidade

(Alínea c) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

	Qualificadores
Funções do Corpo	Segundo declaração médica de 5 de Setembro de 2007, apresenta "uma Perturbação da Relação e da Comunicação, patologia do espectro do Autismo". Dada a natureza da problemática, que neste caso se acompanha de um grande atraso global do desenvolvimento, o aluno necessita do apoio e supervisão permanente de um adulto .No certificado médico para prova de deficiência de 19/7/08, é referido que é "portador de uma deficiência: por anomalia, congénita, de estrutura e de função psicológica e intelectual permanente".
Actividade e Participação	O aluno apresenta dificuldades graves em: D130.3 Imitar d160.3 Concentrar a atenção d310.3 Comunicar e receber mensagens orais d330.3 Falar d710.3 Interacções interpessoais básicas O Rodrigo apresenta dificuldades moderadas em: d110.2 Observar d115.2 Ouvir d150.2 Adquirir competências básicas d175.2 Resolver problemas d210.2 Realizar uma tarefa única d315.2 Comunicar e receber mensagens não verbais d335.2 Produzir mensagens não verbais O aluno apresenta dificuldades ligeiras em: d510.1 Lavar-se d530.1 Higiene pessoal d540.1 vestir-se

3.1. FACTORES AMBIENTAIS E PESSOAIS QUE FUNCIONAM COMO FACILITADORES OU COMO BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM:

(Alínea d) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

	Qualificadores	
	Facilitadores	Barreiras
Factores Ambientais	e310+3 Família próxima e investindo muito nos seus progressos e325+3 Conhecidos pares e colegas, vizinhos e membros da comunidade e410+3 Dos membros da família próxima e425+3 Conhecidos, pares colegas e membros da comunidade e440+3 Atitudes positivas de todos os profissionais	

4 . ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A) Medidas Educativas a implementar no presente ano lectivo

(Alínea e) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

a) Apoio Pedagógico Personalizado X

Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; Reforço e desenvolvimento de competências específicas

Dado pela professora da turma e pela professora de educação especial

b) Adequações Curriculares Individuais X

A professora titular de turma é da opinião que no ano lectivo 2010/2011, não necessita de adequações curriculares ao programa do 1ºano de escolaridade, contudo haverá adequações curriculares nas áreas curriculares específicas de educação especial. (ver anexo 1)

c) Adequações no Processo de Matrícula X

Possibilidade de a efectuar na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno ; Matrícula por disciplinas

d) Adequações no Processo de Avaliação X

Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local)

f) Tecnologias de Apoio

Dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, permitindo o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social

Recursos materiais: computador, Software educativo, jogos didácticos

A professora titular de turma e a docente de Educação Especial, são da opinião de que o aluno necessita de uma auxiliar de acção educativa para o acompanhar no exterior durante os recreios, uma vez que é aqui que surgem problemas referentes ao aluno.

4.B) DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DOS OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS A ATINGIR E DAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR;

(Alínea f) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

As linhas metodológicas a adoptar para os objectivos serem atingidos terão de se basear em estratégias implementadas na sala de aula. A professora deve proporcionar uma dinâmica organizada e estruturada, facilitadora de aprendizagens e da compreensão do mundo envolvente.

O aluno deverá estar integrado num grupo que beneficie de redução do número de alunos por turma (**conforme o que está previsto no Ponto 5.4 do Anexo I do Despacho 13170/2009 de 4 de Junho)** para usufruir de uma atenção mais individualizada por parte da professora, atendendo assim à especificidade da sua problemática.

O apoio de Educação Especial individual será feito duas vezes por semana pela docente de Educação Especial.

As condições especiais de avaliação previstas para este aluno têm em conta o seu ritmo próprio de trabalho, que é condicionado por dificuldades inerentes à sua problemática.

As informações devem ser dadas de forma clara e corresponder aos seus interesses, motivações, necessidades e capacidades. Deve haver tempo para manipular e explorar os objectos, materiais e dar sentido ao objectivo de aprendizagem.

O aluno deve estar envolvido activamente na totalidade das actividades que se realizam dentro da turma.

Intervenção no Âmbito da Educação Especial:

O reforço e desenvolvimento de competências Específicas : Decreto – lei 3/2008 de7 de Janeiro (artº 17, alínea d)

Aplicação do Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais tais ao nível do: Auto controlo e Disciplina; Auto-Estima; Identificação Emocional e Competências Sociais.

Trabalho específico com o objectivo de desenvolver as Competências Psicomotoras tais como: Esquema corporal; Lateralidade; Estruturação Espacial, Orientação Temporal.
Competências Sociais.

Trabalho específico com o objectivo de desenvolver as Competências Cognitivas ao nível da : Linguagem e Raciocínio Lógico Matemático; desenvolver e maximizar as capacidades de Atenção e Memorização.

Trabalho específico com o objectivo de desenvolver as Competências Perceptivas ao nível da: Percepção Visual; Percepção auditiva; Percepção táctil.

Condições especiais na avaliação (tipo de prova, local e periodicidade).

5. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES PREVISTAS

(Alínea h) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

As actividades que visam a implementação deste programa educativo são realizadas:

- Diariamente pela professora titular da turma em contexto de sala de aula;
- Apoio de Educação Especial duas vezes por semana individualmente.
- Aulas de Inglês duas vezes por semana
- Aulas de Educação Física duas vezes por semana.

6. TÉCNICOS RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS:

(Alínea i) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

FUNÇÃO DESEMPENHADA	NOME
Professora Titular	
Docente Educação Especial	
Professora de Inglês	
Professor de Educação Física	

7. IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

(Alínea j) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro):

Início da implementação do PEI : **Dezembro de 2010**

8. Avaliação do PEI:

(Alínea j) do Ponto 3 do artº9 do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

9. PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA E RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS A APLICAR:

(Alínea l) do Ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

Cargo	Assinatura	Data
Coordenador do PEI e Prof. Titular de Turma		____/_____/_____
Docente de Educação Especial		____/_____/_____

CENTRO HOSPITALAR DE LISBOA CENTRAL, EPE

Área de Pedopsiquiatria

UNIDADE DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Declaração Médica

Para os devidos efeitos, [redacted] médico com a cédula [redacted], da Ordem dos Médicos, Secção Regional Sul, especialista em Psiquiatria da Infância e Adolescência, declaro que o menino [redacted] encontra em acompanhamento em consulta de Pedopsiquiatria. Apresenta um quadro de Perturbação Global do Desenvolvimento e Perturbação do Espectro do Autismo. Por este motivo depende dos seus pais, [redacted] necessitando de assistência e supervisão próxima e qualificada para as actividades de vida diária, devendo-lhe ser atribuído o grau de deficiência.

Para ser verdade e me ter sido solicitado passo esta declaração que obrigo a assinar.

06/10/10.

Centro Hospitalar de Lisboa Central, E.P.E.
Departamento de Pedopsiquiatria
Unidade da Primeira Infância

DECLARAÇÃO MÉDICA

O menino de 4 anos, é acompanhado em Consulta de Pedopsiquiatria na Unidade da Primeira Infância do Hospital Dona Estefânia desde Outubro de 2007.

Apresenta uma Perturbação da Relação e da Comunicação, patologia do espectro do Autismo.

Dada a natureza da doença, que se acompanha de um importante atraso global do desenvolvimento, a criança apresenta necessidades específicas, nomeadamente apoio e supervisão permanentes de um adulto, adaptações educativas no contexto escolar e acompanhamento pedopsiquiátrico regular.

Lisboa, 18 de Novembro de 2008

DEPARTAMENTO DE PEDOPSIQUIATRIA
UNIDADE DA PRIMEIRA INFÂNCIA
Rua 17 Bairro da Encarnação
1800-160 LISBOA
Tel.: 218 510 505 - Fax: 218 510 292

Médica de Pedopsiquiatria

C.E.C.D. MIRA SINTRA
Centro de Educação para o Cidadão Deficiente

RELATÓRIO PSICOLÓGICO

D.N.: 30/05/2004

D.O.: 17/05/2010 e 24/05/2010

Motivo de Avaliação: Avaliação Global do desenvolvimento para ajudar a definir os apoios específicos a disponibilizar no próximo ano lectivo.

O é acompanhado pela Unidade integrada de Intervenção precoce (UNIIPI) do CECD MIRASINTRA desde de Setembro de 2008, tendo como técnica de referência uma Técnica Superior de Educação Especial e de Reabilitação,

O núcleo do seu agregado familiar é composto por mãe, pai e irmão de 7 anos.

Frequenta o Jardim de Infância desde de Setembro de 2008 –

É seguido pela na Unidade de Primeira Infância do Hospital D. Estefânia, tendo sido diagnosticado uma Perturbação do Espectro do Autismo, da Comunicação e da Relação.

Em Maio de 2009 foi encaminhado para a consulta de desenvolvimento do Hospital Fernando Fonseca.

A avaliação teve lugar no Centro Lúdico das Lopas, na presença de seus pais e na primeira sessão de sua Técnica de Referência. Foi-lhe aplicada a Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths, tendo o aceite colaborar com o técnico, sentando-se à mesa e esperando adequadamente durante uns breves minutos, pela apresentação das provas. Para contornar a questão da labilidade da sua

C.E.C.D. MIRA SINTRA
Centro de Educação para o Cidadão Deficiente

atenção, as provas foram-lhe dadas, alternando situações que requeriam respostas a perguntas, com actividades com suporte e manuseamento de materiais, mantendo algum ritmo de execução. Ao fim de uma hora, começou a verbalizar que estava cansado, mexendo-se na cadeira, virando-se de lado, dando respostas um pouco ao acaso. Contudo, foi possível recuperar o seu envolvimento e colaboração por ais alguns dez minutos, quando o técnico lhe disse que lhe parecia que ele estava a querer parar mas que ainda havia outras coisas interessantes para ele fazer, incitando-o com cócegas. Ele riu-se com entusiasmo ainda que não se virasse de imediato, acabando por o fazer perante a proposta de uma actividade de realização.

Quantitativamente em termos globais, atingiu um Q. G. de 86, o que o coloca em termos de valores médios dentro dos limites inferiores do esperado para o seu grupo etário. As suas áreas fortes foram a de "Realização" (108), a de "Coordenação Olho-Mão" (97), a "Locmotora" (83) e a "Pessoal-Social" (81); as fracas, a de "Audição-Linguagem" (75) e a de "Raciocínio Prático" (72).

Estes resultados traduzem um perfil heterogéneo de competências, que deve ser analisado de modo mais detalhado. De facto, apesar dos valores elevados nas suas áreas fortes, o F [illegible] ainda apresenta algumas dificuldades de coordenação e termos de motricidade fina – ele é capaz de desenhar uma figura humana simples, escrever o seu nome e reproduzir formas geométricas mas ainda não consegue recortar uma tira fina de papel. Na construção de modelos, demonstra dificuldade na organização tridimensional, desistindo facilmente após duas a três tentativas (por ex., na construção da ponte), necessitando do apoio verbal do adulto para que complete com sucesso a actividade. Apresenta uma boa capacidade de imitação, quando o adulto lhe faz uma demonstração de forma pausada e apoiada em indicações verbais (por ex., na dobragem do papel, no apertar da fivela, na execução do modelo dos padrões). Estes aspectos remetem para a importância do ensino individualizado como forma de poder apreender o que lhe é solicitado, bem como o do papel do reforço verbal, sob pena de não se conseguir reter a sua atenção dirigida e c [illegible] começar a desinteressar-se, a agitar-se e a perder a sua motivação intrínseca para a aprendizagem. Nestas situações

C.E.C.D. MIRA SINTRA
Centro de Educação para o Cidadão Deficiente

o seu comportamento pode descontrolar-se significativamente, sendo acompanhado de hipercinésia e verborreia. De facto, ao longo da avaliação foi notória a necessidade do adulto ter que assumir uma postura de controlo firme, mas simultaneamente ser suficientemente flexível para ir integrando nas propostas de actividade aspectos do interesse do I potenciando o interesse inicial, para que face às dificuldades, novidades ou insucessos não fosse bloqueada a sua participação.

O seu discurso oral apresenta ainda uma sintaxe simplificada, com um léxico restrito e muito relacionado com o seu quotidiano, mas onde já surgem alguns advérbios e pronomes. Por vezes, apresenta omissões e simplificações do ponto de vista articulatório que poderão ser minimizadas/compensadas pela aprendizagem da leitura e escrita através do método silábico, com apoio de ensino em situação de um para um.

CONCLUSÃO

O apresenta um perfil de desenvolvimento heterogéneo, decorrente das consequências comportamentais do diagnóstico de autismo. Contudo, o seu desenvolvimento global é compatível com a sua integração no primeiro ano do Ensino Básico, desde que lhe seja facultado, de forma consistente e sistemática, apoio de Docente de Educação Especial individualizado, desde o início da sua escolaridade.

Este apoio poderá ser reforçado por apoio individualizado por Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação ou de Terapia de Fala, desde que o mesmo esteja articulado e concordante com os objectivos e métodos explicitados no Plano Educativo Individual .

Mira-Sintra, 30 de Maio de 2010

Relatório de Avaliação Cognitiva

Esta avaliação foi feita em duas sessões, utilizando-se para a mesma a *Entrevista Clínica Semi--Estruturada*, a *Figura Complexa de Rey*, as *Matrizes Progressivas de Raven (versão colorida)*, o teste *BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar* e o teste da *Figura Humana*.

Durante todo o processo avaliativo verificou-se a total colaboração do I que se mostrou interessado, motivado e participativo na realização das tarefas propostas.

Da integração dos vários resultados obtidos, observou-se que a criança apresenta capacidades e competências adequadas à realização de uma aprendizagem escolar e extra-escolar, pois revela um funcionamento cognitivo homogéneo, sem diferenças significativas entre competências verbais e não verbais, num nível médio. Contudo, denota-se que as áreas de desempenho cognitivo mais fracas foram as referentes aos conceitos quantitativos e raciocínio aritmético/abstracto. Ao nível da comunicação registam-se défices de conversação recíproca, nomeadamente na atenção que dá ao que os outros dizem.

Também se observou que o I apresenta, ao nível perceptivo, uma construção de percepto muito fechado e investido exteriormente em detrimento de um investimento mais interno e mnésico.

É igualmente acentuada a tendência para a inflexibilidade comportamental e cognitiva, que se traduz em comportamentos repetitivos, interesses específicos e restritos, resistência em realizar determinadas actividades não relacionadas com os seus interesses, rigidez e perfeccionismo na realização de tarefas e necessidade de grande apoio em situações novas.

Cláudio Ferreira Rebordão Nunes

Comportamentos	Sempre	Às vezes	Nunca	Observações
Mantém uma conversa simples.		X		Ainda não tem um discurso organizado
Presta atenção a uma história.		x		
Executa séries de duas ordens não relacionadas.			X	
Diz o nome completo quando se lhe pede.	X			
Diz para que servem objectos comuns.	X			
Usa frases compostas (por ex.: Dei um pontapé na bola e ela foi parar à rua)		X		Sente dificuldade em descrever.
Diz a palavra final em analogias de opostos		X		Muito simples
Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações			X	
Numa imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe (por ex.: uma coisa que não é um animal)		X		
Diz se duas palavras rimam ou não.		X		
Aponta o grupo que tem “Mais”, “Menos” ou “Poucos”.	X			
Responde a perguntas do tipo: “O que é que acontece se... (deixas cair um ovo?)”.		X		
Relata experiências diárias.		X		
Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente.		X		
Responde à pergunta “Porquê?” com uma explicação.			X	
Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões.		X		
Emprega “Ontem” e “Amanhã” correctamente.			X	
Define palavras.			X	
Responde a: “Diz-me o oposto / contrário de”.		X		Os mais simples

Comportamentos	Sempre	Às vezes	Nunca	Observações
Junta as duas metades duma figura para fazer um todo.	X			
Descreve 2 acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa da televisão.			X	
Aponta para os objectos compridos e para os curtos.	X			
Separa objectos por categorias.	X			
A pedido, nomeia pelo menos 3 cores.	X			
Nomeia e identifica três formas: círculo, triângulo e quadrado.	X			
A pedido, apanha um número específico de objectos.	X			
Resolve operações simples de adição (ex.: 3+2) com recurso a objectos concretos (lápis).	X			
Resolve operações simples de subtração (ex.: 5-2) com recurso a objectos concretos (lápis).	X			
Recorda-se de 4 objectos que viu numa imagem.			X	Não consegue.
Nomeia períodos do dia (manhã, tarde, noite), associando-os com as diferentes actividades.			X	Não tem noção temporal.
Nomeia o objecto que falta quando este é retirado de um grupo de três objectos.	X			
Nomeia 3 moedas diferentes (Ex.: 50 cent.€, 1 €uro e 2 €uro).		X		Conhece os números, mas não tem noção do que é o dinheiro.
Relata 5 factos importantes de uma história que ouviu 3 vezes.			X	
Desenha a figura humana (cabeça, corpo e quatro membros).	X			
Conta de cor de 1 a 20.	X			

Nomeia as posições relativas: a primeira, a do meio e a última posição.		X		Ainda confunde
Designa a esquerda e a direita em si própria.	X			
Ordena numa sequência correcta os números de 1 a 10.	X			
Escreve o seu nome.	X			
Diz as letras do alfabeto por ordem.			X	
Resolve labirintos simples.	X			
Enumera, por ordem, os dias da semana.			X	
Diz o mês e o dia do seu aniversário.			X	
Reconhece pelo menos 10 palavras escritas.	X			
Perante uma actividade comum é capaz de antecipar o que vai acontecer a seguir.		X		
Copia palavras e frases.	X			
Escreve com recurso ao Livro de leitura e ao dicionário ilustrado.		X		Desiste se não encontra.
Escreve sem recurso ao Livro de leitura e ao dicionário ilustrado.			X	

Comportamentos	Sempre	Às vezes	Nunca	Observações
Pendura o casaco num cabide colocado à sua altura.		x		Coloca-o, mas não se preocupa se fica pendurada ou não.
Limpa o nariz quando se lhe pede.	X			
Encaixa o fecho éclair.		X		Irrita-se e desiste
Quando necessário e sem que se lhe recorde, limpa o nariz e assoa-se em 75 % das vezes.	X			
É responsável por uma tarefa semanal e executa-a quando se lhe pede, com ajuda de um colega.		x		Depende do interesse na tarefa e no colega que fica com ele.
É responsável por uma tarefa semanal e executa-a quando se lhe pede, sem ajuda de um colega.			X	
Realiza um recado com apenas uma instrução.		X		
Realiza um recado, com duas instruções.			x	
Marca as actividades no seu PIT (Plano Individual de Trabalho).	X			Com ajuda da professora
Escolhe, em cada dia de trabalho autónomo, as actividades do seu PIT (Plano Individual de Trabalho).	X			Escolhe tendencialmente as mesmas
Sabe quando tem de entrar e sair da sala, entendendo os toques.		x		Na hora do toque pergunta se é para ele.
Espalma o pacote de leite/sumo do lanche para o contentor da reciclagem.	X			
Arruma a sua caixa de material.			X	
Vai sozinho para a sala desde o portão da escola.		X		
Vai sozinho para o portão sempre que é hora de saída.		X		
Come o lanche da manhã sozinho.	X			
Arruma a mesa após o lanche.			X	
Devolve o saco do lanche no refeitório.			X	
Vai sozinho à casa de banho.	x			

***Checklist adaptada do programa* Portage**

Comportamentos	Sempre	Às vezes	Nunca	Observações
Segue as regras de um jogo (imitando acções de outras crianças).			x	Não pode perder
Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre.		X		
Segue as ordens de um jogo em grupo dirigido por um adulto.		X		
Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar.			X	
Espera pela sua vez.			X	
Pede ajuda quando sente dificuldade			X	
Pede desculpa em 75% dos casos, sem que seja necessário recordar-lho.			X	
Espera pela sua vez num jogo em que participa com outras 8 ou 9 crianças.		X		
Colabora com 2 ou 3 crianças durante 20 minutos numa actividade (brincadeira colectiva ou jogo).		X		
Pede autorização antes de utilizar objectos de outras pessoas em 75% dos casos.			X	
Exprime os seus sentimentos: zanga, alegria, amor.			X	
Colabora numa actividade com outras 4 ou 5 crianças sem necessidade de uma supervisão constante.			X	
Explica a outros as regras de um jogo ou de uma actividade.			X	
Consola os amigos quando estes estão tristes ou aflitos.			X	
Escolhe os seus amigos.	X			
Representa partes de uma história, desempenhando um papel. ou utilizando fantoches.		X		Com muita ajuda

Competências sociais							
Indicadores		Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
É assíduo							Observação Grelhas de avaliação
É pontual							
Responsabilidade	Realiza as actividades propostas						
	Executa as actividades autonomamente						
	Cumpre as actividades atempadamente						
	Participa na construção de regras de vida em comum						
	Cumpre as regras da sala						
	Conserva o material/espaço						
	Cumpre a sua tarefa, com a ajuda de um colega						
	Cumpre a sua tarefa, sem a ajuda de um colega						
	Pede autorização para mexer num brinquedo ou objecto de outra criança em 75% dos casos.						
Empenho	Faz as actividades com empenho						
	Ouve a explicação do professor						
Interacção em grande grupo	Participa por iniciativa própria						
	Participa quando solicitado						
	Ouve e respeita os outros						
	Pede a palavra						
	Aguarda a sua vez						
	Utiliza vocabulário adequado ao tema e à situação						
Cooperação	Cumpre as regras estabelecidas						
	Partilha o material com os colegas						
	Partilha as responsabilidades com um colega						
	Coopera espontaneamente						
	Coopera quando solicitado						
	Aceita ajuda dos colegas						
	Aceita a opinião dos colegas						
	Emite opiniões sobre trabalhos						
	Pede ajuda ao professor						
	Aceita apoio do professor						
Relacionamento	Gere os conflitos de forma saudável						
	Gere os conflitos autonomamente						
	Respeita os colegas						
	Diferencia um toque acidental de um propositado						
	Joga e brinca no recreio com os colegas						
	Consola os amigos quando estes estão tristes ou aflitos						

Competências sociais							
	Indicadores	Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Comportamento	Trabalha em silêncio						Observação Grelhas de avaliação
	Trabalha mantendo um tom de voz moderado						
	Mantém-se no seu lugar enquanto trabalha						
	Não perturba os colegas durante o trabalho						
	Obedece ao aviso feito pelo professor						
	Pede desculpa em 75% dos casos, sem que seja necessário recordar-lho						
	Exprime os seus sentimentos de zanga, alegria, amor						
	Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre						
	Experimenta novos alimentos com o incentivo do professor						
Autonomia	Pendura o casaco num cabide colocado à sua altura						
	Limpa o nariz quando se lhe pede						
	Quando necessário e sem que se lhe recorde, limpa o nariz e assoa-se em 75% das vezes						
	Encaixa o fecho éclair						
	Realiza um recado, com apenas uma instrução						
	Realiza um recado, com duas instruções						
	Marca as actividades no seu PIT (Plano Individual de Trabalho), com orientação do professor						
	Marca as actividades no seu PIT (Plano Individual de Trabalho), sem orientação do professor						
	Escolhe em cada dia as actividades do seu PIT, com orientação do professor						
	Escolhe em cada dia as actividades do seu PIT, sem orientação do professor						
	Sabe quando tem de entrar e sair da sala, entendendo os toques						
	Espalma o pacote de leite do lanche para o contentor da reciclagem						
	Arruma a sua caixa de material						
	Vai sozinho para a sala desde o portão da escola						
	Vai sozinho para o portão sempre que é hora de saída						
	Come o lanche sozinho						
	Arruma a mesa após o lanche						
	Vai sozinho à casa de banho						

Sempre
Sem dificuldade

Às vezes
Com alguma dificuldade

Nunca
Não realiza

Não observado

Compreensão Oral							
Indicadores		Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Compreende palavras	Associa a palavra ao seu significado						Observação Grelhas de avaliação
	Integra novas palavras no seu léxico						
Compreende enunciados curtos	Ordens						
	Pedidos						
	Transmite correctamente recados						
Retém informações a partir de um enunciado oral							
Responde correctamente a questões acerca do que ouviu							
Compreende textos curtos	Identifica os elementos presentes no texto						
	Identifica características dos elementos do texto						
	Localiza os elementos no espaço						
	Apreende o sentido global dos textos ouvidos						
Compreende uma história ouvida	Reconta a história						
	Identifica as ideias globais						
	Identifica as personagens						
	Distingue as acções praticadas pelas personagens						
	Estabelece a sequência dos acontecimentos principais						

Sempre
Sem dificuldade

Às vezes
Com alguma dificuldade

Nunca
Não realiza

Não observado

Expressão Oral							
Indicadores		Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Fala, com autonomia e clareza, sobre os assuntos do seu interesse							Observação Grelhas de avaliação
Fala de forma audível							
Articulação dos sons	Articula os sons correctamente						
	Omite sons						
	Acrescenta sons						
	Substitui sons						
	Troca a ordem dos sons						
Vocabulário	Usa vocabulário diversificado						
	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação						
Estrutura da frase	Produz frases simples						
	Produz frases complexas						
	Respeita as regras de organização						
Fluência do discurso	É fluente						
	Engana-se e reformula						
	Dá continuidade ao discurso						
	Precisa de reforço						
Organização do discurso	Enumera factos						
	Utiliza frases correctas estabelecendo relações entre os diferentes elementos						
	Organiza logicamente o discurso						
Formula discursos com diferentes finalidades	Relata vivências pessoais						
	Relata o essencial de uma ocorrência						
	Comunica descobertas realizadas						
	Descreve desenhos, pinturas e fotografias						
	Representa partes de uma história, desempenhando um papel ou utilizando fantoches						
Interacção em grande grupo	Olha para as pessoas durante a comunicação						
	Participa quando solicitado						
	Participa por iniciativa própria						
	Ouve e respeita os outros						
	Pede palavra						
	Aguarda a sua vez						
	Respeita o tema						

Sempre
Sem dificuldade

Às vezes
Com alguma dificuldade

Nunca
Não realiza

Não observado

Leitura							
Indicadores		Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Reconhece palavras	Distingue palavras de imagens						Observação Grelhas de avaliação
	Identifica palavras						
	Reconhece a mesma palavra escrita em diferentes tamanhos						
	Localiza palavras iguais na mesma produção						
	Descobre palavras iguais em produções diferentes						
	Identifica a fronteira de palavra						
Conhece vocabulário relativo ao universo da linguagem escrita	Identifica a capa						
	Identifica o título						
	Identifica uma folha						
	Identifica um texto						
	Identifica uma linha						
	Identifica uma letra						
Identifica letras	Distingue letras entre diversos símbolos						
	Diferencia letras de algarismos						
	Isola letras em palavras através do recorte						
	Assinala letras pedidas						
	Identifica todas as letras do alfabeto						
	Reconhece uma letra entre outras semelhantes						
	Identifica todas as vogais						
	Assinala os ditongos pedidos						
	Reconhece o som inicial da palavra						
	Identifica o som final da palavra						
Completa lacunas em textos trabalhados							
Completa palavras com lacunas	Vogais						
	Consoantes						
Faz correspondência fonema/grafema							
Ouve ler obras de literatura para a infância							
Manuseia livros folheando-os correctamente							
Levanta hipóteses a partir de capas, ilustrações e títulos							
Lê palavras							
Lê frases							
Lê pequenos textos							
Segmenta em sílabas							
Ordena sílabas de forma a formar palavras na presença de um modelo							
Ordena sílabas de forma a formar palavras na ausência de um modelo							

Sempre
Sem dificuldade

Às vezes
Com alguma dificuldade

Nunca
Não realiza

Não observado

Matemática										
Indicadores					Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Números e operações	Identifica diferentes representações para o mesmo número									
	Compõe e decompõe números									
	Faz agrupamentos de	2								
		3								
		4								
		5								
	Realiza contagens de forma	Progressiva	Até 10							
			Até 20							
		Regressiva	Até 5							
			Até 10							
	Reconhece números até	5								
		10								
		20								
		50								
	Escreve os números até	5								
		10								
		20								
	Associa uma quantidade ao respectivo numeral	Até 5								
		Até 10								
	Ordena números por	Ordem crescente até 20								
		Ordem decrescente até 20								
	Utiliza os sinais >, <=									
Operações com números naturais	Adiciona recorrendo a estratégias de cálculo mental									
	Subtrai recorrendo a estratégias de cálculo mental									
	Adiciona recorrendo ao cálculo escrito									
	Subtrai recorrendo a cálculo escrito									
Geometria	Relaciona segundo a sua posição no espaço, compreendendo e usando vocabulário posicional	Em cima/em baixo								
		Dentro/fora								
		Atrás/ Á frente								
		Entre								
		Antes/depois								
	Traça itinerários entre dois pontos num labirinto									
	Identifica as figuras geométricas: triângulo, círculo, quadrado e rectângulo.									
	Identifica linhas curvas e rectas	No plano								
		Em objectos do quotidiano								
	Realiza composições e decomposições de figuras geométricas									

Comprimento	Estabelece relações de grandeza entre objectos, utilizando vocabulário...	Grosso/fino						
		Comprido/curto						
		Alto/baixo						
		Largo/estreito						
		Pesado/leve						
		Menor/maior						
Organização e tratamento de dados	Lê informação apresentada em listas, tabelas de frequências, gráficos, respondendo a questões							
	Interpreta informação apresentada em listas, tabelas, gráficos, respondendo a questões							

Sempre
Sem dificuldade

Às vezes
Com alguma dificuldade

Nunca
Não realiza

Não observado

Estudo do Meio								
Indicadores			Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Identifica as diferentes partes do dia, relacionando-as com as actividades que tem de frequentar								
À descoberta de si mesmo	A sua identificação	Identifica o seu nome						
		Diz o seu nome completo						
		Diz a sua idade						
		Identifica o seu sexo						
	Gostos e preferências	Desenha as suas preferências						
		Relata as suas preferências						
	Compara-se com os outros	Identifica as partes constituintes do corpo						
		Liga as partes constituintes do corpo à sua designação						
		Desenha o corpo humano						
	Passado próximo	Nomeia os dias da semana						
À descoberta dos outros e das instituições	Os membros da sua família	Identifica os principais membros da sua família						
		Enuncia os nomes próprios						
		Identifica o grau de parentesco entre os membros da sua família						
		Desenha a família						
	A sua escola, sala e colegas	Identifica os elementos presentes numa sala de aula						
		Desenha a sala de aula						
		Identifica os colegas dizendo o seu nome						
		Lê o nome dos colegas						
		Identifica actividades preferidas na escola						
		Participa na organização do trabalho de sala						
		Participa na arrumação da sala e dos materiais						
À descoberta do ambiente natural	Distingue seres vivos de seres não vivos							
	Diferencia animais e plantas							
	Identifica crias de diferentes seres vivos							
	Desenha uma planta							
	Ordena cronologicamente imagens das fases da vida vegetal							
	Identifica cuidados a ter com as plantas							
	Identifica a água como factor essencial para o crescimento das plantas							
	Identifica o nome de alguns animais							
	Desenha o seu animal preferido							
	Ordena cronologicamente imagens das fases da vida animal							
	Identifica cuidados a ter com os animais							

Indicadores		Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Casa	Desenha a sua casa						
	Identifica os espaços exteriores da casa						
	Identifica os espaços interiores da casa						
	Identifica as funções dos espaços interiores						
	Identifica os objectos pertencentes a cada divisão						
À descoberta dos materiais e dos objectos	Identifica materiais que se dissolvem na água						
	Identifica materiais que não se dissolvem na água						
	Produz sons com a voz						
	Identifica os sons dos animais						
	Representa sons agradáveis e desagradáveis						
	Constrói instrumentos simples						

Sempre
Sem dificuldade

Às vezes
Com alguma dificuldade

Nunca
Não realiza

Não observado

Expressão Escrita							
Indicadores		Avaliação diagnóstica (semana de 17/01 a 28/01)	Avaliação intermédia (semana de 23/02 a 04/03)	Avaliação intermédia (semana de 28/03 a 01/04)	Avaliação intermédia (semana de 23/05 a 27/05)	Avaliação Final (semana de 15/06 a 22/06)	Instrumentos e técnicas
Escreve utilizando letras							Observação Grelhas de avaliação
Respeita as regras de organização gráfica da escrita	Reproduz palavras na presença de um modelo						
	Escreve palavras na ausência de um modelo						
	Reproduz frases na presença de um modelo						
	Escreve frases na ausência de um modelo						
	Escreve o seu nome próprio na ausência de um modelo						
	Escreve o seu nome completo na ausência de um modelo						
Escreve palavras conhecidas de memória							
Atribui significado ao que escreve							
Respeita as regras de organização gráfica da escrita	Respeita a direccionalidade da escrita						
	Deixa espaço entre as palavras						
	Utiliza alguma regularidade no traçado						
	Usa a linha como base de suporte da escrita						
	Reproduz correctamente as letras de um modelo						
	Gere correctamente o espaço da página						
Identifica correctamente a letra	Imprensa						
	Manuscrita						
	Maiúscula						
	Minúscula						
Participa na construção de listas de palavras							
Reescreve frases substituindo os desenhos pelas palavras correspondentes							
Reconstrói palavras na ausência de um modelo							
Escreve textos com ajuda							
Escreve textos sozinho							

Sempre
Sem dificuldade

Às vezes
Com alguma dificuldade

Nunca
Não realiza

Não observado

Sessão 1 – As regras

Objectivos:

- Definir e estabelecer as regras da sala
- Aprender a diferenciar o tipo de comportamentos
- Criar bases para um clima que transmita segurança e estimule a participação do aluno
- Compreender histórias

Actividade:

A sessão inicia-se com a leitura da história "A princesa malcriada", (http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=aprincesamalcriada) antecipando o conteúdo da mesma através da ilustração da capa e do seu título.

Após a leitura, é aberto um espaço para se falar sobre o que se passou na história, analisando as partes destacadas.

O professor deve levar à reflexão sobre as boas e más atitudes, sobre aquilo que podemos e não podemos fazer e colocar a tónica na criação de regras que permitam a convivência em sociedade.

Se não existir verbalização por parte do aluno neste último exercício poder-se-á utilizar os símbolos de certo e errado impressos em cartolina, fazendo uso dos mesmos para analisar cada uma das situações expressas no livro.

Partir destes exemplos e elaborar um cartaz com regras muito específicas sobre o funcionamento da sala, nos seus diferentes espaços e momentos. A frase deve partir das ideias do aluno, o professor terá a função de secretário, o aluno poderá ilustrá-las. Estas ilustrações, por serem pessoais, tornar-se-ão, um auxiliar imprescindível na compreensão da informação escrita, funcionará como um símbolo.

Este conjunto de regras é para ser aplicado e avaliado, contribuindo para o bom funcionamento da sala de aula, deve ficar afixado na parede.

Sessão 2 – Reacções

Objectivos:

- Estimular a consciência e o controlo do próprio corpo
- Conseguir entender o que é estar: "calmo, relaxado, agitado, nervoso, enraivecido…"
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral
- Compreender histórias

Actividade:

Com esta actividade os alunos podem compreender que o corpo nem sempre está da mesma maneira, que reage de acordo com o ambiente envolvente, dependendo de determinadas situações e acontecimentos. O corpo alerta-nos quando algo ocorre e por isso reagimos, ficando calmos, agitados, nervosos, etc..

Para o RC a dificuldade em interpretar esses avisos é acrescida, tendo igualmente muita dificuldade em identificar as expressões e os sentimentos dos outros, perceber como fica o corpo em cada situação poderá ajudá-lo a perceber melhor este mundo complexo das emoções.

Sentados em roda, o professor mostra duas imagens, uma com alguém nervoso e outra com alguém relaxado e calmo. Pergunta aos alunos se as imagens são iguais, se se diferenciam, deixando que exponham as suas ideias.

O professor explica então que o nosso corpo muda consoante aquilo que sentimos, não fica sempre igual, comparando-o, aquando de uma situação calma e de relaxamento, a uma boneca de trapos. Faz-se passar pela roda uma boneca de trapos, deixando que cada aluno pegue nela e veja como o seu corpo é mole, associando ao estado relaxado do corpo, no caso do RC será importante o professor explicar individualmente o exercício e ajudá-lo na exploração do objecto. Fala-se então de situações em que se sintam como a boneca.

Depois parte-se para o outro estado, em que se está tenso ou nervoso, o professor explica que o nosso corpo já não fica mole, mas duro, tal como uma pedra. Mostra-se uma pedra e faz-se circulá-la pela roda. O professor estimula o diálogo sobre situações em que se sintam daquela forma. Em seguida, pede-se aos alunos que fechem com força

a mão e vejam como fica dura, e que depois a abram e sintam como fica leve, compara-se o estado de tensão e relaxamento respectivamente. Pode-se experimentar com mais partes do corpo.

Seguindo, esta forma de exploração das expressões o professor introduz também o estar: inquieto, agitado, enraivecido…

O professor realiza então com a turma um pequeno jogo em que apela ao autocontrolo de cada um. Para tal utiliza dois tipos de música, uma calma e outra muito ritmada. Inicialmente o professor pede aos alunos que fechem os olhos, balancem o seu corpo ao som da música e que sintam como o corpo está mole, relaxado, parecido com a imagem apresentada e com a boneca de trapos. Enquanto se movem ao som da música, o professor pede que a pouco e pouco se deitem no chão e a música vai diminuindo o seu volume. É altura para trocar o tipo de música, questionando-se os alunos se conseguem mexer-se da mesma forma que na situação anterior. Pede-se que dancem de acordo com o ritmo.

De seguida volta-se a pôr a música mais calma e depois a mais mexida e repete-se esta operação várias vezes de forma a que as crianças, ao mesmo tempo que brincam ao som da música, consigam ir controlando o seu corpo, percebendo a diferença entre estar calmo e estar inquieto.

O professor pode usar as imagens trabalhadas sempre que pretender que os alunos percebam como se estão a comportar na sala, no caso do RC pode ajudar a entender como se deve comportar em determinada situação, trabalhando assim o autocontrolo e a disciplina.

No final como relaxamento e retorno à calma o professor lê o livro “Doroteia, a centopeia”. Uma história que reúne sentimentos como a tristeza, alegria, rabugice, a procura da razão que torna um dos animais um ser diferente, a união de todos pelo bem estar desse amigo. São várias as potencialidades a explorar. Depois de discutidos oralmente, registam-se as opiniões dos alunos sobre a questão: “O que é um amigo?”, estimula-se a participação do RC, mas se necessário dar pistas sobre a amizade, podendo recorrer-se a imagens expressivas disso mesmo. Afixar na sala as produções.

Sessão 3 – Reacções / Relaxamento

Objectivos:

- Aprender a relaxar
- Saber controlar o corpo
- Treinar técnicas de autocontrolo
- Promover a capacidade de pensar antes de agir
- Compreender e cumprir as instruções orais

Actividade:

Começar a sessão recordando as actividades realizadas anteriormente.

Pede-se então aos alunos que se disponham pela sala, devidamente preparada com um espaço amplo. Despois de todos terem encontrado um espaço, o professor vai dar uma a uma as seguintes instruções:

- Apertar a mão direita com muita força, depois deixar que fique mole, relaxada; em seguida a mão esquerda, ao apertarem o professor pede que expliquem o que sentem, como está o corpo e repetir o mesmo quando relaxarem;

- Imaginem que estão a acordar e têm vontade de se espreguiçar, estiquem-se ao máximo e em seguida deixem cair os braços, falar sobre o que sentem em cada situação;

- Continua-se a pedir aos alunos que contraiam diferentes partes do corpo e as relaxem em seguida, levando-os a reflectir sobre a sensação agradável do relaxamento.

- Discute-se com os alunos em que situações podemos ficar mais tensos, nervosos, rabugentos, agressivos e se pensarmos em ficar moles, como a boneca de trapos da sessão 2, será bom para nós e para os outros.

Termina-se a sessão, fazendo um exercício de retorno à calma, com música calma e os alunos deitados no chão de olhos fechados, o professor relata uma situação agradável que apele a um imaginário relaxante. Quando terminar, os alunos abrem calmamente os olhos e lentamente retornam aos seus lugares.

Para o RC relembraremos constantemente estes exercícios, reforçando a ideia de que os pode aplicar quando se sentir zangado ou com vontade de bater.

Sessão 4 - Relaxamento (Ginástica de sons)

Objectivos:

- Aprender a relaxar
- Saber controlar o corpo
- Treinar técnicas de autocontrolo
- Reconhecimento das vogais
- Associação fonema-grafema
- Promover a capacidade de pensar antes de agir
- Compreender e cumprir as instruções orais
- Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades.
- Adoptar uma postura/atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros.

Actividade:

Este jogo de descoberta e de observação do corpo, apela à consciência da posição dos lábios, da emissão dos sons, do mecanismo de pronúncia das vogais. Por outro lado, traz descanso e descontracção ao rosto.

Os alunos dispõem-se em pares, no caso do RC deixar que escolha o seu companheiro, depois o professor dá as instruções para que pronunciem as vogais (A, E, I, O, U) exagerando cada vez mais as mímicas, frente a frente.

O professor deve também apelar à observação da deformação da boca. Em seguida, os alunos podem pronunciar cada vez mais alto as vogais, dizer lentamente e baixo e até fazê-lo em silêncio total.

Intercalar estas propostas com momentos de relaxamento do rosto, descansando a boca, pode até estimular-se o desenvolvimento de técnicas pessoais de descontracção.

Para consolidar a associação fonema-grafema os alunos irão construir as vogais. O desafio para o grande grupo será construir um acróstico sobre si próprios, se o RC depois de ter o seu tempo para trabalhar a relação fonema-grafema, baseado no seu gosto pela plasticina, também demonstrar interesse, o professor deve estimulá-lo e ajudá-lo a concretizar.

Sessão 5 – Comportamento

Objectivos:

- Avaliar os comportamentos
- Compreender os comportamentos adequados
- Recompensar os comportamentos adequados
- Compreender histórias

Actividade:

O livro "Tudo permitido?" dá a possibilidade ao professor de rever algumas das regras já estabelecidas, mas nem sempre cumpridas e todo um conjunto de regras básicas de boa educação e de respeito pelos outros, regras essenciais numa convivência em sociedade.

Depois de lida a história, recontar oralmente, recorrendo às ilustrações do livro. Em seguida, o professor pede aos alunos que destaquem situações menos positivas, isto é, em que o Corvo não se comportou da melhor forma. Comparar com situações da sala. Encontrar soluções para algumas das falhas existentes, reformular regras ou construir novas. Abordar a necessidade de refletir sobre os nossos actos e de que como seria importante fazer um balanço do nosso comportamento ao final de cada dia.

Nesta sessão introduz-se uma tabela de avaliação do comportamento, a intenção é que no final de cada dia, os alunos façam uma auto-avaliação do seu comportamento, nos diferentes espaços da escola. Para tal será escolhida uma escala de cores, para evitar possíveis reacções negativas, solicita-se ao RC que escolha as cores para cada categoria: bem, mais ou menos e mal.

Sessão 6 – "Quem é quem?"

Objectivos:

- Desenvolver técnicas de observação
- Tomar consciência das características dos seus colegas
- Conhecer a sua turma
- Reconhecer os nomes dos colegas
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral

Actividade:

Nesta sessão dar-se-á início à construção do jogo "Quem é quem da turma?". Uma vez que o RC gosta de desenhar, iremos desafiá-lo a elaborar "fotos-desenho" dos seus colegas e de si próprio. Tendo o cuidado de observar os pormenores dos seus rostos e destacar características que os identifiquem, como por exemplo, cor dos olhos, uso de óculos, cor do cabelo, cor da pele, etc..

A estrutura do jogo já está feita, aproveitando o material de um jogo original com o mesmo nome, em cada "janela" colocar-se-ão as "fotos" feitas pelo RC.

Depois de construído o jogo, algo que não é previsível temporalmente, levamos o RC a jogar, descobrindo melhor os seus colegas, apreendendo os seus nomes, desenvolvendo a sua expressão verbal e partilhando regras de convivência e socialização. Numa primeira fase talvez seja preferível jogar com o professor, alguém com uma relação e confiança mais estreita, depois e quando o RC mostrar vontade, pode desafiar os colegas e jogar com eles.

Sessão 7 – Os sentimentos

Objectivos:

- Tomar consciência dos sentimentos
- Aprender a distinguir e a diferenciar os sentimentos
- Descobrir como fica o corpo quando temos um determinado sentimento
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral

Actividade:

O jogo é uma forma de criar uma simbiose de competências tão importantes, como o respeito pelas regras, pelos outros, promover a cooperação, estimular a expressão oral, de uma forma lúdica.

Nesta sessão o professor deve introduzir o tema dos sentimentos, falando sobre aqueles que considera serem mais importantes para a turma, por exemplo, sentir-se triste, feliz, zangado ou com medo. Abordando as situações em que cada um se sente dessa forma.

A turma dedicar-se-á então à construção de um "dominó para tactear". Este será construído em massa de sal: uma medida de sal fino para duas medidas de farinha, juntar água até obter uma massa elástica, que se estenderá com rolo. Em seguida, cortam-se as peças e antes de as gravar com expressões, divide-se cada peça em duas partes iguais com uma linha. As peças serão postas em forno médio durante meia hora, e depois pintadas.

Este jogo pode ser usado para uma partida de dominó tradicional, exigindo ao RC alguma cooperação, respeito pelas regras e tolerância pelo desenrolar natural do jogo, mesmo que isso implique perder. Simultaneamente, poderá ser usado numa vertente mais isolada, na execução de um percurso solitário, algo que funciona bem com o aluno.

Poder-se-á introduzir algumas variantes ao jogo, mediante a recepção do aluno, por exemplo, a cada jogada ser necessário verbalizar o sentimento que a expressão representa, ou numa fase posterior procurar os cartões com esse mesmo sentimento escrito.

Nesta sessão introduz-se aquilo que designámos como "Relógio do humor do RC". Este material construído com símbolos PECS, permite ao RC encontrar e exprimir aquilo que sente, o seu estado de espírito, sempre que achar necessário, ou quando quiser transmitir a alguém uma vontade ou emoção. É de uso intuitivo e constitui-se como um instrumento facilitador de comunicação.

Sessão 8 – Os sentimentos

Objectivos:

- Tomar consciência dos sentimentos
- Aprender a distinguir e a diferenciar os sentimentos
- Descobrir como fica o corpo quando temos um determinado sentimento
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral
- Compreender e cumprir as instruções orais.
- Identificar e ler o maior número de material escrito possível.

Actividade:

Esta sessão integrará alguns dos trabalhos que o RC realizou nas aulas de apoio da educação especial e em momentos do trabalho autónomo.

O ponto de partida desta sessão serão os desenhos do RC sobre monstros, criados pelo próprio, como resposta a um desafio lançado anteriormente e que aceitou com muito empenho.

A turma observará os referidos desenhos, ouvirá o que o RC terá a dizer e efectuará perguntas sobre os mesmos. Depois o professor leva os alunos a pensar sobre o carácter dos monstros, como são eles afinal? Bons? Maus? Amigáveis? Simpáticos? Rezingões? Em seguida, fala sobre um monstro que conhece de uma história e refere que o acha especial…

Apresenta-se a capa do livro "O Monstro das festinhas", pergunta-se aos alunos como lhes parece ser aquela personagem e lê-se a história.

Toda a história permite abordar o tema dos sentimentos, o professor deve destacar as imagens e as quadras que melhor demonstrem essas emoções e falar sobre elas.

A história termina com "Nós somos felizes!", o desafio consiste em que cada um pense sobre aquilo que o faz feliz. Numa folha escreverão e ilustrarão aquilo que os faz felizes. Compilam-se as produções num livro colectivo que integrará a biblioteca da sala.

Sessão 9 – Os sentimentos

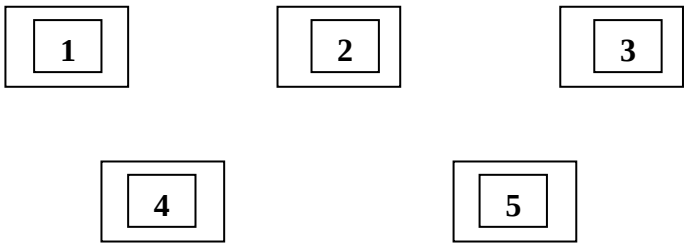
Objectivos:

- Tomar consciência dos sentimentos
- Aprender a distinguir e a diferenciar os sentimentos
- Descobrir como fica o corpo quando temos um determinado sentimento
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral
- Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades.
- Adoptar uma postura/atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros.
- Compreender e cumprir as instruções orais.
- Identificar e ler o maior número de material escrito possível.

Actividade:

Nesta sessão o professor deve recordar as sessões anteriores dedicadas ao mesmo tema, usando as capas dos livros e os jogos construídos, numa conversa breve, recordam a importância dos sentimentos, como é estar triste, feliz ou com medo e como podemos saber que os outros se sentem de determinada forma.

A turma circulará pela sala organizada em estações:



Estação 1 – Tira um cartão e constrói a expressão

Estação 2 – "Jogo de tactear"

Estação 3 – Fábrica dos monstrinhos das festinhas

Estação 4 – Como estou eu?

Estação 5 – Sinto-me… (auto-retrato)

Cada estação tem o intuito de apelar à mobilização daquilo que já foi discutido, mas também introduzir novas formas de abordar o tema dos "sentimentos". Cada exercício

levará os alunos a pensar, discutir e concretizar diferentes situações, expressões e momentos emocionalmente trazidos em sentimentos.

Estação 1 – Tira um cartão e constrói a expressão – Os alunos terão de retirar uma cartão onde estará escrito um determinado sentimento, depois de ler a palavra irão construir, a partir de revistas, uma cara com uma expressão exemplificativa daquilo que leram.

Estação 2 – "Jogo de tactear" – Dar uso a um material construído pelos próprios alunos. Funciona como um dominó tradicional.

Estação 3 – Fábrica dos monstrinhos das festinhas – Cada um terá a oportunidade de construir o seu próprio monstro das festinhas, (história lida na sessão anterior) decorando-o como quiser e no final irá falar sobre ele, descrevendo-o.

Estação 4 – Como estou eu? – Esta estação é feita a pares, um aluno imagina um sentimento e tenta demonstrar através de mímica como se sente, o outro colega tenta adivinhar, depois invertem-se os papéis.

Estação 5 – Sinto-me… (auto-retrato) – Nesta estação final apela-se ao trabalho individual e à introspecção, levando cada aluno a desenhar o seu rosto, evidenciando aquilo que sente na expressão do seu rosto.

Depois de todos terem circulado, é altura de reunir novamente o grupo e analisar as produções. Discute-se o que cada um, cada par, ou grupo fez, adivinha-se através das expressões os sentimentos e discute-se que estação foi mais interessante.

O RC irá participar livremente nestas estações, tendo a supervisão e o apoio permanente do professor ou do docente de educação especial. O trabalho a pares deve ser feito com o colega que ele escolher. Antes do início desta sessão é importante o professor explicar individualmente aquilo que se vai fazer, antecipando as tarefas de cada estação, transmitindo maior segurança ao aluno, reduzindo o seu nível de ansiedade e o impacto da alteração da sala.

Sessão 10 – Os sentimentos

Objectivos:

- Tomar consciência dos sentimentos
- Aprender a distinguir e a diferenciar os sentimentos
- Descobrir como fica o corpo quando temos um determinado sentimento
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral

Actividade:

A sessão terá como mote central a "medição do sentimento", será possível medir com uma régua ou outro instrumento de medida aquilo que sentimos? Discutir com os alunos esta ideia e auscultar as suas opiniões.

Leitura do livro "Adivinha quanto gosto de ti", apresentando primeiro a sua capa e falando um pouco sobre os elementos constituintes do livro.

Desafiar os alunos a escolher uma pessoa a quem gostariam de dizer o quanto gostam dela e imaginar uma forma de o demonstrar, tal como a grande lebre castanha e a pequena lebre castanha fizeram no livro. Apoiar com maior intencionalidade o RC, na explicação reforçada da tarefa e na orientação das suas escolhas.

Sessão 11 – A diferença

Objectivos:

- Compreender que somos diferentes
- Aceitar e respeitar as diferenças
- Conhecer as nossas características, gostos e interesses

Actividade:

Partindo novamente de um livro infantil, a sessão abordará o tema da diferença. O livro "Não faz mal ser diferente" reporta-nos para situações engraçadas e pouco comuns, simultaneamente, pode levar-nos a reflectir sobre o que faz ou não faz mal.

Depois de lida a história e discutidos os seus diferentes momentos, tentando apelar à participação activa de todos, o professor desafiará a turma a elaborar o próprio livro do "Não faz mal…". Todos partilharão a página feita a pares com o restante grupo.

Antes da sessão terminar pergunta-se aos alunos o que é *"ser diferente?"* e porque razão o título do livro será "*Não faz mal ser diferente"?*. Para reforçar a ideia da diferença, o professor pode utilizar diferentes imagens que representem pessoas de etnias diferentes, pedindo aos alunos que destaquem as suas diferenças. Depois partam para a observação da turma e falem um pouco sobre as diferenças existentes. No final, discute-se se essas diferenças nos impedem de fazermos coisas e que diferenças o poderão fazer. Tenta-se que os alunos também discutam no final, em jeito de conclusão, se por ser diferente isso interfere na amizade, no fundo volta-se à questão inicial *"o que é ser diferente?"*.

Sessão 12 – Relação com os outros e respeito

Objectivos:

- Saber cumprimentar
- Agradecer e pedir educadamente
- Reconhecer e respeitar o espaço e os direitos dos outros
- Promover a participação e o trabalho em equipa
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral

Actividade:

Seguindo um pouco o tema da amizade, abordado de um outro prisma, na sessão anterior, desta vez tenta-se que os alunos entendam que os amigos são pessoas que nos dão algo bom sem pedir nada em troca, que são aqueles que nos apoiam quando precisamos, que não dizem mal de nós e que gostam de fazer diferentes actividades connosco.

Pergunta-se então aos alunos porque acham que os amigos são importantes, levando-os a explicar a amizade, segundo as suas próprias vivências. O professor deve conduzir o debate para que se valorize os amigos por nos darem carinho, nos ouvirem, brincarem connosco, partilharem segredos e estarem ao nosso lado, mesmo quando estamos tristes.

A partir das ideias abordadas construir-se-á em colectivo uma canção sobre os amigos. A letra deve incluir um conjunto de acções que permitam a invenção de uma coreografia que promova a expressão de diferentes expressões e actos, como por exemplo, dar abraços, sentir-me feliz, dizer olá…

No final da sessão canta-se e dança-se, celebrando a amizade.

O RC pode sentir-se um pouco inibido na coreografia, para que se sinta motivado para a realização desta actividade, o professor pode deixá-lo realizar a actividade primeiro ao seu lado e depois com o colega que escolher.

Sessão 13/14 – Desafios

Objectivos:

- Reconhecer diferentes alimentos, expressando os gostos
- Manusear, cheirar, analisar ao pormenor alimentos
- Realizar provas de alimentos
- Compreender e cumprir as instruções orais
- Promover situações variadas que ajudem o aluno a experienciar novos alimentos.

Actividade:

Estas sessões têm como foco de atenção o RC e a sua relutância em experimentar novos alimentos, sobretudo a fruta. O único fruto que consome com prazer é a banana.

Mas todos os alunos têm alimentos que nunca tiveram coragem de provar, que nunca arriscaram sentir o seu sabor, por isso nesta dupla sessão é essencial começar por aferir que alimentos os alunos mais gostam, não gostam de todo, são alérgicos e aqueles que têm curiosidade de provar.

Elaboram-se com essas informações alguns cartazes, apelando à colaboração de todos na construção das ilustrações. Enquanto os colegas trabalham no caderno esta temática, registando os alimentos preferidos, aqueles que não gostam de todo e aqueles que gostariam de provar, o RC elaborará uma cesta de frutas em plasticina com os alimentos que gostaria de provar. O recurso à plasticina reforça a sensação de ser algo agradável, pois esta é uma das suas actividades plásticas preferida.

Na sessão seguinte coloca-se a sala organizada um U, tendo o cuidado de colocar uma mesa mais central com todos os alimentos, tentar que o RC fique próximo dela, mas com o apoio permanente do professor.

Cada aluno terá um prato plástico, um guardanapo para poder experimentar os alimentos que quiser. À medida que os alunos vão fazendo as suas experiências, registam numa folha própria, o alimento experimentado e como se sentiram, recorrendo a imagens e palavras.

O RC terá muito tempo para poder manusear, cheirar, sentir, observar os seus colegas e até dar-lhe um lugar de destaque, deixando que dê aos seus colegas os alimentos pedidos, sendo o braço direito do professor. Depois de estar mais ambientado e motivado, levá-lo a experimentar pelo menos um alimento e valorizar imenso o seu esforço.

Sessão 15 – "Teatrar"

Objectivos:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral
- Representar pequenos papéis em dramatizações
- Promover o relacionamento interpessoal
- Trabalhar colaborativamente para alcançar um objectivo

Actividade:

A expressão dramática é uma boa forma de levar os alunos a relaxar, cooperar e desenvolver as suas competências linguístico-expressivas.

Na sessão de hoje os alunos experimentarão percursos expressivos, descobrindo diferentes formas de dramatizar um mesmo tema, terão de trabalhar em equipa e transmitir sentimentos através de expressões e palavras.

O tema será igual para todos os grupos: "A chegada de um aluno novo à turma" (pensar de que forma seria recebido, como se sentiria esse menino, como seriam os seus primeiros dias de escola, que fariam os outros colegas… etc..).

A turma divide-se em grupo, o RC deve ficar no grupo que tem os seus amigos de referência, atender às suas escolhas é mais fácil para evitar constrangimentos e pequenos conflitos.

Sempre com a orientação do professor os alunos criarão o seu teatro, dividindo papéis, decidindo um guião e ensaiando a sua pequena dramatização. Durante este processo criativo deve discutir-se com o grupo que sentimentos sentiriam os meninos naquela situação e de que forma o corpo ficaria ao expressá-los.

Apoiar o grupo onde está o RC será essencial, tentando não interferir demasiado, mas atenuando algumas barreiras, amenizando eventuais quezílias e ajudando o grupo a estruturar-se, integrando inteiramente o RC.

Apresentar cada teatrinho à turma, no final das apresentações dialogar sobre o cada grupo fez e sobre os sentimentos envolvidos.

Sessão 16/17 - Oficina do livro

Objectivos:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral.
- Saber pedir ajuda
- Identificar e ler o maior número de material escrito possível.
- Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.

Actividade:

Nesta sessão daremos início a um trabalho que se prolongará ao longo da intervenção, sempre haja uma nova sessão da oficina do livro ou sempre que o aluno demonstrar interesse.

A actividade será totalmente apoiada pelo professor, num ensino directo e individualizado. O aluno escolherá sobre aquilo que quer escrever, compilando as páginas num livro da sua autoria, a intenção será reunir o maior número possível de material escrito, reconhecido e significativo para ele.

Nesta oficina alia-se a escrita, algo que se reveste de um carácter mais complexo, ao desenho, uma actividade apreciada pelo aluno. A principal intenção é que ele não desmotive, pois a tarefa da escrita exige uma enorme concentração e muito trabalho da sua parte, sendo um desafio passível de desistência.

As duas sessões iniciais serão para a construção da capa e das primeiras páginas, no final o aluno deve ler tudo aquilo que fez e ser valorizado pelo seu esforço, o recurso a autocolantes com imagens do seu interesse é uma boa opção.

Sessão 18 -"Teatrar"

Objectivos:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral
- Representar pequenos papéis em dramatizações
- Promover o relacionamento interpessoal
- Trabalhar colaborativamente para alcançar um objectivo

Actividade:

Dedicaremos agora algum tempo ao teatro com fantoches. Existe na sala uma caixa com fantoches de dedo, sendo estes personagens de histórias tradicionais. O desafio será recontar essas histórias ou criar novas a partir dessas personagens.

A turma organiza-se em grupos, escolhe como vai realizar o teatro e inicia os ensaios. O professor deve circular apoiando os alunos, mas o RC deve merecer uma atenção reforçada, sobretudo, na fase inicial da divisão de tarefas e escolha de papéis, minimizando os seus impulsos e auxiliando na escolha.

Depois de devidamente ensaiados, a turma apresentará os teatros, explicando no final como os prepararam, como foi trabalhar em grupo, que dificuldades sentiram, o que consideram ter corrido melhor e o que poderiam fazer para incrementar este momento, tanto na apresentação, como no trabalho em equipa.

Sessão 19 -"A família coxa…"

Objectivos:

- Compreender e cumprir as instruções orais.
- Aprender a controlar o corpo
- Desenvolver a destreza corporal
- Apelar às capacidades de atenção e de imitação
- Compreender e aceitar as regras do jogo
- Cooperar com os colegas

Actividade:

O jogo "A família coxa…" desenvolve a destreza corporal e a sociabilidade da criança. Apela às capacidades de atenção e de imitação, algo que se revela complicado para o RC, mas que precisa de ser estimulado, por essa razão se opta por este jogo. Aquilo que fica como ressalva, é o apoio que o professor pode dar ao aluno, realizando o jogo ou parte deste, ajudando a cumprir os objectivos e dando incentivo a tentar, nunca esquecendo a importância do reforço positivo.

Assim, o chefe do jogo conduz a marcha. Inventa os passos mais fantasistas, os mais imprevistos e até os mais difíceis de imitar, tal como, coxear, saltar só com uma perna, andar sobre os calcanhares, andar nas pontas dos pés, andar para trás, andar à pato… Atrás do chefe, e em fila indiana, as crianças imitam as diferentes formas de andar que podem suceder-se a um ritmo lento ou mais acelerado. Contudo, se o chefe se virar de repente todas as crianças têm de se imobilizar, independentemente da posição em que se encontrem.

O chefe do jogo deve ser trocado constantemente, para que todos possam ter a sua oportunidade.

Sessão 20 –Oficina do livro

Objectivos:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral.
- Saber pedir ajuda
- Identificar e ler o maior número de material escrito possível.
- Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.

Actividade:

Nesta sessão daremos continuação à construção do livro.

Apoiar o aluno na escrita das suas frases, estimulando a pesquisa das palavras que já reconhece e introduzindo novos vocábulos.

Ler e reler as páginas construídas. O material escrito deve ser significativo para ele, apropriando-se do seu sentido, a leitura torna-se funcional e real.

Começar a planear a apresentação do livro aos colegas, na hora do conto dinamizada pelos alunos, algo que requer uma inscrição antecipada e preparação também.

Sessão 21 – Dança e salta, senhor Croc!

Objectivos:

- Compreender histórias.
- Compreender enunciados orais, com mais do que uma instrução ou ideia.
- Compreender e cumprir as instruções orais.
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral.
- Exprimir-se por iniciativa própria, respeitando as regras.

Actividade:

Para estimular o entendimento de instruções orais e o cumprimento das mesmas, nesta sessão far-se-á um jogo com a leitura do livro "Dança e salta, senhor Croc!"

O livro é curto e bastante simples, tem cores muito apelativas e torna-se interativo, pois existem varias setas para pôr o senhor Croc a fazer qualquer coisa.

A primeira leitura deve ser feita de forma calma e animada, captando a atenção dos alunos.

As leituras seguintes vão apelar à participação dos alunos, acrescentando a pergunta: *"E tu, também consegues?,* dá-se então tempo para os alunos responderem e fazerem o respectivo movimento. Pode inverter-se a ordem de leitura, pode-se individualizar as perguntas, como por exemplo, *"será que a/o … consegue?"*

O jogo pode continuar com as sugestões dos alunos: "*Eu consigo… serão que vocês conseguem?*

O principal intuito é que o RC participe de forma activa, acompanhando o grupo, daí a escolha de um livro com instruções bastante simples.

Sessão 22 –Oficina do livro e quadro de pregas

Objectivos:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral.
- Saber pedir ajuda
- Identificar e ler o maior número de material escrito possível.
- Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.

Actividade:

Continuar a escrever e a ilustrar o livro.

Pegar em algumas das frases e escrevê-las em tiras de cartolina, pedir ao aluno que separe as palavras e reconstrua a frase no quadro de pregas. Repetir com outras frases. Construir no quadro de pregas frases novas com as palavras das diferentes frases trabalhadas.

Pedir a um colega que trabalhe com o RC no quadro de pregas, deixando que o RC também ensine o colega a ler as suas frases.

Sessão 23 –Jogo "O Rei manda…"/ "O comedor de bolas"

Objectivos:

- Utilizar o vocabulário de orientação espacial
- Compreender e cumprir as instruções orais.
- Aprender a controlar o corpo
- Compreender e aceitar as regras do jogo
- Cooperar com os colegas

Actividade:

Nesta sessão a turma dedicará o seu tempo ao Jogo.

Inicia-se com o tradicional jogo "O Rei manda…", as tarefas são escolhidas pelo aluno responsável em cada jogada, o RC participa sem restrições, é essencial que o professor esteja atento ao seu nível de concretização das instruções.

Em seguida, enquanto os restantes colegas realizam trabalho autónomo, o RC irá criar uma equipa de trabalho para o ajudar a construir um jogo para a sala. Tem o nome de "O comedor de bolas", é feito a partir de materiais de desperdício e o depósito das "bolas" é a figura de um monstro.

Depois do grupo trabalhar no seu projecto, apresentam-se os resultados e explicam-se as regras do novo jogo. Incentivar o RC a explicar e a exemplificar este jogo.

Este material será usado também no trabalho mais individualizado com o aluno, ajudando no cálculo, seriação e na elaboração de sequências.

Sessão 24/25 – "Todos no sofá"

Objectivos:

- Compreender histórias
- Realizar contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado.
- Escrever os números até 10, sem modelo.
- Ordenar de forma decrescente números até 10.
- Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.

Actividade:

Leitura da história "Todos no sofá".

Como a história está escrita numa ordem decrescente, pode-se explorar essa faceta e também a ordem inversa. Com o livro pode-se observar essas ordens e traduzir também em algarismos, o quadro pode ser um auxiliar para este trabalho. Para essa contagem se realizar num plano mais concreto o professor propõe a elaboração das personagens da história em cartolina, cada par fica encarregue de uma das personagens, o RC poderá ficar com o colega com o qual trabalha melhor.

Depois de elaboradas as personagens é tempo de ordená-las, primeiro pela mesma ordem do livro e depois pela ordem inversa. O RC pode ter um pouco mais de tempo de manipulação destes materiais, trabalhando com o professor o conceito de crescente e decrescente.

Numa cartolina colocam-se pequenas tiras de velcro e elaboram-se cartões de 0 a 10, pede-se ao aluno que coloque primeiro por ordem crescente e em seguida por ordem decrescente, sempre com o apoio do professor, fazendo recurso permanente do reforço positivo. Se a tarefa se revelar demasiado complexa, pedir apenas até 5 e só mais tarde alargar até ao 10.

Na sessão seguinte, reconta-se a história com a ajuda das personagens construídas por todos e desafia-se os alunos a preparar uma leitura dramatizada, fazendo uso destas mesmas personagens. Assim, existirá um grupo de leitores e um grupo de actores, que terão a função de dar vida às personagens, fazendo aquilo que se vai lendo. Esta actividade culminará com a apresentação aos colegas mais novos do Jardim de Infância e aos colegas do 4º ano, seus padrinhos de escola.

Sessão 26/27/28 – Os animais preferidos

Objectivos:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral
- Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano
- Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito
- Compreender e cumprir as instruções orais

Actividade:

O tema dos animais agrada particularmente ao RC por isso a planificação destas sessões foi feita com base nessa preferência.

O primeiro passo é explicar ao RC aquilo que iremos fazer, mas por partes, cada passo a seu tempo. A primeira etapa será aferir junto dos colegas os seus animais preferidos, para tal o RC terá de perguntar directamente a cada colega o seu animal preferido, registando com a ajuda do professor a resposta, a utilização de uma tabela de dupla entrada é uma boa opção.

Depois de termos os dados de todos os colegas, é necessário contar e registar em algarismos o valor de cada animal.

Nestas tarefas utilizaremos o computador Magalhães como auxiliar de trabalho e também recurso motivador para o aluno. Com os dados obtidos iremos elaborar um gráfico no programa Powerpoint, o professor fará aquilo que se apresente como mais complexo, mas a leitura dos dados da tabela tem de ser feita pelo RC e deixar que ele explore a construção dos gráficos e descubra por si algumas potencialidades do programa.

Depois de elaborado o gráfico, analisa-se o mesmo com o aluno, *"que animal ou animais têm um maior número de escolhas?"; "que animal tem menos?"; "existem alguns com igual número?"; "se juntarmos o valor do animal x com as escolhas do animal y que quantidade obtemos?"*

A última etapa será a preparação da apresentação à turma, com o apoio do professor o RC irá mostrar o seu trabalho, dando uma aula aos seus colegas.

Sessão 29/30 – Ateliê de criação de Pokémons com figuras geométricas (parte I) e (parte II)

Objectivos:

- Desenvolver a visualização e ser capaz de representar e construir figuras
- Compreender e cumprir as instruções orais
- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral
- Cooperar com os colegas
- Compreender e aceitar as regras do jogo
- Utilizar o vocabulário de orientação espacial
- Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano
- Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.

Actividade:

Mais uma vez partindo dos interesses do aluno, far-se-á um conjunto de pelo menos duas sessões, onde seja possível conciliar a matemática ao desenho e ao gosto pelos pokémons. A intenção é que o aluno manipule as figuras geométricas criando com as mesmas figuras imaginadas do universo que mais aprecia.

À medida que vai construindo essas figuras o professor vai fazendo perguntas que o levem a fazer uso de vocabulário de orientação espacial, *"Em cima usas que figuras?"; "No lado esquerdo do Pokémon está que figura?"; "Não achas que o triângulo podia ser em baixo?"*.

Depois de elaborados os diferentes Pokémons, o aluno irá contabilizar as figuras que necessitou, preenchendo uma tabela de dupla entrada.

Realizar novamente perguntas que o levem a interpretar a tabela.

Apresentar o seu trabalho à turma é importante, não só pela capacidade de verbalização, organização do discurso, mas também pela valorização do seu empenho, assumindo-se como referência de trabalho e líder daquele momento.

Sessão 31 –Os dias da semana

Objectivos:

- Identificar os dias da semana
- Consciencializar-se dos dias que vem à escola e dos que dias fica em casa
- Cooperar com os colegas
- Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades.
- Adquirir os hábitos e as rotinas escolares, sobretudo os horários.
- Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.

Actividade;

Esta sessão será para interpretar os instrumentos de pilotagem já criados no início da intervenção e que ajudaram o aluno a estruturar-se.

Calendário do tempo – esta é uma tarefa da sala de aula, cumprida por um par de alunos, o RC cumpre-a algumas vezes, mas no seu caderno tem um registo próprio que preenche todos os dias, faz parte de uma das suas rotinas matinais, envolve a leitura da tabela, a observação do dia, a escolha do símbolo a desenhar e a consciencialização dos dias da semana. Com as tabelas que foi preenchendo iremos contabilizar o número de dias de sol que existiram, as vezes que choveu, perguntar que tempo fez na segunda ou na sexta…

Hoje somos… - é um quadro da sua responsabilidade, fica ao lado do quadro das presenças e é uma tarefa que cumpre com regularidade. Ver que número de alunos está presente, criar alguns problemas a partir daí.

Plano do dia – um elemento essencial na estruturação do seu dia. Com este material não realizaremos nenhum exercício específico, apenas o habitual balanço ao final do dia.

Sessão 32 –Os relógios

Objectivos:

- Desenvolver competências de autonomia na realização das actividades.
- Adquirir os hábitos e as rotinas escolares, sobretudo os horários.
- Identificar os dias da semana
- Cooperar com os colegas

Actividade:

A criação de relógios, pintados e elaborados pelo RC, associados a imagens representativas das actividades que ocorrem a cada momento do dia, ajudará a turma e principalmente o RC a consciencializar-se daquilo que acontece às diferentes entradas e saídas, de acordo com os toques da campainha.

A cada relógio irá estar associado um desenho da autoria do RC que represente, a entrada nas aulas, o recreio, o almoço, a saída, o apoio ao estudo, o inglês e a educação física. O RC deverá escolher uma equipa de colegas para o ajudar na organização dos materiais na tabela final.

Este mapa orientador do tempo ficará exposto na sala para uso de todos. A explicação será dada pelo RC, com o apoio dos colegas que o ajudaram.

Este instrumento de organização temporal deve ser sempre usado pelo professor como forma de ajudar o aluno a antecipar as suas actividades.

Sessão 33/34/35 – Projectos de investigação

Objectivos:

- Desenvolver projectos de investigação, simples e curtos, em parceria com o professor.
- Adoptar uma postura/atitudes de cooperação para com os outros.
- Saber pedir ajuda
- Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno.
- Identificar e ler o maior número de material escrito possível.

Actividade:

Estas últimas sessões estão dedicadas à exploração de temas do interesse do RC: cobras; golfinhos e aranhas, fazem parte do seu universo de gostos.

O aluno ainda não sabe ler, portanto, o trabalho de pesquisa não pode ser realizado sem o apoio permanente do professor. A investigação pode ser feita através de livros e na internet. Com a realização destes projectos pretendemos não só alargar os seus conhecimentos científicos, como o número de material escrito conhecido, pelo menos o reconhecimento das palavras mais significativas, como o nome dos animais em estudo.

Estes projectos serão desenvolvidos em parceria com o professor, seu par cooperante de investigação e de registo de informação.

No último projecto poder-se-á tentar que o faça com um colega ou grupo de colegas.

Todos os projectos serão alvo de apresentação, apelando às suas competências de concentração, clareza do discurso e organização da informação investigada, o apoio do professor será essencial.

Avaliação/Reflexão da Sessão 1

O RC mostrou-se muito curioso em relação à história desde o primeiro momento. Depois de lido o título e observada a ilustração da capa, não deixou ninguém falar e disse que a história ia ser sobre uma menina má, ao longo desta antecipação do conteúdo nunca conseguiu respeitar os outros e falava sempre que queria.

A leitura da história foi ouvida e nunca por ele interrompida. A história foi apresentada em suporte digital, aguçando ainda mais a curiosidade do RC. Os colegas no final destacaram as partes mais engraçadas e preferidas, o RC permaneceu quieto. Depois de lançado o desafio de criar, em grupo, regras para os diferentes espaços da sala, o RC pediu para ver o livro outra vez e num momento mais reservado, foi falando sobre cada página, fazendo perguntas sobre o que via. Nesse momento foi abordada a questão do correcto e incorrecto, sem ser necessário recorrer aos símbolos, pois o aluno verbalizou o que pensava. Nesta análise o aluno não conseguiu entender algumas atitudes, como a página em que a princesa chora porque está a fazer birra e ele entende que ela está triste ou na parte em que ela faz caretas aos convidados, ele diz que ela está a brincar. No que toca ao castigo dado pelo feiticeiro, o RC acha que ele é mau, *"a princesa era uma menina agora é um sapo, não devia ter feito aquilo".*

Depois de algum tempo a observar e a discutir as diferentes páginas do livro o RC aceita a ideia de que a menina não era tão boa assim e que se portava mal, acrescenta que ele também fica de castigo se não se portar bem. Aproveitando esta sua afirmação, falou-se sobre os momentos em que se porta bem e mal e que coisas devemos e não devemos fazer, primeiro num sentido mais geral, casa, recreio, rua e depois levando-o a centrar-se na sala de aula. São então elaboradas cinco regras básicas e muito importantes para ele, elaborando para cada uma a respectiva ilustração:

1. Não correr.
2. Não bater.
3. Não gritar.
4. Trabalhar.
5. Arrumar.

Parece-me que esta actividade resultou e permitiu criar um instrumento útil para as próximas sessões e terá impacto na dinâmica da sala, funcionando estas regras como barómetros daquilo que o aluno vai realizando, podendo ser chamado a cumpri-los sem ser necessário discutir esse tema, apontando apenas para imagem, por ele feita, e dizendo que não o está a cumprir. (Anexo 19)

Avaliação/Reflexão da Sessão 2

Esta sessão revelou-se bastante produtiva, tendo sido possível realizar todas as actividades planeadas.

O RC estava um pouco agitado no início, pois tinham vindo do recreio e houve um conflito com um colega. Aproveitando esta situação, sentámo-nos em roda e falou-se sobre o que tinha ocorrido, alguns colegas explicaram que o RC não tinha gostado de receber um cartão vermelho no jogo de futebol e bateu no colega que fazia de árbitro. O RC não conseguiu relatar o que tinha acontecido, apenas dizia que o colega era mau e que queria jogar. Relembrou-se então a importância das regras e que no jogo de futebol também existem regras que devemos respeitar, senão corremos o risco de ser expulsos. O RC não compreendeu totalmente aquilo que foi discutido, há necessidade da aprendizagem em contexto, por isso num próximo jogo relembrar-se-ão as regras antes de começar e alerta-se para que o RC saiba aquilo que pode e não pode fazer. Um grupo de alunos ofereceu-se para esta tarefa e também sugeriram a construção de um cartaz com essas regras, ilustrado com desenhos próprios, o RC mostrou vontade de participar na ilustração deste trabalho. (Anexo 20)

Pegando na situação anterior mostraram-se as imagens (Anexo 21) do nervoso e relaxado e pediu-se ao RC que identificasse como estava, apontou para a imagem da pessoa nervosa e acrescentou que estava zangado também. Estivemos algum tempo a discutir o que era estar nervoso, zangado e relaxado. Pelo meio da conversa foi passada a boneca e a pedra e os alunos deitaram-se no chão representando cada uma das situações. O RC ficou algum tempo a mexer nos objectos e num diálogo mais particular com o professor experienciou a diferença de estar nervoso, contraído e relaxado, descontraído. Aludindo à situação anterior do recreio, o RC conseguiu perceber e indicar que estava como uma pedra e agora já era a boneca.

Dando enfâse à participação do aluno, colocou-se a música mais calma e pediu-se ao RC que mostrasse aos colegas como se podia balançar ao som da melodia, todos imitaram. Depois os alunos foram-se deitando no chão e o RC esteve sempre no comando da actividade, cooperando com o professor, mostrando uma motivação extraordinária. Mudou-se o ritmo e o RC já sabia que só podia tentar mexer-se, mas como se estivesse muito rijo como uma pedra, foi difícil para todos aproveitar a dança. Parámos e discutimos porque estava a ser difícil, todos referiram que assim rígidos não

se mexiam bem, era desconfortável, era melhor estar relaxado. Concluiu-se que também no nosso dia a dia tudo podia correr melhor se não estivéssemos tantas vezes como uma pedra.

Com as imagens das expressões foi continuado este jogo da música, cada vez que ela parava, mostrava-se uma imagem e os alunos tinham de dançar como se estivessem zangados, ou felizes, ou tristes, etc.. (Anexo 22)

A leitura da história não conseguiu ser feita nesta sessão pois já não havia mais tempo, optou-se por um exercício de música calma para retorno à calma, imaginando a praia vazia e o som do mar.

A próxima sessão será reajustada para poder fazer-se a leitura em atraso e os cartazes sobre a amizade.

Avaliação/Reflexão da Sessão 3

A sessão foi um pouco alterada devido ao atraso da sessão anterior.

Assim começou-se pela leitura do livro "Doroteia, a centopeia". (Anexo 23) O RC demonstrou interesse pela história, sobretudo pelos animais que nela participavam. Discutiu-se como é bom ter amigos que nos animam e ajudam, os alunos destacaram que na história os outros insectos preocuparam-se em saber a razão pela qual a centopeia estava triste, referindo que isso é uma prova de serem verdadeiros amigos. Outros colegas acrescentaram ainda que os insectos não desistiram da centopeia, mesmo quando ela afastou toda a gente e foi malcriada.

Durante a discussão o RC não se estava a mostrar muito participativo, para tal foi preciso interpelá-lo directamente. *"Gostaste do que os amigos fizeram para ajudar a centopeia?"* O RC respondeu que sim. *"O que fizeram afinal?"* (mostrando as páginas do livro para auxiliar na resposta) O aluno acrescentou *"Foram amigos, arranjaram dinheiro, fizeram uma festa e ela foi comprar sapatos."* De forma natural e espontânea, os colegas bateram-lhe palmas e ele ficou muito envergonhado, mas sorriu. Este momento fez com que no fim da aula viesse dizer que se tinha portado bem e merecia um autocolante, prática que resulta muito bem com ele, saiu radiante da escola. Senti que tinha alcançado uma vitória, vê-lo sorrir e sair feliz com o seu prémio, tendo sido ele próprio a tomar a iniciativa, deixou-me esperançosa.

"O que é então ser amigo?" Pergunta lançada, depois de lido, recontado e discutido o livro. Foram várias as sugestões, mote para a explicação do trabalho a realizar. Cada um recebeu uma folha onde escreveu a sua frase sobre o que é ser um amigo, o RC realizou exactamente o mesmo trabalho, mas com total orientação do professor. (Anexo 24) No final todos apresentaram as suas produções e o RC também o fez e sem ajuda, o discurso foi muito breve e nunca olhou para ninguém, mostrou o papel e sentou-se.

Para terminar a sessão retomámos o jogo da música, personificando os vários estados de espírito presentes nos cartões, perguntando aos alunos como fica o corpo, pedindo-lhes para explicar. O RC mostrou estar a perceber o jogo, consegue corresponder àquilo que se pede, contudo tem uma forma muito própria de demonstrar certos sentimentos, pois alguns gestos são tão bruscos no relaxamento, como no nervosismo ou na zanga, mas isso é algo inerente à sua perturbação.

Avaliação/Reflexão da Sessão 4

Uma sessão recheada de muitos risos e boa disposição.

Depois de explicado o exercício para a turma e para o RC em particular, deu-se início ao jogo, primeiro com a orientação do professor e de seguida em auto-gestão por cada par. O RC teve alguns momentos de frustração e quase desistência, quando se enganou na descoberta da vogal que estava no cartão. Pois foi acrescentada uma variante do jogo, que consistia em mostrar cartões com vogais para os alunos identificarem, sem existir indicação oral. Nas primeiras tentativas o RC enganou-se na identificação do "e" e do "o", tendo amuado e querido desistir, foi preciso dar-lhe algum espaço e conversar calmamente no tapete do cantinho da leitura (seu local preferido da sala), depois retomou o jogo e não houve mais problemas. A forma como se resolveu esta pequena "birra" deve ser vista como uma referência futura, pois funcionou muito bem, é como um retorno, apagando o que se passou, vivendo uma segunda oportunidade sem recriminações.

Todos os alunos reconhecem sem dificuldade as vogais, o RC também mostrou não ter mais dúvidas. A contracção e descontracção da boca foi identificada por alguns alunos como se estivessem tensos e relaxados, aplicando os conhecimentos aprendidos na sessão anterior.

Seguiu-se a elaboração dos acrósticos, onde cada aluno precisou de alguma ajuda para encontrar palavras que os descrevessem, mas a tarefa foi concluída com sucesso. No caso do RC passou-se grande parte do tempo a fazer e refazer as vogais em plasticina, identificando cada uma e tentando encontrar, oralmente, palavras que começassem com aquele som. O aluno esteve empenhado na tarefa e o facto de poder mexer na plasticina foi uma boa motivação, investindo durante muito mais tempo no trabalho a realizar. Assim, foi com base nesse interesse que se foi construindo o seu acróstico, (Anexo 25) a primeira letra feita em plasticina e a restante palavra escrita a caneta a partir de ditado oral, havendo algumas descobertas de fonemas pela reprodução muito lenta da palavra. Foram atingidos os objectivos propostos e reteve-se mais uma ideia importante para o trabalho com o aluno: atender aos seus interesses, isto é, introduzir na actividade aquilo que gosta, é uma boa forma de alcançar os objectivos que a escola pretende.

Avaliação/Reflexão da Sessão 5

A leitura do livro escolhido para esta sessão foi antecedida de uma pequena observação sobre a capa e o título, tentando antecipar o seu conteúdo. (Anexo 26) O RC mostrou-se pouco interessado nesta actividade, tendo estado um pouco fechado e até alheado de tudo o que se passava em seu redor.

Na conversa de antecipação os alunos referiram que a história devia ser um corvo que queria fazer tudo o que apetecesse, sem respeitar ninguém. Outros alunos responderam à pergunta, dizendo que não, claro que há coisas que não são permitidas.

Realizou-se então a leitura da história, tendo de ser necessário apelar à atenção do RC. Como não se mostrava muito receptivo a ouvir, optou-se por se lhe perguntar se queria vir ajudar a lê-la, algo que aceitou e se constitui como um ponto de viragem na sua atenção. A leitura foi feita pelo professor e as ilustrações mostradas pelo aluno, esteve muito empenhado, a tal ponto que chamava os colegas à atenção se não estivessem a olhar para o livro.

A discussão sobre as atitudes do Corvo foi bastante elucidativa, transportando algumas das situações para a realidade da escola. O RC também falou, folheando o livro e indicando com o dedo quando o Corvo não tinha agido bem, depois foi para junto do seu cartaz das regras e relembrou o que devemos fazer, demonstrando grande segurança naquilo que dizia, terminando a nossa discussão, afirmando que quem não cumpre as regras é mau, deve ter castigo.

No seguimento deste pensamento questionou-se os alunos sobre se seria possível não castigar, mas antes valorizar os bons comportamentos. Tal como o Corvo que se viu obrigado a parar e repensar as suas atitudes, na sala podiam seguir um caminho semelhante e ao fim de cada dia fazer um balaço do nosso comportamento. Os alunos acharam uma boa ideia, recordaram que já recebiam autocolantes ao fim da semana, nos trabalhos e sempre que se empenham mais. Assim, apresentou-se a tabela do registo do comportamento (Anexo 27) e foi o RC que sugeriu as cores, consoante o comportamento: verde para bem, amarelo para algumas falhas e vermelho para várias quebras de regras.

A tabela foi usada no final desse dia e todos se mostraram empenhados em dizer aos colegas a sua auto-avaliação, o RC também compreendeu o que era suposto fazer e neste dia recebeu verde, ficando muito orgulhoso e acho que feliz.

Avaliação/Reflexão da Sessão 6

A proposta da construção do jogo foi bem aceite pelo RC.

Para desenhar os colegas, tivemos de explicar à turma que iriamos construir o jogo (Anexo 28) e que seria para usufruto de todos aquilo que o RC ia fazer. Ao ser apresentado desta forma, o aluno reagiu muito bem, ficando excitado e repetindo várias vezes que ele ia ser "construtor de jogos." Nesta explicação foi dito aos colegas que estivessem preparados para alguns momentos de observação muito directa.

Os desenhos das caras dos colegas foram feitos com muito empenho, tendo sido necessário o RC olhar com bastante persistência para alguns colegas, inclusivamente estimulou algum diálogo, indo o aluno perguntar a cor dos olhos ou do cabelo, só para ter a certeza.

Nesta sessão conseguiu desenhar 8 colegas, ao longo dos próximos dias far-se-ão os restantes, pelo menos 1 por dia tem de ser feito, pois o RC está dedicado à sua finalização. Considera-se que pode ser uma boa recompensa ou estratégia de motivação para as restantes actividades escolares, para as quais nem sempre se empenha tanto, pois são mais difíceis e frustram-no.

Avaliação/Reflexão da Sessão 7

A aula começou com a turma sentada em roda, mostrou-se um conjunto de cartões com diferentes expressões, perguntando a par e passo que sentimento poderia estar ali expresso. Depois alguns alunos descreveram situações em que se sentiram daquela

forma, houve perguntas interessantes como: *"O teu coração doía?"; "Tiveste vontade de bater em toda a gente?"; "Já me senti assim, não ficaste com dores de cabeça de tanto chorar?"; "Eu quando estou assim feliz tenho vontade de saltar e tu?".* O RC ouviu estas perguntas e os comentários dos colegas, foi estimulado a participar e acabou por intervir, pegando em cada cartão e dizendo o que pensava. Assim, as imagens de sentimentos mais negativos o RC denominou-os como mau e os restantes cartões eram para ele coisas boas.

Aproveitando a sua intervenção foi-lhe apresentado o seu "Relógio do humor", explicou-se como funciona e o que cada imagem representava. (Anexo 29) O RC achou muito giro mexer no ponteiro e colocá-lo onde queria, os colegas iam identificando as suas selecções e isso deixou-o entusiasmado, escolheu em seguida o local no placar onde devia ser afixado e seleccionou a imagem representativa de estar feliz.

Partiu-se então para a apresentação do jogo a construir por todos. A turma aderiu com bastante interesse à construção do jogo em massa de sal, pôr as mãos na pasta e moldá-la foi também um momento de lazer para o RC, que elaborou bastantes peças. Durante este processo os alunos trabalharam em equipa e o RC também colaborou com o seu grupo, tendo o professor lhe dado o papel de responsável do grupo. Assumir esse papel de liderança trouxe uma exigência elevada no que toca ao cumprimento das regras e do objectivo de trabalho. Os colegas não podiam estar desatentos e tinham de estar sempre empenhados na sua realização, pois o RC chamava-os logo à atenção e dizia que eles não recebiam estrela verde na tabela do comportamento.

O jogo não ficou totalmente pronto nesta sessão, pois era necessário as peças irem ao forno, desta forma agendou-se para o dia seguinte a pintura das peças.

Essa pintura foi feita de forma rotativa, enquanto uns faziam trabalho autónomo, funcionava uma mesa de trabalho dedicada a esta tarefa. Deu-se por finalizada a pintura antes da hora de almoço, deixando tempo suficiente para as peças secarem e ainda nesse mesmo dia se fazerem as primeiras partidas. O RC demonstrou estar muito ansioso, querendo ser o primeiro a jogar. Desta forma o professor realizou alguns jogos exclusivos, onde o aluno apreendeu as regras e estudou cada uma das peças, percebendo que tipo de expressão ali estava. Com o intuito de estimular a interacção social e valorizando a aprendizagem feita, pediu-se ao RC que ensinasse os seus colegas a jogar, assim convidou alguns colegas para umas partidas divertidas de dominó. As ordens

eram dadas pelo aluno e os jogos foram-lhe favoráveis, não havendo lugar a frustrações e birras de maior.

O jogo continuará disponível para que todos joguem e se divirtam, mas o RC parece mais interessado, sobretudo em partidas solitárias.

Avaliação/Reflexão da Sessão 8

Esta sessão começou a ser preparada há algum tempo, estava planificada a leitura do livro "O Monstro das festinhas", (Anexo 30) e que melhor forma de introduzir o tema, do que partir dos trabalhos do RC. Ele adora desenhar, sobretudo, figuras animadas, pertencentes a um mundo de super-heróis. Desta forma, desafiei-o a construir monstrinhos diferentes, segundo a sua forma de os ver e com as mais diferentes expressões, sabendo de antemão que seria para apresentar aos colegas numa das aulas. Aceitou o desafio e trabalhou com empenho, não só na sala do regular, mas também algumas das sessões do apoio de educação especial, uma vez que se trabalhou sempre em parceria.

Neste dia, o RC mostrava-se nervoso, mas simultaneamente feliz por começar a aula, seria o professor e isso deixou-o bastante orgulhoso. O seu discurso prima por frases curtas, sem lugar a grandes descrições, por isso esta apresentação teve algum impacto na forma de se exprimir. Viu-se "obrigado" a falar muito sobre as suas produções, mas como os colegas lhe foram fazendo perguntas e ele estava realmente muito orgulhoso de tudo o que tinha feito e do reconhecimento que recebia, respondeu da melhor forma às questões e alcançou os objectivos do diálogo. A motivação esteve no seu máximo e mais uma vez percebemos como é importante para ele o reconhecimento e a valorização dos seus interesses, motivando-o para as restantes actividades, por outro lado, dar-lhe a tarefa de gestão do grupo parece funcionar, claro está que tem de ter uma orientação muito firme e estreita, mas esse papel traz-lhe confiança para seguir em frente e abraçar novos desafios.

Depois de conhecidos os "monstrinhos do RC", debateram-se as características gerais dos monstros e se estes são ou não sempre maus. Para a maioria dos alunos, os monstros são sempre maus, apenas dois alunos disseram o contrário por já conhecerem a história, referindo-se directamente a essa personagem. Assim foi encontrado o momento de

apresentar o livro da sessão, pegando nas palavras desses alunos e afirmando que de facto há monstros que procuram ser diferentes, mas nem sempre acreditam neles…

Leu-se a história e falou-se sobre a importância de receber festinhas, porque razão estaria o monstro a pedir festinhas. Vários alunos responderam que era importante receber festinhas, sentíamo-nos bem, o coração batia mais rápido e sabíamos que gostavam de nós. Falou-se também sobre quem é que dava festinhas a quem, a turma falou que os pais dão aos filhos, que as pessoas dão aos seus animais, que os namorados dão um ao outro e que os amigos também dão festinhas porque ser amigo também é isso. Neste seguimento, foi-lhes perguntado se as festinhas nos faziam felizes, a resposta foi unânime: sim! Posto isto, apresentou-se aos alunos a proposta de construção do livro "Nós somos felizes!", explicando o desenvolvimento do trabalho. Distribui-se o material e deu-se início à actividade.

O RC recebeu apoio directo para escrever a sua frase e em seguida dedicou-se à sua ilustração, tendo sido muito rápido, ficando ainda no grupo da capa, onde pintou algumas das letras, aceitando a divisão de tarefas feita pelos colegas e desempenhando a sua função sem existirem conflitos. De destacar ainda que a frase construída com o RC foi feita em parceria, o professor não escreve, dando ao aluno o trabalho feito, o RC tem de refletir sobre os sons, procurar palavras no dicionário ilustrado, no seu livro de leitura e nas listas de palavras afixadas nas paredes da sala.

O livro da turma foi lido pelo professor e arrumada na biblioteca para futuras leituras.

Avaliação/Reflexão da Sessão 9

Antes de entrarem na sala foi explicado que não iriam encontrar a disposição habitual, falando com uma atenção especial para o RC, pois sabemos como as mudanças são difíceis para ele.

Para evitar uma possível "birra" fez-se uma visita antecipada em grupos de 4, explicando o que se iria passar em cada estação, o RC esteve presente no primeiro grupo e ficou com o professor ao longo das outras visitas, com o pretexto de que poderia ser professor-ajudante na explicação aos colegas, tendo tido como principal intuito dar-lhe segurança e domínio da nova organização da sala. Parece-nos que esta estratégia funcionou bem e permitiu que o aluno soubesse exactamente o que tinha de fazer em cada estação. Ainda assim, na organização dos grupos, teve-se o cuidado de ter um

amigo mais próximo que o pudesse orientar nas diferentes tarefas, sendo este apenas necessário para as leituras.

As estações funcionaram muito bem, sendo necessário, por vezes, esperar um pouco mais para que alguns colegas terminassem as tarefas a realizar, mas todos se empenharam no desenvolvimento ordeiro da actividade. O RC esteve integrado, empenhado e concentrado naquilo que tinha para fazer em cada sítio.

Pareceu-me que as estações em que sentiu maior dificuldade foram a 1ª, 4ª e 5ª estações, pois são as que envolvem a leitura das expressões, seja pela sua reprodução, seja pela descoberta daquilo que se tenta transmitir. Mas ainda assim conseguiu perceber os sentimentos de triste e feliz sem qualquer dificuldade e desenhou-se com um enorme sorriso, dizendo que era ele contente. (Anexo 31)

No final dos jogos a turma destacou a estação da construção dos monstrinhos (Anexo 32) como uma das suas preferidas, assim como a primeira, em que eram desafiados a representar uma determinada expressão, através da junção de recortes de revistas. O RC também afirmou que a sua preferida era a dos monstrinhos.

Avaliação/Reflexão da Sessão 10

Em cada grupo, uma vez que a sala está organizada desta forma, colocaram-se réguas, fitas métricas, metros, copos graduados e balanças, perguntou-se à turma o que eram aqueles objectos e para que serviam. Alguns instrumentos de medida foram mais facilmente identificados que outros, foram-se discutindo os seus nomes e as funções.

Perguntou-se então se aqueles objectos poderiam medir o amor, ou a alegria ou a tristeza. Foi uma risota pegada e os alunos responderam perentoriamente que não, isso são coisas que nós sentimos, não se podem medir assim. *"Então como se podem medir os sentimentos?"* perguntou-se, os alunos responderam que não se pode, sente-se e acabou. "*E como é que se sente? E como é que sabemos que gostam de nós ou estamos de determinada forma?"* Os alunos explicaram então que se sente no coração ou às vezes com o corpo todo, vê-se quando dizemos aquilo que estamos a sentir ou olhando bem para a forma como a cara e o corpo estão. O RC demonstrou estar atento e até representou que se formos namorados (nesta altura tinha acabado de ter uma namorada, colega da sala) dá-se beijinhos e festinhas e se estivermos tristes, choramos, tudo isto foi explicado com recurso a gestos exemplificativos, depois levantou-se muito ligeiro e

foi para junto do seu "relógio do humor" e apontou, dizendo *"também posso mostrar assim".* Não consigo conter a alegria que sinto, o material que construí funcionou!

Resumindo então o diálogo e fazendo um ponto de situação, disse-se aos alunos que então nenhum daqueles utensílios servia para medir os sentimentos e que para sabermos o que os outros sentem e para nós o demonstrarmos também, tem de ser mostrar em gestos, palavras, acções, cartas ou cartões com imagens. Todos concordaram.

Estabelecendo assim uma ponte para o livro desta sessão, "Adivinha quanto gosto de ti", apresentando a capa (Anexo 33) e pedindo aos alunos que antecipem o seu conteúdo, escolhendo o RC para responder. Este afirmou que o livro era sobre as lebres, uma mãe e uma filha, gostavam muito uma da outra. Os colegas ajudaram dando outras ideias, como a filha fazia um jogo com a mãe para adivinhar o quanto uma gostava da outra ou se calhar queriam medir o amor, acrescentou um outro colega.

Partiu-se à descoberta de respostas com a leitura da história. As ideias antecipadas não estavam longe da acção vivida no livro e todos afirmaram ter gostado muito, era tão bonita…

Falou-se então da importância de dizer aos outros o quanto gostamos deles, desafiando-se os alunos a escolher uma pessoa a quem queiram dizer que gostam muito dela, imaginando de que forma podem "medir" esse sentimento, tal como a pequena lebre castanha e a grande lebre castanha fazem no livro.

O RC escolheu a sua mãe também, talvez por colagem ao livro, ou simplesmente porque é uma figura de muito relevo na sua vida. Assim, e com a ajuda do professor foi imaginando o que podia dizer sobre aquilo que sentia, disse que gostava muito da mãe e foi-lhe pedido que imaginasse coisas grandes. Falou na altura da porta, do tamanho da sala, da árvore lá de fora e perguntou-se se não seria possível ser maior, rematou então dizendo. *"Já sei é do tamanho desta escola toda…"* Tendo então ficado assim o seu trabalho final: *"Mãe gosto de ti como o tamanho da escola toda. É muito."* (Anexo 34)

Este trabalho acabou por demorar bastante tempo e como o aluno começava a desmotivar, foi necessário encontrar uma estratégia que quebrasse o seu fechamento, assim, introduziu-se o computador, (Anexo 35) tendo sido feito o texto em Word e a ilustração no Paint, importando-se depois essa imagem. Este aspecto introduzido à última da hora, revelou-se crucial para o sucesso da actividade, pois a tarefa estava a ser difícil para o aluno e quando assim é, a frustração eleva-se e a desistência é o único caminho.

Avaliação/Reflexão da Sessão 11

Apresentou-se à turma a capa do livro, (Anexo 36) pediu-se que um dos alunos lesse o título e partiu-se para a discussão daquela afirmação. Todos os alunos concordaram com o título e uma das alunas de etnia africana, acrescentou que *"eu o G. somos castanhos e não é por isso que não aprendemos ou temos de ser tratados de maneira diferente, bem… pelo menos aqui, porque na outra escola onde eu andava chamavam-me muitas vezes "castanha" e não brincavam comigo, só tinha uma amiga qua também era da minha cor."*

Todos os colegas reagiram e disseram que gostavam muito dos dois e achavam muito errado o que lhe fizeram, o RC acrescentou que o G. era amigo dele e que gostava da cor dos dois. Começaram então a destacar as características que os distinguiam, como ser pequeno ou muito alto, usar óculos, ser muito branquinho ou entender as coisas de maneira diferente (referindo-se ao RC), afirmando que nenhuma destas situações os impedia de brincarem juntos, de dar abraços, de se ajudarem e de estudarem e aprenderem em conjunto. Confesso que surpreenderam pela positiva, demonstrando um enorme grau de maturidade em relação à aceitação do outro e das diferenças que nos distinguem, percebemos que o RC é muito bem aceite e até protegido.

Leu-se então a história, que foi acompanhada por todos com grande interesse e diversão. No final esclareceram-se algumas dúvidas que se prendiam com o significado de certas expressões, nomeadamente, a parte "Não faz mal ser adoptado".

Como na sessão anterior verificámos a importância do uso do computador, decidimos desta vez que todos os alunos podiam escrever a sua página do livro da turma no seu Magalhães. O RC gostou particularmente da ideia. O livro contou com a participação de todos. (Anexo 37)

Avaliação/Reflexão da Sessão 12

A turma é muito activa e participativa, aceita com entusiasmo os diferentes desafios, por isso as expectativas para esta sessão eram elevadas. Sentados em roda, o professor perguntou quem é que tinha pelo menos um amigo, todos levantaram o braço, então acrescentou porque razão serão essa(s) pessoa(s) vossas amigas.

Várias foram as sugestões:

- *porque me dá miminhos…*

- *porque brincamos juntos todos os dias…*

- *porque falamos das coisas boas e menos boas que nos acontecem…*

- *porque me ajuda a estudar…*

- *porque me ensinou a lançar o pião…*

- *porque me empresta as coisas da escola…*

Estas sugestões vieram ao encontro daquilo que era o objectivo da sessão e assim acrescentou-se que então poder-se-ia dizer que um amigo é uma pessoa que está ao nosso lado quando precisamos, ajuda-nos, mima-nos e não pede nada em troca. Algo com o qual todos concordaram.

Como estão tão habituados aos desafios, desta vez foram eles que perguntaram o que iriam então fazer. Explicou-se que inventaríamos uma canção, com possível coreografia para dançarmos e cantarmos mais tarde.

Assim foi, com a ajuda de todos construi-se uma pequena canção e inventou-se a coreografia simples. O RC não participou tanto como se gostaria na construção da letra, (Anexo 38) nem da coreografia, mas quando todos a decidimos cantar e dançar, aceitou dançar com o professor e fazer os gestos com a sua ajuda, isso foi positivo.

Avaliação/Reflexão da Sessão 13/14

As sessões foram criadas com o intuito de levar o RC a experimentar novos sabores, deixando-me um pouco apreensiva quanto à sua reacção.

A primeira sessão foi uma introdução ao tema e uma preparação para o que viria a seguir. Por essa razão e para além das actividades já planeadas, como os cartazes e a cesta das frutas, o RC também contactou com o livro “Toca e sente” (Anexo 39) no sentido de minimizar as novidades que teria de enfrentar na sessão seguinte, podendo sentir a pele de alguns frutos e levantar algumas questões sobre aquilo que ali estava patente. Assim, acabou por ficar combinado com o aluno que iria experimentar provar a maçã e tocar em quase todos os alimentos, decidindo depois se queria mais algum. Na sua cesta ficaram apenas bananas e maçãs vermelhas.

O dia da experiência tornou a mudar a sala, algo que tinha sido explicado ao RC, mas que também julgamos já não ter tanto impacto como tinha antes ou pelo menos neste dia não demonstrou estar incomodado com a mudança. Na mesa dos alimentos podíamos encontrar, maçãs, pêras, tomate, alface, meloa, laranja, kiwi e dióspiro. A opção por estes frutos foi feita com base nos pedidos dos alunos, atendendo às alergias aos frutos secos e ao chocolate e também estimulando a opção por uma alimentação saudável.

Assim cada aluno fez as suas escolhas e registou-as nas folhas próprias, (Anexo 40) houve casos de descoberta felizes e outros pouco saborosos.

O RC quis colocar no seu prato um pedaço de cada vez e tocar em todos, depois selecionou à partida, só pelo toque, aqueles que não queria de todo provar, acabando por comer apenas a maçã e a pêra, afirmando que gostava das duas, mas que tinha de comer pouco de cada vez. (Anexo 41) Apesar de ter resistido à experiência maior e de arriscar pouco, para mim representa um passo em frente e o alcançar dos objectivos desta sessão.

Falei com a mãe, contei-lhe o dia e mostrei-lhe algumas fotos, ela ficou atónita e muito comovida ao ver o seu filho a arriscar e tão bem integrado naquele grupo.

No lanche da escola as frutas oferecidas variam entre a banana, a pêra e a maçã, é nosso intuito que o aluno consuma o seu lanche sem recusar as duas últimas peças de fruta referidas.

Não estando relacionado com as sessões anteriores, senti necessidade de registar que hoje ouvi o RC cantarolar algumas partes da canção que escrevemos e fazendo os gestos, estava na sua zona de conforto e não se deu conta que o estava a observar, afinal sempre prestou atenção àquilo que realizamos nessa sessão.

Avaliação/Reflexão da Sessão 15

A actividade foi explicada à turma, os grupos divididos e o RC integrou o grupo onde apenas existiam meninas, tendo sido escolha das próprias e bem aceite pelo aluno.

Duas destas colegas têm revelado uma enorme capacidade para entender e relevar muitas vezes as atitudes do RC, mesmo que não façam muito sentido ou até tenham magoado alguém. Saem em sua defesa, falam com ele e com os outros colegas, chamam um adulto para resolver os problemas que ocorrem no recreio, tentando minimizar os

conflitos e dando ao RC a atenção que precisa para não se magoar ou não magoar alguém.

Assim, o RC assumiu o papel principal da dramatização, o aluno recém-chegado à escola. As colegas explicaram várias vezes como deveria fazer e ele próprio fez algumas sugestões, ao fim de algum tempo de ensaio, o RC amuou, fartou-se de ensaiar e fechou-se, não querendo falar nem olhar para ninguém. As colegas ficaram sem saber o que fazer. Nessa altura levei-o até ao cantinho da leitura, deixando que lá ficasse por algum tempo sozinho, parecia estar cansado e acabou por se deitar.

Os grupos continuaram a ensaiar. Dez minutos depois do seu isolamento, fui para junto dele, deitou-me ao seu lado e disse-lhe: *"pareces estar melhor, queres voltar?"*, o RC recusou-se não queria mais voltar. Perguntei então que queria fazer, o que lhe apetecia, respondeu que gostava de fazer um desenho do Megaman. Fui então para um dos cantos mais reservados da sala e estive com o RC a pintar, falámos um pouco do seu desenho e fiz algumas cócegas, algo que o deixou bem-disposto, aproveitando isso, tentou-se novamente um regresso ao grupo de teatro sendo bem aceite desta vez, com a promessa de que iriam apresentar logo a seguir, só teria que ensaiar mais uma vez.

Foram de facto o primeiro grupo a apresentar e estiveram muito bem, apesar das dificuldades encontradas. O RC cumpriu o seu papel, tinha poucas falas e as colegas apoiaram-no imenso, dando-lhe indicações daquilo que devia fazer.

Parece-me que apesar das arbitrariedades a sessão de hoje trouxe mais uma ideia fundamental ao trabalho com o aluno, ele consegue realizar o mesmo trabalho que os colegas, contudo, tem o seu ritmo e as suas características muito próprias, deve ser levado a ultrapassar e até superar os seus limites, mas nem sempre se encontra disponível para o fazer. É necessário ter a sensibilidade suficiente para entender isso e para ler pelos seus sinais de agitação ou desânimo que já não está a investir naquela tarefa, que se tornou aborrecida ou demasiado incómoda, que tudo o que o rodeia tem o seu próprio entendimento e o seu espaço tem de ser respeitado.

A avaliação das dramatizações foi positiva e resumiu-se, pois foi bastante coincidente nos teatros, aos sentimentos de medo, falta de confiança e solidão. Depois todos os grupos encontraram solução para a boa recepção do novo aluno na amizade, tendo amigos, a escola tornava-se melhor, mais fácil e feliz.

Avaliação/Reflexão da Sessão 16/17

A proposta da construção de um livro de autoria própria foi bem aceite pelo RC, perguntou se podia escrever sobre o que queria, mesmo que fosse do Megaman, personagem dos desenhos animados, da qual é fã. Foi então negociado que podia escrever algumas páginas sobre o tema que mais gostasse e outras seriam constituídas por propostas feitas pelo professor, tentando o aluno encontrar as palavras já trabalhadas anteriormente e fazendo novas descobertas na associação fonema-grafema.

Começou-se pela elaboração da capa do livro, o aluno escolheu o título e dedicou-se à sua ilustração. (Anexo 42)

Na primeira sessão escreveu e ilustrou quatro páginas, em todas aceitou as propostas feitas, tendo pedido para escrever sobre a mãe e a escola, foi com base no equilíbrio entre aquilo que se pretendia e o que o aluno queria que se foi construindo o livro. As frases foram lidas vezes sem conta, depois de ilustradas, partiu-se para a sua escrita em tiras de papel, desafiando depois o aluno a cortar em palavras, baralhar e reconstruir as frases, colou-as no seu caderno diário, tendo sido recompensado pelo seu empenho com um autocolante.

Alegremente me surpreendeu o seu pedido de querer colocar o seu livro na biblioteca assim que estiver pronto, é sua vontade que todos conheçam o seu trabalho.

O principal intuito é o trabalho com a Língua, avançando no seu caminho de aprendizagem da leitura e da escrita, mobilizando as palavras que já conhece e adquirindo novo vocabulário, bem como, a consolidação da relação fonema-grafema, algo que se tem revelado como uma tarefa complexa. Mas este percurso faz-se aliado à ideia de que os seus progressos se fazem com base na valorização dos seus mais pequenos sucessos e avanços, associando isso ao reconhecimento de todos e à recompensa.

Avaliação/Reflexão da Sessão 18

A última sessão de teatrar trouxe alguns amuos e frustrações ao RC, por isso nesta sessão o sentimento era de expectativa e de algum receio daquilo que podia ocorrer. A variável introduzida eram os fantoches, algo com o qual já está familiarizado, pois já realizou algumas representações com o professor e mesmo na sua aprendizagem diária, por vezes, este era um dos recursos usado para levar o aluno a trabalhar novamente,

brincando um pouco com uma determinada personagem, sendo esta a dizer-lhe o que ainda tinha para fazer e não o professor, algo que o divertia.

Partindo então com estes diferentes referenciais, explicou-se à turma o objectivo da sessão e como se iria desenvolver, o RC voltou a ficar com o grupo da sessão anterior. Por uma questão de logística e partilha de materiais, o ensaio foi realizado de forma faseada, isto é, cada dois grupos ensaiavam, ao contrário da sessão anterior em que toda a turma ensaiou simultaneamente. Talvez este aspecto também tenha trazido ao RC alguma calma e maior organização, ajudando-o no desempenho do seu papel.

A história escolhida foi a dos "Três porquinhos", o RC quis fazer de lobo mau, as colegas aceitaram e assim estava ultrapassada com sucesso a primeira fase do trabalho de grupo, a divisão de tarefas. Em seguida, recontaram oralmente a história e o RC participou, sabendo o seu papel, dando um enorme enfâse ao seu sopro para derrubar as casinhas. Os ensaios decorreram sem existirem problemas e o RC estava feliz e verdadeiramente integrado.

A apresentação dos teatros de fantoches foi divertida de assistir e de realizar para o aluno, ele não mostrou estar cansado, nem desmotivado em nenhum momento, foi uma das sessões com maior sucesso, onde foi possível observar um aluno, que com todas as suas limitações de interacção social, soube cooperar com as colegas para o alcance de um objectivo comum: a apresentação de uma história em fantoches.

Julgamos que o facto de estar menos exposto do que na sessão anterior, podendo "esconder-se" atrás de um fantoche, deu-lhe uma maior segurança, diminuindo os seus níveis de ansiedade, o facto de já conhecer a história também parece ter sido um factor facilitador.

Avalio assim que as sessões de teatrar poderiam ter sido ao contrário, primeiro esta experiência para lhe dar segurança, onde estava menos exposto e depois arriscar na outra.

Avaliação/Reflexão da Sessão 19

A realização do jogo planificado para esta sessão exigia algum espaço físico, maior do que a sala de aula, por isso a turma deslocou-se até ao polivalente.

Para evitar que o RC estranhasse a mudança do espaço, escolheu-se o mesmo horário que a turma tem destinado para a aula de Educação Física, dada pelo professor do ensino regular, estando por isso, o aluno já habituado a esta saída da sala.

O primeiro passo foi explicar o jogo, recorrendo-se não só à exposição oral, como também à representação de alguns exemplos de ordens feitos por um grupo pequeno de colegas, integrando o RC este grupo, por opção própria, pois voluntariou-se para isso e não lhe poderia ser negado tal pedido. Aproveitando que o aluno estava já no grupo das explicações, propôs-se que ficasse a ajudar o professor nas ordens. Ficou muito feliz e deu-me um abraço (talvez demonstrando como estava agradecido e contente com aquela proposta), momento único e marcadamente surpreendente, mostrando uma faceta social ainda pouco desenvolvida, o contacto físico para expressão de sentimentos.

Foi então numa divisão de tarefas que professor e aluno foram chefiando o jogo da "Família coxa…", encabeçando a fila indiana. Quando foi preciso trocar de líder, para que outro colega pudesse chefiar, percebeu-se que a única forma de não existir a oferta de resistência por parte do RC, era o professor circular com ele e que quem os viesse substituir fosse um amigo mais próximo do aluno, ficando agradado com a troca.

O RC demonstrou alguma dificuldade em imitar certos movimentos, sobretudo, se envolviam mais do que uma ordem, mas teve sempre o apoio do professor que o foi orientando e colocando os braços e as pernas da forma pedida. No final do jogo, parecia cansado, tal como os outros colegas, mas demonstrava estar um pouco zangado por não ter conseguido fazer tudo o que os outros mandaram fazer, um sentimento de frustração que para ele é muito complicado ultrapassar, mesmo com os elogios do professor e de alguns colegas, o RC regressou à sala e não demonstrou estar motivado para realizar mais nada. Deu-se então algum tempo de recuperação, permitindo que fosse até ao cantinho da leitura e lá ficasse até se sentir melhor. Ao fim de 20 minutos, o RC estava mergulhado no folhear dos livros e sentando-me ao seu lado, perguntei-lhe se havia algum livro que lhe pudesse ler, escolheu o patinho feio, de uma colecção de ler passo a passo, sendo de um nível simples.

Acabou por ler e reler com o professor o livro, querendo-o apresentar aos colegas na hora do conto do fim do dia. A leitura estava mecanizada e o reconhecimento das frases era feito pelas gravuras, tendo decorado o texto. A sua atitude de exposição deixou-me hesitante e até surpreendida, mas todos valorizámos e encorajámos o seu gesto.

A leitura correu bem, com alguns esquecimentos, mas foi avaliado com verde, dando os colegas os parabéns ao seu esforço e à sua melhoria na leitura, pediu um autocolante como recompensa e saiu da sala muito feliz.

Pareceu-nos que o RC teve necessidade de procurar sucesso e reconhecimento, preencher um certo vazio deixado pela frustração do jogo, que era exigente para suas capacidades de imitação e de atenção. Algo que parece ter conseguido na leitura da história.

Esta actividade espontânea veio demonstrar que a sua capacidade de se expor oscila, de acordo com aquilo que vivencia e com o próprio grau de dificuldade do desafio. Por outro lado, funcionou como um possível prenúncio daquilo que a próxima sessão pretende iniciar, a preparação da apresentação do seu livro. Parece-me que o facto de hoje ter experimentado a dinamização da hora do conto do fim do dia, trará mais confiança e segurança ao que precisa de fazer, uma vez que já não é uma situação totalmente desconhecida.

Avaliação/Reflexão da Sessão 20

A reflexão sobre esta sessão é curta e bastante positiva. O RC alcançou os objectivos propostos, está muito mais participativo, continua motivado na construção do seu livro, não sendo necessário recorrer a nenhuma estratégia encorajadora.

Na elaboração das páginas de hoje o tema variou entre a família e o seu super-herói: o Megaman. Procurou as palavras que precisou nos diferentes suportes escritos da sala e apoiou-se muito na ajuda dada pelo professor.

Não se ouviu tantas vezes “não consigo” ou “não sei”, conseguiu ouvir os sons e associar o grafema certo, como nas vogais e nas consoantes M/R/S/J/P. Para que fosse mais simples para o aluno e porque para ele funciona como um jogo, a identificação das letras era feita a partir de um alfabeto escrito no quadro, por ele próprio. Assim, sempre que existia uma palavra que exigia o recurso à soletração, o aluno corria até ao quadro e apontava a letra, aguardando a confirmação do professor, regressando à sua mesa de trabalho e registando.

Também foi introduzido o tema da apresentação, tendo o aluno aceitado e dito que já sabia como era, porque já tinha ido da outra vez, mas acrescentou que os colegas têm de estar atentos e ouvir o que ele está a ler, pois as regras são para cumprir.

Por conseguinte, depois de produzidas mais cinco páginas para o seu livro, o aluno releu todo o livro, primeiro em parceria e depois para o professor.

Avaliação/Reflexão da Sessão 21

A sessão devia começar com a leitura do livro "Dança e salta, senhor Croc!" (Anexo 43), para depois podermos interagir com a turma e realizar as instruções contidas no livro e eventualmente outras inventadas, contudo esta actividade não foi possível realizar, enquanto não se resolvessem algumas inquietações provocadas por um pequeno incidente com uma das colegas. Esta colega ficou com o dedo entalado na porta da casa de banho durante a hora do recreio, tendo os colegas assistido à sua aflição e visto uma quantidade considerável de sangue, deixando-os muito preocupados e impressionados.

O RC não partilhava dessa aflição, mas enquanto algumas colegas choravam e outros faziam muitas perguntas sobre o que iria acontecer à amiga, o RC por iniciativa própria deslocou-se até ao seu "relógio do humor do RC" e deslizou a seta, selecionando: triste. Aproveitou-se esse seu gesto e perguntou-se ao RC porque razão tinha mudado o seu relógio, ele respondeu que a B. tinha-se magoado e chorado muito, ele ficou triste com isso, não gosta de ver os outros magoados e a chorar. Para nós isto representa um aspecto muito positivo na sua percepção emocional, fico entusiasmada e quero acreditar que é possível obter mais progressos.

Como a turma estava agitada, reunimo-nos em círculo e falámos sobre o sucedido. Acalmou-se e sossegou-se o grupo, informando que a colega ia ficar bem, seria suturada no hospital, mas regressaria no dia seguinte para nos contar todos os pormenores. Alguns colegas perguntaram se podiam elaborar cartões de melhoras para ela, assenti e todos preparam os seus postais. O RC também o fez, pedindo ajuda para escrever uma pequena pergunta "O teu dedo está bom?".

Depois de tudo isto, desafei os alunos a descontrair, perguntando se gostariam de ouvir uma história. Foi então assim introduzida a actividade planificada para a sessão. A leitura mais apelativa ao movimento converteu-se numa excelente forma de relaxar de toda a tensão vivida. O RC conseguiu realizar as instruções verbais dadas com facilidade e muito entusiasmo, a ponto de ser preciso pedir-lhe que fizesse com mais calma alguns gestos ou não gritasse tanto. Não houve tempo para explorar mais a sessão.

Fiquei contente com a reacção do RC, demonstrando sensibilidade pelo sofrimento da colega, partilhando a sua tristeza por causa da dor de alguém. Parece-nos que é uma forma de crescimento emocional. Por outro lado, a forma eficaz como cumpriu as instruções orais demonstrou um aluno mais focado e capaz de realizar aquilo que era pedido.

Avaliação/Reflexão da Sessão 22

Além do trabalho de escrita do livro (Anexo 44) , nesta sessão estava previsto o trabalho de exploração das frases no quadro de pregas, à semelhança do que tinha sido feito na primeira sessão da oficina do livro, em que o aluno teve de reconstruir as frases e colá-las no seu caderno.

Assim, construímos primeiro mais algumas páginas do seu livro e depois de devidamente ilustradas, releu-se todo o livro. O RC escolheu quatro frases para serem trabalhadas no quadro de pregas, escrevi-as em tiras de papel e o aluno dividiu pelas palavras.

O primeiro trabalho foi a ordenação de cada frase, sempre em parceria com o professor. Depois de algum tempo a trabalhar a reconstrução das frases no quadro de pregas, o RC ficou cansado e foi necessário parar um pouco e mudar de actividade, mesmo estando no seu plano diário que o trabalho com as frases incluía mais algumas tarefas. A introdução de uma actividade lúdica surgiu para evitar uma desmotivação total, fazendo com que o aluno relaxe e descanse um pouco, desafiando-o mais tarde a retomar o trabalho.

A estratégia utilizada funcionou e o aluno retomou o trabalho no quadro de pregas, desta vez fui eu que ordenei duas frases, construídas com palavras das diferentes frases que conhece, o aluno conseguiu lê-las. Em seguida, realizou-se uma caça às palavras, onde o aluno tinha de procurar a palavra pedida e colocá-la no quadro de pregas, relendo tudo no final. Findo o trabalho mais exploratório e orientado para o objectivo da identificação global das palavras, desafiou-se o RC a escolher um colega para trabalhar consigo. O trabalho foi baseado na construção e reconstrução das mesmas frases e de frases novas a partir das palavras de todas as orações, neste trabalho colaborativo, foi preciso intervir poucas vezes, houve espeito pelas regras, pelo outro e pelo cumprimento do trabalho.

Desta sessão apraz-me dizer que estou convicta que para trabalhar com o RC é necessário existir um elevado grau de sensibilidade, por forma a ler nas suas atitudes a forma como está a reagir a determinado estímulo, se ainda investe a sua atenção e motivação, ou se não está já num estado limite que pode levar a mais uma crise de isolamento. Por outro lado, o intercalar de tarefas mais exigentes com actividades lúdicas funciona muito bem, aliado sempre à flexibilização do plano estipulado, apesar de o RC se esforçar por cumpri-lo.

Avaliação/Reflexão da Sessão 23

Como existe sempre alguma dificuldade para o RC compreender a ironia, as metáforas e até a mentira, considerámos que seria importante elaborar uma coroa de rei para quem ficasse a ditar as ordens. Assim, seria mais fácil identificar a pessoa e simultaneamente abrilhantar um pouco o jogo, os alunos gostam de usar acessórios, beneficiando com isso o RC, no entendimento directo da expressão "O Rei manda…".

Considera-se que a estratégia da introdução da coroa resultou e todos se divertiram com a sua colocação. O RC também foi rei e inventou algumas ordens, sobretudo, saltos e rodas, pondo os colegas tontos e rindo-se com as quedas dos mesmos. Foi mais um momento de inclusão, onde qualquer diferença ou limitação foi esbatida. Na parte da imitação, apesar de alguns gestos serem mais complexos para o aluno, pois envolviam várias ordens, a sua prestação melhorou e desta vez não houve momentos de frustração, como na sessão dezanove.

O desafio da construção do jogo "comedor de tampas" foi muito bem aceite pelo aluno, que tal como nas sessões dedicadas à construção do jogo "Quem é quem da turma", onde apregoou a toda à turma que ia ser construtor de jogos. Escolheu alguns colegas para o ajudarem na tarefa e com a orientação do professor foram distribuídas diferentes funções. A partir de uma caixa de cartão, era preciso criar uma cara que tivesse uma boca grande para que as tampas entrassem. Convém salientar que o jogo viu o seu nome alterado porque o RC é pragmático e dar o nome de bolas a tampas, não foi possível, não era real.

O jogo foi feito com materiais de desperdício, integrado no projecto da escola e sensibilizando os alunos para a política dos 3 R. Mais uma vez o RC dinamizou um momento essencial no grupo, contribuindo para a elaboração de um jogo para uso de todos. O seu gosto pelos monstros revelou-se também na escolha da "cara" do receptor das tampas do jogo. Foi muito gratificante vê-lo a esforçar-se por explicar como poderiam construir o jogo, com o uso de frases simples e nem sempre num discurso totalmente explícito do que pretendia, todos foram elaborando as ideias do RC da melhor forma possível. No final, o grupo apresentou o jogo e todos puderam experimentar o "comedor de tampas" (Anexo 45).

Com este jogo iremos fazer algumas explorações matemáticas relacionadas com as contagens e com o cálculo, tentando incrementar o cálculo mental, tanto com o RC, como com outros colegas da sala. Julgamos que o facto de ter sido feito por ele funcionará como motivação.

Avaliação/Reflexão da Sessão 24/25

A história está escrita em pequenas quadras que fazem uso da repetição e promovem a antecipação, por parte dos alunos, daquilo que se vai ler, por isso a leitura foi bastante interactiva, deixando todos divertidos. Uma das alunas referiu que a história tinha os números a diminuir, por isso, explorámos logo no livro as duas ordens: crescente e decrescente.

Partimos em seguida para a elaboração das personagens da história em papel, reforçando com cartolina. Os desenhos foram elaborados pelos próprios alunos com base na observação directa do livro. Com estas figuras fizeram-se vários jogos de ordem crescente e decrescente, alternando os alunos. Depois fez-se a transposição para os números, realizando diversos exercícios com os números de 0 a 10. O RC realizou o trabalho como seus colegas, mas foi sempre preciso explicar uma e outra ordem para que pudesse resolver o exercício. O trabalho específico elaborado para ele, com a manipulação dos números revelou-se útil e o aluno apreciou fazê-lo. Este material passou a fazer parte da área da matemática, sendo usado por todos, o RC já o explora com um ou outro colega na hora de trabalho autónomo, por sugestão desses colegas.

A preparação da dramatização exigiu alguns ensaios, estava um pouco apreensiva com a reacção do RC, pois a exposição que exigia e o cansaço de realizar o seu papel, podia fazê-lo desistir, mas vimos uma reacção contrária, esteve sempre muito seguro daquilo que teria de fazer e não o incomodou nada ter de repetir o teatro algumas vezes.

Em relação à apresentação o RC ficou muito excitado com a visita dos seus colegas do jardim de infância, acenando efusivamente a todos e repetindo que já era do primeiro ano, não quis falar com a sua ex-educadora. No final da apresentação os colegas deram a sua opinião, elogiando o trabalho de todos e batendo palmas, o RC estava mesmo feliz com esse reconhecimento. Quando a apresentação foi realizada para os alunos mais velhos, seus padrinhos de escola, o RC estava mais inquieto, demonstrava menos segurança, mas tudo correu bem e os elogios repetiram-se, deixando todos com a sensação de dever cumprido. (Anexo 46)

No final de todo este processo, a turma reuniu-se e avaliou o trabalho efectuado. Os alunos destacaram, sobretudo, a sensação de já estarem mais crescidos e de todos notarem isso, já lêem e a história foi dramatizada da melhor forma. O RC referiu que foi bom ser o coelho e que ele fez os saltos muito bem, tal como na história do livro, perguntando quando é que podia fazer outra vez. Ficaram prometidos mais saltos, talvez para as aulas de matemática…

Por falar em matemática, tenho de dar conta daquilo que tem sido feito com o "Comedor de Tampas", o jogo é usado por toda a turma e os colegas agradeceram muito ao RC o seu trabalho, aliás, sempre que alguém joga com esse material, o RC faz questão de dizer: *"Fui eu que fiz, joga."* A parte do reconhecimento dos colegas tem sido importante para a sua auto-estima e para a inclusão. Na utilização do jogo o RC parece estar a consolidar alguns cálculos mais simples, sobretudo, na adição.

Avaliação/Reflexão da Sessão 26/27/28

Estas sessões eram bastante ambiciosas, de uma forma geral foi possível concretizar o planeado, tendo o RC mantido bons níveis de motivação e participação. O trabalho no computador deixou-o muito entusiasmado, mas não foi fácil elaborar o gráfico, mas mais difícil foi interpretá-lo.

Denoto que o aluno gosta cada vez mais de ter o professor ao seu lado, dando-lhe total atenção e orientação no seu trabalho. Aceita melhor as tarefas que lhe são destinadas, a negociação continua a ser um dos grandes trunfos, mas os tempos destinados ao trabalho já são mais longos.

A primeira fase da auscultação das opiniões dos colegas sobre os seus animais preferidos não foi difícil, o RC mecanizou a pergunta e foi realizando o seu registo a par e passo, tendo sempre o apoio do professor.

A construção do gráfico, exigiu algum treino antes, para que o aluno visse o que era suposto ser feito e assim compreender melhor a sua tarefa. Na verdade, em termos de acesso ao programa apreendeu com enorme facilidade e nunca mais se esqueceu dos passos a seguir. No que diz respeito ao gráfico, conseguimos construir um, (Anexo 47) mas a parte mais importante foi a leitura da tabela e o RC compreender as perguntas que se faziam, respondendo adequadamente e procurando com eficácia a informação necessária.

Nas perguntas de interpretação do gráfico, o RC fez uso das tampinhas do jogo "Comedor de tampas" como material auxiliar de cálculo. Em troca, ficou agendada uma partida no final do trabalho, divertindo-se com o professor a tentar ganhar, enfiando o maior número de tampas do "comedor".

Depois de alguns dias dedicados à construção e interpretação do gráfico, preparou-se a apresentação à turma. O RC tentou explicar o que tinha feito, de forma muito sucinta, disse que *"perguntei que animas gostavam, fiz e vi a tabela, trabalhei no Magalhães e fiz um gráfico, que é isto. Agora vamos fazer perguntas, atentos todos!"*

Com a orientação do professor o RC foi fazendo algumas das perguntas que já tinham resolvido com o professor, e os colegas foram cooperando e correspondendo ao que lhes era pedido. Senti que o RC está realmente integrado, os colegas sabem que ele tem as suas características, algumas reacções exageradas e, por vezes, atípicas, a sua compreensão não é bem igual (como um dos colegas dizia), mas consegue fazer tudo o que eles fazem e aprender com todos e todos aprenderem com ele.

Avaliação/Reflexão da Sessão 29/30

Esta sessão trouxe muita animação à sala, tendo como dinamizador o RC. Ele foi o elemento central do ateliê, mesmo que a comunicação não seja totalmente eficaz, os colegas realizaram as tarefas com as suas curtas indicações e todos trabalharam em conjunto.

Inicialmente o planeado era que o RC apresentasse apenas o seu trabalho à turma, mas todos se mostraram muito curiosos com aquilo que o colega estava a fazer, por isso, optou-se pelo ateliê alargado, tendo o RC o papel de "professor", explicando o que têm de fazer.

Assim, existiram duas sessões, uma em que o aluno manipulou diferentes figuras geométricas, nomeou cada uma delas e fez pequenas composições, (Anexo 48) respondendo a várias perguntas de exploração, fazendo uso de um vocabulário de localização espacial. O conhecimento das figuras geométricas mais simples (triângulo, círculo, quadrado e rectângulo) está totalmente consolidado, sabe identificá-las e indicar os seus nomes. Com as indicações cima, baixo, entre, etc. nem sempre o RC se entende, responde apenas que vai pôr aqui ou ali, tendo de ser muito conduzido para dizer por outras palavras. O preenchimento da tabela com o número de figuras usado não foi uma tarefa complexa, o RC parece já ter entendido o funcionamento das tabelas, realizou a sua interpretação também. (Anexo 49)

A outra sessão começou com um trabalho individualizado, construindo mais algumas figuras, imaginando os seus nomes e deixando que o aluno verbalize alguns dos poderes dessas figuras imagináveis. Depois, o RC abriu as portas do seu ateliê a pequenos grupos de colegas e todos foram fazendo aquilo que ele explicava. Foi uma actividade em que o RC esteve num papel de liderança, mostrando o seu potencial, sendo reconhecido pelos colegas e todos realizando tarefas que simultaneamente os divertia e ensinava.

Avaliação/Reflexão da Sessão 31

Os instrumentos de pilotagem da sala são de responsabilidade partilhada, existindo divisão de tarefas e uma gestão partilhada, a sala é feita por todos. Assim, o RC realiza determinadas tarefas com um colega, outras tem de realizar sozinho, mas para isso precisa de alguma orientação e ajuda do professor.

O registo do tempo é feito num quadro da turma, mas o RC tem o seu próprio registo no caderno (Anexo 50), pois constitui-se como uma das suas rotinas diárias e permite tomar consciência dos dias da semana e de todo o vocabulário a ele associado. Com os registos do tempo, fizemos pequenos problemas que envolviam o cálculo e a análise das tabelas do tempo. O RC teve alguma dificuldade em perceber determinadas perguntas, como: *"Houve mais dias de sol do que de chuva?";"Quantos dias de sol houve a mais do que de chuva?";"Se existissem mais 20 dias de chuva, teriam igual número os dias de sol e os dias de chuva?".*

Compreendi que nem sempre o RC consegue ultrapassar as suas dificuldades e que, por vezes, as metas não são cumpridas, mas isso não invalida o seu esforço e a valorização do seu empenho e das pequenas vitórias que vai realizando. Assim, neste trabalho foi bom ver que a aquisição dos dias da semana já melhorou e que o cálculo já é feito com números maiores do que 5, recorrendo ainda a materiais manipuláveis.

Com o quadro do "Hoje somos" (Anexo 51) foi possível fazer um trabalho longitudinal que trouxe frutos, dando ao RC uma noção maior dos números até 20 (número total de alunos na turma). Antes da escolha do número a colocar na tabela ia sempre contar os colegas e no fim juntava-se à contagem (*"e eu…")*. Desta forma, decidimos desafiar o RC a fazer um problema relacionado com o número de meninas e de meninos existente na turma e depois perguntar, podendo recorrer ao desenho, se pudesse haver um número igual para cada género quantos elementos teria cada grupo. O RC conseguiu resolver os problemas, tendo a orientação do professor e realizando-os de forma muito concreta.

No que concerne ao Plano do dia, (Anexo 52) é essencial destacar a importância deste instrumento na estruturação do tempo e do trabalho do aluno. Não é um plano comum, onde apenas existem as tarefas a cumprir, mas um esquema gerido pelo aluno que lhe dá a possibilidade de planear o que é preciso fazer e aquilo que já está feito. Esta estratégia permitia não só ter a noção do que faltava ainda fazer, como também dos tempos do dia, e funcionava como uma forma de incentivo ao cumprimento do trabalho, sendo um elemento essencial no processo de negociação professor-aluno, (quando terminares estas três tarefas podemos colocar um momento de plasticina ou desenho).

Avaliação/Reflexão da Sessão 32

Esta sessão não foi cumprida segundo o plano delineado, pois era de suma importância antecipar a construção deste instrumento, não podendo surgir apenas nesta fase final da intervenção.

A opção pela construção dos relógios, marcando os diferentes momentos do dia, foi benéfico para toda a turma, por isso, é que foi apresentado como um instrumento feito pelo RC para o grupo. A valorização do aluno e das suas capacidades tem vindo a reforçar a sua auto-confiança e a cimentar a imagem junto dos colegas, como um aluno participativo, interessado e amigo de todos.

As horas não são ainda lidas facilmente, mas aqueles momentos chave do dia da escola: entrada, recreio, almoço, saída, lanche, AEC's, casa ou ATL, já são reconhecidos com maior frequência. É usual ouvir um aluno dizer, *"olha no relógio já está quase na hora do recreio, porque o ponteiro grande já está a chegar ao número seis".*

Para o RC foi positiva a oferta à turma do seu esforço, também já vai associando o relógio da sala aos relógios que construímos e sabe exactamente indicar cada momento do dia, o horário está adquirido e a cada toque sabe o que tem de fazer, verbalizando para o professor aquilo que vai fazer.

O objectivo não era aprender as horas, mas estruturar o dia e o próprio horário, aliando este material ao plano do dia, julgamos ter conseguido que o RC cumprisse o estipulado. No início gostava de ir para junto deste painel e enumerar cada fase o dia, como se estivesse a anunciar tudo aquilo que iria acontecer, o professor dava-lhe o devido feedback.

Este mapa temporal foi essencial para ultrapassar a ansiedade existente em relação às AEC's, pois o aluno nunca sabia quando tinha aulas, provocando alguns momentos difíceis de ultrapassar, pois tinha sempre a ideia de que ia para casa e quando percebia que não era isso que ia acontecer ficava nervoso e até agressivo.

Avaliação/Reflexão da Sessão 33/34/35

Os projectos surgem como um culminar de um longo percurso, onde o balanço é muito positivo, foram maiores os ganhos do que as perdas e a evolução é uma realidade.

As investigações foram realizadas sempre com ajuda, mas pude sempre contar com o empenho e interesse do aluno, disposto a descobrir mais sobre os seus animais.

Diríamos que o projecto que teve o envolvimento mais intenso do RC, foi o das cobras, pois até fotografias da sua experiência em pegar nesses animais trouxe para incluir no trabalho. Explicou imensas informações aos colegas, conseguindo mesmo descrever aquilo que sentiu ao pegar nas cobras, o que elas fizeram e como eram.

Os projectos não tiveram colaboração dos colegas, à excepção do último, o dos golfinhos, onde com ajuda do professor se foi criando uma cartolina informativa muito eficiente, onde o RC foi aprendendo com as colegas, aceitando as tarefas que lhe iam incumbindo de fazer, sem conflitos e cooperando bastante.

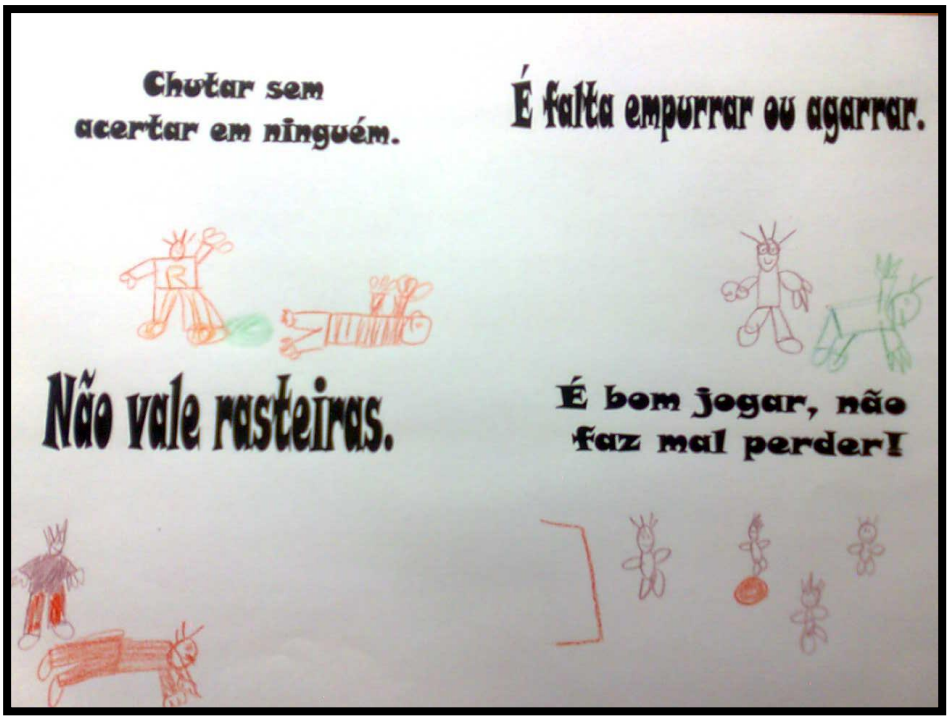
De facto, a aquisição da leitura e da escrita ainda não está feita, o aluno lê apenas algum material escrito, identifica todas as letras, mas não relaciona eficazmente todos os grafemas e fonemas, limitando a pesquisa e a construção do próprio projecto. Mas além dessas competências o trabalho-projecto trouxe benefícios sociais importantes, a tolerância em relação ao outro, o consenso das escolhas, a gestão das diferentes opiniões, o diálogo com vários colegas e a apresentação das produções perante a turma, descrevendo o trabalho realizado e partilhando aquilo que aprendeu.

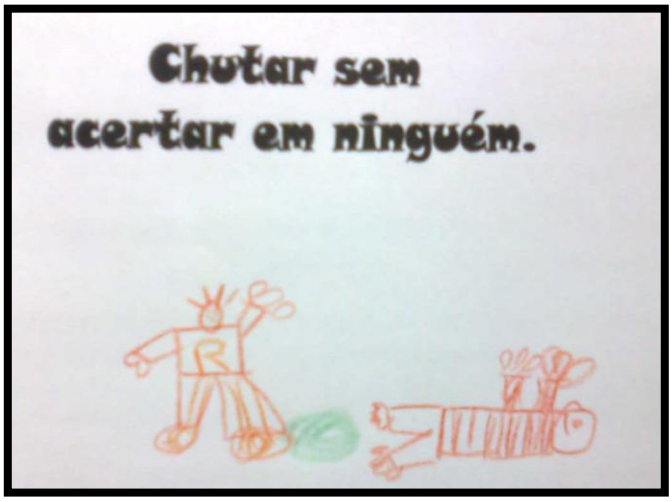
Nas apresentações não posso deixar de destacar um maior nível de segurança, onde respondia ao professor: *"agora, nesta parte, não preciso de ajuda, vou dizer…"*. Ouvir isto traz um sabor especial, ilumina o dia de trabalho, faz-nos acreditar que realmente é possível, apostar e ganhar.

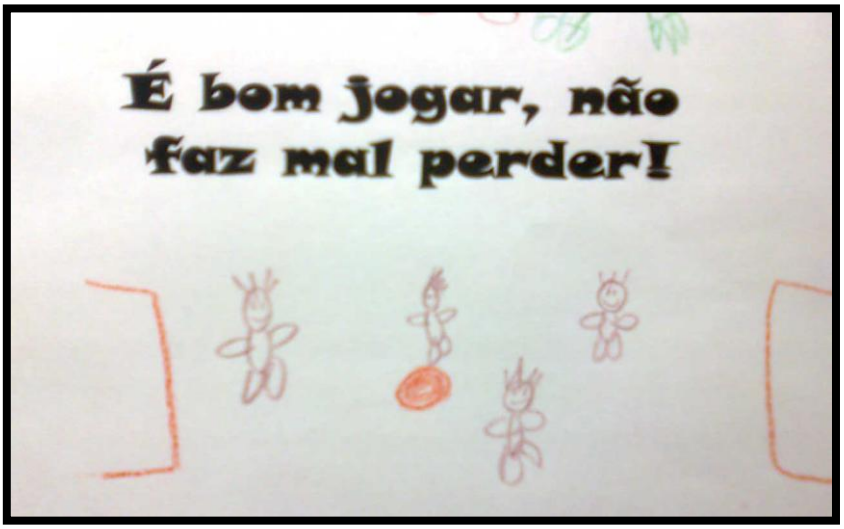
Outro ponto único e que superou os próprios objectivos delineados foi assistir ao debate final, onde os colegas podem fazer perguntas sobre o que foi apresentado e avaliar. O RC respondeu a algumas perguntas, explicando o que tinha aprendido, por exemplo, *"Como comem as cobras?*" (pergunta do colega) *"As cobras engolem as presas, não mastigam"* (resposta do RC), sem hesitações, sem ajudas. Ouviu a avaliação dada por todos e não ficou aborrecido com algumas críticas, apenas perguntou: "*mereço verde?"*

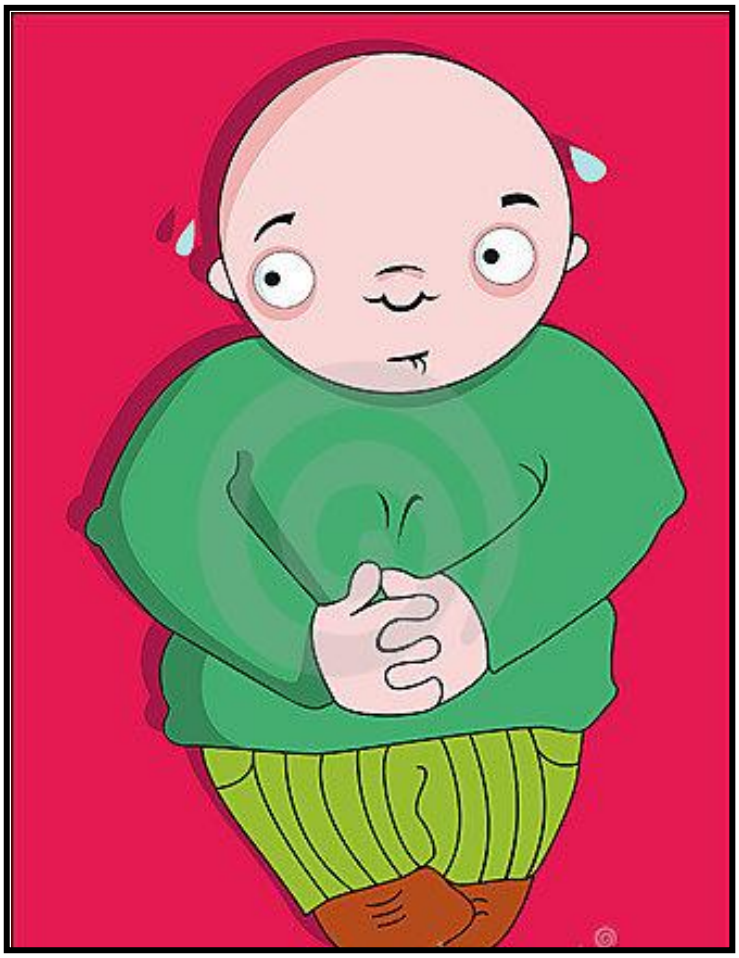
Anexo 19 – (Sessão 1 – Fotografia do cartaz das regras)

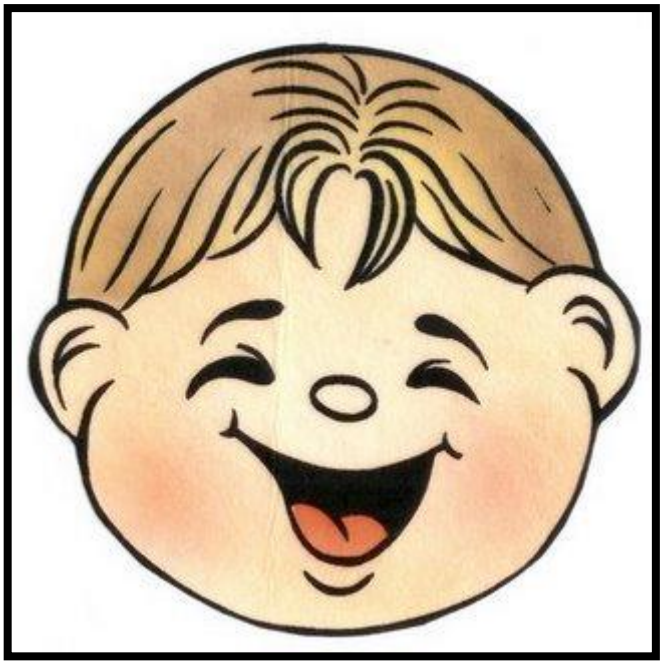
Anexo 20 – (Sessão 2 – Fotografia do cartaz das regras de futebol)

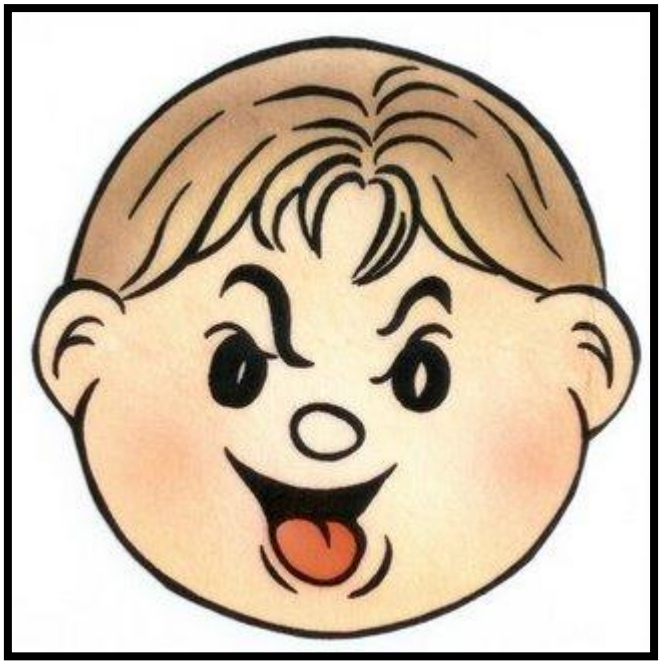


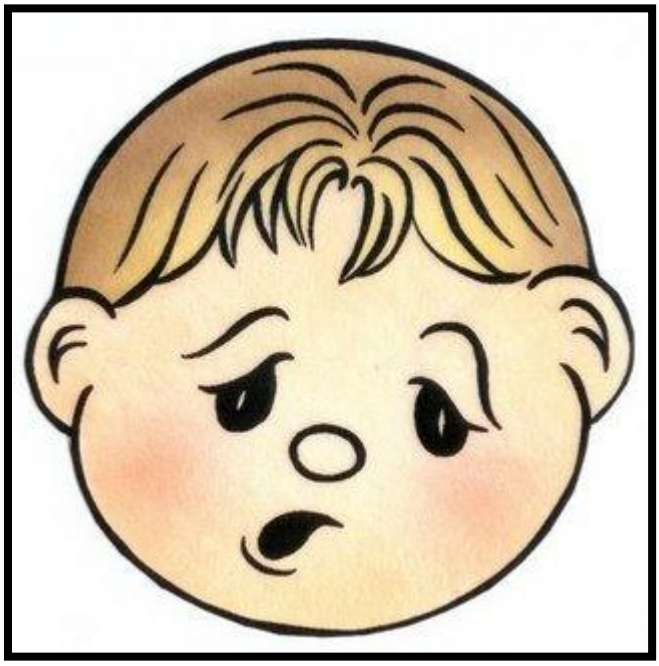




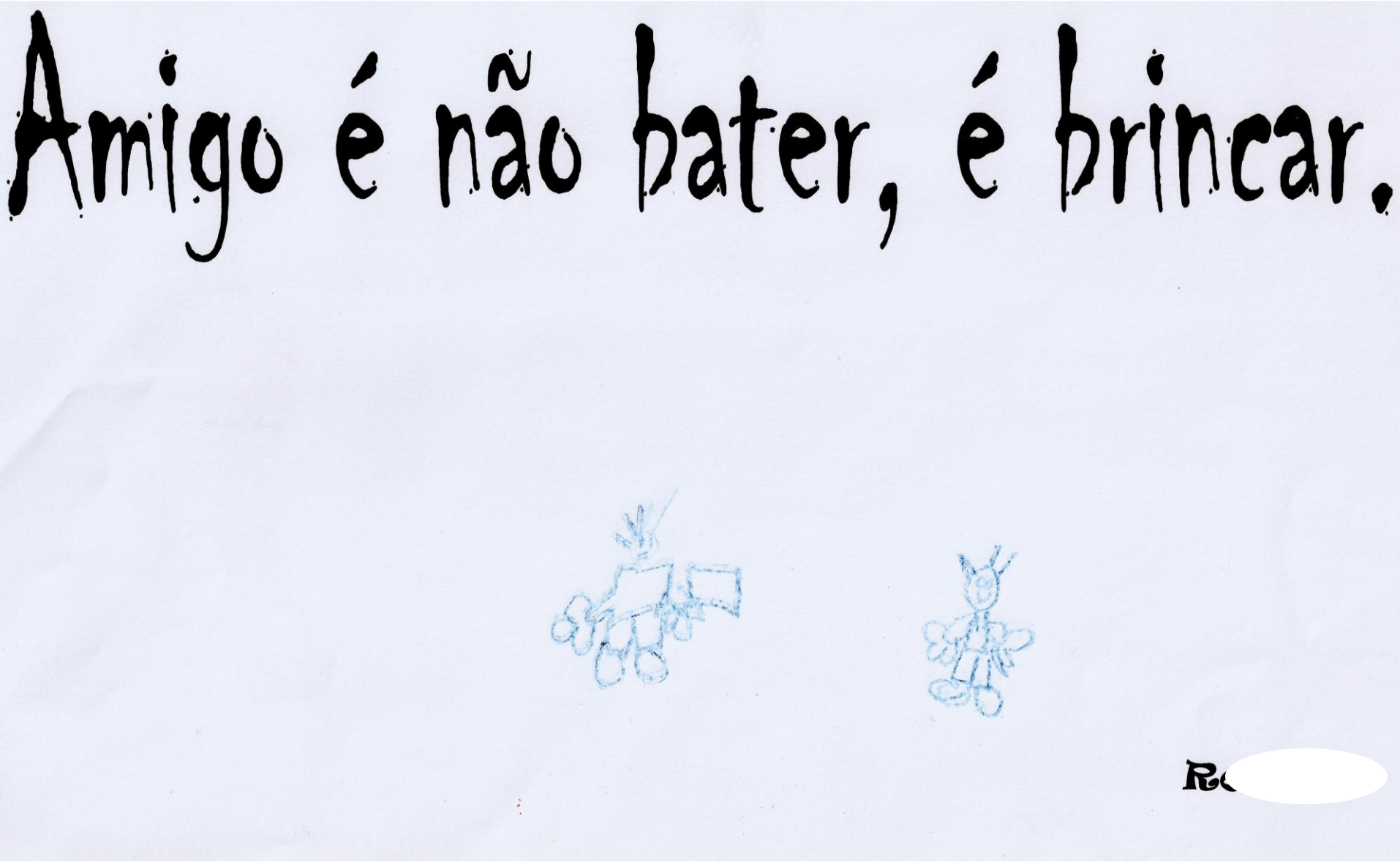




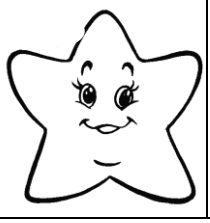
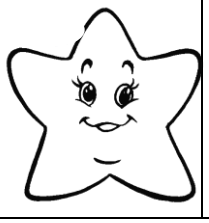
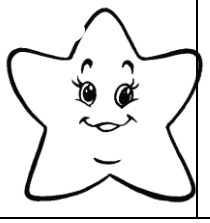




MONTANHA ENCANTADA
Ana Maria Machado
Ilustrado por Helena Martínez
Doroteia, a centopeia
EVEREST
EDITORA


Amigo é não bater, é brincar.

Anexo 25 – (Sessão 4 – Fotografia do acróstico do RC)

Registo do meu comportamento				
segunda	terça	quarta	quinta	sexta
				
Assinatura do enc. de educação: _____				

Anexo 28 – (Sessão 6 – Fotografia do jogo “Quem é quem?”, construído pelo RC)

Anexo 29 – (Sessão 7 – Fotografia do Relógio do Humor)

Anexo 30 – (Sessão 8 – Capa do livro “O Monstro das Festinhas”)

Sinto-me...
(Auto-retrato)
Nome:

Anexo 32 – (Sessão 9 – Produções dos alunos na estação dos monstrinhos)

Anexo 33 – (Sessão 10 – Capa do livro “Adivinha quanto gosto de ti”)

Mãe gosto de ti como o tamanho da escola toda. É muito.

Anexo 35 – (Sessão 10 – Fotografia do RC a trabalhar no computador)

Anexo 36 – Sessão 11 – Capa do livro "Não faz mal ser diferente"

Anexo 37 – Sessão 11 - Fotografia do livro Não faz mal… da turma)

Ser amigo

Ser amigo é:

gostar de estar contigo

é saber dar um abraço

experimenta e faz como eu faço!

Ser amigo é:

saltar e correr

ajudar e nunca bater!

Ser amigo é:

ouvir o outro

chorar também…

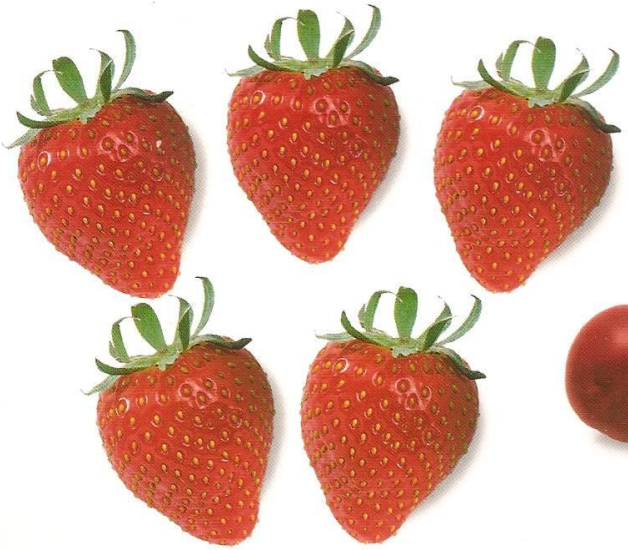
mimar como ninguém!!!

DK
grande livro
toca e sente
Cores
Civilização

Fruta colorida

Qual é a cor destes frutos deliciosos?
Já os provaste todos?

maçã vermelha

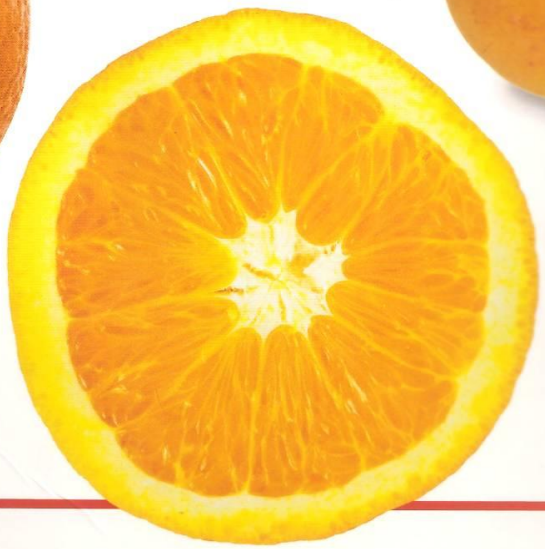


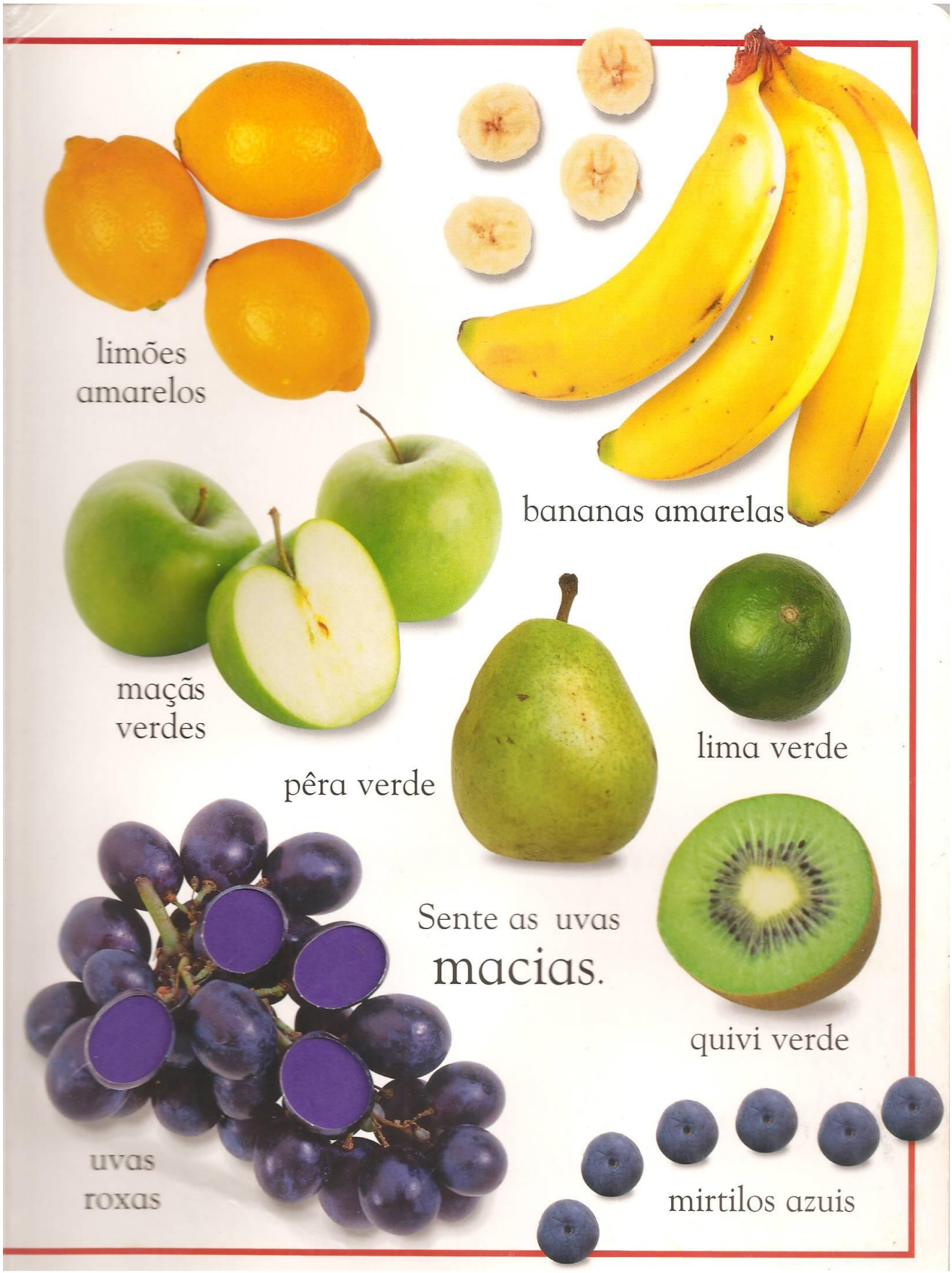
morangos vermelhos

cerejas vermelhas

damascos laranja

Sente a laranja **irregular**.




limões
amarelos
bananas amarelas
maçãs
verdes
pêra verde
lima verde
Sente as uvas
macias.
quivi verde
uvas
roxas
mirtilos azuis

Quem não arrisca, não petisca!

Nome:

Quem não arrisca, não petisca!

Nome:

Anexo 41 – (Sessão 15 – Fotografia do RC a experimentar novos alimentos)

Anexo 42 – (Sessão 16/17 – Fotografias da construção e apresentação do livro de autor do RC)

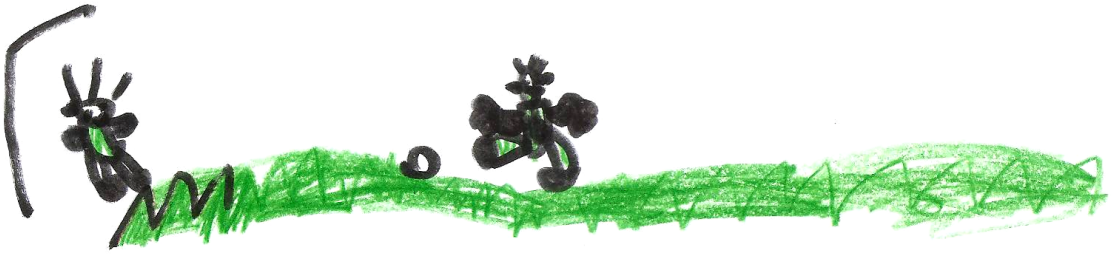
Dança e salta, Senhor Croc!
Jo Lodge
LeR+
PLANO NACIONAL DE LEITURA

O Livro
do
Rodrigo
Eu gosto da escola

Eu gosto da escola
1
2
3
4
5

O meu mano é o João

O pai é meu amigo.



Eu já sei andar sem rodinhas

Catarina

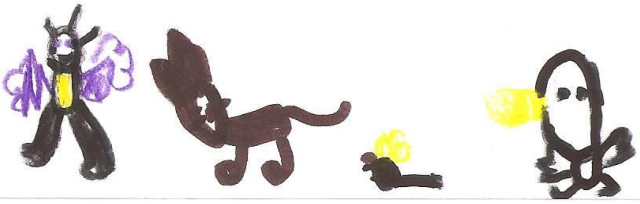
O Rodrigo é meu amigo
Ele faz anos.

Eu e a Susana jogamos à bola.

O coelho é do Rodrigo.

Eu gosto da mãe, do pai e da avó.

Vi um pato, um rato
e um gato.



O Rodrigo gosta do pião.

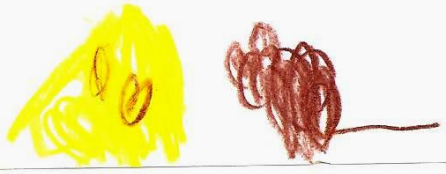
Eu vi um magman

O gato gosta da gata

A mãe gostia do filhi.

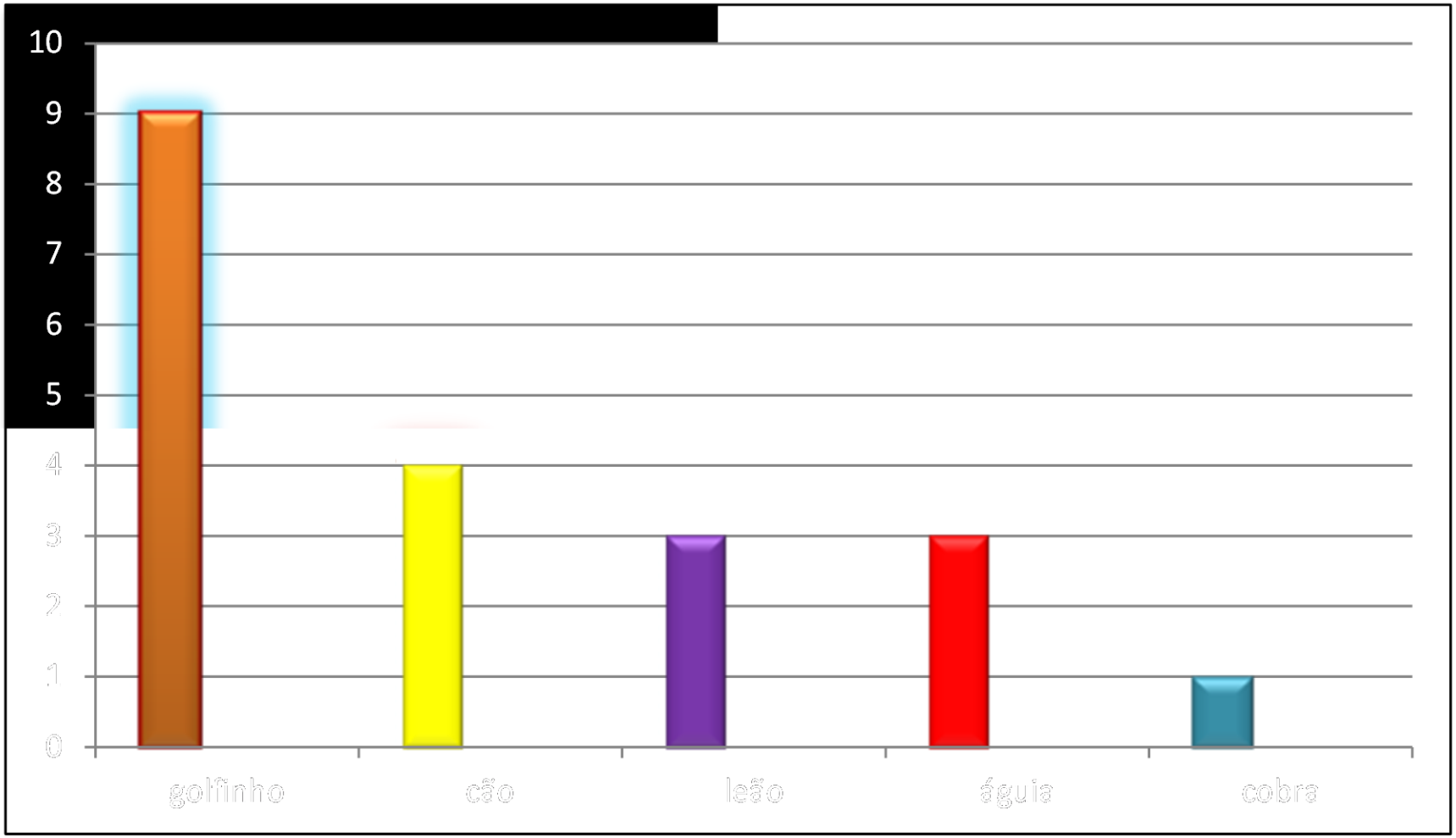
A mãe gosta de mim.

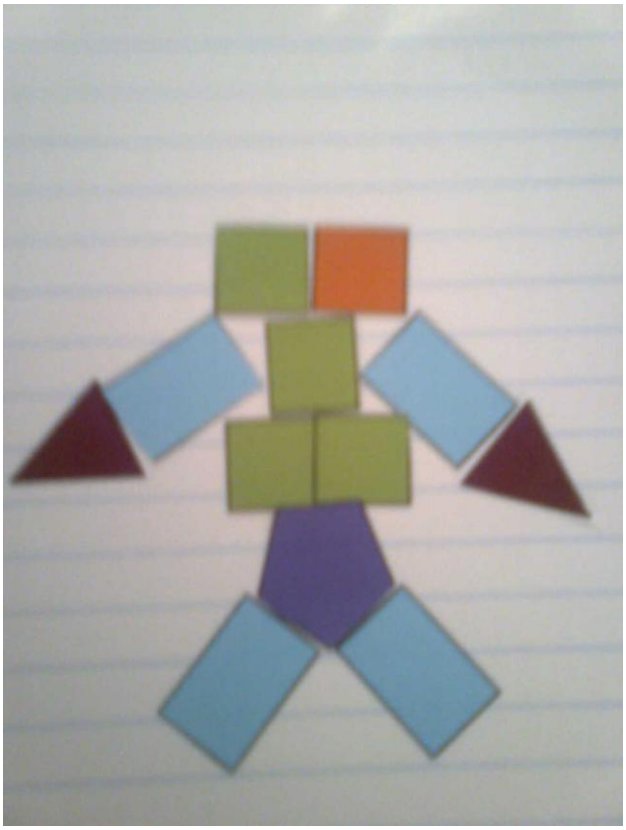
O rato come queijo

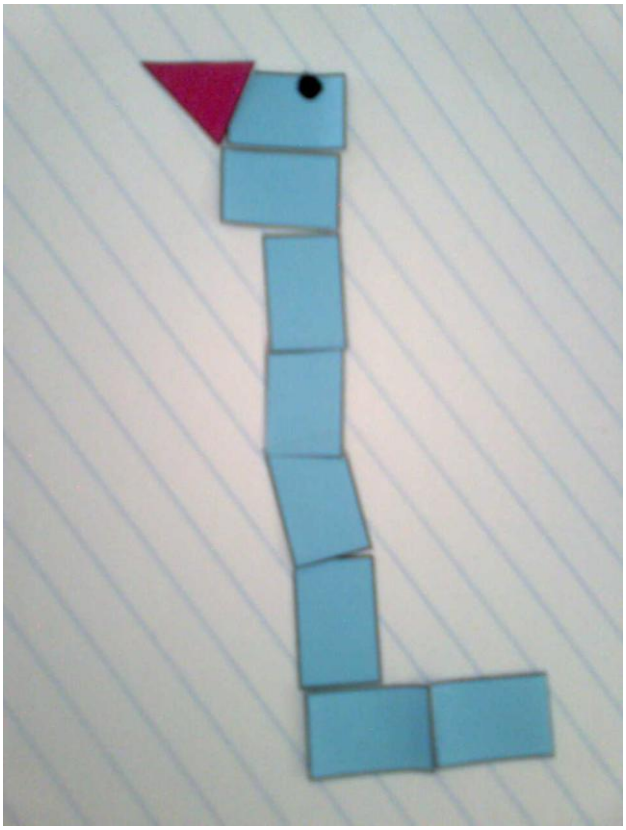


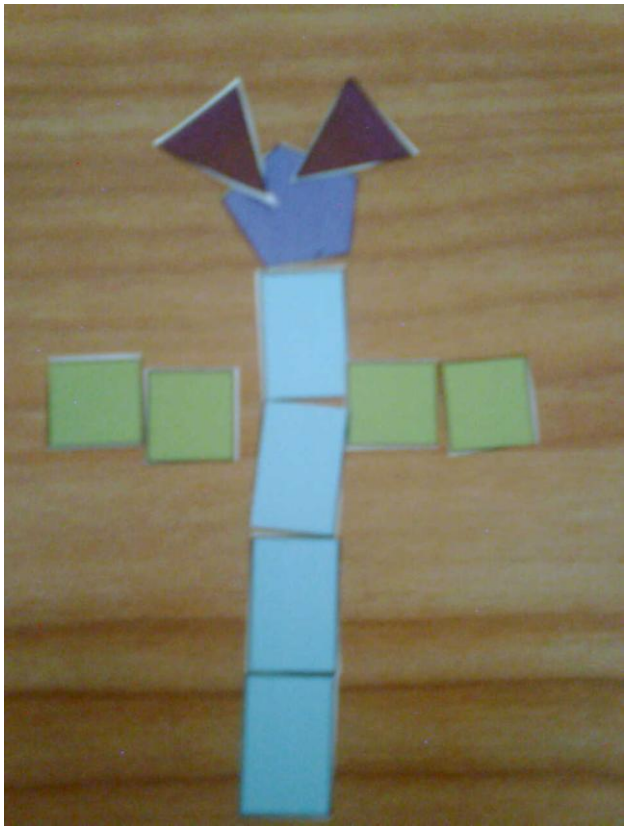
Anexo 45 – (Sessão 23 - Fotografias do jogo construído pelo RC: Comedor de tampas)

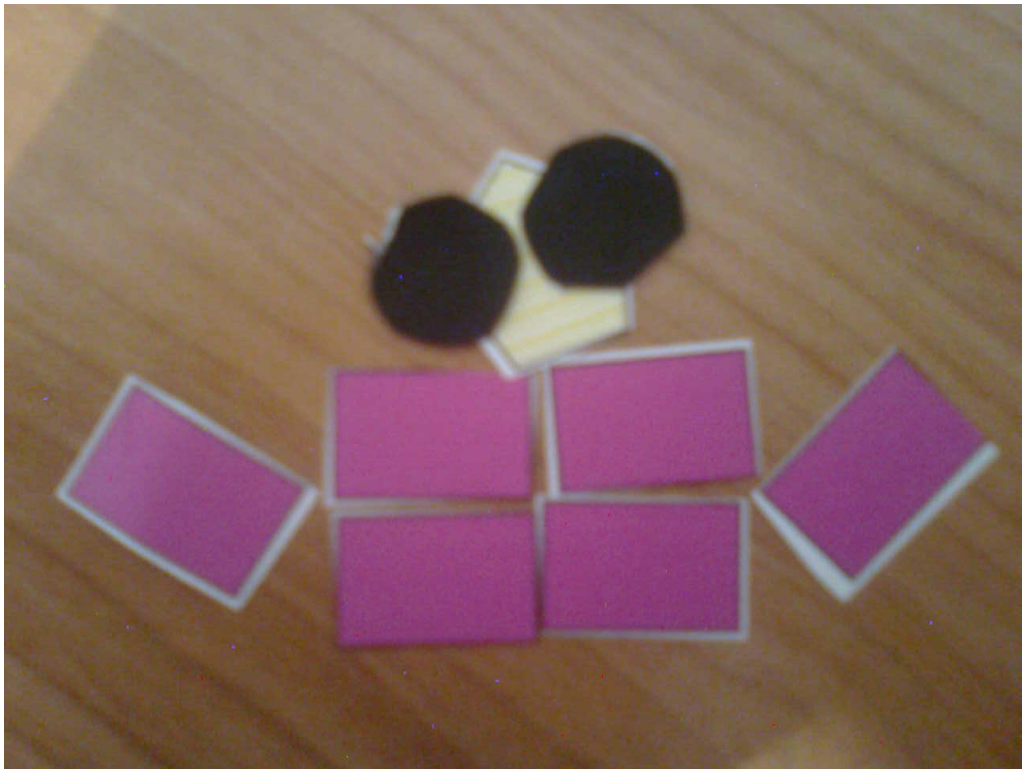
Anexo 46 – (Sessão 24/25 – Fotografias do teatro - Todos no sofá)


10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
golfinho
cão
leão
águia
cobra









Anexo 49 – (Sessão 29 e 30 – Tabela com registo do número de figuras geométricas)

O tempo que faz…
Semana de ____/____/____ a ___/____/____

segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado	domingo

O tempo que faz…
Semana de ____/____/____ a ___/____/____

segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado	domingo

O aluno fazia a contagem dos colegas e depois assinalava na tabela quantos estavam presentes.

Plano de trabalho
Hoje
Feito
Amanhã

Plano de trabalho
Hoje
Feito
Amanhã
Como está o tempo ?
dias da semana
livro
professora
cortar e colar
comer
escrever
computador
contar
desenhar

Hoje
Feito
Como está o tempo ?
dias da semana
caderno diário
professora
livro
Ensaiar
comer
Graça

Hoje
Feito
Amanhã
Como está o tempo ?
dias da semana
professora
caderno diário
cortar e colar
escrever
livro
comer
Graça
Trabalho autónomo
Ensaiar
Trabalhar com outras turmas

Hoje
Feito
Ensaiar
Trabalhar com outras turmas
Festas e mais gente na escola
Vamos para casa

Plano de trabalho
Hoje
Feito
Como está o tempo ?
dias da semana
S M T W T F S
livro
professora
cortar e colar
PASTE

Hoje
Feito
Como está o tempo ?
dias da semana
S M T W T F S
contar
123
desenhar
comer
professora
escrever
frase
caderno diário
WRITE BOOK
ler
computador

Feito
Amanhã
Como está o tempo ?
contar
123
dias da semana
S M T W T F S
desenhar
livro
professora
cortar e colar
PASTE
comer
escrever
computador