



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia - CATÓLICA PORTO

**UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A ESCOLA DE HOJE
PARTINDO DO AUTISMO E TRISSOMIA 20**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico -

Maria de Lurdes Carvalho Barreira

Porto, fevereiro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia - CATÓLICA PORTO

**UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A ESCOLA DE HOJE
PARTINDO DO AUTISMO E TRISSOMIA 20**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico -

Maria de Lurdes Carvalho Barreira

Trabalho efetuado sob a orientação
de
Prof^a Doutora Maria Raul Xavier

Porto, fevereiro de 2013

“Para ser professor,
também é preciso ter
as mãos purificadas.
A toda a hora
temos de tocar em flores.
A toda a hora
A Poesia nos visita.”

(Gama, S., 1962, p.146)

SUMÁRIO EXECUTIVO

No presente relatório teço uma abordagem reflexiva da escola de hoje, partindo do autismo e da trissomia 20. Em primeiro lugar, começo por refletir sobre a importância do desenvolvimento do espírito científico para estar capacitada a construir conhecimentos de forma sustentada, conducentes a melhorar o meu desempenho profissional.

Em segundo lugar, procedo a uma abordagem sinótica e crítica da minha carreira profissional, referindo, ainda, a experiência com alunos com perturbações do espectro do autismo e trissomia 20, uma vez que leciono uma turma mista, com uma aluna com perturbações do espectro de autismo e um aluno com trissomia 20. Esta situação leva-me a formular um conjunto de questões (e.g. Como educar e formar integralmente os alunos sem e com autismo e trissomia 20? Como promover o desenvolvimento de competências em todas as vertentes: académica, pessoal e de grupo? Etc) que me fazem repensar a minha praxis. Abordo, então, sustentadamente a Educação Especial, o seu contexto histórico; a escola inclusiva, única, plural, heterogénea, aberta à diversidade, que acolhe os alunos com ou sem autismo e trissomia 20 e que, de forma equitativa, tenta dar oportunidade a todos e a todos tenta formar integralmente.

Debruço-me, depois, criticamente nas problemáticas em questão (autismo e trissomia 20), na sua especificação e repercussão no modo de aprender, enquadrando as histórias dos meus alunos. Pondero, também, as estratégias educativas especializadas (e.g. Programa Educativo Individual, promover a familiarização, postura corporal, instruções verbais, comunicação pessoal, entoação, expressão facial e linguagem corporal do agente educativo, etc.) e a importância da família (o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental). Passo, então, a uma exploração crítica

do ensino estruturado e das unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo .

Posteriormente, reflito na escola na era da globalização, onde o consumismo, o vazio de ideias, de pensamento crítico estão muito presentes; assiste-se, ainda, à infantilização prolongada dos jovens; há que investir numa educação nos e para os valores. Seguidamente, debato-me reflexivamente com os desafios da escola de hoje, dando especial relevo ao papel do professor. Este deve ser um professor reflexivo e orientador das aprendizagens dos alunos. Deve atender aos contextos dos alunos, valorizar as experiências dos mesmos. A sua prática e relação pedagógicas devem assentar na cooperação, determinação, afetividade, tolerância; devendo implementar estratégias (e.g. pedagogia diferenciada, atender a ritmos de aprendizagem diferentes, leitura expressiva, dramatizada; produção e dramatização de textos, etc) e organizar e dinamizar atividades promotoras do sucesso académico, pessoal e social dos alunos (e.g. concursos de leitura, festival de poesia, encontros com escritores, intercâmbios com alunos doutros ciclos de ensino, teatro, etc).

Finalmente, faço uma reflexão do trabalho efetuado, visando o trabalho futuro, com propostas de dinamização de alguns projetos.

ABSTRACT

In this report I will do a reflective approach on the Contemporary School from the point of view of autism and trisomy 20. First of all, I would like to reflect on the importance of developing the scientific spirit to be able to build a sustainable knowledge, in order to improve my professional performance.

Secondly, I will consider my career performance, in a critical way, referring to my experience with autistic and trisomy 20 students as I teach a mixed ability class with two students with the disabilities mentioned above. This particular situation makes me wonder and ask myself a couple of questions (e.g. How to fully educate and train students with and without special needs, particularly with autism and trisomy 20? How to promote the development of skills in all areas: academic, personal and group? Etc), that make me rethink about my *praxis*. Therefore, I try to approach the Special Education in a sustainable way, its historical context; the unique, plural, inclusive school, open to diversity, which welcomes students with or without autistic and trisomy 20 that, fairly, tries to give opportunity and education for all.

Thirdly, I critically analyse the issues of autism and trisomy 20, in their specification and consequences on the process of learning (reference to studies of Leo Kanner and Hans Asperger), framing the stories of my students. I also reflect on specialized educational strategies (e.g. Individual support project; promoting familiarization, body posture, verbal instructions, personal communication, intonation, facial expression and the teacher body language, etc..) and the importance of family (parental involvement in the children school life is essential).

I move forward to a critical exploitation of the structured learning and the structured unit teaching for students with autism spectrum disorders.

Last but not least, I think about school in the age of globalization, where

consumerism, lack of ideas, critical thinking are very much present and also the infantilization of young people. We must invest on education and values.

Then, I would also like to give a particular impression of the challenges of school today, giving special emphasis on the role of the teacher. This should be a kind of reflective teacher and mentor of students' learning. He should observe the contexts and the students' experiences. The practical and pedagogical relationship should be based on cooperation, determination, affection, tolerance, implementing strategies (e.g. individual pedagogy, different learning rhythms, expressive reading, production and dramatization of texts, etc.) and organizing activities, in order to promote the academic success, personal and social development of students (e.g. reading contests, poetry festival, meetings with writers, exchanges with students from other levels of teaching, theater, etc.).

Finally, I reflect on all the work I put into my job and this enables me to prepare and organize a future work, with some proposals to create new and different projects.

ÍNDICE

SUMÁRIO EXECUTIVO	IV
ABSTRACT	VI
ÍNDICE	VIII
LISTA DE FIGURAS	X
TERMINOLOGIA	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	6
MOMENTOS DE VIDA PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM AUTISMO E TRISSOMIA 20.	6
1. Momentos de vida profissional	6
2. Experiência com alunos com autismo e trissomia 20	10
CAPÍTULO 2	15
ESCOLA DE HOJE: REFLEXÃO E <i>PRAXIS</i> PARTINDO DO AUTISMO E TRISSOMIA 20	15
1. Escola Inclusiva	15
2. Autismo e trissomia 20	22
2.1. Especificação das problemáticas e sua repercussão na forma de aprender	22
2.2. Enquadramento das histórias dos meus alunos	28
2.3. Estratégias educacionais especializadas.	30
2.4. A importância da família	33
3. Ensino Estruturado/Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA)	34

4.	A escola na era da globalização	39
5.	Desafios da escola de hoje	43
5.1.	Prática pedagógica	43
	CONCLUSÃO	54
	REFERÊNCIAS	58
	ANEXOS	62
	ANEXO A – Festival de Poesia	63
	ANEXO B – Janela de Poesia	64
	ANEXO C – Ida ao teatro	65
	ANEXO D	66
	Carta de agradecimento ao LabMinho	66
	Conto literário”O Gota de Água”	67
	ANEXO E – Intercâmbio desportivo e cultural	72
	ANEXO F – Intercâmbios da turma da Matilde com a a turma da EB1	74
	ANEXO G – Intercâmbio da turma da Matilde com jardim de infância	76
	ANEXO H – Medidas educativas	77
	ANEXO I – Adequações curriculares	79
	ANEXO J – Teste adaptado	81
	ANEXO K – Modelo UEEA 3º ciclo	88
	ANEXO L – Modelo UEEA de celas, Coimbra	89

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1- Relativa ao desenvolvimento profissional – adaptada do modelo de Guskey.

TERMINOLOGIA

ACRÓNIMOS

CERCI – Cooperativas de Educação e Reabilitação

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ECAE – Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos

GARD – Genetic and rare diseases Information Center

LaBMinho – Laboratório de Análise de Águas e Resíduos

PAT – Plano de Atividades da Turma

PEI – Programa Educativo Individual

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.*

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SIGLAS

AEG- Agrupamento de Escolas de Gualtar

BR – Brasil

CT - Conneticut

DL – Decreto-Lei

EB1 – Escola Básica do 1º ciclo

EB 2,3 – Escola Básica dos 2º e 3º ciclos

EE – Educação Especial

EUA – Estados Unidos da América

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

PCA –Projeto Curricular do Agrupamento

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PPEB- Novos Programas de Português do Ensino Básico

PT - Portugal

RI – Regulamento Interno

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para Educação de Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo

UK – United Kindmon

ABREVIATURAS

art.º - artigo

cit. – citação

coord. – coordenação/coordenador

ed. – Edição / editado

Ed(s). – Editor(s)

e.g. – por exemplo

et al. – e outros

etc. – e outras coisas

n.º - número

org. – organizador e/ou organização

p. – página

pp. – páginas

rev. – revisão

Trad. - tradução

INTRODUÇÃO

O presente relatório reflexivo surge no âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico. Visa radiografar com rigor a atividade profissional que incluirá a discussão das necessidades, experiências, competências e as metas atingidas e a atingir, com atenção especial para os últimos anos e, também, numa perspetiva futura. Será feita uma abordagem à escola de hoje, inclusiva, partindo da temática da Educação Especial (EE): concretamente das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e Trissomia 20 reflexiva e teoricamente fundamentada.

A vida profissional, como a privada, vai cumprindo os seus ciclos. Com momentos menos bons e com outros bastante melhores, com pontos de conflito, de interesse, novidade, curiosidade, reflexão, com necessidades formativas, com reajuste, reformulação, alteração de práticas pedagógicas. No presente, refletindo sobre o meu desempenho profissional e sobre a escola de hoje, uma escola inclusiva, única, plural que acolhe crianças e jovens com diversidades (e.g. cor, raça, religião, dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas, etc.) e que a todos dá as mesmas oportunidades e tenta formar integralmente, fui e sou assolada por uma avalanche de questões (e.g. Como educar e formar integralmente os alunos sem e com PE e trissomia 20? Como promover o desenvolvimento de competências em todas as vertentes: académica, pessoal e de grupo? Como planificar para turmas mistas? Que estratégias promotoras de sucesso implementar? Como avaliar?) e por uma vontade incomensurável de investir na minha formação académica. Assim sendo, esta fase do meu percurso profissional e de vida, em geral, apresentou-se-me como a ideal para levar a cabo a realização do Mestrado. A obtenção de grau de Mestre visou, então, desenvolver o espírito científico para ser capaz de aprofundar e construir conhecimentos de modo fundamentado, sustentado, proficiente; ser capaz de interpelar, de refletir, de compreender, de explicar à luz de fundamentos teóricos, a temática escolhida e desta reflexão (teoricamente fundamentada), colher sementes que me levassem a melhorar o meu desempenho docente, a minha ação

profissional/organizacional. Há cerca de um século, referiu Ciari (Ciari, 1975), parafraseando Gabelli, que o que se apresenta complicado de atingir, não é a ciência, mas o espírito científico habilitado, capaz de a fazer, construir. É neste ponto que se deve continuar a trabalhar.

Jean-Paul Sartre dizia que a nossa liberdade assentava no facto de termos liberdade de escolhas. Eu tive liberdade de escolha e decidi-me neste relatório reflexivo partir das perturbações do espectro de autismo (PEA) e trissomia 20 e pensar a minha prática hoje.

A educação especial é, no presente, encarada como parte integrante, do todo que é a escola; esta ideia está presente no documento emanado da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2008). Neste contexto, tomando como normalíssima a perspetiva integradora, inclusiva da escola, afigura-se natural que, a todo o momento, me possa deparar com turmas com alunos com necessidades educativas especiais. É o que acontece. No presente dou aulas de português a uma turma onde estão integrados uma aluna com PEA, a Matilde (12 anos) e um aluno com trissomia 20, o Manuel (13 anos), (nomes fictícios). Abre-se um ciclo novo na minha vida profissional. Refletindo sobre o mesmo e o modo como devo encaminhar a minha prática docente a partir de agora, desde logo, me apercebi que o autismo e a trissomia 20 são problemáticas sensíveis, delicadas e complexas, mas também, fascinantes e desafiadoras e lidar com as mesmas levanta –me uma série de dúvidas, umas de índole pessoal e outras de natureza profissional, a saber: a minha natureza humana, os meus sentimentos, emoções, formação moral e ética, o perfil de professor que defendo (informado cientificamente, reflexivo, entre outras valências) o que é para mim ensinar e concretamente a insegurança, o medo, as dificuldades que se me colocariam enquanto professora destes alunos com as problemáticas identificadas, integrados na turma regular. Daí sentir, de imediato, uma necessidade efetiva de formação académica nestas matérias, para estar melhor preparada cientificamente para lecionar esta turma com estes jovens com estas necessidades. No fundo, são estes os factos e as reais preocupações que originaram este meu trabalho.

É, ainda, de salientar que as escolas ou agrupamentos de escolas usufruem de unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do

autismo(UEEA) como recurso pedagógico especializado para darem respostas educativas aos alunos com PEA. O meu agrupamento tem três UEEA: duas existentes na Escola básica 2,3 (EB2,3) - uma para cada um dos ciclos e uma na Escola básica1 (EB1), ambas em G. (item a desenvolver no capítulo dois). Apesar das mesmas estarem vocacionadas para o autismo, o agrupamento acolha outros jovens com NEE.

Gostava, ainda, de referir que a educação especial fez o seu percurso no ensino regular português (exploração no capítulo 2) e que embora hoje seja uma realidade no mesmo, muito há, ainda, a esclarecer, a aprender, a desvendar, a refletir, a reformular, a fazer, a atingir. Questiono se, na atualidade, tem sido dada a atenção devida e merecida à mesma (educação especial). Afigura-se-me notório o facto de algumas medidas tomadas pela tutela, neste âmbito e no da educação em geral, visarem objetivos economicistas e não o desenvolvimento sustentado da educação (e.g. a constituição dos mega agrupamentos, a redução de pessoal técnico especializado, entaves a transporte de alunos com NEE fora da área de residência, entre outras).

Concluo, reforçando a ideia de que quando sentimos lacunas, é condição *sine qua non* colmatá-las, investigando, estudando, valorizando-nos nesta e noutras áreas onde tenhamos fragilidades formativas. Logo, a formação académica é imprescindível à formação de professores que procuram sustentação científica da sua prática docente. É nesta linha de pensamento que o presente relatório reflexivo se justifica, por um lado, e, por outro, é partindo destes pressupostos que desenvolverei este trabalho.

As fontes, a literatura investigada (referida ao longo do relatório e na bibliografia, (e.g. Farrell, M., 2008; Gil, J., 2009; Hewitt, S., 2006; Justino, D., 2010; Pajares, F. & Urdan, T. C., 2005) centram-se nas ciências: psicologia, sociologia e filosofia, ramo educacional, nas vertentes do desenvolvimento psicológico e enquadramento social, ético, moral e cultural. Relevo, também, para a aprendizagem em contexto escolar, especificamente relativa a alunos com PEA e trissomia 20.

No que concerne à organização do documento, esta está segmentada, explanada em três capítulos. Estes, não obstante estarem relacionados, caracterizam-se por terem objetivos específicos. A cada um deles está subjacente uma temática conducente à eficaz compreensão dos objetivos gerais deste documento.

O capítulo 1, momentos de vida profissional e experiência com alunos com autismo e trissomia 20, iniciar-se-á com uma sùmula da formaçãõ acadêmica e profissional. De seguida, abordar-se-ãõ algumas etapas da carreira profissional. Posteriormente, mostrar-se-á o envolvimento em inúmeras formações, projetos e atividades promotoras do desenvolvimento de competências essenciais para dar respostas mais céleres e sustentadas às diversas solicitações de todos os alunos (ditos “normais” e com NEE, concretamente com PEA e trissomia 20), para um reajustamento às sucessivas exigências da atividade docente.

Finalmente, será abordada experiência com alunos com autismo e trissomia. Experiência essa que me levou a refletir sobre a escola atual. Esta reflexão constitui o ponto de partida para a realizaçãõ do mestrado.

Relativamente ao capítulo 2, Escola de hoje: reflexãõ e *praxis*, partindo do autismo e da trissomia 20, a primeira ideia a desenvolver prende-se com a contextualizaçãõ histórica da educaçãõ especial, sustentada por normativos nacionais e internacionais (e.g. Decreto-Lei n.º3/2008 e Declaraçãõ de Salamanca).

A segunda ideia refere-se à escola inclusiva, “de todos e para todos”, única, diversificada, atual, que tem como objetivos acolher alunos diversificados, dar-lhes igualdade de oportunidade; ensinar, educar, formar, capacitar homens para enfrentar desafios futuros.

A terceira ideia diz respeito às temáticas do autismo e trissomia 20. Começando pela especificaçãõ das problemáticas e sua repercussãõ na forma de aprender; de seguida abordar-se-ãõ estratégias educacionais especializadas e reflectir-se-á na importância da família.

Passar-se-á, entãõ, a uma análise do ensino estruturado (EE), a importância do modelo *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH) (DGIDC, 2008); as unidades de ensino estruturado e os princípios orientadores das

mesmas (e.g. o que sãõ; destinatários; constituiçãõ; objetivos; recursos; organizaçãõ e gestão; processos de transiçãõ para a vida futura).

A quarta ideia a refletir prende-se com a escola na era da globalizaçãõ.

O consumismo, o vazio de ideais, de pensamento crítico e consciência crítica; a necessidade em investir numa educação nos e para os valores, na construção de pensamento crítico, o entender a cultura como caminho para possível saída para a crise. Há uma infantilização prolongada dos jovens e o seu despejar na sociedade volátil, competitiva, incompassiva.

A quinta e última ideia a ponderar, neste capítulo, relaciona-se com os desafios na escola de hoje. Reflexão sobre a prática pedagógica: competência, ação e relação pedagógicas. Nesta reflexão, salienta-se, inicialmente, o papel do professor responsável, investigador e reflexivo, agente de mudança, que avalia o seu desempenho docente e que reformula as suas práticas. Seguidamente, a formação académica profissional e contínua de qualidade imprescindível à conceção de um profissional de qualidade. Finalmente, a Pedagogia diferenciada e simultaneamente integradora e orientadora das aprendizagens, atendendo ao(s) contexto(s), interesses, experiências e diversidades dos discentes alunos; orientação do aluno na construção do seu saber, do saber fazer, visando a sua formação integral. Sempre num clima de afetividade, compreensão, responsabilidade e respeito mútuo.

Por último, na conclusão é feita uma reflexão crítica, em jeito de balanço, do trabalho realizado e apresentadas algumas ideias a concretizar em trabalho futuro.

CAPÍTULO 1

MOMENTOS DE VIDA PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM AUTISMO E TRISSOMIA 20.

1. MOMENTOS DE VIDA PROFISSIONAL

Obtive o grau académico de Licenciatura em Humanidades, pela Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga, no ano de 1986/1987. No final desse mesmo ano, a Faculdade passa a ter Estágio Pedagógico. Fiz, então, a minha profissionalização – Ramo Formação Educacional no biénio 1987/1989. Desde então a esta parte, lecionei português, iniciação ao jornalismo, comunicação e difusão, latim e áreas curriculares não disciplinares; fui diretora de turma, professora delegada acompanhante do projeto de formação e ação pedagógica do 2ºano da profissionalização em serviço; professora orientadora de estágio – regime integrado-, de professores estagiários, pela Faculdade de Filosofia, de Braga; coordenadora pedagógica do centro de formação Camilo Castelo Branco;

Delegada de disciplina e coordenadora de departamento. Vivi experiências inovadoras, marcantes, cresci e amadureci enquanto pessoa e profissional. Contudo vou centrar as minhas energias nestes últimos dez/cinco anos da minha carreira profissional.

O meu percurso profissional desenrolou-se, substancialmente, nos últimos quinze anos docentes, no 3ºciclo de Ensino, 7º, 8º e 9ºanos de escolaridade.

As mudanças nos modos de vida em sociedade decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, desembocaram em novas abordagens e novas formas de pensar a educação como é preconizado no artigo 7 da Lei de Bases do sistema Educativo-Lei nº49/2005 de 30 de agosto (Ministério da Educação, 2005, p. 5126) são objetivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico,
- b) criatividade, sentido moral, sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- c) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

Decursiva desta realidade, uma das principais preocupações foi a realização sistemática de trabalho cooperativo e articulado com os restantes docentes e com os de educação especial, em particular, com os pais/encarregados de educação, sempre que possível, na delineação, implementação de estratégias, construção de materiais didáticos, discussão de problemas, procura de caminhos, trabalho reflexivo e na avaliação. Foram efetuadas formações (e.g. Participação na Formação no âmbito da Comemoração do Dia da Pessoa com Deficiência; participação na “Sessão de sensibilização para a Problemática do Espectro do Autismo”.; participação na ação de formação – *A sexualidade nos jovens com deficiência*”); participação e dinamização de projetos no âmbito da comunidade, cooperação entre ciclos diferentes e entre escolas/instituições de ensino diversas, integrando as áreas da Educação especial, da saúde, desporto e teatro.

Assim, no âmbito do departamento de línguas e do subdepartamento de português a turma participou nas seguintes atividades:

- Festival de poesia de língua portuguesa (Anexo A);
- Jornal Mural;
- Janela de poesia (Anexo B);
- Música com letras;
- Leituras partilhadas;
- Visita de estudo/ Ida ao teatro (Anexo C).

O alunos participaram, também, nas atividades da Biblioteca em articulação com o subdepartamento de português, a saber:

- Colaboração nos concursos de leitura; PNL; semana da leitura; comemoração do dia do Livro; Blog; apoio aos alunos; entre outras.

Finalmente, nas atividades emanadas do Conselho de turma e/ou em parceria com entidades externas à escola, os alunos participaram ou organizaram, dinamizaram as seguintes atividades:

- Educação sexual, no âmbito do programa PRESSE, que constavam do projeto curricular de turma;
- No âmbito do projeto da Escola Promotora de Saúde participaram na visita de estudo ao LaBMinho (Laboratório de Análise de Água e Resíduos); redigiram uma carta de agradecimento (Anexo D) e participaram no concurso literário organizado pelo LaBMinho com produção de um conto literário: "Gota de Água" (Anexo D); participaram na entrega de prémios do concurso atrás referido, com receção de prémio.
- Intercâmbio desportivo e cultural com a turma da EB1 e alunos NEE da Escola Secundária de M.; (Anexo E).
- Intercâmbios culturais com uma turma da EB1 de G.; (Anexo F)
- Intercâmbio com o Jardim de Infância de G.; (Anexo G)
- Participaram no "Dia Aberto à Comunidade".

Os intercâmbios entre a minha turma mista e a turma do 1º ciclo caracterizaram-se por englobarem pequenas dramatizações; minissessões de poesia acompanhadas de música ao vivo; contar de histórias; datas comemorativas (e.g. dia do Não Fumador, S. Martinho, Luta contra a Sida, Namorados, do Livro, ...); tradições (e.g. desfolhada; cantar dos Reis,...). Estas atividades ocorrem dentro das respetivas salas dos alunos (escolas EB2,3 e EB1) e ou nos polivalentes das mesmas (Anexo F).

O intercâmbio com os meninos do Jardim de Infância de G. pautou-se pela leitura dramatizada de obras adequadas ao ensino pré-escolar e a realização de jogos populares. Os alunos do jardim estão distribuídos por três salas, atendendo à idade.

As dramatizações foram feitas nas salas, envolvendo os alunos das mesmas. Os alunos da turma da Matilde e do Manuel fizeram um cruzamento de histórias infantis (e.g. Noddy, Pedro e Lobo, Pinóquio, Cinderela, Branca de neve e Capuchinho vermelho, escolheram e confeccionaram o guarda-roupa (ajuda dos pais e minha), organizaram pequenas atividades lúdico-didáticas para os mais pequenos realizarem no final das representações, como súpula das mesmas. No final realizaram-se jogos tradicionais, no recreio. A actividade aconteceu no 3º período, do ano letivo anterior (Anexo G). As atividades extracurriculares promovem o envolvimento dos alunos de diferentes ciclos e instituições do agrupamento, dado que partem de temáticas escolhidas por eles, aplicam conhecimentos, trabalham as relações interpessoais, a comunicação, a cooperação, o saber ser e o saber estar (áreas a trabalhar por todos os alunos, os com PEA, em particular, dado estas serem áreas onde revelam mais dificuldades).

Uma vez que leciono a disciplina de português, no que concerne ao desenho curricular da disciplina em causa são trabalhados os conteúdos, emanados dos programas de português do ensino básico (visando o atingir das metas curriculares para cada ano de escolaridade e ciclo de ensino (e.g. Domínios da expressão/compreensão oral; da expressão/compreensão escrita; da leitura; expressão literária e gramática) em Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2009).

Na educação especial (EE) ter-se-á, obrigatoriamente, de atender ao que estiver estabelecido no Programa Educativo Individual (explicação do mesmo, no capítulo 2) e/ou o que vier a ser aconselhado e/ou estipulado pelo Conselho de turma (órgão responsável pelas deliberações pedagógicas e didáticas para a turma, de acordo com o Regulamento Interno (RI) e Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), normativos. Este é composto pelos professores das áreas curriculares, educação especial, psicólogo, representante dos encarregados de educação e dos alunos) numa tentativa de dar respostas às reais necessidades do (s) aluno (s), por exemplo se há que proceder a adaptações curriculares, materializando as orientações da legislação (Decreto-Lei n.º3/2008, 7 de janeiro – Regime Educativo Especial).

2. EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM AUTISMO E TRISSOMIA 20

Relatarei, de seguida, sumaria e reflexivamente a minha experiência com alunos com PEA e trissomia 20, nomeadamente o início da mesma, algumas das dúvidas que se me colocaram, procedimentos para as solucionar e algumas situações concretas experienciadas no decorrer das aulas de Português. A planificação, organização, ação e relação pedagógicas serão especificadas no capítulo seguinte. Assim, no ano letivo 2011-2012 foi-me atribuída uma turma onde estavam integrados uma aluna autista e um aluno com trissomia 20 em mosaico (como já referi na introdução deste relatório). Inicialmente, fiquei um pouco apreensiva, pelo facto de ser a primeira vez que iria lecionar uma turma mista, com uma aluna com PEA e um aluno com trissomia 20. A temática das PEA não era uma incógnita para mim, o mesmo não se passava com a trissomia 20. Tinha poucas informações sustentadas sobre o que eram estas problemáticas e não estava habituada a lidar com pessoas com as mesmas. Foi, então, que parei para refletir sobre o meu papel enquanto professora responsável e com conhecimentos científicos, capaz de orientar a minha praxis, no sentido de dar resposta às diversidades destes alunos. Constatei que tinha fragilidades a nível de literacia científica. Então, pesquisei na literatura científica sobre estes assuntos (e.g. DGIDC, 2008; Farrell, 2008; Hewitt, 2006; etc). Também, no primeiro Conselho de turma, em que se preparou a abertura do ano letivo, procurei colher informações sobre estas problemáticas, os PEI dos respetivos alunos onde constavam as medidas educativas a adotar para cada um deles, pela professora de educação especial (aspetos a abordar no capítulo 2).

Desde logo não queria que o medo em falhar e a insegurança fragilizassem o meu desempenho profissional e pessoal. Tinha de ser capaz de entender as diversidades destes alunos, estar à altura de os ajudar a minimizarem e/ou colmatarem as dificuldades; compreender que seria muito mais difícil e *quicá* penoso para eles passarem pelo processo, do que para mim própria, sobretudo se não os conhecesse verdadeiramente, não soubesse encaminhar a sua integração no grupo turma;

apresentou-se fundamental, também, trabalhar o grupo turma, para este ajudar na sua própria integração e na dos dois colegas, de forma serena e feliz, fazendo jus à filosofia da escola inclusiva que partilho e defendo. Esta não se apresentou uma missão fácil, acrescida do facto de não existirem duas crianças com autismo iguais, cada uma tem as suas especificidades, pese embora apresentem características semelhantes. Ideia defendida por vários autores, nomeadamente (e.g. Farrell, M.,2008).

No decorrer das aulas fui passando por situações práticas, umas mais simples outras mais delicadas que tentei com serenidade, tolerância, mas também firmeza solucionar. Por exemplo, a Matilde manifestava relutância à realização de textos escritos que apelassem ao uso de recursos de estilo/ linguagem conotativa. Era a segunda vez que a aluna ia executar esta tarefa. Após a solicitação da mesma, a Matilde pediu para ir à casa de banho. Dei-lhe permissão. Contudo, como suspeitei que seria uma forma de contornar o obstáculo, solicitei à funcionária que a acompanhasse e que a trouxesse de regresso à sala. Quando chegou, revelou-se um pouco contrariada e não queria realizar a tarefa. Conversei com ela serenamente, expliquei-lhe porque tinha de a realizar, perguntei-lhe, também, se os colegas se poderiam recusar a fazê-la? Oque é que ela achava desse facto? Aproveitei as suas respostas (no sentido inverso à recusa inicial), incentivei-a, fazendo-lhe ver que seria capaz de a efetuar, iria ajudá-la, acordámos que nas atividades de apoio, que iríamos ter nessa tarde, trabalharíamos estratégias concretas que lhe facilitassem a realização da tarefa. No momento, dei-lhe algumas pistas, construímos uma estrutura genérica juntamente com a turma. Seguidamente elaborámos a parte inicial ainda em conjunto, de forma partilhada/ trabalho colaborativo/ interação entre todos, tendo como ponto de partida um tema do seu agrado:” Serões em família”. A criação de histórias partilhadas, tendo por base temas do interesse dos alunos com PEA, pode ser uma maneira profícua de desenvolver a imagina (Aguiar & Coelho, 2011). Fui acompanhando individualmente a Matilde. A continuação do trabalho decorreu com relativa normalidade. A aluna esfriou a ansiedade, de forma serena e concentrada realizou o trabalho como pretendia.

Outra situação experienciada com a Matilde foi a seguinte: a aluna gostava de participar na aula, contudo, no início do ano e de forma sistemática, tentava para além da resposta que se pretendia, alongar a intervenção, levando o discurso para caminhos e temáticas que lhe agradavam. Deixava-a expor parte do que pretendia, não lhe cortava bruscamente o raciocínio, mas, progressiva e subtilmente, orientava-a, no sentido de a levar a abreviar a intervenção, ou encaminhando-a na direção adequada. Muitas vezes era esta a forma encontrada para a introdução de outras temáticas que não só as que lhe interessavam. Fazendo pequenas sínteses, aproveitando para outro aluno dar uma achega, valorizando situações e aspetos objetivos e do quotidiano. Usando o gesto e o contacto ocular. A partir do meio do segundo período, a Matilde já interiorizara o sentido de oportunidade e a objetividade que tinha que estar subjacente às suas intervenções. As aulas fluíam, então, de forma mais natural. Às vezes, quando começava a dispersar, bastava fazer o mesmo gesto, ou proceder a um contacto ocular que a aluna arranjava forma de terminar a intervenção.

A Matilde não revelava dificuldades de aprendizagem, todavia era mais lenta na execução das tarefas, na realização dos testes, logo esta dificuldade aumentava os seus níveis de ansiedade. Aquando da realização do primeiro teste constatou-se essa situação, apesar de ter acordado com ela que teria mais tempo para a finalização do mesmo. Refleti sobre o ocorrido e conversei com a discente, concluímos que poderia terminar os testes nas atividades de apoio, à tarde, comigo. Este acordo agradou-lhe e efetivamente resultou. Nos testes seguintes estive bastante serena, acabando por deixar unicamente a produção de texto por terminar, concluindo-a nas supracitadas atividades de apoio. Os resultados atingidos foram também melhores e não perturbou a concentração e o eventual desempenho do grupo turma.

O Manuel, fruto dos problemas de motricidade fina e global, da descoordenação óculo-manual, revelava dificuldades acrescidas aquando da realização de trabalhos escritos, testes. Estes eram redigidos com letra bastante aumentada, contudo esta estratégia não foi suficiente. Constatei que aliada a si deveria de se proceder a uma execução segmentada no tempo/ mais aulas para o aluno ter mais tempo para a

realização das tarefas e assim não despoletar ansiedade, evitar o cansaço, a desconcentração e aumentar a eficiência. Esta estratégia foi eficaz, já que o Manuel conseguiu, desde então, realizar, por exemplo, os testes na íntegra e com resultados bastante satisfatórios.

Aquando do estudo da unidade relativa ao texto dramático, o Manuel experimentou a dramatização. Estava fascinado! Era expressivo na entoação, nos gestos, na expressão das emoções...Adorou trabalhar esta tipologia de texto. Quando era chamado a realizar produção de texto, o Manuel nunca se opunha, nem manifestava desagrado, porém constatava que não era a sua tarefa preferida (saliente-se que tinha problemas de motricidade fina, falta de tónus muscular, daí ter dificuldades acrescidas a nível de escrita), contudo bastava dizer que podia ser um pequeno texto dramático e que posteriormente representá-lo-ia, que oos seus olhos brilhavam e realizava a tarefa, parecendo não sentir as limitações físicas, ganhando uma energia repentina e um entusiasmo tal que me deixava, inicialmente, um pouco incrédula e progressivamente bastante orgulhosa e até comovida. Desta forma era ultrapassada a dificuldade em iniciar o trabalho, uma certa falta de motivação, o aluno empenhava-se e realizava trabalhos bastante satisfatórios.

O aluno era fascinado pelas novas tecnologias, todavia não sabia orientar-se no teclado. De uma forma lúdica e informal, comecei por sentá-lo na minha cadeira, posicionando-me atrás de si, segurando-lhe no dedo e guiando-o pelo teclado. Fizemos bastantes vezes esta operação. Jogámos jogos didáticos, passámos pequenos textos, criámos outros e aos poucos, com o treino e a experiência, o Manuel foi capaz de ganhar autonomia. Ao aluno era dado o reforço positivo, o feedback..

A pureza, a afetividade, a curiosidade e a capacidade de se empenharem por concretizar de forma muito mais autónoma o que acordávamos, fascinou-me, e fez-me tomar verdadeiramente consciência do que é ser professora de alunos com PEA e trissomia 20 integrados em turmas regulares, na escola de hoje, parafraseando Alberto Sampaio direi que” Não se perde tempo com aquilo que amamos(Faria, E. & Martins, A. 2009, p.143).

Ser professor de alunos com NEE tem sido uma aprendizagem constante, validada por reflexão sistemática, autoavaliação, alteração de posturas e práticas pedagógicas. Constitui um motor na minha vida profissional e pessoal, tem sido uma bênção e alegria contagiante! O caminho a percorrer é palmilhado e partilhado por todos, cada um tem a sua função e na simbiose perfeita de todos os participantes é que os objetivos, as metas se atingem, independentemente das diferenças que nos caracterizam, porém nos unem e enriquecem e nos fazem crescer numa dimensão pessoal, social e cultural.

CAPÍTULO 2

ESCOLA DE HOJE: REFLEXÃO E *PRAXIS* PARTINDO DO AUTISMO E TRISSOMIA 20

1. ESCOLA INCLUSIVA

O sistema educativo português pautou-se, ao longo de todo o século XX, por um atraso estrutural relativamente à maioria dos países europeus. Sofreu mudanças, ao longo dos tempos, sobretudo após o 25 de abril de 1974 (Justino, 2010). Seguidamente, far-se-á uma contextualização da educação especial e os princípios basilares que sustentam a escola inclusiva.

A educação especial tem passado por alterações. Estas abalaram, positiva e definitivamente, a natureza desta área que, durante muito tempo, foi entendida e praticada numa dimensão meramente assistencial, caritativa e da qual muitas crianças eram excluídas. Centrar-me-ei, então, numa abordagem histórica da sua evolução suportada, nos momentos mais marcantes, pelos normativos legais respetivos. Assim, em 1941 foi criado o Curso para Professores de Educação Especial, em Lisboa e “classes especiais” em algumas escolas que recebiam discentes com vários tipos de deficiência e de dificuldades. Há a salientar, contudo, que esta dinâmica era muito restrita. Dizia exclusivamente respeito só a um número limitadíssimo de alunos.

Nos anos 50 e 60 surgiram as Associações que tentavam dar uma resposta escolar a diferentes tipos de deficiência, a saber: intelectual, paralisia cerebral, surdez, entre outras. Nos fim da década de 60, nomeadamente em 1969, foram feitas algumas experiências pedagógicas de integração (muito simples), basicamente com alunos cegos, em escolas de Lisboa. Ainda uma intervenção muito redutora e limitada.

Em 1973, a Reforma de Veiga Simão, Lei n.º 5/73 de 25 de julho, tem nos seus

princípios consagrada a extensão do Ensino Especial. O Ministério da Educação tutela a educação de crianças deficientes.

Após o 25 de abril de 1974 a Integração de alunos com deficiência nas escolas regulares ocorre em maior número do que até então; porém, ainda é muito insipida e mecânica. Surgiram as equipas de Ensino Especial, com professores itinerantes (Costa, 1984), fomentando a educação integrativa. Ainda em 1974, criaram-se as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCI). Constituídas por pais e técnicos. Visavam facultar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização (havia cerca de 100 instituições no país). Neste período pós 25 de Abril, o Ministério da Educação chamara a si a responsabilidade pela educação das crianças com deficiência, contudo, cobria um número reduzido de discentes. *Quiçá*, por isso, o aparecimento destas escolas especiais (Felgueiras, 1994).

A Constituição da República Portuguesa, documento de 1976, nos seus artigos 73º e 74º consigna o “direito ao ensino e à igualdade de oportunidades garantido pelo Estado a todos os cidadãos” (Constituição da República Portuguesa, 7ª rev., 2005, p.4654). No que concerne aos cidadãos portadores de deficiência, a Constituição no seu artigo 71º consagra os direitos e deveres dos mesmos, bem como atribui ao Estado a responsabilidade de levar a cabo uma política nacional de prevenção, tratamento reabilitação e integração destes cidadãos. Apraz, também, realçar que os movimentos internacionais explanados em documentos como o *Warnock Report* (1978), no Reino Unido, influenciaram bastante a ideia de ensino integrado nas escolas nacionais. Em síntese, apesar destes avanços, a Educação Especial, nas escolas regulares, abrangia pouquíssimos alunos e em termos pedagógicos estávamos, ainda, longe da inclusão desejada.

Em 1986 deu-se um passo maior com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86 de 14 de outubro. Dado que esta definiu verdadeiramente a educação especial como parte integrante no sistema geral de educação. As estruturas regulares de ensino passaram a beneficiar de apoio, tendo em consideração as necessidades de cada discente. Possibilitou, ainda, a manutenção do ensino em instituições

específicas, sempre que, comprovadamente o tipo e o grau de deficiência da criança assim o exigissem (Felgueiras, 1994). Atente-se na alínea d) do Artigo 3.º que versava o seguinte: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Esta legislação veio dar novo impulso à conceção de escola aberta a todos e baseando o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em critérios pedagógicos (artigos 2º, 7º, 17º e 18º).

Em 1991 é instituído o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, no qual se definiu o regime educativo especial nas escolas regulares. Os discentes com NEE beneficiam do direito a ingressarem nas turmas regulares. – A educação integrada generalizou-se nas escolas regulares. A escola tinha de estar preparada para dar respostas adequadas às problemáticas dos discentes, em conformidade com as suas características (implícito no referido D.L.). Esta responsabilização da escola obriga a uma flexibilização do processo de ensino aprendizagem (Ministério da Educação, 1991).

O D.L. nº. 319/91, resumidamente, enuncia os seguintes princípios:

- A expressão “alunos com Necessidades Especiais” deita por terra a obsoleta “alunos com deficiência”, espelhando um novo conceito e não uma mera alteração de nomenclatura.
- Conhecimento o mais completo possível da situação escolar e contexto sociofamiliar do aluno, com o intuito de delinear e implementar estratégias adequadas.
- Responsabilização de todos os professores.
- A utilização dos professores de educação especial como recurso da escola.
- Elaboração dos Planos Educativos Individuais (PEI).
- Participação dos pais na realização e avaliação dos PEI.
- Abertura da escola à comunidade, ao meio, entre outras.

Refira-se que emergiu, mais do que nunca, nesta altura, a necessidade de

construção de uma escola “de todos, para todos” como se lê na Declaração de Salamanca, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (1994), onde todos os alunos fossem os atores principais, devessem trabalhar, aprender todos juntos, com as suas especificidades, características, diferenças, diversidades, uma escola inclusiva, alicerçada na Declaração de Salamanca e nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas portadoras de Deficiência das Nações Unidas [UNESCO] (1995).

Em 1997 entra em vigor o Decreto – Lei nº 105/97 de 1 de julho. Com este normativo, a política educativa integradora, inclusiva afirmou-se mais. Constituíram-se Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE). Eram equipas de coordenação local que colaboraram com as escolas e os professores de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de medidas adequadas e articuladas, coordenando, também, o trabalho dos respetivos professores de apoio educativo. Instituiu a figura do Professor de Apoio Educativo para a generalidade dos discentes com NEE. Este documento versou um sistema de ensino único, integral, comportando a educação regular e a “especial”, em simultâneo. Todos os alunos, na turma, que manifestassem dificuldades, deveriam ser atendidos. Esta apresentava-se como uma preocupação única, conjunta e não segregadora. Está aqui explícito o conceito de escola inclusiva.

Em 2008, regulamentação do Decreto - Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Este consigna a reorganização da educação especial. A primeira medida desta reorganização assenta na clarificação do público alvo. Alunos com necessidades diferentes, diversificadas. Por um lado, os que revelam dificuldades educativas fruto da discrepância entre o “capital social e cultural da família de origem” (DGIDC, 2008, p.7) e o que é exigido pela escola e, por outro lado, os alunos que revelem dificuldades fruto de alterações em “estruturas e funções do corpo de carácter permanente” (DGIDC, 2008, p.7), que provocam desvantagens no que concerne ao contexto e ao que este oferece e impõe a cada um destes discentes. O normativo em questão, estipulou, pois, que se seguisse obrigatoriamente a *Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde – CIF* (2007) para

determinar os destinatários a abranger pelos serviços de Educação Especial. A educação especial fica, assim, restringida aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente (NEECP), efetivando a separação entre a educação especial – só para alunos que revelem NEECP, distinguidas por referência à CIF – e os apoios educativos que se destinam aos outros alunos com dificuldades de aprendizagem..

A Lei em questão, no seu art.º 8º define, também, que seja elaborado o Programa Educativo Individual (PEI). Este é um documento formal que determina o direito à igualdade educativa dos discentes com NECP; é um instrumento de trabalho que, entre outros aspetos, à traça as medidas educativas específicas para cada discente e que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação das mesmas, visando a promoção de aprendizagem e participação dos alunos em questão. O documento é aberto, dinâmico, deve ser analisado e reformulado com regularidade. A sua elaboração fica a cargo dos membros do conselho de turma (professores das áreas curriculares, educação especial, psicólogo), é, pois, elaborado com a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo do aluno, incluindo os pais, que terão de dar o sua anuência e assiná-lo. O documento é, depois, levado a conselho pedagógico (órgão que traça as linhas pedagógicas orientadoras da vida escolar do agrupamento, atendendo ao regulamento interno (RI), projeto educativo (PE) e projeto curricular (PC) do mesmo), apreciado e aprovado, passando à sua implementação (DGIDC,2008). É contemplada, ainda, a figura do Plano Individual de Transição que complementa o PEI, visando a preparação da integração pós-escolar, em situações de jovens cujas necessidades educativas sejam obstáculo à aquisição de aprendizagens e competências estabelecidas no currículo comum.

Neste Decreto – Lei, no seu artigo 25.º faz-se, igualmente, referência às unidades de ensino estruturado (UEE) para a educação de alunos com perturbação do espectro de autismo (PEA). E no ponto3) do supracitado artigo expõem-se os objetivos destas unidades (assunto a retomar no ponto ensino estruturado, deste capítulo).

Esta Lei preconiza a construção de uma escola de qualidade, democrática e inclusiva, atendendo às características físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas, em suma, às diversidades de cada um dos alunos e visando educar eficaz e integralmente a todos eles, tornando-os autónomos, responsáveis, estáveis emocionalmente, contribuindo para a sua inclusão educativa e social, promovendo igualdade de oportunidades e preparando-os para o prosseguimento de estudos ou vida profissional. A filosofia da escola inclusiva está aqui bem vincada.

O presente DL levanta, todavia, algumas dúvidas, que deixam professores, agentes educativos e pais (família) apreensivos. Estas prendem-se com o facto de a lei se basear no uso da CIF. Esta situação pode acarretar um impacto negativo nos alunos com NEE. O determinar de problemas médicos, ou de saúde não é suficiente para definir o tipo de NEE do aluno. A CIF era empregue, até então, num contexto de saúde. Passou, assim, a aplicar-se ao ensino. Esta aplicação visou, segundo muitos entendidos na matéria, questões economicistas, dado que a sua aplicação reduziu em mais de 50% o número de crianças assistidas. Ficaram de fora milhares de crianças que têm necessidades de apoios educativos específicos (Castilho, 2011). Há muitas vozes dissonantes da comunidade científica relativamente a eventuais consequências nefastas do uso do CIF, incluindo o coordenador do grupo que adotou a CIF para crianças e jovens, o Professor Doutor Rune Simeonsson, da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América. Simeonsson foi um “destacado investigador e cientista, bem conhecido no nosso país” (cit. por Castilho, 2011, p. 78) assim designado por Luís Miranda Correia antes de o citar “...Estou muito dececionado por Portugal ser talvez o primeiro país a usar a CIF de uma forma compreensiva, embora ela não tenha sido usada de uma forma correta.” (citado por Castilho, 2011, p.78) Efetivamente lidamos com esse problema. Porém, não temos autonomia para fazer de outra maneira. O cumprimento da lei é imperioso.

Ainda em 2008, surge a Lei n.º21/2008 de 12 de maio. Esta lei consigna os apoios educativos e o facto de os pais terem a última palavra face ao sistema de educação em que o seu filho deve ser educado.

A trajetória da educação especial, ao longo dos tempos, em Portugal, traçada anteriormente neste relatório, foi desenhada da exclusão à inclusão. Assim o conceito, a filosofia, as características da escola inclusiva foram sendo abordados. Contudo, em jeito de súplica, reforço que a escola é, hoje, muito mais integradora, compreensiva, aberta “a todos e para todos”, independentemente das suas diversidades (sexo, raça, cor de pele, religião, crenças, linguagem, poder económico e social, necessidades educativas especiais, etc). É única, democrática (UNESCO, 1994).

A todos ambiciona educar eficaz e integralmente, atendendo às diversidades, facultando as mesmas oportunidades, levando os alunos a construírem o seu conhecimento, a desenvolverem competências, a serem autónomos e responsáveis, para assim, enfrentarem desafios presentes e futuros sustentadamente. De acordo com a Declaração de Salamanca “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.” (1994, p. 11). Atenda-se ao senso comum (que não deve ser descorado, já Voltaire o considerava), parta-se de um exemplo do dia a dia e pense-se na feitura de um bolo. Neste processo coexistem ingredientes, sabores, aromas, medidas, pesos diversificados. Se se retirarem alguns destes elementos ou se se intensificarem uns, em desprimor de outros, o bolo perde qualidades, às vezes, a razão de ser. Ele é apreciado, degustado pelo conjunto. Ou, ainda, imagine-se uma construção com legos. Executada com peças de medidas, cores, texturas, desenhos diferenciados e que quando terminada, resulta num todo sustentado, belo e fantástico. Realçando que ao longo da construção, pode haver opções a fazer, a refazer, às vezes a desconstruir, para voltar a construir ,aprende-se experimentando, fazendo.

A pedagogia inclusiva é característica desta escola e apresenta-se como uma das formas mais apropriadas de fomentação da cooperação, da solidariedade entre os alunos com NEE, nomeadamente com PEA e trissomia 20 e os seus pares, os alunos sem NEE, ideia veiculada na Declaração de Salamanca (UNESCO,1994).

Segundo, também, a referida Declaração, os currículos devem ser versáteis, ajustarem-se às diversidades dos alunos e não o inverso. Assim, as escolas devem dar oportunidades curriculares que vão ao encontro das diferentes capacidades e interesses dos alunos (UNESCO, 1994).

2. AUTISMO E TRISSOMIA 20

2.1. ESPECIFICAÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS E SUA REPERCUSSÃO NA FORMA DE APRENDER

Embora não seja meu propósito levar a cabo uma abordagem sobre a história do autismo, não posso deixar de salientar dois momentos vitais que fizeram “história” dentro da história do mesmo.

O primeiro foi marcado pela intervenção do pedopsiquiatra austríaco, Leo Kanner (residente em Baltimore, EUA). No seu artigo: *Distúrbio Autísticos do Contacto Afetivo* publicado em 1943 descreveu, pela primeira vez, o autismo (Hewitt, 2006). Deu a conhecer, ao mundo e à comunidade científica, a descrição de um grupo de 11 crianças (oito rapazes e três raparigas) que acompanhava. Referiu-se ao comportamento do mesmo como sendo “marcadamente e distintivamente” (Hewitt, 2006, p.7) diferente do da maioria das outras crianças. Apesar de estas apresentarem uma aparência normal, cada uma delas manifestava um comportamento de grande isolamento ou de um “afastamento autístico profundo”. Foi um passo enorme na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, dado que apontou os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, por oposição aos estabelecidos para adultos e seguidos, na época (Hewitt, 2006).

O segundo é atribuído a Hans Asperger (pediatra austríaco). Na sua tese de Doutoramento, publicada em 1944, estudou o caso de crianças (dois rapazes) que apresentavam um coeficiente de inteligência (QI) médio ou superior à média, mas sentiam muita dificuldade na integração social, as competências sociais eram muito débeis. Usou o conceito de “psicopatia autística” para descrever o que apelidava ser uma forma de perturbação da personalidade (Attwood, 2006). Estas crianças

revelavam algumas características particulares, a saber, usavam a língua fluentemente, tinham bons conhecimentos a nível vocabular, de conteúdo gramatical, boa articulação, contudo revelavam dificuldades extremas em compreendê-la e em aplicá-la na conversação social; o isolamento era notório, no recreio, preferiam o jogo individual, solitário, ao invés do jogo de grupo; a maioria destes rapazes era avesso às alterações das rotinas estabelecidas (e.g. mudança de sala de aula, professores, entre outras), reagindo com ansiedade ou perturbação às mesmas; tinham noção de serem diferentes e houve quem desenvolvesse depressões (Hewitt, 2006). Porém a descrição de Asperger, durante cerca de 35 anos, foi votada ao esquecimento, Na Europa e nos Estados Unidos, talvez porque o texto foi escrito em alemão, o mundo era, ainda, flagelado pela 2ª Guerra mundial e pelo facto de Asperger não ter aderido à teoria psicanalista, corrente dominante na altura (Aguiar & Coelho, 2011). É de salientar que é a estes dois médicos austríacos que se atribui a identificação do autismo (Mello, 2001).

Comecemos, pois, por abordar a definição de Perturbações do Espetro do Autismo. Assim, e tendo por base o conceito” desenvolvido por Wing e Gould em 1996” (Aguiar & Coelho, 2011, p.19) dir-se-á que as PEA dizem respeito ao vasto conjunto de alterações que influenciam, limitam, afetam a interacção social, a comunicação e a imaginação (Aguiar & Coelho, 2011). As PEA são perturbações precoces do desenvolvimento neurológico, que se revelam com graus de intensidade diversos, que perduram ao longo da vida e que podem existir em simultâneo com outras patologias. Fala-se, assim, na Tríade de Lorna Wing, a Tríada Clínica que assenta nos desvios qualitativos a nível da comunicação, da intervenção social (sociabilização) e da capacidade imaginativa (Hewitt, 2006).

O autismo é entendido como um *continuum* que vai do grau leve ao mais severo. Logo, as crianças com PEA não são todas iguais, embora apresentem características comuns (Mello, 2001). O modo como o autismo (menos ou mais severo) interfere no desenvolvimento da criança leva a que a mesma revele uma maneira muito particular de pensamento e de funcionamento caracterizada por dificuldades a nível da compreensão e da resposta adequada a dar às diversas

situações do meio ambiente; da seleção e do processamento de informação importante e da resposta a estímulos sensoriais (demonstram hipo ou hipersensibilidade aos barulhos, música, entre outros). Especificando, saliento que algumas das dificuldades manifestam-se na interação, no relacionamento interpessoal, na comunicação expressiva e na não verbal, na compreensão, no compreender a tarefa como um todo, na sequencialização, na concentração e atenção, na generalização, na abstração, na conotação, no simbolismo, da imaginação (e.g. dificuldade em brincar ao faz de conta); na motivação, na cognição social, nas rotinas, estas crianças são avessas à alteração das mesmas (e.g. horários, salas de aula, professores etc), na gestão de imprevistos, no *input* sensorial nas capacidades especiais e nos interesses restritos (e.g. abordagem dos temas prediletos), nos comportamentos estereotipados e rígidos (e.g. gestos, barulhos, etc.) e na alimentação, nomeadamente no que respeita a alimentos com glúten e caseína (DGIDC, 2008).

Na atualidade, as PEA comportam:

- Perturbações autísticas (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico);
- Perturbações de Asperger (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- Síndrome de Rett.

O diagnóstico das PEA é feito, tendo por base a avaliação direta do comportamento do indivíduo, de acordo com critérios clínicos específicos, que estão patentes nos sistemas de classificação do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) e da Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID -10). Estes sistemas reconhecem que o autismo se caracteriza por uma perturbação do desenvolvimento e baseiam-se na Tríade Clínica anteriormente referida.

De acordo com o DSM-IV-TR (DGIDC, 2008, p.10) os critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística” são os seguintes:

A. A presença de um conjunto mínimo de seis (ou mais) itens de 1), 2) e 3), com um mínimo de dois de 1), e um de 2) e um de 3).

1) Défice qualitativo na interação social (revelando pelo menos 2)

- Défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais (e.g. contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social);
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequados ao nível de desenvolvimento;
- Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou atividades com outras pessoas (e.g. não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
- Ausência de reciprocidade social ou emocional.

2) Défice qualitativo na comunicação (manifestando pelo menos 1)

- Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, nomeadamente: gestos ou mímica);
- Forte incapacidade na competência para começar ou manter uma conversação com outros nos indivíduos com um discurso ajustado;
- Utilização estereotipada ou repetitiva da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Ausência de jogo simbólico diversificado e espontâneo ou de jogo social imitativo adequado ao nível desenvolvimental.

3) Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, atividades (apresentando pelo menos um)

- Preocupação compulsiva por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos não normais quer no grau quer no seu objetivo;

- Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (e.g. sacudir ou rodar as mãos, ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação constante com partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com iniciação antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem utilizada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo. (DGIDC, 2008, pp.10-11).

O autismo tanto se revela em pessoas que manifestem dificuldades muito extremas na aprendizagem assim como noutras com um nível intelectual excepcional. Os alunos com autismo meno severo, estão integrados nas turmas regulares, têm a componente letiva total, com ou sem adaptações curriculares, sem o professor de educação especial a acompanhá-los nas diferentes aulas. Muitos destes apresentam sucesso académico, conseguem êxito profissional e, simultaneamente, revelam algumas dificuldades no plano social e de comunicação, precisando de apoio suporte, ajudas para se integrarem, adaptarem. Os alunos autistas mais severos estão integrados nas turmas regulares, frequentam as atividades letivas (dentro do possível) e não letivas de índole mais prática ou espaços comuns, fomentando a comunicação, a sociabilização (e.g. educação física, educação tecnológica, clubes, recreio, biblioteca, cantina ...), apoiados pelo professor de educação especial e por um técnico e/ou pessoal auxiliar, o seu horário completa-se com atividades na unidade. Alguns chegam a precisar de ajuda para efetuarem as tarefas mais básicas do quotidiano (DGIDC, 2008).

Sabendo que os alunos com PEA apresentam graus de dificuldade diferentes que se repercutem, também, de forma diferente na aprendizagem, necessitam de medidas educativas igualmente diferenciadas, que apoiadas pelas áreas fortes, fomentem, estimulem, sejam promotoras de aprendizagem (item a desenvolver no ponto 2.3 deste capítulo).

Na origem das PEA estão um conjunto de fatores: congênitos, neurológicos, genéticos, imunológicos (talvez a nível de um anticorpo para o recetor de serotonina), neuropsicológicos (Coelho, A. & Coelho, J., 2010); contudo não foi, ainda, definida qual a etiologia exata que origina um quadro clínico de autismo. Pensa-se que haja anormalidades nalguma área do cérebro, porém, não está determinado com exatidão onde. Em termos genéticos os estudos feitos não são contundentes, dado que as várias anomalias cromossômicas descritas ocorreram em casos isolados de crianças com autismo, não se manifestou uma homogeneidade (Coelho, A. & Coelho, J., 2010). Haverá, também, uma multiplicidade de fatores pré, durante e pós o parto que conjugados com os anteriormente mencionados levam a uma enorme variação nas manifestações comportamentais (DGIDC, 2008).

Quanto mais cedo forem detetadas as PEA e mais cedo se iniciar a intervenção, o apoio (três anos, sensivelmente) mais atenuadas serão as perturbações e o aluno progressiva e sustentadamente tornar-se-á mais capaz de contornar, vencer as dificuldades, enfrentando desafios, sendo mais independente e o sucesso da escola inclusiva será bastante mais conseguido (UNESCO, 1994). Na educação de indivíduos com PEA há três aspetos a ter em conta: intervenção precoce, intensiva e estruturada (Coelho, A. & Coelho, J. 2010).

O Síndrome de cromossoma 20 (também apelidado de trissomia 20) é uma anomalia cromossômica. O indivíduo tem, em algumas ou todas as suas células, uma cópia extra total ou parcial do cromossoma 20. A presença de uma cópia completa do cromossoma 20 em todas as células de um sujeito é muitíssimo rara. Quando acontece, a quase totalidade dos fetos perece no 1º trimestre de gestação. A existência de uma cópia extra de somente uma parte do cromossoma 20 é denominada de *trissomia 20 parcial*. Por seu lado, uma cópia extra do cromossoma 20 em exclusivamente algumas células de um indivíduo é apelidado de *trissomia 20 em mosaico* (Genetic and Rare Diseases Information Center [GARD], 2010).

A trissomia 20 em mosaico é o tipo mais comum de síndrome do cromossoma 20, apresenta-se como uma das anomalias cromossômicas detetadas aquando da realização dos testes pré-natais.

A Trissomia 20 acontece, regra geral, fruto de um erro que se manifesta quando uma célula do óvulo ou espermatozóide se desenvolve antes da fecundação, *trissomia 20 em mosaico*, normalmente, ocorre de erros na divisão celular logo a seguir à fertilização. Esta anomalia cromossómica é muito rara, os casos que existem (no nosso país e a nível mundial) são ínfimos. Talvez por isso, a literatura científica e médica seja relativamente escassa e incide, substancialmente, sobre a forma de estudos e relatos de casos individuais. Os portadores de trissomia 20 parecem não apresentar, normalmente, nenhuma afinidade específica denunciadora da sua patologia genética (fenótipo específico de Trissomia 20), como acontece, por exemplo, com os de Trissomia 21 (Síndrome de Down). Quiçá, porque há poucos casos, logo pouca margem para estudos comparativos e consequentemente o não estabelecer de semelhanças. A comprovar esta ideia está a publicação de informação de um grupo de especialistas em genética médica da Universidade da Califórnia, em San Diego, EUA, em 2008 que acompanhou o desenvolvimento de alguns pacientes, concluindo que, não obstante, haver variabilidade no fenótipo, estes pacientes apresentavam modificações da coluna vertebral, hipotonia (diminuição do tónus muscular), constipação ao longo da vida, ombros inclinados e dificuldades de aprendizagem, apesar de terem uma inteligência dita normal (Bird, L. Dell'Aquila, M. & Jones, M., 2008).

2.2. ENQUADRAMENTO DAS HISTÓRIAS DOS MEUS ALUNOS

Feita a abordagem às problemáticas do autismo e da trissomia 20, apresenta-se-me pertinente passar à exemplificação de dois casos concretos com os quais me confronto, na turma regular, e que partindo dos mesmos, reflito, no presente relatório, sobre a diversidade consagrada na escola de hoje. Começo pela Matilde (nome fictício), aluna com PEA, de 12 anos, frequenta o 7º ano. O diagnóstico foi feito aos três anos de idade (os resultados estão explanados no relatório médico que está anexado ao seu PEI e que tive oportunidade de consultar) e a respetiva intervenção iniciou-se nessa altura e ainda se mantém. Mais detalhadamente, o seu perfil de

funcionalidade é o seguinte: a aluna apresenta dificuldades em perceber mensagens mais complexas, assim como em transmiti-las. Mostra dificuldade em iniciar e manter uma conversa, necessitando muitas vezes de orientação para organizar e sequencializar o seu discurso; apresenta também dificuldades em perceber e comunicar mensagens escritas, principalmente quando têm sentido conotativo; nas aulas tem alguns períodos de “ausência”, necessitando de chamadas de atenção que a ajudem a “regressar” à tarefa; é autônoma na realização das tarefas; quando sente dificuldade, expressa-a; ao nível da socialização consegue interagir, em pequeno grupo, mas de forma superficial; é ingênua nas relações sociais que estabelece com os seus pares o que prejudica o seu relacionamento, não conseguindo um grau de cumplicidade necessário e inerente às relações de amizade; por vezes, manifesta dificuldade em controlar as emoções e os impulsos; a Matilde apresenta dificuldades em perceber mensagens mais complexas, assim como em transmiti-las. Mostra bastante dificuldade em iniciar e manter uma conversa, necessitando muitas vezes de orientação para organizar e sequencializar o seu discurso. Apresenta também dificuldades em perceber e comunicar mensagens escritas, principalmente quando têm duplo sentido (PEI da aluna).

Seguidamente, debruço-me sobre o Manuel (nome fictício), um jovem de treze anos, é aluno do 7º ano, tem, de acordo com o relatório médico (desenvolvimental) , “trissomia 20 em mosaico (PEI do aluno). Relativamente ao seu perfil de funcionalidade apresenta um nível de desenvolvimento cognitivo global inferior aos parâmetros médicos esperados para a sua idade cronológica; revela como áreas fracas o que se relaciona com a distinção de detalhes pertinentes face a outros não pertinentes (estímulo visual); atenção; sequencialização visual; análise e integração perceptiva e antecipação de consequências; mantém a dificuldade na transferência da atenção, de uma tarefa para outra, precisando de acompanhamento, para iniciar e concluir a tarefa, dentro do tempo estipulado; manifesta, ainda, dificuldade na invenção de histórias, na resolução de problemas e na tomada de decisões; no que concerne a tarefas e exigências gerais, o Manuel revela dificuldades acentuadas em levar a cabo tarefas múltiplas; ao nível da linguagem, tem muita dificuldade na

articulação de palavras, o que dificulta a compreensão das suas mensagens orais; relativamente à mobilidade o Manuel exibe problemas moderados nas atividades de motricidade fina da mão e na marcha, em que a distribuição do peso não é equitativa, tem uma perna maior que a outra, por este motivo também já apresenta uma cifoescoliose (PEI do aluno).

2.3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADAS.

São várias as estratégias educacionais especializadas que se podem e devem implementar e que são promotoras da aprendizagem dos alunos com PEA e com trissomia 20 mencionadas na literatura científica (Coelho, A. & Coelho, J., 2010, DGIDC, 2008; Farrell, 2008; Hewitt, 2006;).

O papel das unidades de ensino estruturado é muito importante. Os métodos psicoeducativos estruturados usados nas mesmas são fundamentais, a par do acompanhamento feito aos alunos pelo professor de educação especial, na sala de aula e no contexto da escola.

O ingresso do aluno na escola regular requer um apoio enormíssimo, adicional e incondicional. Depois de ter feito um percurso bem orientado e direcionado no sentido de canalizar o seu esforço para uma integração no ambiente escolar e nas suas rotinas, ele tornar-se-á mais autónomo, independente (Hewitt, 2006).

Sempre que haja uma mudança de escola, esta, em articulação com a família deve encontrar estratégias que minimizem a ansiedade, o desconforto do aluno, para que não se intimide, por exemplo fazendo uma ou mais visitas guiadas, extra horário escolar. O aluno deve familiarizar-se com a escola e os seus vários espaços progressivamente. A escola que trabalha de modo verdadeiramente inclusivo deve receber individual e afetuosamente o aluno com PEA, acompanhado da família, algumas semanas antes do início do ano letivo (Hewitt, 2006).

O delinear e adequar de medidas pressupõe uma diagnose, observação e conhecimentos prévios sobre as suas áreas fortes e menos fortes. (Aguiar & Coelho, 2011).

O currículo do aluno deve ser individualizado e adequado às suas diversidades, promovendo dentro do possível a sua inclusão na turma regular, na escola (Coelho, A. & Coelho, J., 2010). Deve ter um PEI (referido anteriormente). Deste, segundo o Decreto-lei nº3/2008, capítulo IV, devem constar medidas educativas a implementar, nomeadamente:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais
- c) Adequações no processo de avaliação;
- d) Adequações no processo de matrícula;
- e) Adequações no processo de avaliação;
- f) Currículo específico individual;
- g) Tecnologias de apoio;
- h) Outras informações (e.g.terapia etc.)

Mais concretamente deve promover-se o uso de rotinas, horários, pistas visuais, o fomentar a comunicação expressiva e a não verbal, trabalhar a compreensão, levar o aluno a compreender a tarefa como um todo, trabalhar a sequencialização, a concentração, o simbolismo, a imaginação (e.g. brincar ao faz de conta repetidas vezes, trocar os papéis); insistir e trabalhar a motivação, a cognição social, interação, trabalho cooperativo (grupo de pares); ir contrariando as capacidades especiais e interesses restritos (e.g. cortar progressivamente a abordagem dos temas prediletos, introduzir temas diferenciados); por cobro aos comportamentos estereotipados e rígidos (e.g. gestos, barulhos, etc.); a nível da alimentação evitar alimentos com glúten e caseína (DGIDC, 2008).

Tem de se fomentar a interação e o contacto visual suavemente, aquando da interação, tentando associar o mesmo ao prazer (carícias, mimos, tom de voz, entre outros); estabelecer outros contactos físicos (massagens, carícias...); dizer não ao isolamento , a criança isola-se sistematicamente, há que trazê-la para o grupo, estimulando os seus pontos de interesse, de prazer, por exemplo o uso do computador. Esta atuação pressupõe uma diagnose, observação e conhecimentos

prévios sobre as suas áreas fortes e menos fortes. (Aguiar & Coelho, 2011).

As instruções verbais devem ser simples, específicas e diretas (e.g. “Matilde, faz o exercício, agora”; “Matilde, descreve o teu amigo da escola” etc), podem ser acompanhadas de um gesto (usar o mesmo gesto para acompanhar o elogio, e.g. o levantar do polegar) a comunicação deve ser pessoal, sobretudo no início e enquanto o aluno não se tenha apropriado, ainda, de conceitos, termos, mais generalizados , e.g. quando usamos o vocábulo “todos” o aluno com PEA pode não entender que ele está incluído, então, devemos dirigir-nos ao mesmo pelo nome antes de dar a instrução verbal, ou utilizar uma espécie de frase-ajuda “ Matilde, a palavra todos também te inclui”; deve-se simplificar a linguagem e explicar o significado das palavras sempre que se mostre necessário. Quando existe desordem semântico-pragmática (DSP), deve-se optar pela uso do menor número de palavras possível, este procedimento é mais vantajoso para os alunos visados. Uma palavra a mais ou irrisória pode causar confusão aos alunos com DSP. Devemos, também, dar algum tempo a mais a estes alunos (DSP) para eles nos darem a resposta solicitada e, ainda, se houver necessidade de repetir a a instrução verbal, devemos usar a mesma fraseologia, caso contrário poderão supor que pretendemos outra coisa (Hewitt, 2006).

A entoação, expressão facial e linguagem corporal do professor ou outro agente de educação é muito importante. A instrução verbal dada com serenidade, acompanhada de expressões faciais de encorajamento é relevante para que o aluno com PEA reaja, também, com mais serenidade, menos ansiedade, coopere melhor (Hewitt, 2006). Se dermos a referida innstrução com uma entoação de urgência, se revelarmos impaciência, se “gritarmos” sistematicamente o seu nome, os alunos em questão podem não a entender e esta pode produzir efeitos indesejáveis, contrários aos pretendidos, como por exemplo levar o aluno a falar muito mais alto e, em condições extremas, recusar-se, até, a dar-nos uma resposta (Hewitt, 2006). Quando se dá a instrução verbal de acordo com as regras anteriormnte explicitadas e o aluno corresponde, deve-se elogiar o empenho, o esforço do aluno e o elogio pode ser acompanhado do gesto, e.g. o levantar do polegar. Com o tempo, quando o aluno

interiorizar o sentido do gesto, podê-lo-emos usar sozinho, como reforço positivo.

As experiências vividas fora da sala de aula, no recreio, nos intervalos, nos momentos de lazer, de almoço, de lanche são muito importantes e fazem parte integrante do processo de interação, familiarização do aluno com PEA. As expectativas e as experiências vividas pelos alunos neste contexto de recreação são diferentes, têm rotinas, regras diferentes (Hewitt, 2006).

Estas medidas têm de estar adequadas ao grau de severidade da problemática associada a cada aluno, devem ser usados de modo intensivo, sistemático e individualizado e com o envolvimento dos pais. (Coelho, A. & Coelho, J., 2010). Os progressos podem ser lentos, morosos.

O homem é um ser social. Não é uma ilha. A razão da sua existência e da sua felicidade passa pela sua vivência em sociedade e pelas capacidades que tem revelado, ao longo dos tempos, para vencer e, assim, sobreviver às dificuldades, às mudanças. Espera-se, pois, que a escola de hoje prepare, efetivamente, os alunos sem e com NEE, nomeadamente com PEA e trissomia 20, num ambiente educativo de grande produtividade, de bem estar e alegria para os desafios com os quais se irão deparar. Os alunos têm de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, com os outros, aprender a ser (UNESCO, 1996).

A título exemplificativo, refiro em anexo (Anexo I) as medidas educativas adotadas para os meus alunos (Manuel e Matilde).

2.4. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

A escola atual fomenta o envolvimento efetivo dos pais na vida escolar do(s) filho(s). É desenvolvido um trabalho de parceria, articulado com a família, ao longo do ano letivo. São realizadas reuniões periódicas, contactos individuais sistemáticos, colaboração em atividades de enriquecimento curricular – dentro e fora da sala de aula. O diretor de turma é o elo de ligação da escola com a família por excelência. Como diretora de turma promovo atividades diversificadas (e.g. leituras partilhadas, recitais de poesia teatro, escrita e publicação de textos no jornal mural do AEG e

participação nas atividades dos filhos). Todos os progressos dos alunos, todas as atividades em que estiveram envolvidos, era sempre dado um feedback aos pais, em tom elogioso, às vezes, vinham assistir *in loco*. *Este modus faciendi*, agradava de sobremaneira aos alunos e aos pais.

Trabalhar em parceria com a família é incondicional e vital. Esta pode dar contribuições importantes e amenizar necessidades sentidas pelos filhos (e.g. informar sobre áreas fortes e fracas da criança, gostos, regras interiorizadas ou a interiorizar), apoiar o plano educacional individualizado (PEI), dar a conhecer o trabalho que desenvolvem em casa com os filhos, para este ser continuado, reforçado na escola. Do mesmo modo a família deve pôr em prática o conjunto de estratégias de reforço que estejam a ser implementadas na escola (Hewitt, S., 2006), repisando, igualmente, o trabalho desenvolvido na escola. Deve haver reciprocidade.

A família procura, muitas vezes, na escola, compreensão, aconselhamento, afeto, entre outras necessidades. O Código das Necessidades Específicas (DfES) (Farrell, 2008) consagra um Capítulo ao trabalho articulado com a família e patenteia normas orientadoras específicas para que se entendam as necessidades dos pais.

3. ENSINO ESTRUTURADO/UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO (UEEA)

A escola como se afirmou anteriormente é hoje muito mais integradora, aberta a todos, atende à heterogeneidade do corpo discente. Nela coexistem as diversidades de cada um, não há atipicidade, acolhendo, pois, alunos com PEA e trissomia 20, entre outros, no seio de turmas regulares.

Um aluno com PEA e trissomia 20 não deve ficar encerrado entre quatro paredes, longe dos seus pares e sem acesso à educação, não pode ser excluído, como o foi ao longo da história. Nos Estados Unidos da América foi levado a cabo um estudo que envolveu 11,000 alunos com NEE, a frequentarem a escola regular, integrados em turmas regulares. Constatou-se que aqueles alunos que passaram

mais tempo nas turmas regulares, apresentaram níveis mais elevados na sua *performance*, competências mais desenvolvidas, em contrapartida, os ausentes manifestaram níveis inferiores (Blackorby, J., Cameto, R., Davies, El., Levine, P., Newman, L. & Wagner, M., 2005).

Todavia, o aluno com necessidades também não pode ser despejado numa escola, para grande infelicidade sua e de toda a comunidade educativa. A escola tem de preparar-se para receber e integrar o aluno com PEA e Trissomia 20, de forma mais acessível, previsível e sustentada, no seu seio (Hewitt, 2006).

Na atualidade, conclui-se que as dificuldades reveladas por discentes com PEA não são única e exclusivamente fruto da sua problemática central, mas também do modo como são ou não aceites e compensados pela sociedade (Farrell, 2008). Evoluiu-se bastante neste processo, porém, há, ainda, muita gente que não concorda com esta integração, e, mais não fazem do que mascarar a essência da questão, para eles a diferença assume valorização negativa, daí não serem capazes de pensar e ver as diferenças como algo positivo, enriquecedor.

As crianças com PEA têm uma maneira diferente e própria de pensar, de agir, de aprender. São vulneráveis a certos estímulos e revelam dificuldades em selecionar, organizar e interpretar a informação. São fortes a nível de captação e memorização de sensações visuais e a nível de campos de interesse restritos. Tendo em atenção estas valências e em todo o conhecimento que, hoje, existe sobre esta problemática, há técnicas e métodos psicoeducativos estruturados que se têm posto em prática e salas/ambientes de educação especial apetrechados para receberem crianças com PEA para estas terem acesso a uma educação/formação condigna e ajustada às suas necessidades por forma a promover a sua interação, desenvolver competências (comunicação, sociabilização, etc) e a autonomia e atenuar o comportamento desadequado, com vista a promover a sua integração o mais precoce, plena e integral possível no meio, preparando-os para a vida atual e futura (Aguiar & Coelho, 2011).

O ensino estruturado (EE) caracteriza-se por ser um dos pontos fulcrais do *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*

[TEACCH] (DGIDC, 2008). Este é trabalhado por Eric Schopler na década de 70, na Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América[EUA]. O modelo em questão apareceu fruto de um projeto de investigação que pretendia facultar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que ajudassem a enfrentar as necessidades dos seus filhos com autismo e assim os preparassem para o desenvolvimento de competências que visassem a sua capacidade de adaptação e de autonomia ao longo do seu percurso de vida (DGIDC,2008).

O referido modelo apresenta uma série de princípios e de estratégias que, atendendo à estruturação externa do espaço físico/ambiente, do tempo, dos recursos e das atividades, visa uma organização interna que, na prática, ajuda a tornar mais fácil a formação dos alunos com PEA, minorando as situações problemáticas a nível comportamental, fomentando a sociabilização (DGIDC, 2008). O EE possibilita dar informação concreta e clara das rotinas; fazer com que o ambiente se mantenha sereno e previsível; ter em atenção a sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; sugerir tarefas diárias que o aluno tem capacidade para efetuar e fomentar a autonomia. (DGIDC, 2008)

Os alunos com autismo são integrados em turmas regulares e usufruem das unidades de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro de autismo (UEEA) como recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamento de escolas. Não são, pois, em hipótese alguma, mais uma turma da escola. As unidades podem ser constituídas em qualquer nível de ensino.(DGIDC,2008). As mesmas visam apoiar a educação de todos os alunos que manifestem perturbações consignadas no espectro ou revelem outras perturbações associadas, não obstante o grau de severidade (DGIDC, 2008).

As UEEEA são referidas no artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Estas estão vocacionadas para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. No ponto 3) do mencionado artigo(DGIDC, 2008, pp.42-43) expõem-se os objetivos destas unidades:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo

b) nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.(DGIDC, 2008).

A criação destas unidades é da responsabilidade da direcção da escola ou agrupamento de escolas, com auscultação do conselho pedagógico, e autorizada por despacho do diretor regional. Para que sejam criadas é necessário existir na escola ou agrupamento de escolas uma concentração de um conjunto de elementos que justifiquem a sua criação, a saber: o número de alunos (máximo de 6 alunos); a natureza das respostas; os equipamentos específicos e profissionais especializados (DGIDC, 2008). Aparenta salientar que a sua constituição resulta de um trabalho conjunto entre a escola (órgãos de gestão das escolas ou agrupamento de escolas; professores de educação especial; professores do grupo turma ou disciplina do aluno; outros técnicos: psicólogos, terapeutas, etc) , as famílias dos alunos e serviços da comunidade que se afigurem necessários para responder às diversidades dos alunos (DGIDC, 2008)

As UEEA apresentam -se uma das valências pedagógicas mais importantes

das escolas/agrupamentos (DGIDC, 2008). Penso que o seu trabalho e o da restante comunidade educativa são fundamentais para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, dê igualdade de oportunidades, seja equitativa e possibilite uma melhor preparação para a vida aos alunos com PEA (Hewitt, 2006).

Para implementação destas Unidades, em 1996 (DGIDC, 2008), tem sido seguido o modelo TEACCH, como mencionado anteriormente, no sentido de dar uma resposta a nível da educação aos discentes com PEA em escolas regulares. A EB1 de Celas, em Coimbra foi a primeira escola do país a usar o modelo de ensino estruturado (DGIDC, 2008), (Anexo L).

Numa visão mais educacional o âmago do modelo em questão reside no ensino de capacidades comunicativas, organizativas e gosto e prazer na cooperação e partilha social. Aposta nas áreas fortes das crianças/jovens com PEA: “processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais” (DGIDC, 2008, p. 17), podendo ser ajustado a necessidades individuais e a diversos estádios de funcionamento. Adapta-se, também, ao modo de pensar e de aprender destes alunos e possibilita ao professor munir-se de estratégias mais ajustadas às reais necessidades de cada discente em particular, rege-se, pois, por princípios de flexibilidade. Não existem duas crianças com autismo iguais, cada uma tem as suas especificidades, embora apresentem características semelhantes. Ideia defendida por vários autores (e.g. Farrell, M., 2008).

A Unidade tem uma estrutura física, uma maneira muito própria de organizar e apresentar o espaço físico/ o ambiente de ensino/aprendizagem.

Este é arquitetado de modo claro, com delimitações e organização espacial/ áreas bem definidas (área de transição; área de aprender; área de trabalhar; área de reunião; área de trabalho em grupo; área de brincar, lazer; área de computador), tem uma organização temporal (horário individual/ sequência das atividades ao longo do dia), um plano de trabalho (contem as tarefas que o aluno executará numa área específica.) e um cartão de transição para que o aluno capte a informação e se seja capaz de se organizar o mais autonomamente possível, condições básicas que são garante da estabilidade e promotoras da aprendizagem (DGIDC, 2008).

Como já fiz anteriormente referência, o meu agrupamento de escolas tem três UEEA. Duas delas estão na EB 2,3, Escola Sede do Agrupamento, uma para cada um dos ciclos, 2º e 3º, respetivamente. A Unidade do 3º ciclo foi criada no presente ano letivo. Estavam reunidos os pressupostos para a criação de mais uma UEEA, atrás referidos (Anexo K).

4. A ESCOLA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

No presente, a vida de cada um de nós enquadra-se numa contexto global, muito para além dos limites da cidade e até do país berço. Vivemos na era da globalização(UNESCO, 1996). O diluir de fronteiras (físicas, económicas, políticas...), o evoluir rapidíssimo da tecnologia da informação e comunicação (vencemos o tempo e o espaço) faz-nos protagonistas do tempo da comunicação mundial e permite-nos circular pelo planeta, muitas vezes sem sequer sair do sofá.

Os países mais débeis económica, financeira, social e culturalmente sofrem bastante com esta globalização. A educação é base que sustenta e ergue uma sociedade, um país. Se esta não for de qualidade, essa mesma sociedade ressentir-se-á.

Vivemos num tempo difícil, mergulhados em dificuldades, que acarretam incertezas, muito volátil (altos e baixos), onde o eclodir do desespero, da falta de esperança, mais do que adivinhar-se, sente-se. Vive-se sob o lema de que tudo pode acontecer. A textura do tecido social da sociedade está a modificar-se. Cada um pensa em si, esquece o outro, alimenta uma inveja generalizada (Gil, 2009). Parece que, no presente, começa a emergir uma espécie de “egoísmo psicológico” e de um “chicoespertismo” (Gil, 2009) que se sobrepõem ao altruísmo, à cooperação, ao bem e à felicidade do outro, ou à alegria que se deveria sentir ao ajudar o outro, ou simplesmente à satisfação que sentimos ao fazer bem a um amigo porque se gosta dele, porque se respeita como defendia David Hume, no século XVIII. No presente, o facilitismo impõe-se ao esforço, a preguiça ao trabalho, a indisciplina à disciplina. Os valores, a cultura são renegados para segundo plano, esta situação reflete-se na

maneira de ser e agir dos alunos, dos pais, de algumas pessoas. Dissociou-se o elo consensual que existia entre a família e a escola e entre a sociedade em geral, relativamente aos mais jovens (Castilho, 2011). A escola não se faz sem sacrifício, rigor, disciplina e trabalho. Passar esta mensagem é difícil, sobretudo, quando fora da escola, a comunicação faz a apologia do facilitismo, do prazer imediato. (Castilho, 2011).

Todavia não devemos ter uma visão apocalíptica da vida, da sociedade, da educação, não devemos perder a esperança, urge acreditar que uma reforma eficaz do sistema educativo poderá inverter o rumo dos acontecimentos (Castilho, 2011). Em momentos de crise a história ensinou-nos que há que considerar que todas as épocas revelam aspetos positivos e negativos, em cada uma há características e problemas específicos, atendendo ao contexto/tempo cultural. É de salientar, ainda, o facto de a comunicação social ter uma apetência pela divulgação, muitas vezes exagerada, dos aspetos mais negativos, assim, temos de ser capazes de refletir e filtrar, relativizar a informação que nos chega, construindo uma consciência crítica; para isso é *condição sine qua non* estar informado, ter conhecimentos sólidos e sustentados. Ajuízo que a escola tem um papel importantíssimo a desempenhar neste contexto, como noutros, esta importância está fortemente explanada no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, da UNESCO (1996). A escola tem de ser uma escola atual, enquadrada no seu tempo. Capaz de dar resposta aos diferentes interesses e diversidades do corpo discente, prepará-los sustentadamente para uma vida profissional que se poderá desenrolar em qualquer parte do globo. É local privilegiado de encontro e diálogo de toda a comunidade educativa, sempre alicerçado na cientificidade, na pedagogia, nos valores e no relacionamento humano.

Considero que a dicotomia entre instrução ou ensino e educação, não tem razão de ser na escola de hoje. Esta deve continuar a promover uma educação na e para a cidadania, vinculando uma cultura de valores. Que a escola educa para os valores está fora de questão, a interrogação que se me coloca é como fazê-lo sem endoutrinar? As atitudes e valores devem ser sujeitos a uma avaliação?

Há legitimidade em avaliar atitudes e valores? Esta postura não vai contra a liberdade individual? Considero que não, se houver uma clarificação muito precisa e concreta daquilo que se pretende avaliar. Há vantagens evidentes na avaliação de atitudes e valores, até porque se não o fizermos, não sabemos exatamente se a escola está a desempenhar cabalmente a sua função. Os alunos devem compreender se estão ou não a ter a atitude correta, só assim crescerão em responsabilidade pessoal (Zimmerman, B. J., 2006). Esta avaliação, este *modus faciendi*, é, pois, formativa.

Penso, ainda, que a verdadeira educação ética sem endoutrinar, passa por uma reformulação dos programas, simplificando-os, ajustando-os a realidade, preparando o aluno para se entender e aceitar a si próprio e conseqüentemente ao outro, através de um melhor e fidedigno conhecimento do mundo. É, pois, fundamental, reduzir os programas em extensão e carga horária; dotá-los de maior representatividade social, uma vez que a escola é plural, acolhe alunos com muitas diversidades. A definição dos currículos, elaboração de programas, deve de ser, assim, partilhada, participada pela comunidade educativa e não dirigida exclusivamente da administração educativa. A escola é de todos (alunos, professores, pais, pessoal auxiliar, psicólogo,...). Estas ideias são emanadas do *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (UNESCO, 1996).

Na escola aprende-se a discutir ideias com argumentos rigorosos, ensinando, deste modo, a pensar, a levar o aluno a construir as suas estruturas intelectuais e a sua cultura científica, a construir um pensamento crítico e conseqüentemente a agir consciente, responsável, reflexiva e criticamente (Ciari, 1979). As ciências (exatas, ou da educação, sociais, filosóficas...) apresentam duas valências fundamentais: os resultados que apresentam e o que ajudam a esclarecer, desmistificar. Estas valências dão um contributo magistral para a formação do pensamento crítico; pensamento esse que permite fundamentar decisões e conseqüentemente intervir com eficácia.

O sistema educativo massificou-se rapidamente desde o 25 de Abril de 1974 (mais educação), este facto levou a que o mesmo tenha sentido dificuldades em

reagir capazmente no sentido de dar resposta adequada à diversidade social. Dificuldades essas que a escola tem vindo a minorar (melhor educação) mas ainda há muito a fazer para que tenhamos realmente melhor educação.(Justino, 2010). Partilho da opinião de David Justino quando afirma que o ideal era ter mais e melhor educação. Contudo, o ponto de equilíbrio entre “mais educação com melhor educação” não está alcançado, é difícil de alcançar (Justino, 2010, p.35).

A família assume, neste contexto, um papel fulcral. Ela é fonte, numa primeira instância, “de toda e qualquer educação” (UNESCO, 1996, p.95) e deve chamar a si a responsabilidade na ligação entre o “afetivo e o cognitivo”, bem como a passagem dos valores e das regras (UNESCO, 1996, p.95). Conseguir-se-ia melhor educação se a família não se destituisse, com a frequência indesejada, do seu papel educativo, delegando-o à escola. Quando ela (família) deveria ser o centro da educação (UNESCO, 1996). As relações da família com a escola são, às vezes, classificadas com antagónicas, dado que os saberes aprendidos na escola podem ser diferentes dos valores tradicionais da família, isto acontece em alguns países em vias de desenvolvimento (UNESCO, 1996). Também pode acontecer que a família, quando é mais desfavorecida, veja a escola como uma instituição estranha, distante, não compreende a sua linguagem, nem as suas práticas (UNESCO, 1996). É, pois, fundamental que a escola, os professores fomentem o diálogo verdadeiro e sistemático com a família. A educação escolar e a educação familiar complementam-se, não devem caminhar separadas e atropelando-se mutuamente. A articulação das duas visa o desenvolvimento harmonioso do aluno (UNESCO, 1996).

A célula familiar desestrutura-se com relativa facilidade, a vida pessoal e profissional da mesma (célula familiar) condiciona os pais (membros ativos e responsáveis pela célula familiar, regra geral) e repercute-se desastrosamente no filho. Alguns pais carecem de condições emocionais para assumirem a sua quota parte de responsabilidade no fraco rendimento escolar do filho, nos seus desvios comportamentais.

Paulo Freire afirma que sente comiserção e preocupação, sempre que contacta com famílias que compactuam com a “tirania da liberdade”, isto é as crianças

impõem, mandam, pedem tudo, gritam, insultam, riscam as paredes e tudo isto perante a passividade parental. Pais esses que se acham os donos os “campeões da liberdade” (Freire, P. , 2000).

Em suma, parece existir um antagonismo entre a nossa sociedade e o nosso sistema de ensino, isto é, a infantilização muito prolongada, totalmente protegida e irresponsável das crianças e dos jovens, até serem despejados numa sociedade muito competitiva, incompassiva. Atende-se mais às saídas profissionais e não tanto ao que os discentes gostam, o que lhes dá prazer. São moldáveis e descoram (porque os têm levado a isso) a sua vontade, a arte de pensar (UNESCO, 1996).

Educação (melhor educação)/ cultura urgem na sociedade de hoje. *Quiçá*, não será o binómio: pensamento crítico/ revolução de mentalidades, de cultura que nos levará a encontrar saída para a crise generalizada em que vivemos (ideias a retomar na conclusão deste relatório reflexivo).

Ao longo da História mundial, as revoluções ocorreram quando houve mudança de mentalidade. Aquilo que somos, o que pensamos, o que pomos em prática, resulta das nossas vivências, do conhecimento sustentado do mundo que nos rodeia (numa dimensão diacrónica e sincrónica), da forma como nos orientaram na construção autónoma, responsável e crítica do nosso saber e do modo como continuamos esse processo formativo ao longo da vida.

5. DESAFIOS DA ESCOLA DE HOJE

5.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta era da globalização e da escola inclusiva, o exercício da profissão docente é, em última análise, árduo, extenuante, acrescido do facto de que a degradação do estatuto social do professor é, hoje, um ponto assente (Castilho, 2011), muito fruto das políticas educativas dos governos, nestes últimos anos que se caracterizam por um ataque gratuito e irresponsável à classe docente. As condições de trabalho degradaram-se, a carga horária aumentou e a falta de autoridade dos professores é uma realidade (Castilho, 2011). A Escola, a aula devem ser

organizadas com respeito pleno por uma hierarquia, na qual o professor aparece primeiro, seguido do aluno. Aquele está acima deste (Castilho, 2011). Porém é, igualmente, um desafio nobilíssimo! Este deve ser encarado com bastante motivação, afetividade, respeito, humildade, dedicação, paciência, tolerância, abertura, empatia, compreensão, bom senso, empreendedorismo, criatividade, sentido de responsabilidade, autoridade (qualidades humanas), muita reflexão, avaliação e/ou reformulação das práticas pedagógicas. É um exercício estimulante, enriquecedor e desafiador, obrigando-nos a uma atualização, formação constante e diversificada. Um professor com competência científica e pedagógica de qualidade será promotor de uma educação de qualidade.

Nesta linha de pensamento, o professor investigador, reflexivo e atual procura estar informado/atualizado cientificamente. Após a sua formação inicial e profissional investe na formação contínua, aprofunda a formação académica (uma das razões da realização deste mestrado e já supracitada), para que adote mudanças nas suas atitudes, enquanto professor, aprenda a refletir sobre as práticas, as altere, para levar a mudanças na aprendizagem dos alunos e conseqüente e ciclicamente promova o seu desenvolvimento profissional. Ver a figura a seguir, adaptada do modelo de desenvolvimento profissional de Guskey (Guskey, 1986).



Figura 8 - Adaptada (Guskey, 1986).

O professor deve ser um homem do seu tempo, conhecendo-o sustentadamente e contextualizando-se no mesmo. Deste modo, conseguirá concretizar as metas da escola atual, inclusiva, nas quais me revejo, que são ensinar, educar e formar homens, independentemente das suas diversidades capacitados para enfrentar determinada, autónoma e sustentadamente os desafios futuros. Para trás fica a imagem do professor associada a um poço de sabedoria, que despejava a matéria, unilateralmente, era mero transmissor de conhecimentos, demasiado rígido, altivo e imponente, usando de autoritarismo.

Sustenho que devemos valorizar o que de mais positivo acontece no desempenho docente e tentar perceber as causas dos fracassos, das dificuldades, dos problemas, para uma melhor compreensão dos mesmos, refletir, avaliar, buscar informações e orientações sustentadas e alterar, adequar posturas, atitudes, comportamentos, para não incorrer nos mesmos erros, *mutatis mutandis*. Esta atitude reflexiva e regenerativa do que está menos bem – reajustar e/ou mudar as práticas- o pensamento crítico, a sustentabilidade científica do saber, do que fazer e como o fazer são inerentes à prática pedagógica e caracterizam-na (UNESCO, 1996)

No meu labor profissional , várias questões se me levantam (e.g. Como educar e formar integralmente os alunos sem e com PEA e trissomia20 de forma integradora e geradora de desenvolvimento de competências em todas as vertentes: académica, pessoal e de grupo? Como planificar para turmas mistas? Que estratégias promotoras de sucesso implementar? Como gerir o tempo? Como avaliar?)

Não é tarefa simples, acrescida do facto de a prática pedagógica ser entendida e desenvolvida, experienciada num mundo caracterizado pela tecnologia da informação e comunicação e globalizado (aspetos anteriormente abordados); vivemos numa era dominada e condicionada por fatores económicos em detrimento dos culturais. Porém, penso que devemos saber valorizar, essencialmente, o que de mais positivo a vida nos oferece e tentar perceber as causas dos fracassos, das dificuldades, dos problemas, para uma melhor compreensão e reformulação, alteração dos mesmos. Há, pois, que refletir, avaliar, buscar informações e

orientações sustentadas e alterar, adequar posturas, atitudes, comportamentos, práticas para não incorrer nos mesmos erros. Esta atitude reflexiva e regenerativa do que está menos bem – reajustar e/ou mudar as práticas- o pensamento crítico, a sustentabilidade científica do saber, o senso comum, já Voltaire reconhecia o valor do senso comum (Pajares, F., 2006), a humildade, o bom senso, a responsabilidade, a autoridade construtiva, a compreensão, a aceitação, a promoção da diversidade, pluralidade, o atender a ritmos de trabalho, aprendizagem diferentes, a reformular e adequar os métodos [habitualmente, estes são rígidos no ambiente regular, têm, então, de ser menos rígidos, mais flexíveis, assim como as abordagens (Hewitt, S., 2006)], caracterizam a essência do ser professor, na minha perspectiva. É neste quadro que me revejo como professora de alunos sem ou com NEE, com PEA e trissomia 20, especificamente.

Na preparação da abertura do ano letivo, nas reuniões de Conselho turma foi dado especial relevo aos objetivos, metas que cada um dos alunos poderia atingir, tendo em consideração o grau da sua problemática, as aprendizagens já concretizadas. Foram apresentadas e apreciadas as medidas educativa da aluna com PEA, a Matilde, e do aluno com trissomia 20, o Manuel (Anexo H).

O Conselho de turma delineou um plano de trabalho, estabeleceu algumas estratégias e critérios de atuação conjuntos, de acordo com as problemáticas (PEI) e tendo em atenção o estabelecido no RI e delineou outros mais específicos (e.g. pontualidade; proibição do uso de chapéus, telemóveis, pastilhas elásticas; entrar ordeiramente na sala; respeito mútuo; participação organizada; foi feito um esboço de um escalonamento semanal dos alunos para ajudarem o Manuel no transporte da mochila, deslocação nos espaços, sobretudo nos mais distantes fisicamente; foi determinado o lugar a ocupar por estes dois alunos na sala; foi dada a indicação de que a Matilde deveria ter como parceiro de carteira um aluno calmo, cooperante, bom academicamente; aconselhamento, aos docentes, de uma postura serena, tolerante, compreensiva, afetuosa, mas de responsabilidade e determinação na relação pedagógica a estabelecer com os alunos, incluindo com a Matilde e o Manuel, etc.).

Em cada disciplina, o professor responsável pela mesma, reunindo as

informações colhidas e após realizar a avaliação de diagnóstico, veria o que planificar e como o fazer, que estratégias implementar, o quê e como avaliar.

Na minha disciplina, Português, após a avaliação de diagnóstico (e.g. teste escrito; compreensão e expressão orais; leitura; participação,...) realizada durante a primeira semana de aulas e tendo por base a planificação da disciplina feita em sede de Subdepartamento, foi feita a planificação trimestral e anual para a turma, foram dadas as contribuições para o Plano de Atividades da Turma (estes documentos podem e devem ser reformulados, ao longo do ano, se se mostrar necessário).

Só no caso do Manuel é que foram feitas adequações curriculares (Anexo I).

É de salientar que as minhas práticas assentam no meu papel orientador da aprendizagem dos alunos, sem a modelar, cimentadas nos e para os valores, guiando-os na busca, organização e sustentação do saber, tendo, sempre, em consideração o seu contexto familiar, sociocultural/ tempo cultural e económico; o seu desenvolvimento físico/tempo desenvolvimental, psíquico e social; ritmos de trabalho e aprendizagem diferentes; fatores de risco; as suas áreas fortes e fracas; os seus medos; os seus objetivos; o seu envolvimento académico, todas as diversidades. Contudo, não me devo imiscuir em demasia no meio envolvente, devo manter uma certa distância, para não comprometer a autonomia, a criatividade, o espírito crítico dos alunos.

Delineei, diversifiquei e adequei metodologias e estratégias, utilizei recursos que estavam disponíveis na escola, com o intuito de desenvolver competências nos alunos que os levassem a construir a sua aprendizagem de forma mais sustentada, autónoma e integral. Algumas das estratégias de que me muni para atingir os objetivos delineados e minimizar e/ou colmatar as dificuldades diagnosticadas e desenvolver os pontos fortes dos discentes foram as seguintes: programação a curto, médio e longo prazo; participação em concursos: de leitura e de escrita; leituras partilhadas; dramatização e declamação de textos; realização de intercâmbios culturais com alunos do 1º ciclo; ida ao teatro; trabalhos de pesquisa/grupo, utilizando as TIC, aplicação das aprendizagens em situações reais através da exposição oral; da produção de texto; da leitura expressiva, dramatizada e declamada

individualmente e em grupo (de pares, de vários elementos e turma); construção e resolução de fichas relativas a conteúdos gramaticais, “aprendendo fazendo”; utilização de ferramentas informáticas (e.g. powerpoints, escola virtual, etc).

Continuando, afirmo que tento orientar, guiar os alunos com ou sem NEE, concretamente com PEA e trissomia 20, no seu processo formativo, estimo a sua meta-aprendizagem /metacognição (debates entre – turmas, participação no festival de poesia, teatro, trabalho cooperativo,...); começo por conteúdos mais simples, baixo o grau de dificuldade, para experimentarem o sucesso; dou-lhes o *feedback*, elogio a sua persistência, o seu esforço, empenho, valorizando as suas pequenas vitórias, progressos; encorajo-os, levo-os a acreditar que são capazes/autoeficácia. Os discentes autoeficazes têm um desempenho melhor, superior, são persistentes, esforçam-se e atingem os objetivos (Pajares, F., 2005).

Incremento, também, a sua autoestima, por exemplo, dando-lhes um papel de destaque nos domínios em que se sentem mais capazes, deste modo, tenho alunos mais motivados, logo mais empenhados, envolvidos; os discentes têm papel ativo e principal no seu processo de ensinoaprendizagem, vão construindo o seu próprio conhecimento/ autorregulação da aprendizagem. A autorregulação emerge em ambientes estruturados, com ordem e é um dos alicerces do desenvolvimento da responsabilidade pessoal, perspectiva mais construtivista da aprendizagem (Zimmerman, B. J., 2006).

Tome-se como exemplo a organização, estruturação do trabalho, medidas educativas, avaliação e relação pedagógica com a aluna Matilde. Após um mês do início das aulas, passei a dar apoio individualizado à Matilde (90’). Neste apoio estruturávamos/planeávamos o trabalho a desenvolver nos dois dias seguintes (planificação a curto prazo), progressivamente passámos para uma programação semanal, de seguida mantivemos a programação semanal, mas já com um esquema síntese quinzenal, depois passámos para o esquema sinóptico mensal (médio prazo) e no início do 3º período conseguimos fazer uma planificação global para o período em causa (longo prazo), continuando a programar semanalmente de forma mais detalhada e precisa o que havia a trabalhar nesse período de tempo mais curto;

fazíamos leitura prévia do(s) texto(s) a analisar, atendendo a questões semânticas/simbólicas, dava-lhe exemplos, partindo da realidade do dia a dia, e.g. perguntava-lhe “De que cor é o chocolate? O chocolate é doce ou amargo?” Então eu dizia-lhe “os teus olhos são castanhos e doces como o chocolate” e partia para o patamar seguinte da simbologia, dizendo-lhe que “os teus olhos são chocolate”. Fazíamos este tipo de exercício constantemente, invertendo os papéis, e a Matilde conseguiu captar a conotação da linguagem, o seu sentido metafórico; através da modelagem, seguida da prática guiada, a aluna praticava estas estratégias sob a minha orientação, ia-lhe dando o feedback, acabando por interiorizar o conceito, transpondo, aplicando o conteúdo a outras situações de aprendizagem, ganhando autonomia, autorrealização; treinávamos a expressão escrita, solucionávamos dúvidas, conversávamos sobre temas que lhe agradavam, introduzindo outros menos apetecíveis, criando histórias com essas temáticas, aprendemos a conhecermo-nos melhor a estreitar os laços, houve uma vinculação professor/ aluna muito forte.

Assumo como fundamentais, na prática pedagógica, ainda, as relações dos conteúdos lecionados com aquilo que são as vivências, experiências diárias das crianças e dos jovens (UNESCO, 1996). Por exemplo, aquando do estudo do texto dramático solicito a partilha de experiências na arte de representar. Muitos dos alunos já participaram em representações de carácter religioso e/ou profano, na paróquia, no lugar onde residem, na escola, outros integram grupos de teatro. Eles próprios são convidados a fazer teatro, a dramatizar situações do quotidiano (e.g., encarnação de personagens, figuras públicas, profissões, papéis, como o de mãe, músico, o que eles gostarem, criando quadros da vida do dia a dia) ou peças por si elaboradas. Esta ideia de partir da experiência dos alunos e de assuntos práticos está explanada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Oriento, também, a leção dos conteúdos para a intertextualidade e interdisciplinaridade. Como aconteceu quando trabalhámos o tema da educação especial (subtemas: Todos iguais, todos diferentes; barreiras arquitetónicas, na cidade; desportos adaptados; jogos Paraolímpicos). Da abordagem desta temática, os alunos realizaram powerpoints, cartazes, panfletos com ideias-chave para

sensibilizarem a comunidade educativa. Posteriormente construíram uma peça de teatro, onde estas situações emergiam e onde havia personagens com NEE(autismo, trissomia 20 e invisual). A peça iria ser representada, daí ter sido feito um trabalho transversal e pluridisciplinar (e.g. português, educação visual, educação musical, educação especial; formação cívica). Foi levada a cabo uma parceria com uma turma do primeiro ciclo, da EB1 de G. (escola do agrupamento). Foi , então, pensado e efetivado um intercâmbio desportivo e cultural, envolvendo outra escola do agrupamento (EB1 de G.) e o Núcleo da educação especial da Escola Secundária de M. alunos praticantes de Boccia (AnexoE).

A Matilde e o Manuel, inicialmente, a par de uma grande excitação, alegria, curiosidade, revelaram muita ansiedade, nervosismo, alguma desconcentração. Foram criados grupos de trabalho, promoção do trabalho cooperativo, distribuídos os papéis, feita uma estruturação geral, seguida de organização específica, construídas fichas, grelhas de observação, de avaliação (auto e heteroavaliação), realizados horários para realização dos ensaios, um cem número de coisas, sempre com a orientação dos cinco professores envolvidos e sempre com orientações claras, simples, objetivas, definidas . Ver a Matilde e o Manuel em cima do palco a dramatizar e a declamar poesia, ou no pavilhão a vibrarem com os colegas da EB1, enquanto assistiam à demonstração de Boccia, foi sensacional. Eles adoraram sentir que quem assistia ao espetáculo, estava deliciado com a sua performance. A Matilde e o Manuel conversaram com todos, levaram sumos e comida aos desportistas. Esta dimensão humana, do saber ser e saber estar, do cooperar, conviver, mostram como atividades desta natureza combatem o individualismo, a competitividade que caracteriza muitos dos nossos alunos e a sociedade em geral, facilitam a comunicação/sociabilização dos discentes com PEA, promovendo uma cultura de e nos valores, permitindo uma integração social efetiva, desenvolvendo todas as capacidades de todos os alunos e dos com NEE, sobretudo os com PEA, fomentando a iniciativa pessoal e o compromisso social (UNESCO, 1996). A abertura da escola ao meio, a construção do saber para lá da sala de aula, dá-lhes uma visão mais prática, real, abrangente, diversificada, logo o conhecimento também será mais amplo, sólido e sustentado (UNESCO, 1996).

É de realçar que vejo as diferenças dos alunos NEE, nomeadamente com PEA e trissomia 20, como algo positivo, enriquecedor. Um dos objetivos é fazer com que se sintam bem na turma regular, que sejam compreendidos, aceites, estimulados, amados (Goldsmith, J. & Goldsmith, L., 1998). Esta postura fomenta o seu desenvolvimento integral e felicidade. Para isso é fundamental estar bem informado sobre estas problemáticas. O autismo é complexo. Há que compreender, atender às características, às diversidades dos alunos com PEA, ao modo como pensam e veem o mundo. Tem, igualmente, de se compreender a problemática da trissomia 20. Trabalhar estas problemáticas no contexto da turma para ajudar na integração dos alunos com PEA e trissomia 20 e na dos colegas, de forma global, natural e feliz na turma e no contexto da escola. Aqui envolvendo outros agentes educativos, outros contextos. Esta não foi uma missão tarefa fácil, acrescida do facto de não existirem duas crianças com autismo iguais, embora apresentem características semelhantes (Farrell, 2008) . António Gedeão versejava que “ Não há, não,/duas folhas iguais em toda a criação./Ou nervura a menos, ou células a mais,/Não há, de certeza duas folhas iguais” (1997, p.65).

O diretor de turma, elo primordial na ligação escola/família e faz, também, a ponte com os restantes docentes e pessoal não docente. Como Diretora de Turma fomento o envolvimento dos pais na vida escolar do (s) filho(s). É desenvolvido um trabalho de parceria, articulado com a família, ao longo do ano letivo (referido anteriormente neste capítulo).

A escola é um local privilegiado de encontro, diálogo, sempre alicerçado na cientificidade, na pedagogia e no relacionamento humano. Educar é ciência e arte. No exercício da profissão docente é-se confrontado, sistematicamente, com variadas experiências resultantes da diversidade e número de alunos com os quais se trabalha. No que concerne à relação pedagógica com os alunos procuro ser uma boa educadora. Tenho consciência de inúmeras lacunas, mas invisto no sentido de as minorar e/ou superar. Tendo sempre presente o binómio professor/aluno/professor como centro do processo educativo. Cultivamos um relacionamento professor / aluno e aluno/professor assente na afetividade, abertura, confiança, cordialidade, tolerância,

compreensão, persistência, respeito, cooperação, orientação, uma vinculação efetiva e forte entre as partes. Promovo o contacto individual, por forma a procurar perceber melhor as suas dificuldades, ansiedades. As regras a cumprir foram estabelecidas no início do ano letivo. O professor e os alunos têm direitos próprios que são imaculados e deveres que têm de cumprir (os mesmos constam do Regulamento Interno do agrupamento), outro principio sagrado a seguir. No começo do ano, direitos e deveres mútuos são bem explicitados, trabalhados, depois é só pô-los em prática. Tome-se como exemplo esta situação: a pontualidade é fundamental. Logo o professor e o aluno têm de ser pontuais. O professor não pode exigir pontualidade ao aluno, se ele próprio não é pontual. O aluno tem de aprender a saber ser e a saber estar. Educo na e para a cidadania. Este respeito e cumprimento bilateral de deveres e o usufruir de direitos que nos assistem estão presentes na dinâmica da relação pedagógica, quotidianamente. Este modo de conduzir a relação pedagógica é promotor de boa prática pedagógica e promove a aprendizagem dos alunos a nível emocional, pessoal, interpessoal e conseqüentemente influi positivamente na sua performance académica, uma vez que o bom clima de relacionamento na sala de aula, respeito, cumprimento de regras, facilita a atenção, concentração e o empenho.

Tento adequar estratégias que me parecem mais ajustadas a cada situação surgida ou até como prevenção (e.g. diálogo constante, reflexão sobre a atitude, postura menos correta, troca de papéis, flexibilidade e compreensão aliadas à determinação, reforço positivo, cumprimento de regras).

A relação pedagógica cria-se e aprofunda -se no campo da ação pedagógica. São indissociáveis. Um professor que não é mero transmissor de conhecimentos, mas sim aquele que orienta, capacita os seus alunos na construção dos seus conhecimentos, que se preocupa com o grau de satisfação dos discentes, que comunica com eles, interage, coopera, adequa estratégias, está a fomentar, desenvolver eficazmente a relação pedagógica.

Mais concretamente, na relação professor/aluna com PEA e aluno com trissomia 20 aprez destacar que tenho de ser clara, compreensiva, muito paciente e afável, mas também segura e determinada. Os alunos em questão têm uma

performance acadêmica bastante satisfatória e revelam progressos significativos na área acadêmica e a aluna com PEA nas relações interpessoais e na comunicação/sociabilização. O professor deve ser parte integrante do processo de formação dos alunos NEE, especificamente com PEA e trissomia 20, como o é dos restantes.

A busca incessante de informação científica, não sendo um remédio santo, é vital, mune o professor de ferramentas que o ajudam a conduzir o processo de modo mais equilibrado, sereno e eficaz. Sinto necessidade em continuar a investir em formação. Será, então, o rumo a seguir no presente e no futuro próximo (ideia a explicar na conclusão, ponto relativo ao trabalho futuro): “Nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”. (cit. por Rodrigues, 2001,p.115).

Em suma, abordei, reflexivamente, a competência, a ação e relação pedagógicas. Terminei o capítulo, dizendo que hoje como ontem, abraço com entusiasmo, emoção, dedicação, trabalho, curiosidade, reflexão, espírito crítico a minha profissão. Vou enfrentando os desafios do ser professora. Partilho experiências, aprendo com os erros, reformulo ou altero estratégias, práticas, educo na e para a cidadania, com serenidade, compreensão, responsabilidade, perseverança, bom senso, humor, autoridade, alegria, enfrentando os desafios, minorando ou colmatando dificuldades, medo de falhar, insegurança. Aceito todas as ajudas, conselhos vindos de colegas mais experientes, dos professores responsáveis pela minha formação profissional inicial, pelos formadores da formação contínua e pelas formadoras deste mestrado, visando o desenvolvimento profissional dentro e fora da sala de aula e nas estruturas organizativas e pedagógicas da escola.

CONCLUSÃO

Numa reflexão sinótica do que foi explanado ao longo do relatório reflexivo, em jeito de súmula, balanço, salientarei que o conhecimento científico é concebido como pilar na construção do saber sustentado e crítico que nos leva a refletir nas práticas pedagógicas e a reformulá-las e alterá-las, sempre que se mostra necessário.

A literacia científica, a formação contínua aliados à praxis/ a cultura académica unida à cultura do quotidiano apresentam-se como *condição sine qua non* de um desempenho profissional de qualidade e de um ensino de qualidade; no presente, o conhecimento procura-se, aprofunda-se ao longo da vida, e não exclusivamente numa das fases, como acontecia anteriormente. A educação é o alicerce de toda e qualquer sociedade que se quer informada, pensante, reflexiva e construtiva (UNESCO, 1996).

A escola enquadra-se num mundo globalizado e sob a égide da tecnologia da informação e comunicação. As mudanças são repentinas e surgem em catadupa. Tem de se estar informado, em cima do acontecimento, ser uma escola, um professor atuais sob pena de se ficar obsoleto ou arcaico, *démodé* (UNESCO, 1996).

A sociedade contemporânea valoriza, também, exacerbadamente o consumismo, o materialismo, a competição, as boas saídas profissionais, em detrimento dos valores, da arte de pensar e saber pensar, dos ideais (UNESCO, 1996). A cultura caiu num saco roto, está descaracterizada e foi despromovida, preterida (Castilho, 2011). Parece existir um desfasamento entre a nossa sociedade e o nosso sistema de ensino, ou seja, há uma infantilização que se prolonga no tempo, completamente protegida e irresponsável das crianças e jovens, até ao momento em que são despejados nessa sociedade tão muito competitiva, cruel, até (Freire, 2000).

A escola de hoje é inclusiva, democrática, única, plural, compreensiva, “de todos e para todos” (UNESCO, 1994), que atende às diversidades dos alunos, facultando-lhes uma igualdade de oportunidades, levando-os a melhorarem a sua autoestima, autoeficácia (Pajares, F., 2006), autorregulação (Zimmerman, B. J.,

2006), a ganharem responsabilidade pessoal e académica, em suma, a construírem o seu conhecimento de forma responsável, autónoma e sustentada, para enfrentarem os desafios presentes e futuros.

A reflexão sobre a escola hoje, partindo dos alunos com PEA e trissomia 20, esteve no âmago da realização deste relatório reflexivo. Há que conhecer sustentadamente as PEA e a trissomia 20, compreendê-las (ver as suas diversidades numa vertente positiva e construtiva e não dar-lhes uma valoração negativa, desmistificar ideias preconcebidas e comportamentos socialmente construídos) para o desenrolar de uma prática pedagógica de qualidade, adoptando estratégias educativas especializadas eficazes e desenvolver uma relação pedagógica afetiva, tolerante, paciente, determinada e promotora da aprendizagem (DGIDC, 2008).

Saliente-se o papel das unidades de ensino estruturado na inclusão integradora dos discentes com NEE. Elas são um recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas. A sua implementação segue o modelo TEACCH (DGIDC, 2008).

A articulação entre todos os agentes educativos (escola, família, meio) é imprescindível para um labor profissional de qualidade, na escola atual (Hewitt, S., 2006).

Apraz ainda destacar que a necessidade de utilização de rigor científico na redação deste documento contribui, em muito, para a minha formação docente.

Sinto, ainda, necessidade contínua em investir mais no âmbito da Educação Especial e no da Tecnologia da Informação, entre outras áreas. Será para elas que canalizarei a minha formação no futuro próximo.

Um dos pontos fortes da realização deste relatório reflexivo foi a inevitável reflexão sobre o trabalho desenvolvido, partindo da mesma, foram nascendo diversas pistas, ideias de trabalho a desenvolver, a concretizar no futuro imediato, nas estruturas do agrupamento, com a família e com os alunos. A organização e realização de tertúlias reflexivas (com a colaboração das equipas de Educação Especial, de Saúde Escolar, dos departamentos...) a nível do agrupamento, mensal ou trimestralmente, seria uma delas. Nestas, abordar-se-á a temática da Educação

Especial e/ou outras, tendo em atenção as necessidades formativas do público alvo e

indo ao encontro das metas educativas, do agrupamento para o ano letivo em questão. Consistiriam na estipulação de subtemas, abordagem dos mesmos, com sustentação científica. Daí o colher de informação credível, científica; também haveria troca de experiências, partilha, cooperação, tudo em prole da melhoria do labor profissional. Assim, a formação académica, a formação contínua e o saber empírico aliar-se-iam, de forma mais efetiva, sistemática e eficaz na sustentação do saber, na construção de uma mentalidade crítica, um pensamento crítico, que são imprescindíveis para os professores serem capazes de educar nas dimensões pessoal, social e cultural, para a autonomia e a cooperação, para a reflexão e intervenção, para a mudança, o progresso e para a preservação do património cultural.

Uma segunda ideia prende-se com a criação de um Clube da leitura. O domínio da leitura é uma das metas fundamentais dos programas de Português. Ler e compreender o que se lê é vital na construção do saber, na formação geral e integral do aluno. Os alunos (sem e com NEE, concretamente os com PEA e trissomia 20) mais velhos seriam responsáveis pela dinamização do clube, com a orientação de docentes (e.g. português, educação especial, outros). Este destinava-se a todos os alunos do agrupamento e até a todos os membros da comunidade educativa). O clube teria a sede na EB 2,3 de G., poder-se-ia deslocar às outras unidades de ensino e/ou os alunos das mesmas virem à escola sede.

Este projeto visa promover hábitos de leitura; melhorar a leitura (e.g. fluidez, articulação, tom, ritmo, expressividade....); sentir gosto, prazer em ler; espicaçar a criatividade, imaginação; ler como trampolim para outras valências; entre outros.

Associado à leitura o clube dinamizaria atividades (e.g. leituras expressivas, partilhadas, dramatizadas, concursos, debates, entre outras). O clube poderia realizar um trabalho articulado com a biblioteca (e.g. semana da leitura, concursos de leitura) e os departamentos da escola (e.g. feira do livro; semana da ciência; trabalhar e produzir várias tipologias textuais, etc.). As atividades, trabalhos do clube divulgar-

se-iam na página Web do agrupamento, nos blogs da biblioteca e do próprio clube (este a criar), no jornal mural do agrupamento, na imprensa local.

Considero que os alunos em geral e os com trissomia 20 e PEA teriam muito a ganhar, participando no projeto. Os com PEA investiriam, por excelência, nas relações interpessoais, na comunicação e capacidade imaginativa, áreas onde as perturbações são mais notórias. Ir-se-ia ao encontro de todos e de cada um, atendendo às diversidades, gostos, sonhos; valeria a pena, como outrora disse Fernando Pessoa: " Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena".(1934/1990, p.258).

REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. I. & Coelho, A. M. (2011). *Intervenção psicoeducacional integrada nas perturbações do espectro do autismo. Um manual para pais e profissionais*. Porto, PT: Edição de Autor.
- Attwood, T. (1998). *A Síndrome de Asperger. Um guia para pais e profissionais*. (C. Tavares, Trad.). Lisboa, PT: Editorial Verbo. (Obra original publicada em 1998).
- Blackorby, J., Cameto, R., Davies, El., Levine, P., Newman, L. & Wagner, M. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence*. Palo Alto:CA:SRI.
- Baptista, C. R. & Bosa, C. (2002). *Autismo e Educação*. Porto Alegre, BR: Artmed.
- Castilho, S. (2011). *Ensino passado a limpo. Um sistema de ensino para Portugal e para os portugueses*. Porto, PT: Porto Editora.
- Ciari, B. (1975). *Práticas de Ensino*. (A. P. Salvação, Trad.). Lisboa, PT: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1975).
- Coelho, A. M. & Coelho, J. M. (2010). *Temas de pedopsiquiatria*. Porto, PT: Edição de Autor.
- Costa, A.M. (1984). *Educação Especial no sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, PT: Fundação Gulbenkian.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2008). *Educação especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, PT: Artes Gráficas, S.A.
- DGIDC, (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas orientadoras*. Lisboa, PT: Autor.
- DGIDC, (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, PT: Autor.
- Faria, E. N. & Martins, A. (Org.) (2009). *Correspondência: Cartas de Alberto Sampaio (Vol. 2)*. Ribeirão, PT: Edições Húmus.
- Farrel, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo: Guia do professor* (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre, BR: Artmed. (Obra original publicada em 2006).
- Felgueiras, I. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? In Inovação, 7(1)*. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, BR: UNESP.
- Gama, S. (1962). *Diário*. Lisboa, PT: Edições Ática.
- Gedeão, A. (1997). *Poesia Completa* (2ª ed.). Lisboa, PT: Edições Sá da Costa. (1ª Edição 1996).
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnrte*. Lisboa, PT: Relógio D'Água.
- Goldsmith, J. & Goldsmith, L. (1998). Physical management. In P. Lacey & Ocvry (Eds). *People with Multiple Learning Disabilities*. London, UK: David Fulton Publishers.
- Guskey, T. (1986). Staff Development and the Process of Theacher Change. In Educational Research, vol. 15 (5), pp.5-12.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares* (J. F. Almeida, Trad.): Porto, PT: Editora. (Original publicado em 2005).
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*.Lisboa, PT: Relógio D'Água Editores.
- Mello, A. M. S. R. (2001). Autismo. Guia Prático (2ª ed.). Brasília, BR: CORDE
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- Pajares, F. (2006). Self-Efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Sef-Efficacy Beliefs of Adolescents*. GreenWich, CT: Information Age Publishing.
- Pessoa, F. (1990). *Mensagem*. Lisboa, PT: MULTILAR. (Edição original 1934).
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO, (1995). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência*. Cadernos SNR nº3. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com deficiência.
- UNESCO, (1996). *Educação um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto, PT: ASA.

Warnock, H.M. (1978). *Special education needs: Report of the Committee of enquires into the education of handicapped children and young people*. London, UK: Her Majesty's Stationery Office.

Zimmerman, B. J. (2006). Enchancing students' academic responsibility and achievement: a social-cognitive self-regulatory. In R. J. Sternberg & R. F. Subotnick (Eds.). *Optimizing Student with the Other Three Rs: Reasoning, Resilience, and Responsibility* (pp. 179-194). Greenwich, CT: IAP.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

Bird, L. M., Dell' Aquila, M. & Jones, M. C. (2008). *Expanding the phenotype of mosaic trissomy 20. American f Medical Genetics. Part A*. Consultado a 28 de agosto em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18203170>. Doi: 10.1002/ajmg.a.32126.

Genetic and Rare Diseases Information Center [GARD] (2010). Chromosome 20 Trisomy. Questions and Answers. Consultado a 28 de agosto em

[http://www. Rarediseases.info.nih.gov/GARD/QnASelected.aspx?disease/D=5332](http://www.Rarediseases.info.nih.gov/GARD/QnASelected.aspx?disease/D=5332).

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa (7ª rev., 2005). *Diário da República* nº 155/05 – I Série – A.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República* nº193 /91-I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto – Lei nº105/97 de 01 de julho. *Diário da República* nº99/97 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República* nº 166 - I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº3/2008 de 07 de janeiro. *Diário da República* nº 4/08 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 5/73 de 25 de julho. *Diário da República* nº 173/73 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República* nº 237/86 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Lei de Bases do Sistema educativo. *Diário da República* nº 166/05 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 21/2008 de 12 de Maio. *Diário da República* nº91/08 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO A – FESTIVAL DE POESIA

O Manuel, a Matilde e outros colegas de turma participaram no Festival de Poesia. Declamaram sentida e entusiasmadamente os poemas escolhidos. Não foram seleccionados para a final, todavia participaram na mesma como convidados. Estavam radiantes.



ANEXO B – JANELA DE POESIA

A turma do Manuel e da Matilde dinamizaram o espaço "Janela de Poesia" durante quinze dias com textos de diferentes tipologias e temáticas. A imagem que se segue diz respeito aos textos criados refletindo sobre a temática do livro e da leitura, dado que coincidiu com as atividades Feira do Livro e encontro com a escritora, nas quais participaram.



ANEXO C – IDA AO TEATRO

Apresentação da peça “Falar Verdade a Mentir” de Almeida Garrett, pela companhia de Teatro “Arte D’Encantar”.



ANEXO D

CARTA DE AGRADECIMENTO AO LABMINHO

A turma da Matilde e do Manuel efetuou uma visita de estudo ao LabMinho. Gostou muito da mesma. Aprendeu muito, realizou experiências e foi muito bem recebida. Daí que, posteriormente, na aula de Português tenha escrito a carta de agradecimento a seguir reproduzida e a tenha enviado à sua diretora.



Gualtar, 18 de maio de 2012

Ex.ma Dra. Paula Dias,

A turma X vem por este meio saudar V.^a Ex.cia e toda a sua equipa de trabalho, manifestar a sua profunda gratidão pela forma acolhedora e carinhosa como foi recebida no LabMinho e, ainda, comunicar-lhe que considerou a visita interessante, diversificada, agradável e formativa. Gostou, particularmente, da verificação do ph da água, da análise bacteriológica, do visionamento de videos, da separação dos resíduos e do magnífico lanche. Em suma, adorou a experiência e espera um dia repeti-la.

Atenciosamente,

A turma X

CONTO LITERÁRIO”O GOTA DE ÁGUA”

(Sala de aula...)

A delegada de turma, Maria, abre o e-mail e lê:

“ Caríssimo, 7ºA, da EB 2,3 de Gualtar, Braga,

É com alegria e orgulho que vos comunico que a vossa turma (7ºA) foi a selecionada para participar na “viagem supersónica a um planeta distante”, uma vez que venceu o concurso nacional “Ciência Astronómica”.

Desejo-vos uma aventura sem grandes turbulências, muito sensacional e formativa.

Fico à espera de notícias vossas...

Parabéns!

O Presidente do Instituto Nacional da Ciência,

Manuelino Viscôncio da Saudade “

O “Gota de Água”



Estamos no ano da graça de 2012, 24 de Maio, um dia fantástico, radioso, quente e repleto de emoção, ansiedade e muitos nervos. Encontramo-nos no “Centro Espacial Nacional”, em Gualtar, de onde partiremos rumo ao Planeta Desconhecido dentro de poucos minutos. À medida que a contagem decrescente se aproxima os nossos corações explodem de alegria.

É fundamental dizer que para esta viagem a turma escolheu como elemento natural da Terra a levar consigo a “**Gotinha de Água**”. Até esta está demasiado agitada e curiosa.

Estamos a sair da órbita terrestre. A turma parece estar com um pouco de falta de ar e a Gotinha de Água dá milhares de espirros...

Finalmente aterrámos no Planeta distante e desconhecido. Parece enorme e demasiado acinzentado, não há qualquer sinal de vida... A Gotinha de Água é a primeira a lamentar-se:

” – Por onde andam as minhas irmãs, a minha família? Sem água a vida não é possível!...

O Mauel que é um pouco mágico e não gosta de ver a Gotinha de Água em sofrimento, tira da sua cartola uma boa meia dúzia de **nuvens**...; A Isabel e a Ana que não lhe ficam atrás tratam logo de fazer aparecer **rios, mares, oceanos**...; Os restantes rapazes, Pedro, António, Salvador, Luís, Vasco, André e Gonçalo lançam pozinhos verdes e fazem nascer milhares de **árvores**...; As meninas, a começar pela Margarida espalham luzinhas brilhantes e os campos, as montanhas, enchem-se de **plantas e flores** de diferentes tamanhos, feitios e cores...; a Ana Luís, a Carlota, a Rita e a Teresa unem o loiro dos seus cabelos e fazem nascer o **Sol** radiante...

Houve-se um estridente e prolongado “AAAAAAHHHHHHHHH! que maravilha, já parece que estamos na nossa querida Terra!”- disse a “Gotinha de Água” e acrescentando, continua:

“- agora o **ciclo da água** pode começar e nele eu sou a atriz principal e ficarei para sempre na história deste Planeta.

Ó meus amores, não fiquem tristes porque todos vós farão também parte desta aventura, desta história, serão também atores e atrizes principais, e acima de tudo os meus melhores amigos e os meus protetores!

Vamos deliciar-nos com as maravilhosas transformações que sofreu este Planeta... Quero apreciar, deleitar-me com tudo e aos poucos vou dizer o pretendo que fique registado em **Decreto Oficial** deste novo deste Reino:

- *que sou formada por pequenas partículas que constituem átomos, estes agrupam-se formando moléculas. A minha molécula, a da água, tem dois átomos de Hidrogénio e um de Oxigénio, H_2O ;*
- que fique descrito o **ciclo da água.**” ;
- Que constem os principais **fenómenos** do **ciclo da água**;

- e as seguintes noções : **infiltração; Escoamento superficial: Escoamento subterrâneo; Água de superfície; Água do mar e Água reutilizada.- tenho dito!**

- Pareces os nossos profs queres deixar tudo escrito, tudo sabido.- atestou o Vasco.

De repente a Matilde e a Isabel chamam Éolo, Noto, Bóreas e Austro e estes irados desencadeiam uma pequena tempestade. Deu-se *início ao processo contínuo de circulação da água na superfície do Planeta Desconhecido* que todos batizámos

como **“Gota de Água”**.

A energia do Sol e a gravidade do “Gota de Água” movimentam a água através dos mares, da atmosfera e da superfície do Planeta num ciclo constante durante o qual a água sofre algumas mudanças de estado.

«- Sou um pouco púdica embora goste de me apresentar sempre muito transparente, porém como é para ficar escrito no Decreto Oficial, vou mostrar todo o meu íntimo e dar-vos a conhecer os diferentes estados pelos quais passo juntamente com toda a minha família, vou revelar-vos os meus segredos, vou servir-vos a minha alma em toda a sua alvura e preciosidade». - informou entusiasmada a gotinha.

-Eu e as minhas, irmãs, primas e restante família ao sermos aquecidas pelo Sol, evaporamo-nos dos mares e oceanos e somos transportadas pelos tios, Éolo, Noto, Bóreas e Austro, a grandes distâncias. Assim que chegamos a uma zona mais fria, arrefecemos e condensamo-nos, formando nevoeiros ou nuvens a partir dos quais se dá a precipitação. A água precipitada pode retornar à atmosfera por evaporação ou espalhar-se na superfície do “Gota de Água”, enchendo rios, ribeiras, lagos através do escoamento superficial ou infiltrando-se no solo, formando o escoamento subterrâneo.

- Ai, que já estou a suar, só em te ouvir... - disse Rita, interrompendo o relato da Gotinha de Água.

- Isso mesmo, Ritinha . A água que é absorvida pelos seres vivos é depois libertada quando está calor, através da transpiração. Os escoamentos artificial e o subterrâneo vão “aumentar” os oceanos direta ou indiretamente, através dos cursos de água. – anuiu a Gotinha de Água.

- Gotinha de Água, a quantidade de água e a velocidade a que esta circula nas diferentes etapas do ciclo hidrológico são influenciados por diferentes fatores, certo?- perguntaram os rapazitos em coro.

- É isso mesmo, compinchas! São influenciados pelo **coberto vegetal, altitude, relevo, temperatura, tipo de solo** e... Cuidado, Teresa, que vais contra essa enorme rocha! Ah, e pelas **rochas**, está-se mesmo a ver!

Enquanto continuamos a aventurar-nos pelo Gota de Água, o Luís, que é bem

distraído, embora hoje esteja muito compenetrado, resolve medir o pulso à pequenita Gota de Água e lança para o ar duas postas de pescada:

- Então, não tens nada para nos contar sobre **e-va-po-ra-ção e e-va-po-trans-pi-ra-ção?!**

- Olha, olha, o Luís(ão) quer chegar para mim!...

-**Evaporação** – apressa-se a explicar O Salvador – é a passagem do estado líquido ao gasoso. Ocorre quando a água existente à superfície da Terra e agora do Gota de Água é aquecida e se liberta para a atmosfera.

- E a **Evapotranspiração** é o processo que engloba a evaporação e a perda natural de água por parte dos seres vivos (transpiração). – esclareceram a A Matilde e o André.

- Bem, bem, ninguém se lembrou, ainda da **Condensação!** – lembrou o Pedro.

- Nem da **Precipitação**, cantaram em coro as meninas!

- Mas afinal estão outra vez a participar num concurso?- Perguntou satisfeitiíssima a Gota de Água por nos ver tão empenhados.

- Claro que não! Só pretendemos dar-te uma ajuda, pois deves estar cansadíssima de tanto falares, queremos poupar-te, és demasiado valiosa para nós e para os dois planetas: Terra e Gota de Água!- defendeu a turma.

- Muito obrigada! Tenho este ar de gota transparente e frágil, contudo sou determinada e “cola” como vocês dizem... logo vão ter de me aturar para o resto dos vossos dias....

- Adiante,- interrompe perentoriamente o Manuel.- **Condensação** é passagem da água do estado gasoso para o estado líquido. É o que acontece quando se formam as nuvens, a neblina e o nevoeiro. Lembram-se quando chegámos que tirei umas nuvens da cartola... bem não foi bem assim, agora estão a perceber o que aconteceu, correto?

- O último *fenómeno* que faço questão que fique registado no *Decreto Oficial do Planeta Gota de Água, para além da explicação correta e científica de alguns termos e conceitos como diria a vossa professora de Português, é a Precipitação*.- concluiu a Gota de Água.- Precipitação ocorre ...

- Para a nave, rápido, este granizo é muito grande, dá-nos cabo das orelhas!- dizem os rapazes. - Estamos a perceber o que é a precipitação...

- ...quando a água se liberta das nuvens quer no estado líquido (chuva), quer no estado sólido: neve ou...

- GRA-NI-ZO! - Gritámos todos em unísson!

TRRRRIINNN ! TRRIINNNNNNNNNNNNNNNNNNNNN!

- O quê, já está a tocar para o recreio?!... A aula de Geografia voou e evaporou-se! O resto fica para a próxima aula...- Dizem os rapazes.

- Cuidado com a(s) gota(s) de água desperdiçadas nos quartos de banho!- Alerta a Gotinha de Água!- Até para a semana!



7ºX

(Texto coletivo)

ANEXO E – INTERCÂMBIO DESPORTIVO E CULTURAL

Projeto de intercâmbio desportivo e cultural entre duas turmas minhas (a turma da Matilde e do Manuel (7ºano) e uma turma do 9ºano), uma turma do 3º ano, da EB1 de Gualtar com alunos NEE, praticantes de BOCCIA, da Escola Secundária de Maximinos. Este decorreu no 2º período (fevereiro) do ano letivo anterior.



O intercâmbio nasceu fruto de trabalhos de grupo realizados no âmbito da saúde (tabagismo, alcoolismo, prostituição, ...) educação especial e desporto pelas turmas dos 7º e 9º anos. Os alunos nunca tinham ouvido falar no desporto adaptado – Boccia. Manifestaram muito interesse em pesquisar sobre o mesmo, em saber mais. Comuniquei-lhes que na Escola Secundária de Maximinos havia um grupo de alunos com NEE que praticava esta modalidade desportiva. Lançaram logo a hipótese de os convidarmos para uma demonstração. Assim nasceu a ideia deste intercâmbio. Já tínhamos feito várias atividades conjuntas com a turma da EB1, então, resolveram convidá-la a participar no evento.

Os alunos dos 7º e 9º anos com a minha orientação e de outros docentes (directores de turma, professoras de Música, Educação Visual, Educação Física e educação especial) organizaram e dinamizaram o evento. O intercâmbio teve três momentos distintos: primeiro, os alunos de Boccia fizeram uma demonstração da modalidade, no pavilhão. À qual assistiram alunos da EB1 e EB 2,3 de Gualtar. Seguidamente, as turmas dos 1º, 7º e 9º anos dramatizaram uma peça “ Auto das Novíssimas Barcas” (baseada no *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente), escrita pela turma do 9ºano. Por fim, houve um lanche- convívio. O intercâmbio ocorreu no dia 24 de fevereiro. Dinamizou alunos do agrupamento, de ciclos diferentes e alunos de outro agrupamento, do secundário. Envolveu os pais/encarregados de educação que ajudaram na confeção dos figurinos, no lanche e alguns deles assistiram às atividades.

ANEXO F

INTERCÂMBIOS DA TURMA DA MATILDE COM A A TURMA DA EB1.

- Dramatização da história da “**Galinha Ruiva.**” – Sala da Matilde e do Manuel, na EB 2,3.



- Dramatização do conto: **“Dona Saladina, Bruxa para todos os males”**, enquadrada na semana da leitura, na sala da turma da EB1.



ANEXO G - Intercâmbio com o Jardim de Infância de Gualtar.

Cruzamento de histórias de encantar e sua dramatização.



ANEXO H – MEDIDAS EDUCATIVAS

Medidas Educativas a adotadas para os alunos Matilde e Manuel (Decreto-lei nº3/2008, capítulo IV):

- **Matilde:**
 - a)** Apoio pedagógico personalizado às disciplinas de Físico-Química (45') e Língua Portuguesa(90'.Usufri, também de apoio, em pequeno grupo, à disciplina de Matemática e apoio pedagógico com a professora de Educação Especial;
 - b)** Adequações curriculares individuais (Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas da aluna);
 - c)** Adequações no processo de avaliação:
 - Leitura e explicitação dos enunciados;
 - Atribuição de mais tempo para a realização das fichas de avaliação;
 - Recurso a imagens e frases curtas.

- **Manuel:**
 - a)** Apoio pedagógico personalizado às disciplinas de Língua Portuguesa (45') e Aulas de Apoio, em pequeno grupo, às disciplinas de Matemática (45') e Físico-Química(45'). Usufri, também,de apoio pedagógico personalizado, dentro da sala de aula, com a professora de Educação Especial.

 - b)** Adequações curriculares individuais (Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno);
 - c)** Adequações no processo de matrícula;
 - d)** Adequações no processo de avaliação:
 - Fichas mais curtas e condizentes com as adequações curriculares feitas para o aluno;
 - Leitura e explicitação dos enunciados;

- Atribuição de mais tempo ao aluno para a realização das fichas;
- Predominância de perguntas do tipo v/f , de escolha múltipla, de complemento;
- Recurso a textos e frases curtas.

(PEI dos alunos).

ANEXO I – ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Adequações Curriculares , na disciplina de Português para o Manuel
Metas Anuais

Nome do Aluno: “Manuel”, 7º Ano

12.1. Disciplina: PORTUGUÊS
12.2. Competência Gerais a atingir:
<ul style="list-style-type: none">-expressar-se oralmente de forma correcta e autónoma;- compreender enunciados orais;-alargar a competência comunicativa;-aperfeiçoar a leitura;-aperfeiçoar a escrita;-Compreender e interpretar textos escritos básicos;-produzir um texto simples com correcção;-aprofundar, solidificar valores e atitudes.
12.3. compreender Competências essenciais a desenvolver (enumerar)
<ol style="list-style-type: none">1. Compreender enunciados orais;2. exprimir-se oralmente de forma correta;3. aperfeiçoar a leitura;4. compreender um texto escrito simples;5. aperfeiçoar a competência da escrita pelo conhecimento básico da estrutura sintática da frase e da correcção ortográfica;6. produzir um texto escrito elementar;7. compreender características básicas das várias tipologias textuais (narrativo,

dramático e poético);

8. interpretar linguagem de natureza icónica e simbólica mais simples(adjetivação, interrogação, exclamação e comparação);
9. ter conhecimentos mínimos de funcionamento da língua(morfologia e sintaxe).

12.4. Critérios de avaliação

- ATITUDES E VALORES:

- Assiduidade e pontualidade
- responsabilidade
- interesse 40%

- COMPETÊNCIAS:

- .compreensão oral
- expressão oral
- Compreensão escrita 60%
- Expressão escrita
- .compreensão e interpretação de textos escritos
- desenvolver aptidões de leitura fluente.

O (s) docente (s) Maria de Lurdes Carvalho Barreira

Data: Setembro 2012

ANEXO J – TESTE ADAPTADO

Teste adaptado de Português para o Manuel.

EB2,3 de GUALTAR

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS /2012-2013

Nome: -----Ano/Turma-----Nº -----

Assinatura prof. -----Classificação -----

Assinatura Enc. Educação -----

Grupo I

Lê o texto atentamente.



Um dia, o rei leão fez uma festa grande e convidou todos os animais, na esperança de apanhar o coelho. Este, porém, foi ter com o peru e pediu-lhe as penas, foi ter com o faisão e pediu-lhe o carapuço que enfiou na cabeça. Chegou a casa do leão e entrou sem que os guardas desconfiassem.

O leão perguntou-lhe:

-” E tu quem és?”

- “ sou o filho do Céu e da Terra” – respondeu o coelho. O leão sentiu-se muito honrado com a presença do filho do Céu e da Terra e determinou que as maiores atenções lhe fossem dadas.

No fim da festa, deram-lhe a melhor cama na casa da mulher grande. O coelho foi dormir e, como estava embriagado, ao deitar-se, adormeceu logo e o carapuço caiu-lhe. Quem o viu e reconheceu foi a mulher do leão. Foi logo avisar o marido que mandou cercar a casa com muitos guardas e cães.

O coelho viu que tinha poucas hipóteses de poder escapar. Arranjou muitos ossos, meteu-os num saco e saltou da janela, logo perseguido pelos cães. O coelho foi atirando os ossos e os cães foram ficando pelo caminho a roer os ossos. Mas um dos cães não fez caso dos ossos e continuou a perseguir o coelho. Este já não tinha forças para fugir do corpulento cão que o perseguia e refugiou-se num buraco. O cão meteu uma mão e apanhou-o pela perna.

-“ Olha este parvalhão” – escarneceu o coelho e continuando, disse:

-“ Agarra uma raiz e pensa que me apanhou”. O cão largou a perna.

do Rosário

Vocabulário:

“embriagado”- bêbedo; “ escarneceu”- troçou.

Responde às questões de forma correta. Sempre que necessário, volta a ler o texto.

1. **Sublinha** as respostas que completam corretamente as frases, de acordo com o conhecimento que tens do texto.

1.1. **O rei leão fez uma festa com a finalidade de:**

- Recompensar o coelho.
- Homenagear o coelho.
- Se vingar do coelho.

1.2. **O coelho disfarçou-se, porque:**

- era uma festa de carnaval.
- não queria que o reconhecessem.
- não gostava de homenagens.

1.3. **“No fim da festa deram-lhe a melhor cama...”(l.10) ,**
porque:

- O coelho era pequeno.
- O coelho era filho do “Céu e da Terra”.

- O coelho não tinha casa.

1.4. O coelho “arranjou muitos ossos, meteu-os num saco e saltou da janela.” (ll.14-15) porque:

- queria fazer um belo jantar.
- queria levá-los para o seu amigo cão.
- queria despistar os cães e fugir são e salvo da casa do leão.

1.5. “ O coelho é corajoso e descuidado”, porque:

- Foi à festa do seu inimigo, o leão; embebedou-se e deixou cair o disfarce.
- Foi à festa do seu amigo leão e enganou os donos da casa.
- Foi à festa do leão e foi apanhado pelos cães.

1.6. Qual dos provérbios se adequa ao sentido da história:

- “ O amigo do meu amigo, meu amigo é.”
- “Devagar se vai ao longe.”
- “Quem não arrisca não petisca.”

1.7. O narrador do texto é:

- Participante.
- Não participante.

Grupo II

Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Assinala com um **X** a subclasse a que pertence cada uma das palavras.

	Nome colectivo contável	Nome comum contável	Nome comum não contável	Nome próprio
Festa				
Matilha				
Coragem				
África				
Cães				

2. Assinala com um **X** a **função sintática** das expressões destacados em cada frase.

Frases	C. direto	C. Indireto	C. oblíquo
O faisão deu-lhe <u>o carapuço</u> .			
O coelho gostou <u>da festa</u> .			
O coelho deu ossos			

<u>aos cães.</u>			
Os cães não gostam <u>do coelho.</u>			

11. Identifica com um **X** os **constituintes das frases** (grupos) **sublinhados**:

	GN(sujeito)	GV	GN	GP
O coelho <u>foi à festa.</u>				
Os cães comeram <u>os ossos.</u>				
O coelho deu ossos <u>aos cães.</u>				
<u>O coelho</u> gostou <u>da festa.</u>				

ANEXO K

Planta da UEEA do 3º ciclo, EB2,3 de Gualtar, Braga



1.

2.

3.

4.

Legenda:

1. Área de transição;
2. Área de trabalho individual;
3. Área de trabalho em grupo;
4. Área de brincar.

Anexo L

EB1 de Celas, em Coimbra. Foi a primeira escola a usar o modelo de Ensino Estruturado, em Portugal.

