

MARIA CATARINA DOS SANTOS ANTUNES CAPUCHA

**INCLUSÃO OU ILUSÃO? INTERVENÇÃO COM
UMA CRIANÇA COM AUTISMO, NO ÂMBITO DA
COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA**

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

Orientadora: Prof. Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Educação

Lisboa

2010

RESUMO

Cada vez mais, os desafios que se impõem a toda a comunidade educativa, estão relacionados com a inclusão e o ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais, nas escolas de ensino regular.

Este trabalho, é o relatório de uma intervenção, feita junto de uma criança com autismo, com sete anos de idade, matriculada no 2º ano de escolaridade, de uma escola básica da cidade de Lisboa, e a intervenção realizou-se no âmbito da Componente de Apoio à Família.

Esta intervenção testou a pertinência das estratégias lúdico-pedagógicas, na evolução, tanto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como da sua inclusão.

A metodologia utilizada, assentou nos pressupostos teórico-práticos da investigação-acção.

Este trabalho parece-nos espelhar a realidade vivida por muitas crianças com Necessidades Educativas Especiais, que muitas vezes não encontram um cenário escolar inclusivo, capaz de oferecer a todas o direito de aprenderem juntas.

Palavras-chave:

Inclusão; Autismo; Actividades Lúdicas; Brincar; Aprender

ABSTRACT

The challenges that impose into the entire educational community are increasingly related to the inclusion and education of children with Special Educational Needs in regular schools.

This work is a report of an intervention with a seven year old child with autism. This child is enrolled in the 2nd grade of an elementary school in the city of Lisbon, and the intervention occurred in the context of the Family Support Component.

This intervention has tested the relevance of the playful – pedagogical strategies in evolution, both in the learning process of reading and writing of the child in the study, as in her inclusion.

The used methodology was based on the theoretic-practical assumptions for a research-action project.

This work seems to reflect the reality experienced by many children with Special Educational Needs, who often do not find an inclusive school setting, able to offer to them all, the right to learn together.

Keywords:

Inclusion, Autism, playful activities, Playing; Learning.

ÍNDICE GERAL

<i>Resumo</i>	2
<i>ABSTRACT</i>	3
<i>ÍNDICE DE QUADROS</i>	6
<i>INTRODUÇÃO</i>	7
1. <i>Enquadramento teórico</i>	10
1.1. <i>Inclusão ou ilusão: reflexão sobre a filosofia da Escola inclusiva</i>	10
1.1.1. O caminho até à integração	10
1.1.2. Consciência social e inclusão	12
1.1.3. Inclusão ou exclusão funcional?	13
1.1.4. A importância da formação contínua e inicial de professores	14
1.2. <i>O que é o Autismo</i>	17
1.2.1. Diagnóstico e características clínicas	17
1.2.2. Metodologias educativas interventivas no Autismo	20
1.3. <i>A importância da brincadeira no desenvolvimento da aprendizagem em crianças com necessidades educativas especiais</i>	21
1.3.1. Brincar com autismo	23
2. <i>Enquadramento metodológico</i>	25
2.1. <i>Caracterização da Intervenção</i>	25
2.2. <i>Técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados</i>	26
2.2.1. A Sociometria	27
2.2.2. A técnica da Entrevista	28
2.2.3. A Observação	29
2.3. <i>Procedimentos na recolha e análise de dados</i>	30
2.3.1. Fontes documentais	30
2.3.2. Técnicas e instrumentos	30
3. <i>Intervenção</i>	33
3.1. <i>Caracterização da situação e do respectivo contexto</i>	33
3.1.1. A turma	33

3.1.1.1.	Caracterização Estrutural	33
3.1.1.2.	Caracterização dinâmica	33
3.1.2.	O grupo da Componente de Apoio à Família (CAF).....	35
3.1.2.1.	Caracterização Estrutural	35
3.1.2.2.	Caracterização dinâmica	35
3.1.3.	Caso específico da turma e do grupo da CAF	36
3.1.3.1.	História compreensiva da criança	36
3.1.3.2.	Caracterização do percurso escolar	37
3.1.3.3.	Nível actual de competências sócio-escolares	37
3.1.4.	Contexto escolar	41
3.1.4.1.	Espaço físico e logístico da escola e da CAF.....	41
3.1.4.2.	Recursos humanos da escola e da CAF.....	42
3.1.4.3.	Dinâmica educativa da escola e da CAF	42
3.2.	<i>A Intervenção</i>	43
3.2.1.	Pressupostos teóricos que orientaram a intervenção.....	43
3.2.2.	Problemática / Questão de partida	47
3.2.3.	Descrição da intervenção	48
3.2.3.1.	Intervenção em contexto da CAF.....	48
3.2.3.2.	Intervenção em contexto escolar	77
3.2.3.3.	Intervenção em contextos exteriores às actividades da CAF e escolares	84
4.	<i>Avaliação da intervenção</i>	92
5.	<i>Considerações finais</i>	93
<i>CONCLUSÃO</i>		95
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>		98
<i>ANEXOS</i>		101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – <i>Análise dos instrumentos de pesquisa utilizados</i>	38
Quadro nº 2 – <i>intervenção na sala de actividades da CAF durante os meses de Janeiro e Fevereiro</i>	48
Quadro nº 3 – <i>intervenção na sala de actividades da CAF durante os meses de Março e Abril</i>	53
Quadro nº 4 – <i>intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Abril</i>	58
Quadro nº 5 – <i>intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Maio</i>	60
Quadro nº 6 – <i>intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Junho</i>	64
Quadro nº 7 – <i>intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Julho</i>	67
Quadro nº 8 – <i>intervenção referente às actividades de leitura e escrita na sala de actividades da CAF durante o mês de Maio</i>	71
Quadro nº 9 – <i>intervenção referente às actividades de leitura e escrita na sala de actividades da CAF durante o mês de Junho</i>	73
Quadro nº 10 – <i>intervenção na sala do ensino estruturado durante o mês de Abril</i>	77
Quadro nº 11 – <i>intervenção na sala do ensino estruturado durante os meses de Maio e Junho</i>	81
Quadro nº 12 – <i>intervenção durante o acantonamento da CAF</i>	84
Quadro nº 13 – <i>intervenção durante a actividade da natação</i>	87
Quadro nº 14 – <i>intervenção durante a actividade da praia da CAF</i>	90

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste num relatório de uma intervenção para a conclusão do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, e apresenta uma intervenção realizada em contexto de ATL, actualmente denominado como Componente de Apoio à Família (CAF), junto de uma criança de 7 anos de idade, com uma perturbação do espectro do autismo.

Este projecto é fruto de um conjunto de sentimentos de impotência, incapacidade, frustração que eu, enquanto monitora da equipa técnica da CAF, senti perante a situação de uma criança com autismo a quem não era permitido frequentar a escola “regular” juntamente com os seus pares e, conseqüentemente, estava privada de aprender e de brincar com os seus colegas. O meu contacto com o “*João*”, a criança intervencionada, iniciou-se no ano lectivo de 2008/2009, aquando da sua entrada para a escola. Apesar da sua idade, o “*João*” estava matriculado num Jardim de Infância, mas frequentava a Unidade de Ensino Estruturado do Autismo onde eram trabalhadas as várias aquisições escolares e não escolares. Durante o período não lectivo, e como não estava inscrito no ensino básico, não tinha acesso às actividades de enriquecimento curricular, frequentava as actividades de tempo livre da CAF, interagindo e partilhando o seu universo lúdico com crianças em idade pré-escolar. Esta situação foi mantida até ao final do ano lectivo de 2009/2010, apesar de em Dezembro de 2008, após uma monitorização da equipa do ensino especial, o “*João*”, ter iniciado o seu percurso no ensino básico, tendo sido matriculado numa turma de referência, do 2º ano de escolaridade.

As funções que desempenho naquela escola, há cerca de dez anos, não só como monitora da CAF mas também como técnica de um projecto de prevenção primária de comportamentos de risco, permitiu-me adquirir alguns conhecimentos mais informais sobre a dinâmica daquela instituição. Senti que era urgente agir, porque tinha a convicção que era possível alterar a situação do “*João*”, e sabia que era possível sensibilizar os vários docentes e intervenientes no universo escolar, no sentido da modificação de atitudes e na implementação de medidas mais inclusivas. O esforço grande por parte de toda a equipa da CAF, em adaptar actividades, espaços, materiais

lúdicos, bem como, temas e conteúdos abordados, foram compensados pela evolução notória do “*João*” durante o ano de 2008/2009.

Senti que tinha que mostrar ao resto da comunidade educativa, as suas capacidades e que era possível alcançar resultados ainda mais positivos se trabalhássemos em conjunto no sentido de uma verdadeira escola inclusiva.

A primeira parte deste relatório, consiste numa revisão teórica sobre vários temas relacionados com a situação estudada, nomeadamente, a problemática do autismo e a importância das actividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem, e ainda numa abordagem ao tema da inclusão, questionando a prática da filosofia inclusiva, nas escolas de ensino regular.

A segunda parte, dedicada ao enquadramento metodológico, caracteriza e descreve as orientações, os pressupostos metodológicos e as técnicas de investigação utilizadas que sustentam e fundamentam o processo de intervenção, bem como a caracterização do contexto e da situação intervencionados.

Por último, apresenta-se o tipo de intervenção realizada, pormenorizando objectivos, metodologias e estratégias utilizadas, documentando resultados e respectivos mecanismos de avaliação. O objectivo primordial desta intervenção visa uma melhoria na relação da criança, alvo da intervenção, com os seus pares e na interiorização de rotinas escolares diárias, facilitando desta forma, a inclusão da criança em sala de aula, através da implementação de estratégias lúdico-pedagógicas.

De acordo com os resultados obtidos e descritos, foi possível perceber que este tipo de intervenção se deparou com limitações, nomeadamente, no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita daquela criança, designadamente pela dinâmica imposta pela instituição escola.

Este trabalho demonstra a relevância dessas aquisições quando se perspectiva a inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais numa turma do 2º ano de escolaridade, e a premência de um trabalho mais consistente, específico e individualizado no alcance dessas aquisições.

No entanto, no que diz respeito ao contexto da CAF, os pressupostos de uma filosofia inclusiva mostraram-se exequíveis, uma vez que, a criança intervencionada evidenciou uma melhoria no relacionamento com os seus pares e uma maior motivação e participação nas diversas actividades lúdicas diárias, bem como, uma maior confiança noutras actividades mais pontuais, ocorridas em ambientes fora do contexto escolar.

1. Enquadramento teórico

1.1. *Inclusão ou ilusão: reflexão sobre a filosofia da Escola inclusiva*

O termo inclusão é, actualmente, alvo de muitas interpretações, confusões até, por parte de alguns agentes educativos. Em nome deste conceito, inclusão, assiste-se a um crescente número de crianças portadoras de deficiências de carácter permanente e comprovadas médica e psicologicamente, em várias escolas de ensino regular. A questão que se coloca é a de saber se as nossas escolas, públicas, do ensino regular, estão equipadas e preparadas para responder de uma forma eficaz às necessidades educativas dessas crianças, ou seja, se serão capazes de implementar medidas educativas inclusivas. De acordo com Correia (2003), os principais responsáveis e “gestores” da educação em Portugal, provavelmente ainda não entenderam o verdadeiro significado do conceito inclusão, a saber: que todas as crianças possam APRENDER juntas.

1.1.1. *O caminho até à integração*

As respostas educativas a pessoas em situações de deficiência têm vindo a sofrer transformações ao longo da história da civilização. Ainda no início do século XX, o atendimento a um indivíduo portador de deficiência assumia um carácter meramente assistencialista, preconizando-se práticas altamente segregativas, “atirando” esses indivíduos para instituições afastadas de toda a comunidade. Pouco a pouco, cresce a preocupação com a sua educação que continuava a obedecer à mesma lógica assistencialista, apesar de ter por base diagnósticos médico-psico-pedagógicos (Silva, 2009) A Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança despertou consciências e alertou para a necessidade de integrar o deficiente em todas as dimensões da sua comunidade, conferindo-lhe as mesmas oportunidades que até então, estavam limitadas ao cidadão encarado como normal.

Esta integração pressupunha que a pessoa portadora de deficiência se aproximasse, tanto quanto possível, do que era considerado como norma; é dentro dessa lógica que se assiste à integração de crianças e jovens portadores de deficiência em escolas de ensino regular. O relatório Warnock em 1978 introduz uma nova visão na integração escolar dessas crianças, ao enfatizar novas categorias, tipos e graus de dificuldades e problemas relacionados com a aprendizagem, cujos diagnósticos não

dependiam exclusivamente de factores médicos e psicológicos; nasce assim o conceito de necessidades educativas especiais, que diziam respeito a dificuldades graves de aprendizagem que impediam a criança ou o jovem de aprender de acordo com os currículos e materiais pedagógicos considerados normais. Este conceito implicou uma mudança na dinâmica do sistema regular de ensino, no sentido em que responsabilizou a escola na procura de respostas adequadas às necessidades educativas desses alunos.

De acordo com Silva (2009), e numa perspectiva histórica, a integração escolar desses alunos acontece em dois momentos distintos: um primeiro em que as práticas interventivas se centram no aluno e um segundo momento em que se direccionam essas práticas para a escola. No primeiro, os responsáveis pela intervenção eram os professores especializados, psicólogos, terapeutas que trabalhavam de uma forma individualizada com os alunos com necessidades educativas especiais, não se registando quaisquer mudanças curriculares ou outras de carácter pedagógico. No segundo momento, o professor do ensino regular assume maior protagonismo enquanto o professor especializado actua na sua retaguarda, como recurso das problemáticas educativas da escola. Nesta fase, a responsabilidade pelas necessidades educativas de cada aluno era assumida pela escola que tentava encontrar respostas para a problemática do ensino e da aprendizagem de todos os alunos.

No que diz respeito à realidade portuguesa, o processo de integração escolar inicia-se durante a década de setenta, tornando-se mais consistente aquando da regulamentação das equipas de educação especial e, posteriormente, da criação do regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais, regulamentado pelo Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto. A filosofia subjacente a esse decreto coincidia com os escritos do relatório Warnock (já referido anteriormente), uma vez que introduz o conceito de necessidades educativas especiais, responsabilizando a escola de ensino regular pela educação de todos, independentemente das suas diferenças e implicando directamente a família no processo educativo dos seus educandos. A frequência de alunos nas escolas, com características especiais, obriga a uma mudança nos conteúdos programáticos, à definição de planos educativos individuais, bem como de outros programas educativos que respondam às necessidades e especificidades dos alunos.

1.1.2. *Consciência social e inclusão*

Historicamente, a entrada de Portugal na União Europeia foi determinante para esta nova filosofia de ensino e de acordo com Sanches e Teodoro (2006), assiste-se a uma ruptura com esta perspectiva de integração com a Declaração de Salamanca, documento que teve origem numa conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, organizada em 1994 pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO. É neste e noutros documentos, elaborados e analisados por organizações internacionais, que se encontram ideias que assentam numa filosofia de consciência social, num princípio de igualdade de direitos, na defesa de valores que pressupõem a aceitação da diferença e na adaptação da sociedade a indivíduos com necessidades especiais, tudo numa óptica de inclusão dos mesmos.

Estas transformações político-sociais estendem-se também ao discurso educativo e à realidade escolar, e é essencialmente com a Declaração de Salamanca, que se abrem novas perspectivas, e novas formas de olhar a “missão” da escola. Essas perspectivas apontam no sentido de uma escola inclusiva, uma escola que deve abrir as suas portas a todos os alunos, e desenvolver um trabalho em torno das competências dos mesmos, implementando práticas educativas adequadas às suas necessidades e que enfatizem as suas capacidades. Para Correia (2003), é importante não esquecer que as bases deste movimento inclusivo não deixam de estar relacionadas com o movimento que o antecede, o de integração. De acordo com as características e medidas do movimento da integração, relevantemente já analisadas, não se pode concluir que tudo estava errado e, segundo o mesmo autor, podemos assistir a uma espécie de “continuidade educativa”, mas apenas no que diz respeito ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais; a grande diferença reside no modelo e na forma como esse atendimento é levado à prática, tentando dar resposta á diversidade e heterogeneidade.

A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade (Correia, 2003, p. 30).

Em Portugal, o início deste movimento de inclusão é marcado pelo Despacho 105/97 de 1 de Julho (posterior, obviamente, à Declaração de Salamanca), que substituiu a nomenclatura dos professores de educação especial para professores de apoio educativo e as suas funções passaram a depender pedagogicamente das equipas de

coordenação de apoios educativos. Este despacho referia-se assim, a uma das principais medidas basilares de uma escola verdadeiramente inclusiva; que se prende com o papel dos professores, seja do apoio educativo, seja das classes ditas regulares, até porque de acordo com Morgado (2003, p. 82), “uma reflexão centrada na resposta educativa adequada às necessidades dos alunos não pode, por razões óbvias, deixar de abordar algumas questões relativas aos professores”.

No ano de 2006, é criado um quadro de professores de educação especial, que desta feita, passa a pertencer a um grupo de docência gerido pelos agrupamentos das várias escolas onde estão integrados. Outras medidas legislativas enquadram-se nesta lógica de gestão autónoma das escolas e criam condições que ajudam a responder às problemáticas educativas, muitas delas graves, de muitas crianças portadoras de multideficiências físicas e sensoriais, ou de outras perturbações do desenvolvimento, como são as do espectro do autismo, que entretanto “chegam” à escola de ensino regular. Foram criados protocolos de colaboração e cooperação entre as escolas de ensino regular e outras instituições ligadas ao ensino especial, que permitem a intervenção de outros técnicos em unidades de atendimento a alunos com problemáticas educativas graves. Essas unidades podem ser de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo ou de apoio a alunos portadores de multideficiência ou com surdo cegueira congénita e estão enquadradas legalmente através do mais recente Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, que regulamenta todas as medidas destinadas à educação especial. Estas medidas, já contempladas pelo anterior Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, traduzem-se em adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual, utilização de tecnologias de apoio e medidas de apoio pedagógico personalizado (Silva, 2009).

1.1.3. Inclusão ou exclusão funcional?

Esta legislação, e a estruturação entretanto ocorrida nos serviços educativos, preconizam algumas mudanças face à conceptualização adoptada até então, utilizando outros conceitos, diferentes dos introduzidos no discurso educativo, através da Declaração de Salamanca; os professores de apoio designam-se, agora, professores de educação especial e o apoio educativo é entendido como educação especial. Neste

sentido, parece existir uma regressão em termos de conceitos e de filosofia inclusiva, e alguma “colagem” às metodologias integrativas, no sentido em que estas medidas, recentemente legisladas, podem desembocar em práticas pedagógicas pouco inclusivas, demasiado centradas no aluno (tal como acontecia com a filosofia de integração).

Com a publicação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial, recuam-se várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos (Sanches & Teodoro, 2007, p. 112).

As referidas unidades de ensino, por exemplo, podem ser protagonistas disso mesmo, se não forem utilizadas por toda a comunidade escolar, e encaradas como salas de recurso para esses alunos. As actividades escolares devem ser realizadas, prioritariamente, em contexto de sala de aula regular, junto dos seus pares, no seio da sua turma, onde aliás, pertencem. Outras práticas que não sejam conduzidas nesse sentido, não podem ser consideradas inclusivas e corre-se o risco, de confinar esses alunos ao espaço das salas, que devem ser de recurso, tornando-os alunos excluídos, como que “camuflados” pela própria inclusão. Quando não existe uma coerência entre as características e necessidades do aluno, as expectativas e atitudes dos professores e a adequação dos apoios prestados, “da inclusão passamos à exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades dos alunos” (Correia, 2003, p. 37).

1.1.4. A importância da formação contínua e inicial de professores

Educar e ensinar, de acordo com uma perspectiva inclusiva, implicam reflectir sobre as práticas pedagógicas a implementar e, de acordo com Silva (2009), estratégias centradas na pedagogia diferenciada e na aprendizagem cooperativa possibilitam e facilitam a transmissão de conhecimentos a todos alunos de uma turma. Estas estratégias dependem, obviamente da atitude do professor e da forma como ele as coloca em prática, no entanto, o sucesso das mesmas, está igualmente relacionado com uma organização e gestão escolar que esteja em sintonia com estas atitudes. Importa investir não só em modelos de formação continuada de professores, mas na sensibilização de toda a comunidade escolar, nomeadamente aos órgãos directivos de cada escola, para a importância de uma gestão organizada, que facilite a interacção e a cooperação entre os vários profissionais (professores e outros técnicos) presentes na

escola e com os encarregados de educação e toda a comunidade onde cada escola se insere. É importante que as escolas sejam, cada vez mais, geridas por equipas com um espírito de liderança forte, capaz de equacionar mudanças e experimentar novas práticas. Ainscow (1999) e Mittler (2000), citados em Sanches e Teodoro (2007, p. 108), defendem que,

A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana.

O significado de uma escola inclusiva, de acordo com Correia (2003), altera o papel de todos os profissionais de educação, razão pela qual se torna imperativa a questão da formação contínua de professores. Torna-se necessário disponibilizar recursos que permitam dotar os professores de “ferramentas” necessárias para responder de forma eficaz e qualitativamente, às necessidades educativas dos alunos e desenvolver competências que se traduzam numa atitude positiva em relação à inclusão. Tendo em conta a diversidade de problemáticas, muitas delas graves, que encontramos nas escolas de hoje, é importante que se perceba a reacção dos professores perante essa diversidade, escutá-los nas suas preocupações, dúvidas, ansiedades, hesitações, que se lhes colocam na relação educativa que têm que estabelecer com alunos com problemáticas educativas graves.

Alguns estudos vêm sendo elaborados, no sentido de clarificar o papel e as atitudes do professor, perante a filosofia de uma escola inclusiva, bem como, no modo como as práticas pedagógicas implementadas vão, ou não, ao encontro dessa mesma filosofia. Silva (2003), descreve e nomeia alguns desses estudos, que relatam a existência de um sentimento de insegurança, que uma maioria de professores manifesta perante a “diferença” de alguns alunos; insegurança essa que, apontam os mesmos estudos, provém da falta de conhecimentos que os professores reconhecem possuir relativamente a determinadas problemáticas do comportamento e desenvolvimento infantil. Aquilo que a pesquisa demonstra, é que quando aprendem novas técnicas e práticas pedagógicas específicas para o ensino de alunos com dificuldades graves, os professores manifestam sentimentos de maior confiança em si próprios, que se reflectem nas atitudes e nas práticas implementadas em sala de aula.

Na mesma linha de investigação, revelam-se aspectos referentes à forma e aos conteúdos que devem ser abordados em contexto de formação de professores. Quanto à forma, é consensual que a base dessa formação deve assentar numa lógica de formação de adultos e possuir, como guião, um levantamento prévio das necessidades sentidas pelos formandos-alvo e assim corresponder de forma consistente às mesmas necessidades. Éraut (1984, citado em Silva, 2009), descreve que este tipo de formações pode ocorrer de acordo com dois paradigmas diferentes; o do crescimento, onde o formador adequa o seu programa às necessidades dos professores juntamente com os mesmos e o de resolução de problemas, onde não existe um programa previamente estipulado, e as formações decorrem das dificuldades que, entretanto, emergem, sendo o papel de formador, apenas de mediador neste processo e condutor do grupo na procura de respostas. Muitas vezes, este tipo de formação, transforma-se num espaço onde os professores podem partilhar desejos, expectativas, interesses ou outras situações relacionadas com a sua prática profissional diária. Seja qual for a modalidade de formação adoptada, o levantamento, a análise e avaliação das necessidades, são factores relevantes, que justificam o investimento na formação contínua de professores. Quanto aos conteúdos, Morgado (2003), descreve alguns aspectos que podem e devem ser abordados na formação inicial ou contínua de professores.

Parece então necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor, mobilizando por exemplo, a cooperação e a participação reguladora de elementos mais experientes (Holloway, 2000, citado em Morgado 2003, p. 84).

Apoiando-se nas teorias de Mesquita e Rodrigues (1994), e de Correia (1994), o mesmo autor aponta que a formação inicial de professores deve incidir em aspectos que digam respeito à intervenção educativa com alunos com necessidades especiais, nomeadamente: conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar. Especificando as características relevantes na formação do professor de educação especial, são referidas matérias como avaliação e planeamento, gestão curricular diferenciada, aconselhamento e orientação educativa, relacionamento interpessoal e utilização de recursos e materiais diversificados no apoio à prática pedagógica, como por exemplo as novas tecnologias.

Ressalvando que a “chave do sucesso” da educação inclusiva não pode estar unicamente nas mãos dos professores, a sua qualificação “assume-se como instrumento essencial de uma educação de qualidade que contemple todos os alunos” (Morgado, 2003, p. 85).

Importa ainda sublinhar a importância da Declaração de Salamanca na história (recente) da inclusão; apesar dos seus escritos datarem de 1994, considero que, ainda hoje, são actuais e de uma extrema pertinência, no que diz respeito à discussão das problemáticas educativas e sociais que se vivem nas escolas.

Uma vez que, muito caminho ainda há a percorrer até à meta da inclusão, é essencial não perder de vista o conteúdo e as directrizes de tal documento, que deveria ser o manual de todo e qualquer profissional da educação.

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no facto de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 3)

1.2. O que é o Autismo

O Autismo está actualmente classificado no DSM-IV-TR (Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais), como uma perturbação global do desenvolvimento. Essa classificação abarca condições que estão relacionadas com o desvio e atraso no desenvolvimento das capacidades sociais, comunicativas e cognitivas. A multiplicidade de comportamentos, os diferentes graus de comprometimento das referidas características e os vários factores etiológicos deram origem ao termo perturbações do espectro do autismo, que assume uma natureza dimensional interligando as diferentes características.

1.2.1. Diagnóstico e características clínicas

O autismo manifesta-se em torno dos três anos de idade, caracterizando-se por um permanente défice na interacção social, alterações da comunicação e comportamentos e

interesses estereotipados. Entre 60 a 70% dos indivíduos que sofrem de perturbações do espectro autista, apresentam, igualmente, disfunções cognitivas, embora se assista em estudos recentes, a uma diminuição dessa percentagem (Klin, 2006).

Desde o primeiro estudo epidemiológico realizado por Victor Lotter em 1966, até aos estudos mais recentes, observa-se um maior número de casos detectados de indivíduos que sofrem de perturbações do espectro autista. O aumento desses índices de prevalência pode estar relacionado com uma série de factores sociais e evolutivos da própria comunidade e de acordo com Klin (2006), um outro aspecto que se pode observar em vários estudos, prende-se com uma maior incidência do autismo em indivíduos do sexo masculino, sendo que, quando diagnosticado em indivíduos do sexo feminino, normalmente aparece sempre com deficiências mentais mais graves associadas. Tais factores apontam para a possibilidade do autismo poder estar relacionado com factores genéticos, embora actualmente os dados sejam ainda muito limitados, no sentido de proporcionarem alguma conclusão. Mas como afirma Riviere (1989, citado em Garcia & Rodriguez, 1993, p. 250), «o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter uma origem biológica».

Critérios diagnósticos da perturbação autística (DSMIV, 1996, p. 50):

- presença de, pelo menos, seis critérios comportamentais, um em cada uma das seguintes áreas:
 - défice qualitativo nas interacções sociais:
 1. défice marcado no uso de formas não verbais de comunicação e de interacção social;
 2. ausência de relacionamento com os pares;
 3. ausência de comportamentos que impliquem a partilha de experiências e interesses;
 4. ausência de reciprocidade social ou emocional.
 - défice qualitativo na comunicação:
 1. atraso no desenvolvimento da linguagem verbal, não apresentando tentativas de compensação através de outras formas de comunicação alternativas (gesticulação);
 2. incapacidade de manter ou iniciar uma conversação com os outros (no caso de indivíduos que falam);
 3. uso estereotipado ou repetitivo da linguagem;
 4. ausência de brincadeiras de imitação social.
 - padrões de comportamento e interesses repetitivos, restritos e estereotipados:
 1. preocupações intensas e rígidas por padrões estereotipados e restritos de interesses;
 2. adesão inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
 3. abanar as mãos ou os dedos, balançar o corpo (maneirismos estereotipados e repetitivos);
 4. preocupação persistente com partes de objectos.
- desenvolvimento anormal antes dos três anos de vida, de pelo menos um dos seguintes aspectos: social, linguagem e brincadeiras simbólicas.

- ausência de preenchimento de critérios de diagnóstico referentes à perturbação de Rett ou perturbação desintegrativa da segunda infância.

Existe uma grande variação na expressão destes sintomas, manifestando-se em vários graus de funcionamento da interacção social, e estas características comportamentais, podem alterar-se durante o processo de desenvolvimento do indivíduo. Por volta dos 12 ou 18 meses de vida é possível perceber alguns comportamentos, nomeadamente, no que diz respeito às interacções sociais. Um bebé com autismo, revela pouco interesse pela face humana, normalmente não adere a jogos habituais de imitação, nem a outras actividades lúdicas, focalizando o seu interesse na exploração de ambientes e objectos inanimados. Os padrões habituais de aquisição da linguagem podem estar ausentes, não existindo, sequer, motivação para compensar essa ausência com formas alternativas de comunicação não verbal. Quando existe um desenvolvimento da linguagem falada, esta pode ser menos flexível, ecológica (repetição), não recíproca, ou seja, sem intenção de comunicação e o vocabulário e as capacidades semânticas podem ter um desenvolvimento lento. É uma linguagem formal, com falta de expressão emocional, ausência de imaginação e com um uso abusivo dos imperativos (Garcia & Rodriguez, 1993). A criança com autismo tem interesses altamente restritos, apresenta uma grande dificuldade em tolerar alterações de rotinas, manifesta interesse por actividades repetitivas, vincula-se a determinados objectos, e realiza movimentos estereotipados (estalar os dedos, balançar o corpo e outros maneirismos) como forma de obtenção de prazer ou de se acalmar. Cerca de 60 a 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental, metade apresentam deficiências mentais leves e os restantes apresentam, deficiências mentais graves e moderadas. Segundo Rutter (1974, citado em Garcia & Rodriguez, 1933), a deficiência mental não é global, mas existem alterações nas várias funções cognitivas como: défice de abstracção, sequencialização e compreensão de regras; dificuldades na compreensão da linguagem falada e gestual; défices na transferência de uma actividade sensorial para outra; dificuldade em processar e elaborar sequências temporais; dificuldade em perceber as condicionantes do seu comportamento e dos outros. Klin (2006) salienta alguns casos de fenómenos cognitivos chamados “ilhas de capacidades especiais” que se prendem com o facto da criança ou do indivíduo com autismo, apresentarem capacidades cognitivas específicas, bastante desenvolvidas em determinadas áreas. A hiper e a hipossensibilidade são outras características típicas desta perturbação, e podem

ocorrer, particularmente durante a infância, bem como outras perturbações (alimentares e do sono). As crianças com autismo têm uma menor percepção do perigo e podem reagir agressivamente a exigências impostas.

1.2.2. Metodologias educativas interventivas no Autismo

Os métodos de ensino que se baseiam em técnicas cognitivistas-comportamentalistas, de modificação do comportamento, convertem a educação no principal tratamento das perturbações autísticas (Garcia & Rodriguez (1993)). Conforme afirma Riviere (1989, citado em Garcia & Rodriguez, 1993, p. 255), «através da educação, a criança autista sai de um mundo essencialmente alheio ao nosso próprio mundo». Contudo, existe uma metodologia que é comum utilizar-se já em algumas escolas do ensino regular, no nosso país, o programa educacional TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. Este consiste num programa bastante estruturado que recorre a vários materiais visuais, para aperfeiçoar não só a linguagem, mas também as capacidades de aprendizagem e os próprios comportamentos, por vezes inadequados, e que oferece um grande grau de previsibilidade dos acontecimentos escolares diários. “Consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças e a diminuir a ocorrência de problemas de comportamento” (Carvalho & Onofre, 2007, p. 5).

Independentemente da metodologia e técnicas utilizadas importa, acima de tudo adequá-las e adaptá-las a cada caso, focando a intervenção nas diversas áreas de funcionamento de uma forma planeada, altamente estruturada e com objectivos bem definidos, recorrendo sempre que possível a paraprofissionais que prestam apoio ao professor. “Uma rotina estruturada é também útil porque ajuda a ultrapassar a necessidade de estar constantemente consciente daquilo que os outros estão a fazer e começar a fazê-lo também” (Siegel, 2008, p. 295). O ambiente de trabalho deve apresentar uma baixa estimulação visual, garantindo momentos de maior concentração e atenção.

A aprendizagem em crianças com autismo, relaciona-se directamente com o nível de défice cognitivo que as mesmas podem apresentar; inicialmente, o percurso educativo e as metodologias utilizadas são semelhantes a todas elas, mas de acordo com

os progressos que demonstram o caminho, que futuramente percorrerão, pode ser muito diferente. No que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, e de acordo com Siegel (2008), este assume-se muitas vezes, como um processo natural de aquisição, em crianças com autismo. Muitas aprendem, sozinhas as letras do abecedário, assim como, reconhecem várias palavras comuns do seu quotidiano, facilitando a introdução dos conceitos fonéticos, descriminando os vários sons que as compõem. “Os livros com objectos cujo nome é constituído por uma só palavra normalmente constituem o modo mais fácil de começar. Apontar para as várias letras à medida que se pronuncia as palavras ajuda a criança a ver as relações fonéticas” (Siegel, 2008, p. 360).

No entanto, as crianças que sofrem desta perturbação, apresentam uma grande resistência em completar uma tarefa, justificando uma preocupação acrescida, aquando da inclusão de uma criança com autismo, numa turma de ensino regular. Reconhecendo a importância de proporcionar modelos, ditos, normais de relações interpessoais e de aprendizagem, Siegel (2008), defende que “é necessário que o procedimento seja gradual e apoiado, com um adulto a ajudar a criança com autismo a fazer a transição, guiando-a, passo a passo, através das actividades (Siegel, 2008, p. 296). Quando se perspectiva a inclusão destas crianças no ensino regular, é imperativo analisar o seu nível de desenvolvimento, cognitivo e social, bem como os recursos humanos (e não só), disponíveis nas escolas do ensino regular. Os professores, devem documentar-se no sentido do conhecimento de várias metodologias e estratégias específicas no trabalho com crianças com autismo, bem como, no controlo do seu comportamento em sala de aula.

1.3. A importância da brincadeira no desenvolvimento da aprendizagem em crianças com necessidades educativas especiais

A maioria das crianças com deficiências mentais e cognitivas apresentam dificuldades nas suas capacidades de abstracção; por isso devem ser estimuladas e trabalhadas, no sentido de se elevar as suas formas de pensamento além do concreto (Pinto & Góes, 2006). Devido ao pensamento concreto predominante nas pessoas e crianças com deficiência mental, a imaginação tende a ser vista como uma característica “pobre”, mas ela é uma função vitalmente necessária e compõe-se através da

recombinação de elementos retirados da realidade. Assume-se, ainda, como uma função indispensável nos processos de cognição, uma vez que, o funcionamento imaginativo é a base de qualquer actividade criadora, “a psicologia chama imaginação ou fantasia a esta actividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido científico diferente” (Vygotsky, 2009, p. 11). Estas considerações sobre imaginação e fantasia opõem-se às ideias de que esses conceitos não se coadunam com a cognição, uma vez que estão relacionados com o irreal. O mesmo autor, defende que essas funções, favorecem a elevação dos modos de pensamento e que estão, obviamente, dependentes da qualidade e da diversificação de experiências, proporcionadas às pessoas e às crianças com deficiência mental.

No que diz respeito às crianças, o brincar, é a esfera fundamental da sua imaginação; ao brincar de “faz de conta”, a criança apoia-se no vivido, não se limitando a reproduzi-lo, agindo de maneira imaginativa. O brincar, permite à criança transgredir e superar os limites impostos pela realidade, “para Piaget, o brincar serve à necessidade da criança de perceber e manipular o objecto, observando as relações causais entre a sua acção e o objecto, consolidar seu conhecimento e extrair prazer por dominar a situação” (Silva, Oliveira & Sás, 2008, p. 21).

A importância do jogo para o ensino e aprendizagem de crianças com deficiência mental está presente desde as primeiras tentativas de educá-las... Desde o início para consecução dos objectivos estabelecidos por Itard para a educação de Victor, a utilização de jogos aparece como um recurso auxiliar, com a intervenção directa do instrutor e, a princípio, motivada pelas necessidades básicas (Silva, 2004, citado em Silva, Oliveira & Sás, 2008, p. 28).

Os jogos e as brincadeiras infantis assumem uma importância extrema no desenvolvimento intelectual e social da criança, razão pela qual devem ser utilizados como mais uma “ferramenta” de ensino em contexto escolar, até porque contribuem, igualmente, para o desenvolvimento de outras competências importantes, como a criatividade e as competências sociais. É necessário criar nos espaços escolares momentos lúdicos, que permitam à criança desenvolver estas competências ditas “não académicas” porque brincar é aprender e permite à criança expressar-se através de gestos, atitudes e comportamentos que contêm em si significados pessoais, provenientes do investimento afectivo que cada criança coloca na sua acção lúdica. Simultaneamente, é importante sensibilizar professores e educadores para a importância da preparação prévia das actividades lúdicas. Estes devem pesquisar e conhecer diversos tipos de

jogos, de estimulação sensorial, motora, de cooperação, exercícios de memória, etc., e ao mesmo tempo, assumirem-se como mediadores durante a brincadeira, capazes de intervir no sentido da ajuda na resolução de problemas ou de conflitos, individuais ou de grupo (Silva, Oliveira & Sás, 2008).

Parafraseando Vygotsky (1987, citado em Pinto & Góes, 2006, p. 14),

Desde os primeiros anos da infância encontramos processos criadores que se reflectem, sobretudo, em seus jogos. O menino que cavalga sobre um pau e que imagina que monta a cavalo, a menina que brinca com a sua boneca, e se crê mãe, os meninos que brincam de ladrões, de soldados, de marinheiros, todos eles mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. Verdade é que, em seus jogos, reproduzem muito do que vêem, porém bem sabido é o imenso papel que pertence à imitação nos jogos infantis. São estes, com frequência, mero reflexo do que vêem e ouvem dos maiores, porém tais elementos de experiência não são nunca levados pelas crianças a seus jogos como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas predilecções e necessidades.

De acordo com o mesmo autor, qualquer actividade lúdica implica regras, até mesmo no jogo simbólico, onde o próprio objecto impõe as suas próprias regras de funcionamento, e possui uma intenção lúdica específica. São essas mesmas regras que permitem criar um clima de aprendizagem, ao mesmo tempo que preparam a criança para a vida do quotidiano, toda ela repleta de normas e regras de funcionamento. Quando o objectivo de uma actividade lúdica é a aprendizagem efectiva, a interiorização das regras torna-se fundamental para o alcance de um resultado positivo, num determinado jogo, ou num determinado cenário lúdico. Brincar, oferece à criança a possibilidade de explorar e de compreender o seu ambiente, de se socializar com os seus pares, descobrindo, assim, novos conhecimentos (Kraemer, 2007).

1.3.1. Brincar com autismo

A criança com autismo brinca de forma pouco frequente com brinquedos ou outros objectos, normalmente tende a vaguear, tocando em várias coisas, não se envolvendo verdadeiramente em nada durante muito tempo. Liga-se a objectos pouco comuns e algo bizarros, preocupando-se com partes selectivas dos mesmos e, normalmente, são incapazes de perceberem a intenção e a função desse objecto ou brinquedo. O seu desenvolvimento lento, contribui directamente para o facto destas crianças permanecerem durante mais tempo no estágio sensório-motor e por isso, prestam muita atenção a informações sensoriais próximas e pouca atenção aos sentidos

mais distantes, repetindo, com grande persistência, actividades lúdicas sensoriais. Os seus jogos baseiam-se, quase sempre em algo que viram anteriormente, e quando brincam com brinquedos, são incapazes de acrescentarem os seus próprios pensamentos ou sentimentos.

Os componentes do jogo, são inicialmente criados pela criança, não sendo, contudo, desenvolvidos. Em vez disso, o jogo tende a ser seguido vezes sem conta de forma idêntica e as ideias não são associadas e voltadas a associar de novas maneiras, à medida que o tempo de jogo progride (Siegel, 2008, p. 90).

Este comportamento, comum a todas as crianças com autismo, é denominado por alguns autores de “Jogolália”, em que as crianças tendem a copiar, repetidamente acções físicas, sobre algo observado anteriormente.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Caracterização da Intervenção

O presente trabalho consiste num relatório da intervenção realizada com o “*João*” (nome fictício), uma criança portadora de uma perturbação do espectro do autismo, tendo como meta a sua inclusão numa escola do ensino básico. A criança em estudo tinha sete anos de idade, encontrava-se matriculada no 2º ano de escolaridade e integrava a sala do ensino estruturado do autismo, da mesma escola, bem como, as actividades de tempo livre, da Componente de Apoio à Família (CAF), durante o período da tarde e das interrupções lectivas.

A questão de partida, que deu início a este projecto, foi a seguinte: Poderão as metodologias lúdico-pedagógicas, contribuir para a inclusão do “*João*” e para a sua aprendizagem da leitura e da escrita?

A metodologia por nós utilizada, sustentou-se nos procedimentos da investigação-acção, uma vez que, numa primeira fase, foram recolhidos vários dados que permitiram aprofundar o conhecimento sobre a situação, com o objectivo de desenhar uma intervenção fundamentada nas reais e concretas necessidades e especificidades da mesma. Segundo Guerra (2000), esta metodologia assume, como principais características, o facto de se constituir como um processo continuado, que influencia o percurso de toda a investigação, o facto de transformar os objectos do conhecimento em sujeitos do conhecimento e, por último, a ênfase que coloca numa situação real, concreta como ponto de partida. A intenção de toda e qualquer investigação-acção, é provocar mudanças, sejam elas de carácter social ou pessoal, assegurando, assim, uma melhor adaptação, integração e inclusão dos indivíduos no meio que o rodeia e um funcionamento mais eficaz das instituições.

A investigação-acção se desenvolveu por duas vias complementares: partindo da acção para a investigação e da investigação para a acção, dito de outra forma, do próprio campo de intervenção (o terreno), mas também do quadro das ciências cujo objecto de estudo é o ser humano e as suas acções (e aqui ao nível das diversas ciências – psicologia, antropologia, sociologia, ciências da educação, religiosas, económicas e administrativas, etc.). (Guerra, 2000, p. 58)

Numa metodologia de investigação-acção, pede-se ao investigador que clarifique, exaustivamente e com frequência, todos os pressupostos e intenções das suas acções

(Guerra, 2000). A interpretação é uma parte fundamental de qualquer investigação, que deve ser fundamentada única e exclusivamente na recolha objectiva dos dados. Enquanto investigadora desta situação, senti necessidade de recolher o maior número de dados possível sobre a criança em estudo e os contextos em que a mesma se insere. Dessa forma, os dados recolhidos focam características pessoais, características do contexto escolar, características familiares e características do grupo escolar.

Utilizou-se no estudo uma metodologia qualitativa, que permite ao investigador ser também um instrumento nesta investigação, permitindo-lhe desta forma ser a fonte directa dos dados, contribuindo assim, para uma melhor percepção do real, através de uma recolha de dados em ambiente natural. De acordo com Bogdan e Bicklen (1994) a investigação qualitativa tem um carácter descritivo, os dados ou factos dela recolhidos têm a forma de palavras ou imagens, não suprime partes de narrativas assim como não as transforma em símbolos numéricos. O investigador coloca a ênfase no processo, desvalorizando de certa forma, o produto ou resultados obtidos. “Todos os investigadores têm um grande privilégio e uma grande obrigação: o privilégio de prestar atenção ao que consideram digno de atenção e a obrigação de tirar conclusões retiradas das escolhas mais significativas para colegas e clientes” (Stake, 2007, p. 65).

A investigação-acção, coloca a investigação em interacção com a acção e pressupõe a compreensão do todo, ou seja, a compreensão das interacções entre as partes e a compreensão da identidade de cada parte. As técnicas e práticas frequentemente utilizadas por esta metodologia, provenientes das ciências sociais, assumem, maioritariamente, um carácter indutivo e qualitativo. Não esquecendo o papel do investigador, que não pode ser totalmente neutro; facto este que se constituiu como uma grande desafio para mim, uma vez que, implica uma capacidade de auto-avaliação e de questionamento constante, sobre a melhor forma de conhecer a situação e, posteriormente, intervir sobre ela.

2.2. *Técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados*

Para a realização desta investigação, foram utilizadas diversas e variadas fontes, de dados, nomeadamente a consulta de documentos como o Projecto Curricular de Escola, o Projecto Educativo do Agrupamento, o Programa Educativo Individual e o

Relatório de Avaliação Psicológica do aluno, o Plano Anual de Actividades do CAF (Componente de Apoio à Família) e o Regulamento das CAF's do Departamento de Educação e Juventude, da Câmara Municipal de Lisboa. Esta pesquisa documental, permitiu o acesso a uma maior variedade de informação e, consequentemente, um conhecimento mais profundo da criança em estudo e do meio que a envolvia.

As técnicas de investigação, como as entrevistas à professora do ensino regular e à professora do ensino especial, permitiram criar uma percepção mais real da dinâmica da sala de aula e da sala TEACCH, bem como reunir informações mais detalhadas sobre o percurso da aprendizagem da criança em estudo, suas especificidades e dificuldades. A sociometria apontou dados referentes às interações que se estabeleciam, entre os alunos, na sala de aula, e permitiu perceber a forma como o aluno se posicionava na turma. As observações realizadas relatam situações reais e concretas do dia-a-dia escolar dessa criança, e revelaram aspectos estruturais e dinâmicos dos vários espaços escolares onde a mesma se move, incluindo o espaço e a dinâmica das actividades de tempo livre da CAF.

2.2.1. A Sociometria

O objectivo desta técnica é o de estudar e compreender a dinâmica das relações interpessoais na óptica das representações e expectativas, dentro de um determinado grupo. Tendo em conta, que estruturalmente, os grupos são o resultado das relações de afinidade e não afinidade entre os seus elementos, a sociometria permite, através da análise dessas interações, distinguir a posição social de um indivíduo dentro de um grupo.

Os testes sociométricos, captam as características de cada indivíduo enquanto membro de um grupo, e não as características do grupo enquanto estrutura dinâmica. Permitem perceber as representações e expectativas que cada elemento possui acerca das relações estabelecidas no seio do grupo, e focam apenas determinadas situações da realidade dos elementos constituintes (Nothway e Weld 1957). É o teste sociométrico que permite auscultar as interações representativas entre os vários elementos de um grupo, destacando as posições sociais de cada um desde que, "...realizado mais do que uma vez e aplicado em circunstâncias que não possibilitem relações de contaminação com outros instrumentos..." (Estrela, 1986, p.379). Tendo em conta que um grupo se

estrutura com base nas afinidades e não afinidades entre os seus diversos elementos, é possível, através da aplicação do teste sociométrico, perceber as representações e expectativas que cada elemento possui acerca das relações estabelecidas no grupo. Como afirmam Northway e Weld (1957, p. 11), “Um teste sociométrico consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações.”

2.2.2. *A técnica da Entrevista*

A técnica da entrevista é uma das mais utilizadas na recolha de dados em investigação e consiste num processo interactivo de comunicação verbal, entre o entrevistador e o entrevistado. É uma técnica subjectiva, que implica um grande rigor e atenção, tanto na sua aplicação como na análise das respostas obtidas e exige uma preparação cuidadosa, na formulação das questões. Existem três tipos de entrevistas, que se classificam de acordo com uma dimensão crescente de directividade: a entrevista não directiva (ou não estruturada), a entrevista semi-directiva (ou semi-estruturada), e a entrevista directiva (ou estruturada).

A primeira, caracteriza-se como uma conversa, que flui livremente, entre entrevistado e entrevistador, em que este propõe um tema e não intervém a não ser para insistir ou encorajar. De acordo com Afonso (2005, p. 98), o objectivo deste tipo de entrevista “consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação”.

A entrevista semi-directiva pressupõe que o entrevistador possua um conhecimento prévio sobre os temas que pretende abordar, sendo que, neste caso, os temas são mais específicos e são explorados obedecendo a um guião que se constitui como “o instrumento de gestão da entrevista semi-estruturada” (Afonso, 2005, p. 99). As questões podem ser reformuladas ao longo da entrevista, bem como inverterem a ordem previamente estabelecida no guião.

A entrevista directiva (ou estruturada) utiliza-se quando se pretende obter, quantitativamente, informações sobre um número elevado de entrevistados, normalmente para efeitos estatísticos. Existe um conjunto limitado de questões e as

respostas são registadas de acordo com um sistema de codificação previamente estabelecido, e totalmente controladas pelo entrevistador.

Ruquoy (1997) defende que a utilização da técnica da entrevista permite obter informações sobre o pensamento da pessoa entrevistada e também sobre o objecto de discurso e está directamente dependente, da capacidade do entrevistador, em motivar o entrevistado a expressar com exactidão o que realmente pensa e sente.

2.2.3. *A Observação*

Fundamentando esta prática na perspectiva de Estrela (1986, p. 18), “a observação tem como objectivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação situada desses comportamentos. Por isso, a precisão da situação constitui um dos objectivos principais”. Esta técnica pressupõe que a recolha de dados seja realizada através de registos escritos ou gravados, sendo que a informação recolhida deverá ser objectiva e fiel à realidade observada. De acordo com o mesmo autor, a definição de objectivos e a delimitação do campo de observação, são determinantes em qualquer observação e implicam uma selecção de formas e meios de observação e de normas e critérios de registo, a elaboração de técnicas de análise e tratamento de dados e uma preparação prévia do observador, no sentido de aperfeiçoar a sua técnica. Existem várias formas de observação, que dizem respeito tanto à situação e atitude do observador, como ao próprio processo de observação e ainda, quanto ao campo de observação (Estrela, 1986).

No que diz respeito à atitude ou situação do observador, a observação pode ser participante, quando este participa de alguma forma na vida do grupo observado, “ a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1986, p. 35). A observação ocasional, consiste num processo de observação em que o observador não se encontra directamente ligado aos factos, reduzindo assim, a margem de subjectividade. Este tipo de observação é o ponto de partida para uma outra forma de observação, a sistemática, que utiliza técnicas rigorosas de notação de observações, recolhendo dados que se podem submeter a um tratamento quantitativo. A observação naturalista, enquadra-se também, nos diferentes processos de observação, e

observa o comportamento dos indivíduos, em ambiente natural e em situações que dizem respeito à sua vida quotidiana (Estrela, 1986).

Por último, quanto ao campo de observação, Estrela (1986), defende que a observação pode ser molar e molecular; molar quando se observa situações que abrangem um maior número de acções e molecular quando se focalizam situações ou comportamentos específicos.

Os dados recolhidos através da observação, podem ser complementados recorrendo a outras técnicas de investigação, como a entrevista e questionário. Esta complementaridade é vantajosa em qualquer investigação, na medida em que “evita isolar, previamente, variáveis, não procedendo ao seu controlo ou à sua eliminação, pois utiliza a técnica de redução do campo de observação de acordo com as perspectivas que vão emergindo ao longo do processo de investigação” (Estrela, 1994, p.52).

2.3. Procedimentos na recolha e análise de dados

2.3.1. Fontes documentais

Durante a fase de projecto e de preparação desta intervenção, foram consultados vários documentos, como já foi descrito anteriormente no ponto 2.2., com o objectivo de complementar os dados recolhidos através das várias técnicas e instrumentos, a seguir apresentados, porque, “muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registos de actividade que o investigador não poderia observar directamente” (Stake, 2007, p.85).

2.3.2. Técnicas e instrumentos

A aplicação dos testes sociométricos decorreu em contexto de sala de aula, com a presença de todos os alunos da turma, bem como da professora. Explicou-se que as respostas dadas, teriam que se referir apenas aos elementos constituintes da turma, apelando, ao mesmo tempo, à total disponibilidade e sinceridade do grupo, assegurando a confidencialidade das respostas de cada um. O teste sociométrico é um instrumento que permite estudar as representações e expectativas dos elementos constituintes de um grupo. Desta forma é sempre composto por três critérios com três hipóteses de escolha e uma de rejeição. “Um teste sociométrico dá a todas e a cada uma das crianças dum

grupo a oportunidade de nos dizer com quem gosta de brincar, trabalhar ou estar em determinada situação.” (Northway & Weld, 1957, p.17).

Assim sendo, os critérios definidos para a elaboração destes testes sociométricos, contemplaram uma situação de turma, uma situação de trabalho escolar e uma situação de recreio. Uma vez que se tratava de uma turma de 2º ano, com uma faixa etária entre os 6 os 7 anos de idade e em que alguns alunos apresentavam, ainda, alguma dificuldade na leitura, o questionário elaborado era constituído por três espaços em branco, onde era solicitado a cada aluno que desenhasse a situação correspondente à pergunta. Pretendeu-se, desta forma, não só tornar o questionário mais apelativo e motivar o grupo para o seu preenchimento, mas também, facilitar a interpretação das perguntas do mesmo (Anexo I).

A análise dos dados obtidos é apresentada na matriz sociométrica (Anexo II), que transforma os resultados obtidos em forma de tabela, e todas as informações recolhidas assumem uma forma estruturada e organizada, através da qual é possível analisar toda a estrutura sociométrica do grupo.

A técnica da entrevista utilizada, contemplou dois entrevistados diferentes, em dois momentos distintos: a primeira entrevista decorreu no dia 5 de Outubro de 2009 e foi feita à professora do ensino regular e a segunda aconteceu no dia 12 de Outubro do mesmo ano e teve como entrevistado a professora do ensino especial. As entrevistas realizadas são do tipo semi-directivas, basearam-se em perguntas abertas e decorreram num clima de confiança, tentando escutar de forma activa cada um dos entrevistados. De acordo com Afonso (2005, p. 99), “durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática”. Foi, ainda, garantida a confidencialidade dos dados, obtendo-se o consentimento de cada entrevistado para a gravação das respectivas entrevistas.

Foi elaborado um guião para cada uma delas, construído a partir das questões que pautaram a pertinência deste projecto de intervenção e de acordo com as categorias e objectivos de cada guião, analisou-se, posteriormente os seus conteúdos (Anexos III e IV).

As observações realizadas decorreram todas nos espaços naturais do aluno intervencionado, e descrevem várias situações distintas: o recreio da escola, o lanche e as actividades da CAF (Anexos V e VI). Não foi possível observar o aluno em contexto de sala de aula, uma vez que, na altura em que foram aplicadas estas técnicas de investigação, ele não se encontrava a frequentar a sala de aula. Como observador da situação em estudo, assumi um papel definido na organização da realidade pessoal e escolar da criança em causa, uma vez que “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1986, p. 35).

De salientar ainda, que as observações efectuadas são do tipo naturalistas, uma vez que foram realizadas em ambiente natural e dizem respeito a situações da vida quotidiana escolar, e a criança, objecto do estudo, não foi sujeita a qualquer tipo de controlo ou orientação comportamental. Os dados analisados, foram sintetizados e traduzidos em quadros de registo de comportamentos.

3. Intervenção

3.1. Caracterização da situação e do respectivo contexto

3.1.1. A turma

3.1.1.1. Caracterização Estrutural

A turma de 1º ciclo, onde o “João” estava integrado, era uma turma de 2º ano, de uma escola básica de Lisboa, constituída por 19 crianças, 14 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com uma variância de idades entre os 7 e os 8 anos. A maioria dos alunos eram de nacionalidade portuguesa, exceptuando dois, um de nacionalidade indiana e outro S. Tomense e, na sua maioria, eram residentes na mesma freguesia da escola. Provinham, maioritariamente, de famílias de baixo rendimento económico, apoiadas pelos Serviços de Acção Social Escolar (ASE) da Câmara Municipal de Lisboa e provenientes de famílias com baixa formação académica (nível de 1º ou 2º ciclo). Três dos alunos constituintes desta turma, encontravam-se ao abrigo do Decreto 3/2008, de 7 de Janeiro, um aluno apresentava uma perturbação global do desenvolvimento e os restantes dois, estavam diagnosticados com uma perturbação do espectro do autismo.

3.1.1.2. Caracterização dinâmica

De acordo com a docente responsável, (Anexo III) a maioria dos alunos desta turma de 2º ano, iniciou o seu percurso escolar, no 1º ano de escolaridade, com apenas 5 anos de idade e, conseqüentemente, revelavam uma grande imaturidade. Esta característica, influenciou todo o funcionamento do grupo, tornando o processo de aquisição de regras e normas escolares, mais lento e difícil. A agressividade era uma característica igualmente presente em muitos destes alunos, manifestando-se, normalmente nos períodos de recreio, onde surgiam conflitos, geralmente entre os rapazes.

Já no 2º ano de escolaridade, todos os alunos respeitavam as regras de comportamento da sala de aula, demonstrando, ainda, alguma dificuldade em esperar a sua vez de falar e ouvir os outros, gerando alguma confusão e dificuldade de entendimento, mas revelavam já uma grande evolução na capacidade de trabalhar em grupo. Apresentavam, no entanto, um grau de indisciplina elevado, durante as actividades extra-curriculares, onde não conferiam ao professor, um grau de autoridade,

não respeitando, dessa forma, as regras estabelecidas para a sala de aula. Estas actividades eram frequentadas por todos os alunos da turma, à excepção do “*João*”, e de outro aluno, igualmente diagnosticado com uma perturbação do espectro do autismo, que durante esse período se encontravam acompanhados pelas actividades da CAF, juntamente com o grupo de crianças do pré-escolar. Esta foi uma opção da professora de educação especial, que considerava que estes alunos não possuíam as características necessárias para acompanharem aquelas aulas (Anexo IV).

A interacção com o “*João*” (quando este frequentou a sala de aula, ainda no 1º ano de escolaridade), era harmoniosa, esforçando-se para não elevar o nível de ruído em sala de aula e de uma maneira geral, disponibilizavam-se, espontaneamente, para ajudá-lo em todas as tarefas que apresentava mais dificuldade. No que diz respeito ao percurso de aprendizagem, o grupo atingiu os objectivos delineados pela professora, apesar das dificuldades demonstradas no início do 1º ano de escolaridade.

Através da análise da sociomatriz das escolhas e das rejeições (Anexo II) foi possível verificar que as raparigas centravam as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo, mas o mesmo facto não era tão perceptível nos rapazes, uma vez que as suas escolhas apresentavam-se mais distribuídas entre rapazes e raparigas. Tal facto não se observava, relativamente às rejeições, onde as raparigas rejeitavam, maioritariamente, os rapazes e estes mantinham as suas rejeições mais distribuídas pelos dois géneros. Existia um elevado nível de escolhas recíprocas, principalmente no grupo das raparigas, sendo que, o mesmo não se verificava ao nível das rejeições. De uma forma geral, o grupo diversificava, tanto as suas escolhas, como as suas rejeições, sendo que o elemento mais escolhido apresentava um total de 10 escolhas nos totais combinados, apesar de estar em igualdade com outra colega, no que diz respeito ao número de colegas que os escolheram. Tal como acontece com as rejeições, em que o aluno mais rejeitado apresentava um total combinado de 15 rejeições e um empate com outra aluna, no que diz respeito ao número de crianças por quem cada um foi rejeitado. Verificou-se, ainda, que os três alunos com necessidades educativas especiais foram escolhidos por apenas um aluno cada e só dois foram rejeitados por alguém, sendo que o “*João*” não foi rejeitado por nenhum aluno da turma.

3.1.2. *O grupo da Componente de Apoio à Família (CAF)*

3.1.2.1. Caracterização Estrutural

A Componente de Apoio à Família (CAF), funciona nas instalações de uma escola básica de Lisboa e é gerido pela Junta de Freguesia da zona onde esta se situa, que cumpre as directrizes do DEJ / Divisão de Apoio Sócio-Educativo, da Câmara Municipal de Lisboa (ver Anexo XI).

A sala de actividades frequentada pelo “*João*”, era constituída por 15 crianças, 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino e apresentava uma média de idades entre os 3 e os 9 anos. As crianças que frequentavam este espaço de actividades pós-escolares, encontravam-se matriculadas no Jardim de Infância integrado na mesma escola, sendo que, quatro das crianças constituintes deste grupo, apresentavam uma perturbação do espectro do autismo e beneficiavam do apoio da sala do ensino estruturado do autismo, da escola básica (sala TEACCH). Eram, na sua maioria, residentes da freguesia onde se situa a escola, de nacionalidade portuguesa, e pertenciam a um meio sócio-cultural, maioritariamente médio baixo e, à excepção de três crianças, estavam contempladas pelos subsídios de acção social escolar, da Câmara Municipal de Lisboa.

3.1.2.2. Caracterização dinâmica

A sala de actividades da CAF, onde o “*João*” estava integrado, era organizada por diversos cantos de brincadeiras, sendo que cada um deles estava catalogado com o nome correspondente à brincadeira, ilustrado com vários desenhos das crianças alusivos à respectiva brincadeira: “casinhas”, “garagens”, “jogos”, “fantoques”, “legos”, “plasticina”, “bonecos” e “desenhos”. Era frequentada por crianças pertencentes ao pré-escolar, à excepção de três crianças com autismo, que se encontravam em idade escolar (onde estava incluído o “*João*”) e que por motivos de organização escolar e familiar, não frequentavam as actividades extra-curriculares da escola básica.

As actividades eram centradas nos interesses das crianças e organizadas de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas, não existindo horários estanques para a sua realização. Desta forma, as crianças interagiam e relacionavam-se umas com as outras, num contexto de brincadeira livre, explorando a sala e as diversas actividades individualmente, ou em pequenos grupos. Eram acompanhadas e supervisionadas pela monitora da sala, que orientava a resolução de pequenos conflitos,

esclarecia algumas dúvidas referentes às regras das brincadeiras e garantia o estabelecimento de outras regras e rotinas, no sentido de contribuir para uma melhor organização dos trabalhos. As brincadeiras mais frequentadas pelas várias crianças, eram as “casinhas” e as “garagens”, sendo que na segunda, assistia-se a uma maior adesão por parte dos rapazes.

Todas as crianças eram autónomas no espaço e apresentavam, igualmente, níveis de autonomia pessoal satisfatórios e adequados à idade de cada uma e manifestavam um grande prazer durante a realização das diversas actividades lúdicas.

3.1.3. Caso específico da turma e do grupo da CAF

3.1.3.1. História compreensiva da criança

O “*João*”, com 7 anos de idade, apresentava uma Perturbação do Espectro do Autismo e frequentava o 2º ano de escolaridade, de uma escola básica de Lisboa, beneficiando do apoio da sala de ensino estruturado do autismo da mesma escola. Vivia com a mãe, com a avó materna e o seu marido, num apartamento em Lisboa. Foi-lhe diagnosticado uma perturbação do espectro do autismo quando tinha, sensivelmente, três anos de idade. Foi acompanhado até Novembro de 2007 no Centro de Desenvolvimento Infantil – Diferenças, onde foi medicado com Risperidona e era acompanhado por uma psiquiatra, que promoveu o reajuste gradual da medicação para Ziprexa e Cronosfen.

De acordo com os relatos da mãe (Anexo VII), o “*João*” foi uma criança desejada e planeada, a gravidez decorreu sem complicações, e o parto foi por cesariana. Aquando do seu nascimento apresentava Apgar 3/8 e necessitou de reanimação, acabando por estabilizar ao fim de 4 dias, não sendo necessário recorrer à incubadora. Foi amamentado durante um mês e meio e começou a andar normalmente por volta dos nove meses e a falar com um ano de idade, mas começou a perder competências linguísticas aos 3 anos, quando iniciou a medicação. Segundo a mãe, o “*João*” nunca foi uma criança calma, o que motivou várias queixas de hiperactividade e de birras, por parte dos dois estabelecimentos de ensino que frequentou. Apesar de possuir um quarto próprio, o “*João*” sempre dormiu com a mãe. Os pais encontram-se em situação de divórcio, pelo que o a criança vive com a mãe em casa da avó materna, segundo a mãe o pai é mais permissivo e tem pouca capacidade para impor regras ao “*João*”. As

avaliações de desenvolvimento a que foi submetido, nunca foram totalmente conclusivas, devido à sua pouca colaboração com os examinadores.

3.1.3.2. Caracterização do percurso escolar

De acordo com as informações veiculadas no Programa Educativo Individual e no relatório de avaliação psicológica (Anexo VII), durante o período de 2002 a 2007, o “*João*” frequentou uma creche e Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia e em 2007, ingressa num Jardim de Infância público, onde foi abrangido pelo Decreto-lei 319/91, beneficiando de adiamento de escolaridade e de apoio do docente de Educação Especial. Em Setembro de 2008, ingressou nesta escola básica, para poder frequentar a Unidade de Ensino Estruturado do Autismo. Inicialmente encontrava-se inscrito no Jardim de Infância, com adiamento escolar, mas em Dezembro de 2008, após monitorização do Ensino Especial, o processo teve que ser alterado o que motivou a sua inscrição no 1º ano de escolaridade. Beneficiava de apoios específicos de terapia da fala, terapia de reabilitação, acompanhamento da psicóloga clínica e trabalhava competências específicas de forma a colmatar as suas dificuldades, na sala de ensino estruturado, através da utilização da metodologia TEACCH. Desde o início do ano lectivo 2008/2009 que o “*João*” frequentava as actividades do ATL, através da Componente de Apoio à Família (CAF), que funciona nas mesmas instalações escolares.

3.1.3.3. Nível actual de competências sócio-escolares

O “*João*” evidenciava evoluções importantes a nível individual e social, apesar da sua grande instabilidade emocional. De uma forma geral, demonstrava melhorias em todas as áreas de desenvolvimento, com especial destaque para a noção corporal, e a orientação espacial.

Na motricidade fina, apesar de algumas evoluções, persistiam ainda dificuldades, nomeadamente, ao nível do grafismo. O aumento da disponibilidade e interesse por parte do “*João*” nas diversas actividades, possibilitaram melhores desempenhos motores, motivando a sua evolução, também no que diz respeito à área da motricidade global. Observavam-se, ainda, evoluções significativas ao nível da elaboração do desenho, que se apresentava mais completo, com a presença de mais elementos, existindo já uma linha de base. Essa evolução era igualmente significativa, no que diz respeito à elaboração da figura humana.

Relativamente ao nível da linguagem expressiva, o “*João*” já verbalizava frases mais complexas, incorrendo, por vezes, em alguns erros gramaticais e ordenava sequências com 4 ou mais cartões tentando explicar a lógica que se estabelecia entre eles. Ao nível de consciência fonológica, já identificava algumas imagens com o mesmo som.

Revelavam-se, ainda alguns progressos a nível comportamental, como a diminuição da ocorrência de “birras”, embora estas ainda acontecessem com bastante frequência mantendo-se a procura constante da atenção exclusiva do adulto. Os tempos de concentração e atenção aumentavam, permitindo progressos importantes, essencialmente em contexto psicoterapêutico.

Em contexto de sala de aula o “*João*” permanecia no seu lugar o tempo necessário para realizar as tarefas que lhe estavam destinadas e a sua integração com os pares realizou-se com sucesso. Já conhecia alguns alunos da turma, experimentando momentos de conversa e de brincadeira com alguns deles. No entanto, a avaliação das competências adquiridas, era sempre realizada no contexto da sala TEACCH. Em contexto das actividades da CAF, cumpria as rotinas estabelecidas para todo o grupo e apresentava um interesse mais diversificado, no que diz respeito às brincadeiras utilizadas. Manifestava mais facilidade em partilhar objectos e solicitava a presença dos pares para participarem em brincadeiras conjuntas, ainda que de uma forma imposta e exclusiva.

Quadro nº 1 – Análise dos instrumentos de pesquisa utilizados

Instrumentos		Aspectos mais relevantes
ENTREVISTA	Professora do Ensino Regular	• “Muito bem, correu muito bem. Até me ajudou a mim” (a integração do “<i>João</i>” na sala de aula) • “eles reagem muito bem,” (os alunos da turma relativamente à integração do “<i>João</i>” na sala) “é quando estão mais calados e tudo. E ajudam, tentam ajudar” • “Vai muito poucas vezes à sala de aula” (o “<i>João</i>”) • “eu acho que ele vai conseguir ler e escrever, tem é que ser com calma e ao ritmo dele... ele no início não escrevia o nome, agora escreve o nome, ele identifica... ele copia tudo o que nós lhe escrevemos, com letra de imprensa mas

		consegue copiar. Algumas letras ele identifica... se estivesse mais tempo...” • “o material utilizado (com o “<i>João</i>”) vem sempre com a professora da unidade, ou com material que eu tenho na sala e que eu usei no início do 1º ano” • “há muitos problemas com os professores,(das AEC’s) eles [os alunos] não vêem os professores das actividades da música, do inglês, como professores deles. não há regras”
	Professora do Ensino Especial	• “Esta Unidade só abriu o ano passado e... só este ano é que é suposto ela começar a funcionar como Unidade de Ensino Estruturado. Porque só este ano é que se consegue reunir condições para isso, mesmo assim ainda nos faltam algumas mas... até ao final deste 1º período ficamos com o equipamento necessário” • “Até à hora do almoço eles (os alunos da Unidade) normalmente só têm tempo de fazer um desenho e de fazer uma actividade, normalmente é em grupo. Depois têm o intervalo, têm o recreio, regressam do recreio, voltam normalmente a fazer, ou actividades nas zonas individuais, nas zonas de cada um deles, ou fazem trabalhos colectivos, ou se houver número de adultos suficientes dentro da sala que permita, vão para o aprender” • “tenta controlar sempre o adulto através do humor (o “<i>João</i>”)... e exige ter uma exclusividade. Sempre que ele sente que não tem essa exclusividade aproveita para... para fazer birras” • “acho que ele é uma criança com muitas capacidades. Eu tenho perspectivas que ele venha a saber ler, que ele venha a saber contar. Mesmo que isso seja só para ser utilizado em termos funcionais” • “e na parte relacional a gente tem que trabalhar muito, muito com ele” • “na sala dele ainda não começámos a ir” • “utilizar o método global, hã... para a parte da leitura e da escrita...e trabalharmos todas ao mesmo tempo, as mesmas palavras e tudo o que seja relacionado com isso” • “são horas a mais que ele passa dentro

		da escola. Portanto eu acho que é importante ele frequentar a CAF, que é benéfico para ele, porque em casa, ou fora da escola, não lhe podem dar um outro tipo de estrutura”
OBSERVAÇÃO	Contexto recreio	• As crianças que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado do Autismo, utilizam a zona de recreio destinada às crianças do Jardim de Infância, quando estes se encontram nas salas de actividades. • O “João” pula e circula pelo recreio, com o boneco na mão • As crianças com autismo, que frequentam a Unidade, permanecem a brincar, individualmente, cada uma com o seu objecto de eleição, no espaço delineado pelo JI • o “João” dirige-se para perto das crianças que brincam em cima do colchão, e atira o seu boneco para o I., este, por sua vez, agarra no boneco e atira-o para as mãos do “João”, que volta atirar para o I. Mantém esta brincadeira durante alguns segundos, até o “João” agarrar no seu boneco, e atirá-lo ao ar repetidas vezes • A professora M. chama a atenção do “João”, pede-lhe para olhar para ela, e diz-lhe para não brincar dessa forma. O “João” continua a saltar, vira as costas à professora M. e ela agarra o seu braço, tira-lhe o boneco da mão, pede-lhe novamente para ele olhar para ela e diz-lhe que se ele não parar, ela não lhe devolve o boneco. Ele responde “está bem”, agarra no boneco e afasta-se da professora M.
	Contexto sala do CAF	• As crianças estão sentadas em roda, cada uma na sua cadeira • as crianças e eu começamos a cantar a canção das “Notas Mágicas”. o R., a N.2, o I. e o “João” colocam o dedo no ar. Ao mesmo tempo que coloca o dedo no ar, o “João” grita: “eu!” e baixa logo de seguida • A B. interrompe e diz “eu vou brincar para o castelo com os meninos!” e eu digo-lhe “B., agora é o “João” que está a falar, não podes interromper o “João.” • O grupo de crianças, está distribuído pelas diversas áreas de brincadeira da

		sala. • O “<i>João</i>”, permanece em pé, imóvel, ao lado da M., com dois bonecos na mão, um dinossauro e uma barbie, olhando fixamente para os bonecos. • o “<i>João</i>” vagueia pela sala com os dois bonecos na mão e de repente senta-se em cima da mesa dos jogos • o “<i>João</i>” dirige-se novamente para a janela, peço-lhe três vezes, “<i>João</i>” sai da janela” e à terceira, sem nunca olhar para mim, sai da janela, pousa os dois bonecos em cima da mesa das casinhas e dirige-se para a garagem, puxando uma mota da mão do G. • Quando me volto para ele novamente, vejo que está em cima de uma cadeira e, elevando a voz, ordeno-lhe que saia de cima da cadeira. Ele sai da cadeira, larga a mota em cima da mesa dos carros, onde estava o G. e o I. e vagueia pela sala, percorrendo e tocando nas brincadeiras todas. Chego perto dele e peço-lhe que se sente a brincar numa das brincadeiras e ele dirige-se, então para a zona das casinhas, sentando-se na mesa
	SOCIOMETRIA	Após a análise do sociograma da turma, onde a criança em estudo está inserida, verifica-se que o “<i>João</i>” não foi escolhido nem rejeitado por nenhum colega. Indicando que o relacionamento interpessoal que o “<i>João</i>” mantém com os seus pares da turma é quase nulo.

3.1.4. Contexto escolar

3.1.4.1. Espaço físico e logístico da escola e da CAF

A escola básica, onde decorreu esta intervenção, era constituída por 5 salas de aula, 1 Centro de Recurso Educativos e 1 Sala de Reuniões, onde também estava instalado o telefone e o fax, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 ginásio, 1 sala de Apoio Educativo e pela “Casa de Apoio” (antiga casa do guarda), onde funcionava o Apoio Especializado e Terapias. Integrava o Jardim de Infância, onde funcionava a Unidade de Ensino Estruturado do Autismo e que era constituído por mais duas salas e uma zona de convívio comum.

As instalações da CAF, funcionavam no primeiro andar do edifício do Jardim de Infância, e eram constituídas por três salas de actividades e, igualmente, por uma zona de convívio comum.

As turmas estavam constituídas de acordo com a legislação em vigor (Anexo IX) e, assim sendo, a turma do 1º ano era constituída por 23 alunos (1 ao abrigo do DL 3/2008 e 1 sinalizado como NEE), a turma do 2º por 19 alunos (3 ao abrigo do DL 3/2008), a do 2º/3º ano constituía-se por 17 alunos (4 ao abrigo do DL 3/2008 e 1 em avaliação pela Educação Especial), a turma do 3º por 20 alunos (3 ao abrigo do DL 3/2008) e, por último, a turma do 4º ano que era constituída por 21 alunos (2 ao abrigo do DL 3/2008). A Unidade de Ensino Estruturado do Autismo constituía-se por 5 alunos, todos integrados em turmas do ensino regular, nomeadamente nas turmas do 1º, 2º e 3º anos. Na CAF, estavam inscritos cerca de 87 crianças; 28 do pré-escolar e 59 da escola básica.

3.1.4.2. Recursos humanos da escola e da CAF

O corpo docente da escola básica era composto por 5 professoras com turma atribuída, incluindo a Coordenadora, 1 professora de Apoio Sócio-Educativo, a tempo parcial (10h) e uma professora de Educação Especial. O grupo do pessoal auxiliar era constituído por 2 AAE efectivos, 1 tarefeira (3 horas diárias) para acompanhamento de duas alunas com Trissomia 21 e 2 vigilantes, colocados na escola através do Programa IEFPP, em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa e a Santa Casa de Misericórdia de Lisboa. Os recursos humanos da CAF, eram constituídos por duas monitoras e uma auxiliar.

3.1.4.3. Dinâmica educativa da escola e da CAF

O horário normal de funcionamento da escola era das 9h00m às 15h30m, sendo que, existia um período de intervalo de 30m (entre as 10h30m e as 11h00m) e a hora de almoço acontecia entre as 12h00m e as 13h30m. As actividades extra-curriculares, como o Inglês, a Música, a Actividade Física e Desportiva e o Apoio ao Estudo, decorriam das 15h30m às 17h30m.

As actividades da CAF, ocorriam entre as 8h00m e as 9h00m (período de acolhimento), entre as 15h00m e as 17h30m e entre 17h30m e as 19h00m. O período de

funcionamento que decorria entre as 15h e as 17h30m, era limitado às crianças do pré-escolar, que frequentavam o Jardim de Infância. Só era permitido a sua frequência nas actividades da CAF, após as 17h30m, se o horário laboral dos respectivos encarregados de educação assim o justificasse e após a apresentação de uma declaração da entidade empregadora, comprovativa do horário laboral dos encarregados de educação.

3.2. A Intervenção

3.2.1. Pressupostos teóricos que orientaram a intervenção

Este trabalho de investigação, cumpriu uma lógica de estudo, de elaboração de conceitos e de hipóteses, explicativos do problema, teorizando sobre as informações recolhidas. De acordo com Guerra (2000), a condução de uma investigação-acção deve sempre problematizar a situação através daquilo que se recolhe no terreno para voltar à acção, ao terreno, no sentido da resolução do problema identificado. Assim sendo, a finalidade da investigação no terreno, era contribuir para uma melhoria do processo de inclusão da criança em estudo, através de uma proposta de intervenção, capaz de oferecer as estratégias necessárias que garantam a equidade da criança intervencionada, junto dos seus pares, dentro da sua escola de referência.

“Um projecto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder” (Guerra, 2000, p. 126). Enquanto investigadora da situação já apresentada, e responsável pela elaboração deste projecto, revejo-me por completo nesta definição; esta intervenção nasceu de uma vontade própria de melhorar a minha actuação profissional, enquanto interveniente co-responsável na inclusão daquela criança, mas também da necessidade, sentida no terreno, pelos vários intervenientes nesta situação (professores, auxiliares, familiares). A elaboração deste projecto, inicia-se com essa vontade e necessidades, seguindo-se a fase da análise e do diagnóstico, recorrendo a técnicas, metodologias e instrumentos, que permitiram identificar problemas, ou lacunas no processo de inclusão e de aprendizagem da criança em estudo. Todos os objectivos definidos, bem como estratégias e actividades, decorreram desse diagnóstico e pretenderam resolver, ou minimizar, os problemas identificados, bem como, colmatar falhas e lacunas detectadas. Saliento ainda o conhecimento prévio que possuía da

situação e do contexto intervencionados, uma vez que há cerca de onze anos que trabalho em parceria com o corpo docente da escola, no âmbito de um projecto de Prevenção Primária da Toxicodependência, implementado pela Junta de Freguesia, assim como, no âmbito do projecto da Componente de Apoio à Família. As funções que desempenho, permitem relacionar-me de perto com pais, professores, alunos, em contextos variados e diferenciados prever a exequibilidade de uma intervenção orientada para uma mudança de paradigma, daquela instituição.

A situação precária de inclusão em que o “*João*” se encontrava, motivou-me a desenvolver uma intervenção, que de alguma maneira colmatasse as falhas identificadas, nomeadamente, no que diz respeito ao seu percurso escolar. A forma como este processo de inclusão foi conduzido, desde a chegada do “*João*” a esta escola, evidencia falhas graves, que questionam alguns dos pressupostos decretados na Declaração de Salamanca, de 1994, que defendem uma educação com direitos iguais para todos. Sublinho a realidade escolar deste aluno, matriculado no 2º ano de escolaridade, mas que se encontrava impedido de frequentar as actividades de enriquecimento curricular, juntamente com a sua turma de referência, (assim como todas as crianças que apresentavam uma perturbações do espectro do autismo), sob o argumento de que as características da sua perturbação, não permitiam que beneficiasse de forma produtiva, das mesmas actividades. Ainda que reconhecesse a existência de barreiras e de dificuldades neste processo, a alternativa oferecida ao aluno, frequentar as actividades de tempo livre, da Componente de Apoio à Família, juntamente com um grupo de crianças em idade pré-escolar, reflectia uma situação de injustiça, e nunca de equidade, de direitos iguais; não se assistiram a esforços, por parte de toda a comunidade educativa, no sentido da adequação estratégias ou da modificação de hábitos, rotinas, conteúdos.

As práticas pedagógicas implementadas, sugeriam-me que esta criança se encontrava integrada numa escola, camuflada por um conceito de inclusão, que muitas vezes não passa de uma ilusão, e que impede os alunos de progredirem, de crescerem, de aprenderem junto com os seus pares, beneficiando das mesmas oportunidades, das mesmas actividades. Este facto assiste-se em diversas escolas e instituições e, muitas vezes, cruza-se directamente com o desempenho dos profissionais da educação, nomeadamente com os professores do ensino especial.

Sanches e Teodoro (2007), no seu estudo sobre as práticas dos professores de apoio educativo, definem o professor, actualmente nomeado como professor de educação especial, como co-responsável pela gestão da diversidade na escola, e questionam-se sobre o desempenho dos mesmos, na prática pedagógico-educativa que preconizam nas escolas. Os autores descrevem no seu estudo que nas escolas portuguesas, a maioria dos alunos com Necessidades Educativas Especiais estão inseridos numa turma em escolas regulares, e lançam a questão sobre a qualidade das aprendizagens que esses alunos experimentam nesse contexto de sala de aula. Tentam procurar indicadores de uma educação inclusiva em professores da região educativa de Lisboa que leccionam no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Com este estudo constataram que a maioria das acções educativas e a prática pedagógica destes professores, parecem estar pouco entrosadas com a filosofia da inclusão e mais próximas da filosofia da integração. O trabalho com o aluno com necessidades educativas especiais desenvolve-se prioritariamente em apoio directo e individual, com a colaboração de outros intervenientes no processo educativo do aluno, sendo que esta prática é mais comum nos professores pertencentes a uma faixa etária mais baixa e que não apresentam formação na área da educação especial. Estes professores elegem a mesa do aluno como local de apoio directo individual, diminuindo as oportunidades de socialização com os pares e, ao recorrerem a esta prática, remetem o estatuto do professor de educação especial ao de aluno, não sendo encarado como parceiro do professor da turma. Menos de metade destes professores envolvem-se em actividades de colaboração com outros intervenientes dos processos educativos dos alunos, mas consideram essa colaboração como uma prioridade, considerando o professor da turma como o elemento privilegiado nessa relação de colaboração. A maioria demonstrou colaborar mais com outros técnicos, outros profissionais que frequentam o espaço escolar, em detrimento do trabalho com a comunidade. O trabalho desenvolvido com a gestão da escola, apesar de assumir pouca relevância neste estudo, é mencionado por estes professores como uma parte importante da sua prática profissional.

As boas práticas educativas pressupõem a diferenciação de actividades, a gestão flexível do currículo e a convicção de que todos os alunos do grupo, têm a possibilidade de progredir e alcançar sucesso no seu percurso educativo. Tais práticas só se tornam

possíveis quando estão reunidas todas as condições, humanas, materiais, institucionais, necessárias à sua implementação. Não se pode pedir a um professor do ensino regular que responda a todas as necessidades dos seus alunos, com e sem necessidades educativas especiais, sem o apoio de especialistas.

Tal como defende Correia (2003), não podemos permitir que se coloquem, simplesmente, em salas de aula regulares, crianças com necessidades educativas especiais, em nome de um conceito chamado “inclusão”; a sua essência vai muito mais além do que isso. Importa continuar a trabalhar para o alcance de uma educação verdadeiramente inclusiva, aprender com o passado, descobrir novas teorias, pesquisar novas técnicas, acreditar na riqueza da diversidade; até porque, de acordo com o que foi analisado, muito já se progrediu e muito já se alcançou; essas pequenas metas, são a prova de que a inclusão não é uma ilusão.

Há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor. (Sanches & Teodoro, 2007, p. 114).

Assim sendo, ao longo desta intervenção, privilegiaram-se as metodologias de trabalho em grupo e em pares, estratégias de aprendizagem cooperativa criando sempre que possível, um ambiente educativo positivo, que possibilitasse a todos os alunos, sentimentos de aceitação e de respeito. “Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionaram a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional” (Nielsen, 1999, p. 25). Todas as estratégias e actividades implementadas, assentam em pressupostos e conceitos como, a importância da motivação intrínseca para a aprendizagem e do significado pessoal atribuído a cada conceito aprendido, a importância da promoção da auto-estima do aluno ao longo de todo o seu processo de ensino-aprendizagem, o respeito pela diferença e pelo ritmo de aprendizagem de cada um. (Heward, 2003).

Tais pressupostos não foram colocados em prática no espaço da sala de aula, uma vez que, o principal campo onde se desenrolou a intervenção foi na Componente de

Apoio à Família (CAF), da escola básica frequentada pelo “João”, onde desempenho funções de monitora há cerca de onze anos. No entanto, as actividades da CAF assumem-se, desde sempre, como um complemento, ainda que lúdico, às actividades escolares e por essa razão, desde o início que projectei a minha intervenção, abrangendo os dois cenários que constituem o quotidiano escolar do “João”. A inexistência de competências ao nível da leitura e da escrita, aumenta a diferença e o nível de equidade, que existe entre o “João” e os seus colegas da turma do 2º ano de escolaridade, dificultando o seu processo de inclusão na mesma e neste sentido, tornou-se urgente unir esforços e desenvolver um trabalho em parceria com os vários intervenientes do processo educativo do aluno.

Auscultei o principal interveniente no percurso escolar do “João”, a Professora do Ensino Especial, sobre a pertinência de uma intervenção mais individualizada no âmbito da leitura e da escrita, de forma a facilitar a sua inclusão em sala de aula. Após uma primeira reunião (ANEXO IX), percebi que não ia ser possível trabalhar, individualmente e em contexto escolar, os mesmos conceitos abordados no contexto da CAF, onde a ideia inicial seria trabalhar, ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, recorrendo aos conteúdos relacionados com o universo lúdico da criança e com as suas actividades de tempo livre. Dessa forma aliei as minhas estratégias e actividades às ideias já projectadas pela professora, para o ano lectivo e a intervenção individualizada aconteceu, por sugestão da mesma docente, na sala da Unidade do Ensino Estruturado, no horário correspondente às actividades de grupo; o meu papel seria, essencialmente, apoiar o aluno na actividade desenvolvida para todo o grupo.

3.2.2. Problemática / Questão de partida

Esta intervenção, assentou na promoção de competências sociais numa criança com autismo e, simultaneamente, no desenvolvimento de estratégias promotoras da aquisição da leitura e da escrita.

A questão de partida, como já referimos, foi a seguinte: Poderão as metodologias lúdico-pedagógicas, contribuir para a inclusão do “João” e para a sua aprendizagem da leitura e da escrita?

3.2.3. Descrição da intervenção

3.2.3.1. Intervenção em contexto da CAF

As actividades descritas correspondem à intervenção desenvolvida diariamente, na sala de actividades da CAF, constituída por um grupo de crianças com uma faixa etária entre os 3 e os 9 anos de idade. Divide-se em duas áreas diferentes, Rotinas/Actividades Lúdicas e Estratégias promotoras da leitura e da escrita; estas últimas, foram desenvolvidas apenas a partir do mês de Maio de 2010.

3.2.3.1.1. Rotinas e actividades lúdicas / sala de actividades da CAF

Calendarização: 25 de Janeiro a 29 de Julho de 2010

Quadro nº 2 – intervenção na sala de actividades da CAF durante os meses de Janeiro e Fevereiro

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
A rotina diária das actividades da CAF, inicia-se sempre com o momento da “roda” depois do lanche, por volta das 15.45h. Este é um momento de conversação livre, onde as crianças escutam o outro e esperam a sua vez de falar, colocando os dedos no ar. É também neste momento que se planeiam algumas actividades, que se faz o balanço do dia de escola e se abordam alguns temas que se pretendem trabalhar com as crianças. Antes de se iniciar a conversa entre todos, ou de se explorar um determinado tema, as crianças identificam o dia e mês actual, assinalando no mapa semanal o dia da semana correspondente e o clima que se faz sentir nesse dia. O Mapa tem o formato de um sol, com 5 raios (um para cada dia útil da semana) e está exposto numa parede da sala. (ver anexo XII). No meio tem o nome do mês e o respectivo desenho alusivo a uma festa relevante que aconteça nesse mês. Na ponta de cada raio existe uma etiqueta com os nomes dos dias da semana, escrito a computador, cada um com uma cor diferente. À sua volta estão cinco envelopes, identificados com os nomes dos dias da semana e outros três, identificados com as palavras “sol”, “nuvem” e “chuva” e respectiva ilustração. Dentro de cada um destes envelopes está um papel com a respectiva palavra, já identificada no exterior. Existem ainda várias imagens de sois, nuvens e chuva com o objectivo de destacá-las e colocá-las no mapa, assinalando, assim o estado do tempo. Cada raio do sol tem um espaço livre, destinado à colocação das respectivas palavras (o dia da semana e o estado do tempo) e imagens. Esta tarefa era da responsabilidade do “João”, que tinha como principal função identificar o nome do dia da semana, bem como o nome que traduzia o estado de tempo (chuva,	O “João” desempenhou a sua tarefa sempre com vontade e total disponibilidade. No entanto, durante todo o mês não foi capaz de identificar o dia da semana correspondente. Fez corresponder os nomes dos dias da semana, ao modelo que estava colado no mapa, necessitando, ainda assim, da minha ajuda para o situar e apontar a palavra modelo que devia procurar. No que diz respeito às palavras “sol”, “chuva” e “nuvens”, demonstrou mais dificuldade, uma vez que não existia nenhum modelo, precisando da minha ajuda para o fazer. Apesar das dificuldades demonstradas mostrou-se sempre muito motivado para desempenhar esta tarefa, nomeadamente para acompanhar o seu	O grupo de crianças que frequentavam a sala de actividades do “João”, participou sempre com muito entusiasmo na “roda”, apresentando sempre várias histórias, relatando vários acontecimentos pessoais e não só. Cumpriram com empenho a tarefa de assinalar o dia da semana, ajudando muitas vezes o “João”, mas demonstraram alguma dificuldade em identificar, primeiro, o dia da semana. Apenas algumas crianças de cinco anos responderam correctamente, identificando com mais facilidade a segunda e a sexta feiras. Quanto à tarefa do

nuvens, ou sol) e ajudar um colega a assinalar no local correspondente no mapa. Esta função do “<i>João</i>” foi decidida com a concordância de todos os elementos do grupo, sob o pretexto do “<i>João</i>” ser um dos meninos mais velhos da sala e que portanto teria que ter essa responsabilidade acrescida de ler as palavras e, simultaneamente, ensinar e ajudar um colega. Esse colega alternava de dia para dia, sendo que todos deveriam realizar esta actividade, só existindo repetição depois de todos o terem feito. Depois de assinalado o dia da semana, iniciava-se um momento de conversação, onde cada criança partilhava com o grupo aquilo que era do seu interesse e onde todos deveriam escutar com atenção, aguardando a sua vez de falar se assim o desejassem. Essa partilha podia ser um relato de um acontecimento em casa, durante o fim-de-semana, na escola, ou uma canção nova ou mesmo a exibição de um livro ou outro objecto de eleição. Quando alguma criança demonstrava interesse em mostrar um livro novo, pessoal, normalmente o grupo manifestava interesse em conhecer a história, e todos escutavam com atenção a leitura da mesma. No final da “roda”, as crianças jogavam ao jogo do “toca e sai”; este jogo acontecia, igualmente, todos os dias e tinha como objectivo que as crianças se levantassem ordeiramente, uma de cada vez, escolhendo de acordo com a sua preferência, o colega que se levantava a seguir. À medida que iam tocando nas cabeças umas das outras, arrumavam a sua cadeira e dirigiam-se para as brincadeiras que escolhidas. As crianças escolhiam livremente as brincadeiras onde queriam participar ao longo do dia, com a condição de se responsabilizarem pela arrumação das mesmas e manutenção dos respectivos brinquedos, informando-me sempre que desejassem mudar de brincadeira. A sala de actividades encontrava-se dividida em várias zonas, sendo que cada uma delas era constituída por várias brincadeiras: os Jogos, a Garagem, os Fantoques, as Casinhas, que é a zona maior da sala, as plasticinas, os bonecos e por último os desenhos. Todas estas zonas estavam equipadas com mesas cadeiras. Na zona dos jogos, as crianças tinham à sua disposição, nas várias prateleiras do móvel, vários jogos didácticos e de tabuleiro (puzzles, jogos de encaixe, etc.), que podiam escolher e jogar, individualmente ou em pequenos grupos, sentadas na mesa. Na garagem, para além da mesa onde se encontrava a pista dos carros, era permitido brincar no chão, em cima do tapete, ali colocado para esse efeito; esta era a única zona de brincadeira onde as crianças podiam brincar sentadas no chão. Tinham ainda à disposição, carros de vários tamanhos e formas. A brincadeira das Casinhas era constituída por vários brinquedos, nomeadamente uma mercearia, com uma banca, com várias réplicas de alimentos de plástico. Existiam ainda à disposição, vários bonecos tipo nenucos e respectivas roupas, um carrinho de bebé e outros acessórios para bebés. Esta	colega na mesma. Durante a “roda”, o “<i>João</i>” mostrou grandes períodos de ausência e nunca participou por iniciativa própria. Todos os dias interrompia os colegas quando estes falavam, fosse para relatar, súbita e inesperadamente, algum acontecimento, fosse por emitir sons por vezes imperceptíveis, rindo e falando sozinho. Muitas vezes só parava quando ameaçado que se não ouvisse e respeitasse os colegas estes não lhe podiam tocar no jogo do “toca e sai”. Apesar dos momentos de ausência, como que despertava, quando se iniciava o jogo do “toca e sai”, mostrando-se muito atento aos movimentos dos colegas, apelando muitas vezes a cada um deles, para lhe tocarem. Durante o período de brincadeira livre o “<i>João</i>” vagueou muitas vezes pela sala, percorrendo e tocando nas brincadeiras, mas sempre com um boneco em cada mão, que normalmente eram um dinossauro e uma barbie. Necessitou muitas vezes que o orientasse para uma determinada brincadeira, escolhendo sempre os bonecos ou a garagem, mas muitas vezes também optou por ir para a Biblioteca. Quando isso acontecia, normalmente desarrumava vários livros ao mesmo tempo, não permitia que alguém lhe lesse uma história e	“<i>João</i>”, entenderam a sua função e respeitaram-na criteriosamente, reconhecendo a sua importância e colaborando sempre com ele. Na “roda” mostram-se algumas vezes incomodados quando o “<i>João</i>” interrompia, porem compreensivos, sendo que, muitas vezes, elas próprias lhe pediram que as escutasse. Quando eram interrompidos, calmamente retomavam o ponto da conversa onde tinham parado. Durante o período de brincadeira livre, espalharam-se sempre pelas várias brincadeiras disponíveis, brincando sempre em pares ou em trios. Mostraram-se igualmente entusiasmados com os fatos de Carnaval e divertidos com a fixação do “<i>João</i>” pelo tema, e pela sua vontade de ser um príncipe. Durante o dia correspondente às interrupções lectivas, as crianças aderiram em massa à actividade da pintura dos desenhos sobre o Carnaval e foram as crianças do pré-escolar que escolheram o seu “Amigo Grande” do primeiro ciclo. Todas cumpriram aquilo que lhes foi pedido, que
---	--	--

zona de brincadeira, apelava ao jogo simbólico onde as crianças podiam experimentar e encarnar várias personagens do seu quotidiano ou da sua imaginação. Podiam brincar em pequenos grupos (sempre menos de seis), ou individualmente, sem no entanto saírem do espaço reservado para esta brincadeira. Na zona dos bonecos, das plasticinas e dos desenhos, as crianças tinham que brincar sentadas nas mesas disponíveis para cada uma das zonas. Os bonecos utilizados nesta zona eram bonecos em miniatura incluindo animais, “action-man’s” e “barbie’s”, bem como alguns acessórios correspondentes. Nos desenhos estavam disponíveis um conjunto de lápis de cor, folhas lisas e com gravuras para colorir. Aqui as crianças podiam escolher o que queriam desenhar e dar largas à imaginação utilizando apenas os materiais já referidos. A brincadeira dos fantoches tinha um fantocheiro e um conjunto de fantoches que as crianças podiam usar para representar pequenos espectáculos. As crianças circulavam pela sala, escolhendo a brincadeira que preferiam, bem como os companheiros, sendo sempre promovido o espírito de partilha (de brinquedos, por exemplo) e de entre-ajuda, permitindo que aprendessem umas com as outras. A minha função enquanto monitora era guiar as crianças por este universo lúdico, ajudá-las a escolher, a gerir conflitos que possam surgir e supervisionar e garantir que as regras e normas da sala eram cumpridas por todos, bem como promover o respeito pelo espaço e opções do outro. Muitas vezes tornou-se necessário intervir junto de determinada criança, ou crianças, no sentido de esclarecer regras de jogos, ler instruções, etc. Existia ainda o espaço da biblioteca, fora da sala de actividades, onde as crianças podiam ler livros, em conjunto ou individualmente, escolhendo o livro que queriam. Os vários livros estavam ao alcance de todos, arrumados em dois móveis abertos com várias prateleiras. Este espaço podia, igualmente, ser escolhido pelas crianças para desfrutarem o seu tempo livre. No dia 2 de Fevereiro, de 2010, festejou-se o aniversário do “João”, com bolo, velas e sumos. O pai, a mãe e a tia deslocaram-se às instalações da CAF, para cantarem os parabéns ao “João”, juntamente com os seus amigos. O “João” fez oito anos de idade, apagou as velas e ainda cantou a música de agradecimento dos aniversários, com a ajuda de todas as crianças. No final implementou-se uma espécie de baile, com músicas escolhidas por ele e as crianças que assim o desejaram, dançaram sozinhas ou acompanhadas. O “João” também dançou, mas apenas permaneceu na sua festa cerca de 30 minutos. Saiu com o pai que desejava passar uns momentos sozinho com o filho, antes de o levar de regresso a casa da avó, onde vive com a mãe. As crianças que não queriam dançar e cantar, eram livres de se dirigirem à sala de actividades e escolherem as brincadeiras para esse	preferia levar sempre um colega consigo. Limitava-se a ficar sentado, folheando o mesmo livro várias vezes, mostrando-o, algumas vezes ao seu colega. O seu parceiro de brincadeira foi sempre o J. e muitas vezes, arrastava-o consigo para a Biblioteca. Quando o J. faltava, escolhia outro menino, aleatoriamente para ir consigo para a Biblioteca, sendo que, nas brincadeiras brincava sozinho ou com o R. No dia do seu aniversário, o “João” mostrou-se um pouco alheado a todo o ambiente de festa, acusando algum desconforto com o barulho quando as crianças cantavam os Parabéns. Nessa altura tentou sair da sala, sendo impedido pela mãe e tapou os ouvidos por instantes, até eu pedir a todos que cantassem num volume mais baixo, e que batessem palmas só com os dedos. Ainda no início do mês de Fevereiro, no momento da “roda”, quando questionado por mim sobre qual iria ser a sua máscara para o Carnaval, respondeu, entusiasmado “príncipe” e a partir desse dia, respondia sempre a mesma coisa, quando lhe perguntava “o que queria contar hoje?”. Na sexta-feira, dia 19, último dia de aulas, estava bastante entusiasmado com a sua fantasia, observando com atenção todos os fatos dos colegas	seria acompanharem e ajudarem os seus amigos pequenos, enquanto que alguns amigos pequenos demonstraram alguma desobediência relativamente aquilo que era pedido pelo amigo grande, principalmente durante os momentos de brincadeira livre.
---	--	---

dia. O dia 19 de Fevereiro foi o último dia de aulas, antes das interrupções lectivas do Carnaval e cumprindo a tradição do Carnaval, as crianças trouxeram as suas máscaras de casa e vinham fantasiadas das mais variadas formas. Nesse dia, promoveu-se na sala, durante o momento da “roda” um pequeno desfile de máscaras, onde todos exibiram o seu fato e contaram o que iriam fazer com ele, durante o período do Carnaval. As interrupções lectivas do Carnaval iniciaram-se no dia 22 e terminaram dia 23 e durante esse dia de férias, as crianças inscritas, frequentam a CAF durante todo o dia das 8 até às 19 horas. As actividades da CAF funcionaram seguindo a mesma lógica de actividades de tempo livre, oferecendo às crianças um universo lúdico variado. Esta lógica foi cumprida durante todas as interrupções lectivas, sendo interrompida durante a hora de almoço e o período dos lanches da manhã e da tarde. Nestas interrupções do Carnaval, as crianças elaboraram desenhos com tintas, sobre o seu fim-de-semana de carnaval e algumas exibiram ainda as suas máscaras. Durante todas as interrupções lectivas, as actividades foram frequentadas pelas crianças do primeiro ciclo e do pré-escolar, simultaneamente. Durante essa altura existiam 2 salas de actividades em funcionamento, uma delas equipada com brinquedos mais direccionados para as crianças do pré-escolar, no entanto, as crianças podiam escolher a sala que queriam frequentar, sendo que, podiam mudar de sala durante o dia, desde que informassem as monitoras e arrumassem as respectivas brincadeiras. Esta dinâmica originou uma maior heterogeneidade, exigindo que as crianças se relacionassem todas entre si, independentemente da sua idade e interesses. Neste período de férias, foi ainda implementada a actividade do “Amigo Grande e Amigo Pequeno”; cada criança do pré-escolar escolhia o seu “amigo grande” (ou vice-versa), que teria como função acompanhá-la durante todo o dia, ajudando-o no que ele necessitasse, nomeadamente na altura da refeição, responsabilizando-se por ele. Apesar desta actividade promover uma maior autonomia no grupo, as monitoras continuavam a ter como função a supervisão de todas as actividades e a garantir o acompanhamento de todas as crianças. Os “Amigos Grandes e Pequenos” eram trocados no final de cada semana, permitindo a todos a oportunidade de se conhecerem melhor entre si. Neste caso os “Amigos Pequenos” não fizeram a troca porque as férias do Carnaval tiveram a duração de apenas um dia.	durante o desfile, desfilando ele próprio com muita vaidade. Na semana seguinte, depois do regresso às aulas, continuou a relatar o mesmo na “roda”, sobre a sua máscara de Carnaval, questionando todos os dias as crianças, uma a uma, sobre qual era o seu fato. O “João” não frequentou a CAF, nas interrupções lectivas correspondentes ao período do Carnaval (um dia).	
	Auto-avaliação A minha actuação durante as actividades da CAF, teve como principal função orientar e acompanhar as crianças nos vários contextos lúdicos e nos vários momentos de convívio. Considero que durante este mês essa função foi cumprida, ainda	

que, algumas vezes, algumas actividades tivessem sido mais directivas.

A actividade da “roda” tornou-se alguns dias demasiado extensa e por conseguinte um pouco cansativa, principalmente para o “*João*” e outras crianças com baixo nível de concentração. Quando isso acontecia, muitas vezes pedia que as crianças que aguardavam a sua vez de falar, esperassem até ao dia seguinte para contar o que queriam. Outras vezes tentava acelerar o discurso de alguma criança, direccionando e resumindo a conversa. Neste sentido, tornou-se difícil gerir o tempo e a própria dinâmica da actividade, de forma a que todos usufruíssem dela e adquirissem as competências por ela promovidas.

No que diz respeito à minha actuação com o “*João*”, considero que muitas vezes foi a mais adequada, no entanto, existiram alguns momentos de indisciplina que só consegui resolver através da ameaça de um possível castigo (como o não jogar ao “toca e sai”). Penso que é notória a dificuldade que o “*João*” demonstra em estar atento às conversas dos colegas durante a “roda”, mas considero também que é extremamente importante que ele adquirisse estas competências de escuta e de respeito pelo outro e acredito que tal só seria possível, depois de muito treino e insistência. Considero igualmente importante, ter contrariado as repetições e as falas estereotipadas, ainda que isso tivesse implicado algum sofrimento da sua parte.

Muitas vezes, durante a actividade da marcação do dia no mapa semanal, ajudei e incentivei o “*João*” a encontrar a palavra correcta, na tentativa de evitar que frustrasse demasiado e desmotivasse para a actividade. No entanto, penso que o erro faz parte da aprendizagem de qualquer criança tornando-se, assim, importante autonomizar o T. para esta tarefa, ainda que ficasse sujeito a cometer mais erros.

A minha grande dificuldade, prendeu-se em orientar o “*João*” para uma determinada brincadeira, e incentivá-lo a brincar nela mais de 10 minutos.

Quadro nº 3 – intervenção na sala de actividades da CAF durante os meses de Março e Abril

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
A dinâmica das actividades foi semelhante à descrita no mês anterior, iniciando-se sempre à mesma hora, cumprindo sempre a mesma rotina. Iniciou-se com o momento da “roda”, a respectiva marcação do dia e do tempo e depois o período de brincadeira livre. A duração deste período de tempo de brincadeira livre, oscilava de criança para criança, uma vez que nem todas tinham o mesmo horário de saída. Durante este mês de Março, as crianças celebraram o Dia do Pai (dia 19 de Março), elaborando presentes para entregarem aos respectivos pais (ou outros encarregados de educação). Para além de uma carteira, confeccionada por mim em frente ao grupo, exibindo como se faz, utilizando um pacote de leite, cada criança escreveu também, uma pequena mensagem num postal, com a minha ajuda. No dia 21 de Março comemorava-se a chegada da Primavera, e portanto a partir do dia 15, esse foi o tema debatido na “roda”, sendo promovidos momentos de reflexão em grupo sobre o que acontecia com a chegada desta estação do Ano. As crianças debateram entre si, as roupas que podiam usar, as frutas que podiam comer, os passeios que podiam fazer, etc. Ao longo de toda a semana foi-se desfazendo a “Árvore do Inverno” que estava desenhada numa folha de papel de cenário. (ver anexo XII). O seu tronco era a silhueta de uma criança e os ramos os seus respectivos braços e estava rodeada de bolas de algodão, simulando a neve, e de pequenas mensagens escritas pelas crianças sobre as características do Inverno. O objectivo era transformar esta árvore na “Árvore da Primavera”, rodeada de mensagens sobre a Primavera, e dessa forma, em grande grupo, as crianças reflectiram sobre a mensagem que cada uma queria escrever sobre essa estação. A partir do dia 22, a seguir ao momento da “roda”, em pequenos grupos de 3 ou 4 elementos, as crianças escreveram a sua mensagem que depois ia ser colada na árvore, com a minha ajuda e supervisão. No fim dessa semana, depois da árvore estar desfeita, exibindo apenas os troncos e os ramos, o grupo debateu (durante a “roda”) a melhor forma de ornamentar a árvore de acordo com a respectiva estação do ano. Decidiram elaborar flores enfeitadas com papéis de várias cores (técnica do mosaico) e desenhar uma relva onde colariam flores em plasticina e ainda um céu onde voava uma borboleta. Tendo em conta a aproximação das férias da Páscoa, e como algumas crianças não iriam frequentar as actividades da CAF durante esse período das férias, definiu-se que só iniciavam essa actividade depois das férias, quando todas regressassem à escola. As interrupções lectivas da Páscoa aconteceram entre os dias 29 de Março e 9 de Abril e no último dia de aulas, dia 26 de	Durante este mês o “João” não desmotivou nem recusou desempenhar a sua tarefa habitual do dia. Manteve a sua dificuldade em identificar o dia da semana, mas não em marcar o dia correctamente no quadro semanal. Sensivelmente a meio do mês, fez corresponder as respectivas palavras referentes aos 5 dias úteis da semana, ao modelo exposto no mapa. A maior parte dos dias necessitou que lhe apontasse no quadro o modelo da palavra que tinha que procurar, perguntando-lhe, “qual é a palavra igual a esta?”. Mas na última semana de aulas (antes das interrupções lectivas), reconheceu e leu a palavra “sol”. Durante os momentos em “roda” em que se debateram as características da Primavera, teve que ser chamado várias vezes, e forçado a “sair” dos seus episódios de ausência. Quando o questionei sobre o que acontecia na primavera respondeu sempre “as flores aparecem!”. Na altura de escolher que frase ia escrever na árvore, foi ajudado pelo grupo a pensar num complemento à sua frase inicial, que se transformou em, “as	As crianças colaboraram com grande empenho na elaboração do presente para o Pai. Participaram com entusiasmo na “roda” nomeadamente nas discussões sobre o tema da Primavera, bem como na remodelação da árvore. Contribuíram com imensas ideias, respeitando e ouvindo as ideias do outro. Quando o “João” interveio, repetindo o acontecimento que havia contado no dia anterior, mostraram-se divertidas com o “bizarro” da situação. Mas já mais perto do final do mês de Março, mostraram-se mais impacientes, e muitas vezes terminaram o final da sua frase, demonstrando algum desagrado com o seu comportamento repetitivo. Durante as interrupções lectivas da Páscoa, as crianças aderiram com satisfação à actividade do “Amigo Grande e Amigo Pequeno”, sendo que, na primeira semana foram as crianças do pré-escolar que escolheram o seu amigo grande do 1º ciclo, e na segunda

Março, as crianças inscritas para o acantonamento da Páscoa da CAF, foram autorizadas a saírem mais cedo, de forma a poderem participar nesta iniciativa, que se realizou nos dias 26, 27 e 28 de Março, na colónia da Praia Azul em Santa Cruz (esta actividade será pormenorizada no ponto 3.2.3.3.1.). Nos restantes dias, até ao dia 9 de Abril, as crianças inscritas para as férias (cerca de 50) permaneceram nas instalações da CAF, participando nas actividades cumprindo a rotina estabelecida para estes períodos de férias, rotina essa já descrita no quadro anterior, referente aos meses de Janeiro e Fevereiro. Durante estas temporadas de férias, as crianças não faziam a marcação do dia e o momento da “roda”, acontecia todos os dias de manhã (das 11h às 12h, sensivelmente), onde participaram todas as crianças do pré-escolar e do ensino básico. Para além da sua participação em momentos lúdicos diversos, as crianças elaboraram vários desenhos com tintas sobre o tema da Primavera, construíram ovos da Páscoa e elaboraram um cartaz sobre o acantonamento, onde desenharam e escreveram sobre os momentos que mais tinham gostado, em jeito de balanço sobre a actividade. Nesse cartaz também era possível observar várias fotografias que exibiam os vários contextos e momentos vividos durante aquela actividade.	flores aparecem e têm muitas cores!”. A sua presença na “roda” este mês foi mais activa, participando algumas vezes por sua livre e espontânea vontade. No entanto, teve que ser sempre lembrado para o facto de ter que colocar o dedo no ar para falar. Os seus relatos foram sempre sobre o pai e o presente que ele lhe tinha oferecido e também para contar, repetidamente, que ia com o pai ao jardim zoológico. Na prenda do Dia do Pai colaborou em tudo, colando o botão escolhido por si na carteira, sozinho e escreveu a sua mensagem no postal, igualmente sozinho, copiando a frase depois de eu a ter escrito sob a sua atenção. Nas interrupções lectivas, para além de ter participado no acantonamento, mostrou grande entusiasmo em pintar os desenhos com tintas e também em desenhar no cartaz do acantonamento. Demonstrou até alguma impaciência em ter que esperar pela sua vez para realizar estas tarefas. Pintar com tintas era uma das actividades preferidas do “João”, no entanto, necessitou de supervisão constante, se o requisito fosse um desenho direccionado para um determinado tema. Quando lhe foi permitido fazer desenhos livres, com tintas, desenhou sempre algo relacionado com o acantonamento ou com	semana, aconteceu o inverso. O grupo participou em massa na elaboração dos desenhos sobre a Páscoa e na confecção dos ovos da Páscoa, investindo bastante e demonstrando muita criatividade nos respectivos trabalhos. No dia 1 de Abril, durante o episódio do comportamento disruptivo do “João”, o grupo demonstrou indignação e desconforto, sendo que, algumas crianças tentaram intervir junto do “João”, apelando que se acalmasse. Quando lhes pedi, nesse dia, que interrompessem as suas brincadeiras e saíssem das salas, cumpriram de imediato e colaboraram na tentativa de resolução do problema, denotando alguma preocupação pelo meu bem-estar e do “João”.
--	---	--

	bicicletas, rompendo várias vezes as folhas, pois molhava bastante o pincel na tinta. Outra actividade que lhe suscitou grande interesse durante este tempo de férias foi o facto de poder ser “Amigo Grande” de algum colega. Principalmente durante o período do dia que correspondia às brincadeiras livres, ele demonstrou grande satisfação em poder ter sempre um amigo “destacado” para o levar consigo para a zona da biblioteca. Durante os momentos de brincadeira preferiu brincar sozinho a maior parte do tempo, ocupando uma mesa inteira só para si, colocando todos os bonecos existentes na brincadeira dos “bonecos” em cima dessa mesa. Algumas vezes, quando alguma criança se dirigia a ele para poder partilhar os mesmos bonecos, a sua reacção foi impulsiva, afastando-a, chegando algumas vezes à agressão. Sempre que foi repreendido por mim, pediu desculpa imediatamente, mas quando o forcei a emprestar algum boneco, fez “birras”, chorando, gritando e esperneando deitado no chão. No dia 1 de Abril, aquando de um episódio semelhante a este, o seu comportamento foi altamente violento e agressivo, atirando com mesas e cadeiras ao chão, gritando e chorando	
--	---	--

	descontroladamente, pontapeando-me, cada vez que o tentei levantar do chão. Este comportamento durou cerca de 40 minutos e após este momento de catarse, o “João” recuperou a calma e desculpou-se. Pediu que os amigos voltassem para junto dele, mas eu expliquei-lhe que só o podia fazer depois de arrumar tudo o que tinha desarrumado, depois de apanhar todos os móveis que tinha derrubado e depois de esperar que eu explicasse aos seus colegas a sua intenção. Desta forma, depois de arrumar tudo, com a minha colaboração, permaneceu sentado, sozinho, cerca de dez minutos, sem chorar nem gritar, à espera dos seus amigos.	
	Auto-avaliação	
	De acordo com o que já foi explicado no quadro anterior, as funções habituais de monitora, como o acompanhamento e a supervisão nas várias actividades diárias, foram exercidas. No que diz respeito à minha actuação e intervenção junto do “João”, considero que foi adequada aos diferentes contextos e situações. Mantive a mesma estratégia em ajudá-lo sempre que necessário, na sua tarefa diária de marcação do dia da semana, uma vez que considere que o seu nível de aquisição não era consistente o suficiente para garantir que não errasse e, consequentemente, fosse capaz de tolerar a sua frustração em caso de erro. Apesar de sentir que era necessário trabalhar no sentido da sua autonomia, considere, ao mesmo tempo, que seria mais importante garantir o sucesso da actividade, assegurando desta forma, a sua motivação para continuar a desempenhá-la com satisfação e não apenas por imposição. O mesmo aconteceu durante os vários dias em que participou na “roda”, lembrando-lhe que teria que	

colocar o dedo no ar para falar, ajudando-o, muitas vezes fisicamente, a manter o dedo no ar, à espera da sua vez. Não considerei pertinente impedi-lo de repetir sempre o mesmo acontecimento, na medida em que, para mim o que era importante era a sua capacidade de esperar a sua vez para falar e de partilhar algo com o grupo. No entanto, permaneceram algumas dúvidas, quanto ao facto de ter consentido a continuação deste comportamento estereotipado, e prejudicado, de alguma forma, o “João”.

No que diz respeito ao episódio ocorrido durante as interrupções lectivas, referente ao comportamento agressivo do “João”, foi muito difícil para mim evitar que o resto do grupo não fosse perturbado devido ao que estava a acontecer. Foi impossível impedir este comportamento e portanto a minha actuação foi no sentido de evitar que o “João” magoasse algum colega e, ao mesmo tempo, conceder-lhe o espaço e o tempo necessários para a catarse dos seus sentimentos. Considero que foi a melhor solução na altura, pedir ao grupo que saísse da sala e que se dirigissem todos para o recreio junto com a outra monitora e auxiliar. Desta forma, o “João”, depois de se ter acalmado, e apesar de notoriamente cansado, reconheceu que tinha errado e entendeu que estava a prejudicar-se a si próprio. A minha estratégia e o meu discurso, foram no sentido dele entender que afastaria os amigos e as pessoas que gostam dele e que perderia a hipótese de partilhar momentos de brincadeira, e não só, com os seus amigos. Penso que resultou, na medida em que o “João”, após 40 minutos de gritos e de choro, recuperou a calma, pediu-me para ir para junto do grupo, desculpando-se pelo seu comportamento.

Penso que ambos perceberam como eram importantes uns para os outros; ele entendeu que apesar de preferir algumas vezes brincar sozinho, os amigos pertenciam ao seu mundo, e só assim é que fazia sentido, e por outro lado, as outras crianças reconheceram a importância do papel que desempenhavam neste processo, que apesar de ter sido dirigido por mim, dependeu totalmente da colaboração de todos.

Obviamente, a colaboração do resto da equipa da CAF, foi crucial na resolução deste problema, uma vez que, sensibilizaram o grupo para a importância da sua ajuda, desmistificando ao mesmo tempo, o que estava a acontecer com o colega. Foi explicado que o “João” não estava zangado com nenhum deles e que apenas expressava desta forma, a sua tristeza e o seu desagrado por não poder brincar

	como queria. Expliquei-lhes ainda que, apesar de não serem tolerados comportamentos violentos por parte de ninguém, neste caso a violência do “João”, era a única forma que ele conhecia de expressar o que sentia. Por isso, todos teriam que colaborar no sentido de ensiná-lo a falar e a expressar de outra forma os seus sentimentos, os seus problemas e o meu primeiro passo seria aceitar as suas desculpas. Considero que este episódio, e a forma como foi resolvido pela equipa, demonstrou a vontade que existia em incluir o “João” e a importância de ajudá-lo a frustrar e a enfrentar as suas contrariedades. Nem sempre é solução evitar que surjam situações de conflito como esta, portanto foi importante que todos a tenham entendido e crescido com elas. Neste caso, penso que o “João” só aprenderá a lidar melhor com as suas frustrações depois de as sentir, efectivamente, e de ser ajudado a transformar o sofrimento em crescimento.
--	--

Quadro nº 4 – intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Abril

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
No dia 12 de Abril de 2010, o primeiro dia aulas do 3º período, as actividades da CAF iniciaram-se à mesma hora com a mesma rotina. Depois do lanche as crianças conversaram em “roda” sobre as suas férias partilhando aventuras e outras histórias pessoais ou de grupo, depois da marcação do dia da semana e do estado do tempo nesse dia. Posteriormente, o grupo dispersou-se pela sala, brincando nas respectivas zonas brincadeira de acordo com a sua preferência e com os seus brinquedos de eleição. Esta rotina foi mantida durante todo o mês de Abril, sendo que, a tarefa de marcação do dia da semana foi sempre desempenhada pelo “João”, existindo sempre tempo para o momento de conversação livre entre todos. As brincadeiras disponíveis na sala foram sempre as mesmas, assim como as regras e normas de funcionamento das actividades. Conforme havia sido combinado antes do período de férias, iniciou-se a construção da árvore da Primavera, com a pintura da copa da árvore e a elaboração das flores individuais, através da técnica do mosaico (já explicado no quadro anterior). A copa foi construída com a junção de várias bolas em papel de jornal, pintadas de verde. Estas actividades de expressão plástica decorreram durante todo o mês de Abril, e aconteceram todos os dias em pequenos grupos, durante o período de brincadeira livre; ao mesmo tempo que as crianças brincavam, recrutei duas crianças de cada vez, para, na zona reservada aos desenhos dentro da sala, elaborarem as respectivas flores com a minha	O “João” realizou a sua tarefa habitual do dia sempre com empenho e cada vez mais confiante. Prontificou-se sempre a desempenhá-la, demonstrando satisfação quando o respectivo colega o acompanhou e ajudou. Necessitou sempre de ajuda para identificar o dia, uma vez que, repetidamente, considerava o dia actual como sendo quarta-feira. Desta forma, era sempre muito elogiado quando efectivamente o dia em questão era quarta-feira, o que contribuiu para o aumento do seu nível de confiança e para a sua autonomização na marcação do dia no mapa.	As crianças revelaram sempre um grande entusiasmo durante o momento da “roda” relatando por vezes, alguns episódios mais pessoais e referentes ao ambiente familiar. A actividade da construção da árvore da primavera, contou com a colaboração de todos, sempre com empenho e motivação. É de salientar ainda, a forma como encorajaram e elogiaram o “João” quando este identificou o dia quarta-feira e mostrou mais autonomia no desempenho da sua tarefa. O tema sobre o 25 de

ajuda e supervisão, bem como, pintarem as bolas de jornal. Perto do final do mês, depois de coladas as bolas de jornal e finalizada a copa da árvore, cada criança colou a sua flor e a respectiva frase sobre a primavera. (ver anexo XII). O letreiro que identificou esta árvore foi escrito pelo “João” com o consentimento de todo o grupo. Foi-lhe pedido que construísse as letras da palavra PRIMAVERA em plasticina e que as colasse numa folha, de forma a construir a respectiva palavra (ver anexo XII). Durante este mês comemorou-se ainda o dia 25 de Abril, e na semana que antecedeu esse dia, debateu-se sobre o tema durante o momento da “roda”, clarificou-se o seu significado enfatizando a importância desse dia na história do nosso país. Como forma de assinalar as crianças elaboraram desenhos com tintas sobre esse dia.	Os restantes dias foram identificados pelas outras crianças, e precisou que eu os apontasse no mapa, para fazer corresponder a respectiva palavra. Apesar de mais autónomo na marcação do dia referente à quarta-feira, não conseguiu ler e reconhecer a palavra. Demonstrou ainda alguma dificuldade em identificar sozinho a palavra “sol”, como já o havia feito no mês anterior, mas essa dificuldade foi ultrapassada na terceira semana do mês de Abril. Durante o momento da “roda”, demonstrou sempre dificuldade em estar atento às várias conversas e interrompeu algumas vezes os colegas. De todas as vezes que participou, foi quando apelei à sua participação, interrogando-o sobre episódios concretos que aconteceram durante o dia de escola. No que diz respeito às actividades de expressão plástica, demonstrou uma satisfação muito grande no desempenho das mesmas. No entanto, denotou alguma dificuldade na colagem dos pequenos papéis coloridos, para enfeitar a sua flor (técnica do mosaico). Exibiu alguns momentos de frustração, quando os dedos se colavam ao papel exigindo a minha ajuda na resolução dessa tarefa. Não revelou dificuldades em manusear a tesoura, embora recortasse pedaços de papel um	Abril foi seguido com bastante interesse e atenção, sendo que, investiram bastante nos desenhos individuais alusivos ao tema.
--	--	--

	pouco maiores do que aquilo que lhe pedia. As letras da palavra PRIMAVERA foram elaboradas sempre com a minha ajuda. O “João” colou a plasticina por cima de cada letra, que já havia sido escrita por mim a lápis em formato de imprensa. Quando lhe pedi que construísse as letras mostrando apenas o modelo, não foi capaz de o fazer, necessitando, dessa forma, de um molde que o orientasse no desenho dos grafismos. Apesar do insucesso inicial, esta tarefa foi desempenhada com entusiasmo.	
	Auto-avaliação Considero importante o facto do “João” se mostrar muito motivado para o desempenho da sua tarefa na marcação do dia da semana. O facto de ter orientado o grupo no sentido de atribuir essa responsabilidade ao “João”, penso que lhe transmitiu confiança e o sentimento de que desempenhava um papel muito importante no seio deste grupo. Pormenorizando a minha actuação junto do “João”, considero que foi ainda mais directiva, no sentido de assegurar o sucesso das várias tarefas. Apesar de ter sentido alguns receios por não permitir que se torne mais autónomo, penso que nesta fase foi mais importante a promoção da sua auto-confiança e auto-estima, na medida em que se assumem, para mim, como características essenciais em qualquer processo de aprendizagem e de aquisição de competências.	

Quadro nº 5 – intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Maio

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Durante o mês de Maio, a rotina das actividades da CAF foi semelhante ao que já foi descrito em todos os quadros anteriores. Foi introduzida uma actividade nova, a “sopa de palavras”, cuja metodologia será descrita com maior pormenor no ponto 3.2.3.1.2. Esta actividade aconteceu todos os dias, durante o	Foi mais uma vez com dedicação e muita satisfação, que o “João” desempenhou a sua tarefa diária da marcação do dia	Durante este mês, o grupo, no geral, mostrou aquisições na identificação do dia da semana,

momento da “roda”, após a conversação livre e o debate de determinados temas. No decorrer desta nova actividade, surgiu a necessidade de trabalhar a diferenciação entre número e letra e dessa forma, surgiu a actividade da “minhoca dos números”, actividade esta igualmente particularizada no mesmo ponto deste trabalho. Ainda em função destas actividades específicas e no decorrer da intervenção com “João”, foram apresentados, na última semana do mês, uns dominós de números e de letras e uns puzzles, elaborados para ele, mas que estariam disponíveis para todos na zona dos “Jogos”. Este material, será igualmente pormenorizado no ponto 3.2.3.1.2. Um dos temas abordados foi o Dia da Mãe, celebrado no dia 2 de Maio, em que as crianças partilharam histórias sobre as mães de cada uma, enfatizando a importância da figura da materna na vida de cada uma delas. Ao longo dessa semana, os pormenores físicos, e não só, foram esmiuçados e, para além do presente que cada criança elaborou, foram ainda, desenhados os retratos das respectivas mães. A prenda para o Dia da Mãe foi elaborada em pequenos grupos de 4 crianças, dentro da sala de actividades, sempre na zona dos desenhos, no decorrer das actividades lúdicas livres; enquanto o grupo se dispersou pelas várias zonas de brincadeira da sala, sob a supervisão da auxiliar, quatro dos seus elementos constituintes, trabalharam na confecção do seu presente. Esta actividade de expressão plástica foi desempenhada com a minha ajuda e supervisão, no entanto, foi permitido a cada criança expressar a sua criatividade no fabrico do presente, escolhendo cores, formas e tamanhos. O presente consistia numa moldura, elaborada com três cores de plasticina, com o formato de uma borboleta, ou de um peixe, consoante a preferência de cada criança. O período de brincadeira livre, permitiu às crianças explorarem o espaço e os recursos disponíveis na sala, expressando os seus interesses e preferências lúdicos, partilhando esses mesmos interesses com os seus pares de eleição. As brincadeiras mais requisitadas foram as “Casinhas”, os “Jogos”, os “Bonecos” e os “Carrinhos”. A preferência das crianças do sexo feminino pelas “Casinhas” foi notória, uma vez que se assistiu sempre a uma afluência maior de meninas neste espaço de brincadeira. Por oposição, a zona dos “Carrinhos” foi a escolhida pela maioria dos rapazes, que também oscilaram muito entre a zona dos “Bonecos”. Os “Jogos” foram escolhidos, maioritariamente, pelas crianças mais novas de 3 e 4 anos, que muitas vezes necessitaram da intervenção e do acompanhamento da monitora ou da auxiliar, no esclarecimento de regras e normas de algum jogo e na devida arrumação dos mesmos. A zona da “Biblioteca” foi, ainda, muito requisitada, nomeadamente pelo “João”, que manifestou muitas vezes interesse em partilhar esse espaço sempre com o mesmo par.	da semana. A sua resposta à questão “que dia é hoje?”, foi sempre a mesma, todos os dias: quarta-feira. Este comportamento, proveio provavelmente, de uma ligação emocional a este dia, uma vez que era o dia, por norma, em que o pai o ia buscar, todas as semanas. Sensivelmente a meio do mês, o “João” identificou com mais facilidade a palavra “terça-feira”, demonstrando capacidade para a leitura da mesma. Mais perto do final de Maio, a tarefa de identificação das palavras e da correspondência da palavra do dia, à palavra exibida no mapa, foi desempenhada com sucesso, de forma autónoma, sem ajudas. O mesmo aconteceu com a leitura da palavra “sol” e a correspondência à respectiva imagem. A sua participação no momento de conversação livre foi mais activa e espontânea, apesar de várias vezes ter interrompido os colegas com as suas falas estereotipadas, ainda que, com menos frequência do que nos meses anteriores. Relatou, algumas vezes, o seu dia de escola, explicando aos colegas os trabalhos que havia realizado, sem ter sido necessário colocar-lhe a questão directamente. Enquanto algum colega falava, várias vezes o “João”, colocou o dedo no ar, exclamando “eu também quero falar!”.	nomeadamente as crianças de 5 anos. Contribuiu sempre para a motivação do “João”, aquando da sua tarefa diária, na medida em que, as crianças reforçaram positivamente todos os seus sucessos nas várias fases do desempenho daquela tarefa. O Dia da Mãe foi vivido com muita intensidade por todos, e dedicaram-se com empenho à confecção do presente para a mãe. Os retratos das mães foram exibidos orgulhosamente por cada uma das crianças, às respectivas mães, quando estas as foram buscar à sala. Os períodos de brincadeira livre decorreram sem incidentes, ou conflitos, relevantes, sendo que, todos partilharam brinquedos e/ou adereços referentes às respectivas brincadeiras. Muitas vezes, algumas crianças mais velhas, de 5 anos, cooperaram com os seus colegas mais novos (de 3 e 4 anos), partilhando os seus saberes num determinado jogo didáctico de mesa (puzzles, jogos de tabuleiro, etc.).
---	---	---

	Quando lhe expliquei que tinha que colocar o dedo no ar e esperar, em silêncio, pela sua vez, escutando o colega, atendeu ao pedido, mas não mostrou capacidade para esperar, que outro colega se exprimisse antes dele. O presente para a mãe foi elaborado com muito investimento e entusiasmo, bem como, o retrato da sua figura materna, onde mostrou uma grande satisfação durante o desempenho do mesmo. A sua brincadeira de eleição durante este mês, foi os “Bonecos”, no entanto, não permanecia sentado a brincar dez minutos ininterruptamente. Levantou-se várias vezes, a maioria das quais sem nenhuma razão aparente, apenas para vaguear pela sala e observar as brincadeiras das outras crianças, por breves momentos. No entanto, quando lhe pedi que retomasse a sua brincadeira, na zona destinada, atendeu sempre ao meu pedido. Muitas vezes saiu da sala para ir para a zona da “Biblioteca”, sem consultar a monitora ou a auxiliar, sobre se estaria autorizado a fazê-lo e quando foi chamado à atenção, entrou sempre na sala apelando à permissão das mesmas. Durante esses momentos, referiu sempre que queria levar o J. consigo, o seu par de eleição em todas as	
--	---	--

	brincadeiras. Quando algumas vezes foi impedido de se dirigir para fora da sala, demonstrou uma grande insatisfação, gritando e chorando. A sua actividade na “Biblioteca”, muitas vezes consistiu em espalhar apenas vários livros sobre a mesa e sobre o chão, não demonstrando vontade em ouvir uma história (contada por mim), ou de acompanhar a exploração de um livro, quando sugeri que o fizesse. Quando lhe foi pedido que arrumasse os livros que havia espalhado, recusou sempre, sendo necessário impor-lhe a condição de que, aquela zona da Biblioteca ficaria interdita à sua presença, caso ele não respeitasse as regras. Demonstrou maior interesse pelos jogos do puzzles em detrimento dos dominós, mas o seu interesse foi crescendo, na medida em que várias crianças, solicitaram a sua autorização para jogarem com os dominós. Dessa forma o “João” demonstrou um maior interesse, mantendo-se a observar atentamente, o desempenho dos colegas nesse jogo.	
	Auto-avaliação	
	Apesar de se notarem os primeiros sinais de evolução do “João”, nomeadamente na sua relação com os pares e na intencionalidade lúdica, mantive a minha dificuldade em gerir o seu comportamento, durante os períodos de brincadeira livre. Várias vezes, só foi possível motivá-lo para a continuação de uma brincadeira, quando me sentei a brincar ao	

	seu lado. Durante esses momentos, frequentemente chamei para a brincadeira o seu par de eleição, o J., na tentativa de estender aquele momento e ajudar o “João” a relacionar-se com os colegas, incentivando-o a partilhar os brinquedos. O mesmo aconteceu quando permaneceu na zona da “Biblioteca”; muitas vezes foi acompanhado por mim, e outras vezes por mim e outro colega, sendo que, as minhas incursões na leitura de uma história para ele, foram sempre falhadas. Foi necessário exigir-lhe, várias vezes, que não espalhasse os livros nem no chão, nem sob a mesa, sob a ameaça de que não poderia frequentar mais aquele espaço, se repetisse esse comportamento. Senti dificuldade em decidir se este seu comportamento na “Biblioteca” deveria ser banido através da proibição da frequência do “João” naquele espaço, mas considero que essa forma, seria impeditiva de uma nova aquisição. O importante era que o “João” manifestasse algum interesse pela leitura; esse facto permitiu, algumas vezes, colocar a ênfase na importância do acto de saber ler, e no treino da sua capacidade de escuta e de atenção à leitura de uma história, durante mais de 5 minutos.
--	---

Quadro nº 6 – intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Junho

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
A rotina deste mês de Junho, e nomeadamente no que diz respeito às tarefas e actividades fixas diárias, foi idêntica ao que já foi documentado nos 4 quadros anteriores, referentes à descrição das actividades lúdicas em contexto da CAF. O dia da semana foi identificado em grupo, bem como o respectivo estado do tempo e o mês correspondente. Posteriormente, foi assinalado no mapa, pelo “João” e outro colega, antes de se iniciar o momento de partilha de experiências e de conversação livre. Os períodos lúdicos, de brincadeira livre decorreram de forma espontânea, onde foi permitido a todas as crianças explorarem os diferentes espaços e recursos da sala de actividades. As “Casinhas”, foram novamente eleitas pelas meninas como a brincadeira preferida durante este mês, mas a brincadeira dos “Bonecos” foi a mais frequentada por todos, assistindo-se a uma grande afluência de rapazes e de raparigas. Ainda este mês, as “Plasticinas” foram também o centro da brincadeira de muitas crianças, principalmente das mais novas, que trocaram dessa forma, os “Jogos” pelas “Plasticinas”. Durante o mês de Junho, impôs-se ainda, a comemoração do Dia da Criança, no dia 1, onde as crianças desfrutaram de um dia diferente, que contou com a colaboração e participação de	Durante o mês de Junho, o “João” manteve o mesmo comportamento e motivação, de que se fez acompanhar desde o início do desempenho desta tarefa. Consolidou as competências adquiridas, nomeadamente na identificação das palavras “terça-feira” e “sol”. Manteve-se autónomo na marcação dos dias, essencialmente na correspondência de todas as palavras, assinalando-o correctamente no mapa. Reconheceu ainda, sozinho a palavra “nuvem”, que fez	O desempenho do grupo, durante a tarefa diária de identificação e marcação do dia da semana, mais uma vez, foi crucial para o sucesso do desempenho do “João”. As crianças demonstraram sempre uma grande satisfação quando ele realizou a sua tarefa com sucesso, e durante a “roda”, ouviram os seus relatos sempre com muita atenção. Muitas vezes elogiaram-no pela sua capacidade de colocar o dedo no ar e de

todo o corpo docente da Escola e Jardim de Infância, da equipa da CAF e da Associação de Pais. Preparou-se um conjunto de actividades, todas elas com carácter lúdico (origami, pequenas dramatizações, culinária, jogos tradicionais, jogos de futebol de pais contra filhos e desfiles de moda mãe/filha.), com o objectivo de aproximar os pais e famílias à escola, ao mesmo tempo que se proporcionou um dia de diversão a todas as crianças. Ainda no que diz respeito à dinâmica da sala de actividades da CAF, observou-se uma maior quantidade de crianças na brincadeira dos “Jogos”, com o pretexto de conhecerem os jogos personalizados do “<i>João</i>”. Os puzzles e os dominós foram disputados por várias crianças, todas elas de 5 anos. O último dia de aulas aconteceu no dia 18, portanto a partir do dia 21 de Junho iniciou-se o período de férias de verão da CAF. Como já foi descrito anteriormente, a rotina das actividades da CAF, alterava-se significativamente, durante as interrupções lectivas. Durante estas semanas, as crianças do pré-escolar encontraram-se com o grupo de crianças do ensino básico, partilharam rotinas e diversas actividades lúdicas ocorridas nestas temporadas de férias. Este período de interrupções lectivas, será descrito com maior pormenor, no quadro seguinte, referente ao mês de Julho.	corresponder correctamente à respectiva imagem. E na segunda semana do mês, reconheceu, igualmente, a palavra “quinta-feira”. Sempre que a pergunta, “que dia é hoje” era colocada ao grupo, o “<i>João</i>”, respondia de imediato, sem colocar o dedo no ar, “quarta-feira!”, tal como acontecera no mês anterior. No que diz respeito à sua participação na “roda”, ocorreu de forma mais consistente, sendo que, todos os dias o “<i>João</i>” partilhou algo com o grupo, ainda que alguns dias, a sua participação ocorresse de forma dirigida por mim. Demonstrou uma maior capacidade de espera pela sua vez de falar e, conseqüentemente, uma maior capacidade de escutar o outro. No entanto, foi sempre necessário pedir-lhe que colocasse o dedo no ar antes de falar, e apelar à sua capacidade de espera. De acordo com o que aconteceu no mês anterior, sempre que apelava ao cumprimento destas características, o “<i>João</i>” atendia ao que lhe era pedido. Manteve o mesmo comportamento hiperactivo, durante os períodos lúdicos livres, no entanto, é de salientar que esse comportamento ocorreu com menos frequência e intensidade. Durante alguns dias, verificou-se até, uma	esperar pela sua vez para falar. O Dia da Criança foi vivido por todas com muito entusiasmo, tendo sido notória a satisfação, pela presença e participação dos pais naquela actividade. Todas as crianças partilharam momentos de diversão, utilizando a capacidade de escuta e de respeito pelo outro, na resolução de pequenas discordâncias entre si, essencialmente durante os momentos mais livres e espontâneos de brincadeira. Saliento ainda, a atitude do grupo em geral, para com o “<i>João</i>”, que manifestaram várias vezes por iniciativa própria, vontade em brincar com ele e de partilhar vários cenários lúdicos que criavam entre si. Os jogos elaborados para o “<i>João</i>”, foram alvo de grande curiosidade no seio do grupo das crianças de 5 anos, que mostraram, desde o início, um grande interesse em conhecê-los.
---	--	---

	maior concentração nomeadamente nas brincadeiras dos “Bonecos” e dos “Jogos”. Nesta última, o “João”, sentou-se a jogar com os seus dominós várias vezes, sempre com um colega escolhido por ele, mas nem todas as vezes demonstrou vontade em terminar os jogos. Os puzzles personalizados, preferiu jogá-los sozinho, e como rapidamente os construía, também rapidamente trocava de brincadeira. Nos “Bonecos”, o “João” compartilhou brinquedos com maior facilidade e frequência e permaneceu nessa zona, durante mais de dez minutos, facto este que ocorreu em vários dias. A sua preferência pela zona da Biblioteca este mês foi menos notória, mas sempre que demonstrou vontade de a frequentar, repetiu os mesmos comportamentos, descritos no mês anterior.	
	Auto-avaliação Durante este mês, considero que a minha actuação junto do “João” foi menos directiva, uma vez que ele demonstrou uma mudança significativa de comportamento. Não foi necessário intervir tantas vezes, no sentido de apelar à sua continuação numa determinada brincadeira, uma vez que ele demonstrou uma maior concentração e capacidade de prolongar os seus momentos lúdicos. Penso que o facto de ter apelado várias vezes às restantes crianças, para acompanharem e participarem com o “João” em várias actividades lúdicas, contribuiu para este crescimento da sua motivação em brincar e partilhar brinquedos com os pares. Muitas vezes, autonomamente, uma ou duas crianças, convidaram o “João” para integrar a sua brincadeira, contribuindo desta forma, para uma real inclusão daquela criança, cuja maior dificuldade se prendia com a sua capacidade na	

	relação com os seus pares. A minha participação na actividade do Dia da Criança, foi com total empenho e com a convicção de que estes dias são muito importantes na vida escolar de todas as crianças e respectivas famílias.
--	---

Quadro nº 7 – intervenção na sala de actividades da CAF durante o mês de Julho

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Como já foi referido anteriormente, este mês de Julho correspondeu às interrupções lectivas do Verão, que tiveram início no dia 21 e acolheram cerca de 60 crianças. Durante estes períodos de férias, os recursos e materiais disponíveis foram os mesmos que existiram durante todo o ano lectivo. Encontravam-se disponíveis duas salas, devidamente apetrechadas de materiais lúdicos adequados às duas faixas etárias (idades escolar e pré-escolar). Devido à permanência em simultâneo, dos dois grupos de crianças, a dinâmica e a rotina das actividades da CAF, nas interrupções lectivas, sofreu algumas alterações significativas. Como foi já documentado nos quadros referentes aos meses de Fevereiro, Março e Abril, o universo lúdico durante as actividades correspondentes aos períodos de férias, foi variado. Nestas interrupções lectivas, especificamente, para além dos vários materiais lúdicos disponíveis nas salas realizaram-se diversas actividades ao ar livre, aproveitando o recinto do recreio da escola. Estas actividades exteriores estenderam-se fora do espaço escolar, inclusive, até à praia da Mata na Costa da Caparica. Durante uma semana, sensivelmente a meio do mês de Julho, as crianças puderam desfrutar as suas manhãs na praia, regressando à escola para almoçar e para desempenharem outras actividades lúdicas durante os períodos da tarde. Esta iniciativa, denominada “Pezinhos na areia”, será particularizada no 3.2.3.3.3. O horário de funcionamento destas actividades, foi das 8 às 19 horas, sendo que por volta das 12.30h, eram interrompidas para o almoço e ainda, às 10.30h e mais tarde, por volta das 15.30h, para o lanche. O lanche da manhã, foi fornecido pelos encarregados de educação e o da tarde pela CAF, sendo que este último, era constituído por pão com manteiga e leite com chocolate. Esta era uma rotina já instituída e interiorizada, que incluía a higiene das mãos antes de qualquer uma destas refeições, bem como, a limpeza do local onde cada um lanchava e dos respectivos copos, que posteriormente eram colocados no armário devido. Todos os dias, existiu uma criança que se responsabilizou pela confecção e distribuição do leite; essa tarefa foi atribuída a uma criança mais velha, portadora de Trissomia 21, que foi sempre acompanhada e ajudada por outro colega. Estas decisões, distribuições de tarefas, a escolha do “Amigo	Durante este período de férias, o “João” demonstrou um menor cansaço, ao contrário do que aconteceu nas interrupções lectivas anteriores. A sua permanência nas instalações da CAF, tinha uma duração de cerca de 8 a 9 horas diárias. Considero que esse facto foi causador de algumas características comportamentais que indicavam uma certa impaciência, para algumas actividades, mas que nunca resultou em comportamentos mais violentos ou disruptivos, como havia acontecido nas férias da Páscoa. Foi notória, durante alguns dias, a sua resistência na participação na “roda”, no entanto, nunca deixou de estar presente, ainda que não interviesse e partilhasse algo com os colegas. O “João” aderiu sempre com bastante entusiasmo à actividade do “Amigo grande e Pequeno”, no entanto, não foi capaz de desempenhar as suas funções de tutor pelo seu amigo pequeno, durante todo o dia. As iniciativas referentes	Estas actividades durante as férias, tiveram uma grande adesão por parte de todas as crianças. O seu carácter lúdico e livre foi bastante apelativo, o que motivou uma participação sempre muito entusiasta e um ambiente de alegria e descontração, diários. As actividades sugeridas pela equipa técnica foram acolhidas sempre com bastante entusiasmo, assim como, foi notória a capacidade de iniciativa e empreendedora no desenvolvimento das diversas actividades. A atitude do grupo, perante a participação do “João” nas referidas actividades foi crucial para o sucesso do mesmo. Todas as crianças reforçaram positivamente o seu desempenho, demonstrando uma total disponibilidade para o ajudar. No que diz respeito às brincadeiras escolhidas, assistiu-se a uma diversidade

Grande e do amigo Pequeno”, bem como outras actividades, projectadas em grupo, aconteceram sempre durante os períodos da “roda”, que, tal como já foi explicado anteriormente, ocorreram todos os dias entre as 11h e as 12h. As actividades realizadas, todas elas de carácter lúdico, decorreram nas salas de actividades e nos espaços exteriores da escola. As salas de actividades disponíveis, eram três, sendo que, cada uma delas se encontrava preenchida por diversos equipamentos, materiais lúdicos e tudo o que já foi explicado nos quadros anteriores. Sendo estas, as últimas férias do ano lectivo, os respectivos materiais e equipamentos de cada sala, foram misturados, garantindo que todas as crianças tivessem ao seu alcance os jogos e outros materiais lúdicos, adequados às suas características etárias. Para além dos momentos de brincadeiras livres, em grupo ou individuais, que aconteceram espontaneamente, as crianças organizaram-se em vários pequenos grupos, a pedido das monitoras, para elaborarem vários projectos, durante todo o mês. A elaboração de um painel do verão, foi um dos grandes projectos destas férias, onde todos foram chamados a participar, sendo que, existiu um grupo de cerca de 6 crianças, que voluntariamente, se responsabilizaram pela sua organização e concretização. Outro projecto implementado, foi a construção de uma réplica de uma árvore, que pudesse ser utilizada, também no próximo ano lectivo, com o objectivo de representar as 4 Estações do Ano. Neste caso, depois de construída, a árvore foi ornamentada com réplicas elaboradas em papel e outros materiais recicláveis, de frutos do verão. Esta actividade reuniu, novamente, a participação de todas as crianças, apesar de ter sido desenvolvida sob a orientação de um grupo de outras 6 crianças do ensino básico, que se voluntariaram, igualmente, para esta função. Para além destes projectos de grande grupo, existiram ainda outras actividades individuais, como a elaboração de desenhos com tintas, sobre a temática do verão e da iniciativa “Pezinhos na Areia”, a preparação dos cartazes e convites para a “Sardinhada com os Pais” e ainda, outras actividades de expressão plástica que foram realizadas individualmente, de acordo com a preferência e sugestão de cada criança. Estes momentos lúdicos, durante as interrupções lectivas, enfatizavam o conceito de tempo livre, portanto, para além das actividades sugeridas e orientadas pela equipa técnica, existiu sempre uma grande disponibilidade, de tempo e de espaço, para a realização de outras actividades lúdicas, realizadas de acordo com a preferência de cada criança. Salientam-se ainda as tardes de cinema, onde as crianças partilharam filmes preferidos e pipocas, bem como, os banhos matinais de mangueira, que ajudaram a refrescar os dias de calor intenso que se fizeram sentir naquelas datas. Refere-se ainda, que as dinâmicas e rotinas vividas pelas crianças, incluíram a actividade dos “Amigos Grandes e Amigos Pequenos”, que no início de cada semana foram trocados e escolhidos por cada uma delas. O objectivo foi	aos trabalhos de grande grupo, foram igualmente acolhidas com satisfação, sendo que, muitas vezes demonstrou alguma dificuldade em esperar pela sua vez de trabalhar e de contribuir para os diversos projectos. O mesmo aconteceu durante as sessões de cinema, onde manifestou sempre alguma dificuldade de concentração nos filmes. Várias vezes falava alto, repetindo as falas dos filmes que conhecia previamente, não respeitando as regras exigidas a quem frequenta os cinemas. Demonstrou, igualmente, dificuldade em permanecer sentado durante todo o tempo de exibição dos filmes, originando que alguns filmes não tivessem sido visionados por ele até ao fim. Estes comportamentos foram diminuindo, visivelmente em frequência e intensidade, à medida que o mês ia avançando, sendo notória uma evolução na sua capacidade de concentração e de assistir a um determinado filme até ao final. As actividades de expressão plástica, nomeadamente as que envolveram pinturas, foram desempenhadas sempre com um grande empenho e investimento. O “João” demonstrou uma maior facilidade em manusear o pincel, bem como uma maior variedade nos cenários que escolhia para pintar.	grande de interesses e a uma variabilidade de crianças presentes em zonas de brincadeira diferentes. As tardes de cinema e os banhos de mangueira, foram, notoriamente, as actividades que despoletaram maior nível de interesse e uma participação em massa de todas as crianças.
--	---	--

sempre promover a interacção constante entre as várias crianças e as suas diversas faixas etárias, promovendo a aprendizagem entre pares, bem como, o sentido de responsabilidade e de entreaajuda.	No entanto, estas actividades necessitaram de uma supervisão constante por parte do adulto. No que diz respeito aos momentos lúdicos dentro das salas, existiram alguns comportamentos estereotipados, uma vez que o “<i>João</i>” utilizou várias vezes o mesmo boneco de eleição, independentemente da sua adequabilidade à zona onde se encontrava a brincar. Estes comportamentos quando foram contrariados, originaram alguns momentos de tensão e de frustração, no entanto, não existiram comportamentos de desrespeito para com as regras instituídas e os adultos da sala. Apesar de contrariado, o “<i>João</i>” cumpriu e aceitou as regras impostas, partilhando os seus brinquedos de eleição com as outras crianças, sempre que foi forçado a isso. Os seus jogos personalizados, foram várias vezes requisitados por ele, sendo que, apelou sempre à presença de outra criança para jogar com ele. No início, manteve a mesma dificuldade de concentração e não terminava os jogos, mas, sensivelmente a partir da segunda semana, mostrou ser capaz de o fazer, ainda que, orientado por mim. Gradualmente, o “<i>João</i>” foi recusando estes jogos, dedicando-se durante mais tempo, às	
--	--	--

	brincadeiras do “faz-de-conta”. Durante os períodos de refeição, o “<i>João</i>” respeitou as regras instituídas, sendo que, tinha que ser lembrado várias vezes para utilizar o garfo e a faca enquanto comia o segundo prato. O mesmo aconteceu para a utilização correcta do guardanapo, que só aconteceu quando algum adulto o recomendava. Os banhos de mangueira, inicialmente foram rejeitados por ele, uma vez que permanecia longe da água, observando apenas as outras crianças, mas, com o decorrer do tempo, o “<i>João</i>” foi ganhando confiança e vontade de participar juntamente com as outras crianças. Na terceira semana do mês juntou-se ao grupo durante esta actividade, com alegria e confiança, não permitindo que alguém lhe molhasse a cabeça.	
	Auto-avaliação Sendo este o último mês de intervenção, tornou-se necessariamente, um mês de balanço, não só no que diz respeito à evolução do “<i>João</i>”, mas também ao meu desempenho neste processo. Assumo a minha preferência e facilidade em trabalhar nestes contextos particulares das interrupções lectivas, uma vez que, me permitem estar mais tempo com o grupo das crianças do ensino básico, desenvolvendo assim, um trabalho mais consistente e produtivo, no sentido da promoção de competências cognitivas e relacionais. O mesmo acontece relativamente ao trabalho com o “<i>João</i>”, que acredito que tenha sido beneficiado pelo facto de poder conviver e aprender junto com as crianças da sua idade. Durante este mês, senti que o “<i>João</i>” se encontrava mais motivado para participar em actividades diferentes, bem como para partilhar o seu universo lúdico com os colegas.	

	Considero que o facto de dirigir o grupo no sentido da aceitação de todos, e da promoção do respeito pela diferença do outro, contribuiu para o sucesso de toda esta intervenção. Penso ainda, que se assistiu a um grau de frustração menor do “João”, perante as dificuldades de algumas tarefas, porque o carácter livre destas temporadas de férias, permitiu uma maior liberdade na forma e no tempo de execução das mesmas. Desta forma, tornou-se mais fácil para mim, gerir o tempo e motivar o “João” para alcançar os vários objectivos estabelecidos no início desta intervenção.
--	--

3.2.3.1.2. Actividades de leitura e escrita / sala de actividades da CAF

Calendarização: Maio a Junho de 2010

Quadro nº 8 – intervenção referente às actividades de leitura e escrita na sala de actividades da CAF durante o mês de Maio

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
A partir do mês de Maio, foi implementada uma nova rotina nas actividades da CAF, motivada por várias conversas com as crianças sobre a importância do acto de saber ler e escrever. Propus que todos os dias descobrissem palavras novas e as respectivas letras que as compõem, anotando-as num local bem visível para todos, dentro da sala. Decidiu-se em grupo que se iria elaborar uma “Sopa de Palavras”, onde se escreviam as palavras que iam sendo conhecidas e que depois o “João” faria a discriminação das respectivas letras. As crianças contribuíram com várias ideias para a concretização desta actividade e no final, definiu-se que se ia elaborar um painel com papel de cenário, colado a uma parede, sob o formato de panela; dentro dessa panela escreviam-se as palavras e por fora apontava-se as letras constituintes de cada palavra. As palavras eram escritas por mim, coladas na “panela” por cada criança e depois o “João” identificava as letras que as compunham, e escrevia, uma a uma, no painel onde estava desenhada a panela. Quando existiam letras repetidas, pedia-se-lhe que identificasse quais eram, emitindo o respectivo som e apontando com o dedo. Esta actividade aconteceu todos os dias, a seguir ao momento da roda e foi também nessa altura que as crianças partilharam com o grupo as palavras que tinham descoberto. As palavras foram sempre escritas com letra de imprensa maiúscula, assim como as respectivas letras, escritas pelo “João”. A elaboração do painel teve a contribuição de todas as crianças, que construíram o contorno da panela, com vários	O “João” aderiu com grande empenho a esta actividade, ainda na fase da construção do painel. Diariamente, as crianças pediram-lhe que ele lhes discriminasse as letras de uma determinada palavra e ele respondeu, demonstrando grande satisfação, apelando à ajuda dos colegas quando não sabia responder. Não demonstrou dificuldades em copiar as letras, nem no desenho dos respectivos grafismos, à excepção da letra “S” (que desenhou sempre em espelho), e da letra “G”. A letra “I”, só reconheceu em formato minúsculo, e quando lhe revelei que era a letra “I”, ele escreveu sempre em formato minúsculo, sem copiar. A letra “E”, inicialmente, foi sempre reconhecida	Esta actividade foi acolhida pelo grupo com grande entusiasmo, e todos lhe reconheceram a sua importância, na aquisição do processo de leitura e escrita. As crianças foram demonstrando, ao longo do tempo, uma maior capacidade em discriminar as letras, e em identificar as mesmas letras em palavras diferentes. As vogais foram reconhecidas por quase todas e as consoantes mais facilmente identificadas durante esta actividade, foram o “C”, o “M” o “B” o “S”. Muitas vezes todas as crianças queriam revelar as suas

pedaços de cartão, pintados por elas, da cor escolhida pelo grupo (ver anexo XII). O rótulo que identificava o painel “Sopa de Palavras”, foi escrito e pintado pelo “João”, com o consentimento de todos. Sensivelmente a meio do mês, motivada pelo facto das crianças demonstrarem alguma dificuldade em diferenciar letras de números e, nomeadamente o “João”, que confundiu várias vezes a letra “E” com o número “3”, decidi implementar uma nova actividade, a “Minhoca dos Números”. Actividade esta, que foi sugerida ao grupo com o fundamento de que ajudaria todos a conhecerem melhor os números até 10 e a desempenhar a actividade da “Sopa de Palavras” com maior sucesso. A “Minhoca dos Números”, foi elaborada com todo o grupo, mas contou com uma participação mais directa e específica, de todas as crianças de 5 anos. Cada uma delas, escolheu um número de 0 a 10, para desenhar; cada número correspondia a um anel do corpo da minhoca. As crianças mais novas elaboraram a cabeça, desenhando os olhos e a boca, utilizando vários materiais (ver anexo XII). Com a concordância de todos, o “João” elaborou um painel onde copiou os números, escrevendo o nome correspondente a cada número. Esse painel ficou exposto na parede, por baixo da “Minhoca dos Números”, ao lado da panela da “Sopa de Palavras”. De forma a reforçar este trabalho de diferenciação, elaborei um dominó de números até dez e outro de vogais; estes jogos foram apresentados em “roda” a todo o grupo, tendo ficado definido que a responsabilidade desses jogos ficaria a cargo do “João”, e que teriam que jogá-los sempre com a sua presença. (ver anexo XII). Elaborei ainda, um conjunto de puzzles, com fotografias de todas as crianças que pertencem à sala; uma peça exibia a fotografia da criança, emoldurada por uma cor, outra peça tinha o nome escrito com a cor correspondente à moldura. O objectivo deste material, era que o “João” reconhecesse os nomes dos colegas (ver anexo XII).	como o número “3”, e quando lhe aponte o número 3, na “Minhoca dos Números”, ele imediatamente identificou a letra “E”. No final do mês, já reconheceu a letra e sempre que se mostrou mais hesitante, eu apontei-lhe para o número 3, perguntando, “este é o número 3 essa letra qual é?”, e ele respondeu correctamente. As letras que reconheceu sozinho foram o “T”, o “A” o “R” o “M” o “O” e o “U”. Também reconheceu algumas palavras sozinho como, “casa”, “carro” “boneco” e “bola”, assim como, algumas palavras correspondentes ao seu nome. A letra “A” e a letra “T” foram sempre reconhecidas em palavras diferentes. A tarefa de elaboração da “Minhoca dos Números”, foi realizada com grande empenho, sendo que o “João” não demonstrou dificuldades significativas, nem na identificação do número (à excepção do número “10”), nem em copiar e escrever, ordinariamente, os respectivos números. No início confundiu o número “6” com o “9”, mas depois de terminada a construção da “minhoca”, ultrapassou essa dificuldade, ou seja, reconheceu os respectivos números, quando estes se colocaram na sequência correcta.	palavras novas, motivando, um clima de negociação em que só três em cada dia apresentaram as suas palavras. A actividade da “Minhoca dos Números”, foi igualmente alvo de um grande entusiasmo, na medida em que todas as crianças investiram bastante nesta tarefa. Na sua maioria, não revelaram dificuldades na identificação e na representação dos respectivos números. No caso das crianças de 3 e 4 anos, manifestaram maiores dificuldades, nomeadamente no que diz respeito, à manutenção da sua atenção durante todo o tempo em que esta actividade decorria.
	Auto-avaliação Considero que esta actividade foi muito importante	

	não só para o “João” mas também e, principalmente, para o resto do grupo, uma vez que é essencial promover o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, em crianças em idade pré-escolar. Penso que algumas vezes tornou-se um pouco confusa, uma vez que todas as crianças queriam contribuir com várias palavras, o que motivou alguma dispersão do grupo. Nesse sentido, senti alguma dificuldade na gestão do tempo, bem como em cativar a atenção de todos e promover um clima de concentração. As crianças mais novas (de 3 e 4 anos), necessitariam que esta actividade consumisse menos tempo, bem como, de uma abordagem mais lúdica, que envolvesse pintura de desenhos, por exemplo.
--	---

Quadro nº 9 – intervenção referente às actividades de leitura e escrita na sala de actividades da CAF durante o mês de Junho

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Durante esta primeira quinzena do mês de Junho, a actividade da “Sopa de Palavras” assumiu a mesma configuração descrita anteriormente, aconteceu à mesma hora, todos os dias, com a mesma dinâmica e a mesma duração no tempo. Simultaneamente, desenrolou-se uma nova actividade, que surgiu no âmbito desta mesma área da leitura e da escrita. Foi sugerido ao grupo, que escrevesse um livro de versos, sobre os nomes de cada um, explicando a importância de saber reconhecer e identificar palavras que tenham o mesmo som, para a aprendizagem da leitura. Esta nova actividade foi introduzida na dinâmica da sala, logo a seguir ao momento da “Sopa de Palavras”; no formato de grande grupo, três crianças, escolhidas aleatoriamente, e de acordo com a sua disponibilidade, em cada dia, tentaram encontrar adjectivos que rimassem com o seu nome. Durante este exercício, era permitido ao resto do grupo, opinar e ajudar os colegas, sugerindo algumas palavras. Enquanto cada uma delas definiu o seu verso para o seu nome, eu aponte os versos que as mesmas definiam e, no final, o “João” compilou estes escritos, desenhando também o retrato de cada um dos colegas, recorrendo à ajuda das fotografias, do seu conjunto de puzzles. O “João” foi eleito unanimemente pelos colegas, quando sugeri que esta tarefa deveria ser atribuída a alguém com mais experiência na escrita. A capa do livro foi pintada com a contribuição de todas as crianças. O “João” desempenhou a sua tarefa, todos os dias, a seguir a este momento, enquanto as outras crianças se dispersaram pela sala, dedicando-se a momentos vários de brincadeiras.	Durante a actividade da “Sopa de Palavras” o desempenho do “João” foi sempre com motivação e muito entusiasmo. Algumas vezes, demonstrou dificuldades em esperar pela altura em que era chamado a discriminar as letras das palavras dos colegas, exigindo que a dinâmica da actividade, acelerasse. No final, para além das palavras já referidas no quadro anterior, o “João” reconhecia sozinho as palavras “maçã” e “banana”, assim como, a letra “I” em formato maiúsculo. Continuou a desenhar a letra “S” em espelho, e apresentou as mesmas dificuldades no grafismo do “G”. Neste mês já diferenciou a letra “E” do número “3”, sem	Tal como foi revelado no mês anterior, esta actividade obteve um grande impacto no grupo, que demonstrou sempre um interesse e um empenho muito grande, aquando do decorrer desta actividade. Gradualmente, as crianças demonstraram evoluções, comprovando as aquisições feitas no dia anterior, reforçando a atenção disponibilizada para esta actividade. De uma forma geral, reconheceram as mesmas letras já referidas, sendo que a letra “F”, foi igualmente reconhecida com maior facilidade entre as crianças de 5 anos.

De forma a garantir um maior clima de concentração, dirigi-me com ele para a zona da “Biblioteca”, fora da sala de actividades, para apoiá-lo e orientá-lo no desempenho desta tarefa. O livro apresentou-se sob um formato A3, portanto as folhas utilizadas nesta tarefa do “<i>João</i>” tinham a mesma dimensão. Foram divididas ao meio, em duas partes iguais, com o objectivo de disponibilizar um lado para o retrato de cada criança e outro para o texto em verso definido por cada criança. No início pedi ao “<i>João</i>” que apenas copiasse o texto para a folha, depois de elaborar o desenho, tendo a fotografia do puzzle como modelo, mas depois dos três primeiros trabalhos, alterei as estratégias utilizadas até então, uma vez que o “<i>João</i>” juntava muitas vezes as palavras quando escrevia. Pedi-lhe então, que recortasse as várias palavras constituintes da frase e as colasse na folha, de acordo com o modelo, que estava sempre no seu ângulo de visão, e que depois copiasse a mesma frase em baixo (ver anexo XII). No final furava as folhas e juntava-as às do dia anterior, e assim, folha a folha, foi construído o livro.	ajudas e as letras que reconheceu também sozinho, foram as mesmas do mês anterior (tanto as consoantes, como as vogais). Pela primeira vez, reconheceu e apontou a letra “O”, noutras palavras diferentes, mais antigas, registadas no painel. No que diz respeito à actividade do livro de versos, assumiu a sua tarefa com grande responsabilidade, mas demonstrou muita dificuldade em registar todos os dias, as frases dos três colegas. No início, quando lhe exigiu que terminasse os três trabalhos manifestou uma grande insatisfação, gritando e chorando. O mesmo acontecia quando lhe aponte um determinado erro e pedi-lhe que escrevesse a palavra novamente. Este comportamento motivou uma negociação entre aquilo que eu lhe exigia e aquilo que o próprio desejava, resultando num acordo. Esse acordo consistia em que só depois de elaborar duas páginas do livro, é que lhe era permitido entrar na sala e dedicar-se às suas brincadeiras preferidas. Depois desta alteração, e já nos últimos dois dias da primeira semana, o “<i>João</i>” desempenhou a sua tarefa rapidamente. Conforme já foi descrito, a sua dificuldade em discriminar as palavras do texto, implicou que alterasse a forma de concretizar a tarefa.	De uma forma geral, todas as crianças, até as de 3 e 4 anos, reconheceram as letras que correspondiam às letras iniciais do seu nome. A sugestão do livro foi acolhida com muito interesse e o desenrolar da actividade, ofereceu a todos momentos de grande divertimento, na medida em que, as crianças descobriram que podiam brincar com as palavras e os respectivos sons e até podiam “inventar” novas palavras. No entanto, algumas crianças demonstraram dificuldades (e não apenas as de 3 e 4 anos), em encontrar palavras com o mesmo som, que rimassem com o seu nome, necessitando de uma grande ajuda e orientação não só minha, mas também dos colegas. Entenderam a pertinência da tarefa do “<i>João</i>”, motivando-o desde o início para o desempenho da mesma, exigindo-lhe que trabalhasse com afinco, dando o seu melhor. No final mostraram-se muito orgulhosos perante o seu primeiro livro, exibindo-o aos encarregados de educação e outros familiares que diariamente se deslocavam até às
---	---	--

	Quando lhe apresentei a frase escrita não mostrou dificuldade em identificar o limite de cada palavra, recortando palavra a palavra, colando-as na ordem correcta, de acordo com o modelo. Mas quando copiou as frases, voltou a juntar algumas palavras, por isso, comecei a desenhar-lhe vários rectângulos na folha, pedindo-lhe, posteriormente, que escrevesse as respectivas palavras dentro de cada rectângulo. Quando a palavra que escrevia, saía fora dos limites dos rectângulos, demonstrou uma grande frustração, recorrendo de imediato à borracha, escrevendo novamente a palavra, sem ser necessário pedir-lhe que o fizesse. O retrato dos colegas foi elaborado com maior motivação, apesar de ter necessitado de supervisão constante, para utilizar as cores correctas na representação dos olhos, nariz, boca e cabelos. Foi notória a sua preferência no desenho, em detrimento da escrita; apesar de mais motivado com a nova abordagem (recortar e colar as palavras), manifestou sempre dificuldade no desenho dos vários grafismos, essencialmente, em escrever em formatos mais pequenos, respeitando os limites da folha.	instalações da CAF.
	Auto-avaliação Esta actividade, conforme foi descrito, sofreu	

diversas transformações ao longo destes dois meses, muito embora, o conceito inicial não sofresse alterações. A ideia foi demonstrar às crianças que era possível brincar com as letras e as palavras e que no fundo, ler e escrever, não passava de um jogo de identificação de sons e formas.

Uma vez que senti uma grande receptividade e até facilidade, no desempenho da “Sopa de Palavras”, considerei que era possível avançar um pouco mais, surgindo assim, a ideia do livro em versos. O sucesso desta actividade só foi possível devido ao formato da mesma que decorreu em grande grupo, permitindo a partilha de saberes e a entreaajuda.

O mesmo se aplica relativamente à intervenção junto do “João”, que quando foi necessário especificar e enfatizar os seus contributos, o grupo mostrou grande compreensão, contribuindo para a elevação dos níveis de confiança do “João”.

Pormenorizando a minha actuação junto dele, considero que foi adequada e permitiu a aquisição de algumas competências de leitura e de escrita. Não estou segura de que as estratégias utilizadas tenham sido as mais correctas, mas foram as que na altura permitiram alcançar os resultados esperados. Nomeadamente, no que diz respeito à resistência do “João” em desempenhar a sua tarefa durante os momentos de brincadeira dos colegas; se por um lado o acordo que fizemos funcionou como um incentivo à sua prestação, por outro, desencadeou um aumento dos seus níveis de frustração durante alguns dias.

No entanto, considero que no final os objectivos foram atingidos, tanto os que dizem respeito ao desempenho do grupo, como ao do “João”. O grupo, entendeu a importância do acto de saber ler e os mecanismos que são necessários activar para o desenvolvimento do mesmo. O “João”, aprendeu a reconhecer mais de 5 palavras, assim como o seu primeiro e último nomes, iniciando o seu processo de aprendizagem ao nível da construção frásica.

Considero ainda, que o “João” teria beneficiado se esta actividade tivesse sido implementada mais cedo, e que beneficiasse de um apoio mais individualizado, durante mais tempo. No entanto, as características etárias e heterogéneas do grupo, não permitiram que este trabalho acontecesse mais cedo nem que a minha disponibilidade para o “João” fosse maior. Sublinho ainda o facto destas actividades da CAF, assumirem um carácter lúdico, funcionando seguindo uma filosofia de tempo livre, que limita actuações e actividades mais académicas, que exigem um carácter mais inflexível.

3.2.3.2. Intervenção em contexto escolar

Estas actividades decorreram no espaço da sala do Ensino Estruturado, e visavam como principal objectivo a construção de ementas semanais, sobre as refeições oferecidas na escola. A intenção desta intervenção foi aliar o conhecimento sobre os vários alimentos que constituem a nossa dieta alimentar, às aquisições ao nível da leitura e da escrita da palavra que dá o nome a cada alimento. Os objectivos foram definidos, conjuntamente, comigo e as com as duas professoras da Educação Especial, que geriam a Unidade do Ensino Estruturado.

3.2.3.2.1. Actividades na sala do Ensino Estruturado

Calendarização: 15 de Abril a 7 de Junho

Quadro nº 10 – intervenção na sala do ensino estruturado durante o mês de Abril

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
No dia 12 de Abril de 2010, conversei com a professora M., a outra professora de educação especial da unidade, sobre a metodologia que deveríamos utilizar e sobre alguns materiais que pretendia usar para a minha intervenção. Foi sugerido pela professora M. que iniciássemos a actividade com a confecção de uma sopa, no sentido das crianças entenderem melhor o conceito de legume como constituinte da sopa. Assim sendo, no dia 15 de Abril (quinta-feira), por volta das 10h, as 6 crianças que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado confeccionaram, em conjunto, uma sopa, utilizando os seguintes legumes: abóbora, alho francês, cenoura, batatas e curgete. A actividade foi dinamizada por mim e comecei por mostrar, um a um, cada legume. Depois, cada criança, na sua vez descascou o seu legume, sob a observação de todos e com a ajuda dos vários adultos presentes. No final colocaram-se todos os legumes descascados e cortados numa panela com água, juntou-se sal e azeite, sempre com a colaboração das crianças e foi tudo ao lume a cozer. Depois de cozidos os legumes, triturou-se tudo com a varinha mágica, na presença do grupo e a actividade culminou, já à hora do almoço, perto das 12.30h, no refeitório da escola, com todas as crianças e adultos da sala a saborearem a sopa confeccionada por todos. No início da semana seguinte, no dia 19 pelas 13.30h, iniciei a actividade das ementas, no contexto da sala da unidade em parceria com a professora M.. Preparei um conjunto de caixas com imagens de vários tipos de alimentos, distribuídos e organizados de acordo com a sua categoria (ver anexo XII). Devidamente rotuladas com a palavra e a respectiva imagem, estavam dispostas em cima da mesa as caixas dos legumes, da fruta, da carne, do peixe, das massas e arroz, dos doces e ainda outra, com o rótulo de “outros”, onde estavam	Durante a actividade da confecção da sopa o “João” mostrou-se sempre bastante participativo, demonstrando, por vezes, alguma dificuldade em esperar pela sua vez de descascar o seu legume e esperar que todos os legumes fossem apresentados e reconhecidos por todos. Denotou igualmente alguma impaciência, levantando-se várias vezes do seu lugar para ver mais de perto o que os colegas estavam a fazer. Fez questão de ser ele a colocar o sal e a levar a panela para o lume. Descascou as cenouras com a minha ajuda, embora contrariado pois queria fazê-lo sozinho, afastando-me algumas vezes. No final sentou-se à mesa, no seu lugar, juntamente com os seus	Apesar de, apenas três crianças participarem na elaboração das ementas, a actividade da confecção da sopa teve a participação de todas as crianças que frequentam a Unidade do Ensino Estruturado daquela escola. A adesão foi grande e o entusiasmo também, sendo que, todos queriam participar. À excepção de uma criança, todos necessitaram de ajuda para descascarem os legumes, e apenas uma mostrou algum receio em pegar na faca. No que diz respeito às actividades das ementas, todos realizaram o seu trabalho com bastante concentração, mostrando apenas alguma distração aquando da ocorrência

guardadas imagens de alimentos que não se encaixavam em nenhuma daquelas, mas que constavam da alimentação diária das crianças. O objectivo era que cada criança procurasse nas caixas, as imagens dos alimentos que haviam constituído a refeição daquele dia, colando na respectiva ementa. Decidimos ainda, que este material ficava guardado na zona do individual do “João”, e que ele iria ser o responsável por organizar e arrumar o material no início e no final de cada sessão. As crianças encontravam-se sentadas numa mesa grande, no meio da sala e assim, em formato de grande grupo, apresentei as caixas uma a uma, explicando o objectivo daquele material, bem como o objectivo final desta actividade. Apenas três das seis crianças que frequentam a Unidade, é que participam nesta actividade, uma vez que duas delas encontram-se a trabalhar com a turma do ensino regular em contexto de sala de aula, e outra está a frequentar a sala de Jardim de Infância. Referi ainda, que a minha “missão” ali era ajudar a professora e cada um deles a elaborar a sua ementa individual, salvaguardando o facto de que eu estaria apenas presente durante as segundas-feiras, e que estaria mais perto do “João” durante a actividade. Foi ainda esclarecido, que a partir deste dia, as ementas seriam elaboradas todos os dias úteis da semana, no mesmo horário, igualmente com a presença e a ajuda das professoras M. e L.. Foram distribuídas folhas de formato A3 para cada aluno, já divididas, por mim e pela professora M., em cinco colunas, uma para cada dia da semana. Em grupo todos reflectiram sobre que dia da semana seria, e nós reforçámos que a segunda-feira era o primeiro dia da semana, e seria sempre o dia em que eu estaria presente. Recorremos também ao mapa de actividades semanal que existe na sala, apontando para o dia correspondente. Dessa forma, depois de devidamente identificado por todos, escreveram no início da primeira coluna o nome do dia (2ª feira). Novamente em grupo, apelámos à memória das crianças sobre o almoço desse dia, discriminando os vários pratos constituintes da refeição (sopa, prato principal e sobremesa). Depois de identificarem o primeiro prato, todos começaram por escrever a palavra “sopa” e depois procuraram na caixa dos legumes aqueles que tinham encontrado na sua sopa ao almoço, recortando a respectiva imagem colando-a por baixo da palavra. O mesmo procedimento aconteceu para o prato principal e para a sobremesa, escrevendo as respectivas palavras, discriminando os vários alimentos constituintes de cada prato, recorrendo às caixas com as imagens. Era ainda pedido a cada criança, que escrevesse as palavras “peixe” ou “carne”, “massa” ou “arroz” e “fruta” ou “doce”, consoante as imagens correspondentes. A actividade terminava só depois de cada criança escrever a data correspondente ao dia, mês e ano, no final da coluna relativa ao dia da semana, devidamente preenchida com a ementa do almoço desse dia e respectivas imagens.	colegas e saboreou a sopa com muita vontade e satisfação. Já no dia 19 de Abril, no decorrer da actividade das ementas, o “João” demonstrou alguma resistência perante a tarefa que lhe era pedida, nomeadamente escrever as respectivas palavras. Inicialmente canalizou toda a sua atenção para as caixas, manuseando-as, abrindo-as, analisando todo o seu conteúdo. Só quando lhe ordenei que largasse as caixas ele respondeu às questões sobre o dia da semana e, contrariado, copiou a palavra “2ª feira”, depois de eu a escrever num papel à sua frente. No entanto, não identificou o dia sozinho, sendo necessário dizer-lhe qual era o dia que estávamos a apontar no mapa. Mostrou sempre a mesma resistência aquando da escrita das restantes palavras, incorrendo em “birras”, cada vez que lhe pedia para escrever, mostrando no entanto, algum interesse em verme escrever a palavra. Aparentemente motivava-se mais em cortar e colar as respectivas imagens dos alimentos do que em procurá-las nas caixas. Demonstrava igualmente, insatisfação em procurar as caixas pelos rótulos e imagens exteriores, limitando-se a abrir uma por uma até encontrar a que necessitava. Esta resistência e a ocorrência de várias birras, motivou uma	das birras do “João”, demonstrando alguma ansiedade perante a situação. Uma das crianças necessitou de apoio constante da professora, tanto para escrever como para cortar e colar, no entanto a outra é bastante mais autónoma, não só na escrita como nas restantes partes da tarefa. Todos necessitavam do modelo para copiar a palavra correspondente ao alimento e nenhum identificou o dia da semana sozinho, sem recorrer a imagem do mapa de actividades semanal.
--	--	--

Apesar da componente grupal, cada criança elaborava o seu trabalho individualmente, ao seu ritmo, sendo utilizada para cada uma delas estratégias e metodologias diferenciadas, quando estas necessitavam de algum apoio mais específico. A duração de cada sessão era de uma hora sensivelmente, mas nas primeiras duas sessões estendeu-se até uma hora e trinta minutos. Durante o mês de Abril, estive presente apenas um dia (19/04/2010), uma vez que na semana seguinte, o grupo esteve fora num passeio da escola (dia 26/04/2010).	instabilidade cada vez maior ao longo da actividade, verificando-se cada vez mais uma maior dificuldade na resistência à frustração ao erro e em concentrar-se no trabalho, bem como uma maior insegurança. Como consequência disso, a tarefa demorou bastante tempo a ser concretizada, nomeadamente a ementa individual do “João”, sendo que as outras crianças terminaram o seu trabalho primeiro que ele, facto este, que contribuiu para uma maior desmotivação.	
	Auto-avaliação	
	Tendo em conta o que foi descrito, considero que a actividade da sopa foi muito importante, não só para o entendimento do conceito e função dos legumes, mas também para motivar o grupo para as actividades que iriam acontecer a seguir, durante a elaboração das ementas. Esta actividade foi difícil, de gerir e senti alguma dificuldade em cativar a atenção de todos enquanto um descascava o seu legume. Percebi que tinha que ajudar cada criança no sentido de acelerar a actividade evitando muitos tempos mortos e consequentemente a desmotivação do grupo. Durante a actividade das ementas, a grande dificuldade foi motivar o “João”, principalmente para a parte da escrita e evitar a sua frustração perante a tarefa pedida, bem como, a ocorrência das suas “birras”, sendo igualmente difícil travar esse comportamento. Considero que o facto de não ter conseguido tornar a tarefa mais apelativa para, contribuiu para o aumento do nível de insatisfação do “João” e consequente frustração, motivando um maior cansaço no aluno, mas salientei a relevância do término de uma tarefa, independentemente do tempo consumido. No entanto, persistiram algumas dúvidas, no sentido de que o sucesso poderia ter sido maior se, após uma negociação com o “João”, o tempo tivesse sido encurtado, permitindo ao aluno terminar a sua tarefa no dia seguinte. Conversei com a professora M. no sentido de partilhar as minhas dúvidas com ela e de fazer o balanço da sessão, e considerámos que este	

comportamento do “*João*” poderia ser devido à falta de rotina e ao facto desta ser uma actividade nova. Considerámos assim a hipótese de manter a mesma metodologia na próxima sessão, ainda que tentando acelerar todo o processo de reflexão em grupo, no sentido de percebermos o real motivo da insatisfação e frustração do “*João*”.

Avaliação da Professora de Educação Especial

Atendendo ao trabalho que se pretendeu desenvolver com o grupo de alunos da Unidade de Ensino Estruturado (UEE), em especial com o aluno “*João*”, achei fundamental iniciar-se o processo com uma actividade prática e real do dia-a-dia. Para além disso, os alunos não tinham noção de como era confeccionada uma sopa, nem dos “ingredientes” que por norma a constitui, visto que são triturados na sua maioria. Por este motivo, nada melhor como irmos à mercearia comprar legumes, observando e sentindo cada legume escolhido.

Claro que gerir a actividade da concepção da sopa não foi tarefa fácil para os adultos envolvidos, pois como era uma actividade diferente do habitual, a excitação e ansiedade dos alunos era muita. Por conseguinte e atendendo à dificuldade sentida pelos mesmos na realização das tarefas, nomeadamente no descascar de cada legume, houve a necessidade de serem ajudados com o intuito de não desmotivarem. Contudo, é de realçar que esta actividade foi muito produtiva estimulando várias áreas do desenvolvimento, bem como muito satisfatória e emocionante para os alunos, uma vez que se revelaram felicíssimos em comer a sopa que tinham confeccionado.

Quanto à concretização da ementa, com a excepção do aluno “*João*”, tudo decorreu de forma calma e empenhada, uma vez que um dos alunos conseguiu realizar a actividade quase de forma autónoma e outro aluno realizou-a com a minha ajuda. Quanto ao aluno “*João*”, a resistência que demonstrou na realização da ementa prende-se com o facto da pouca tolerância que apresenta em relação à frustração que sente perante a escrita. No entanto, com a colaboração da Catarina o aluno acabou por realizar a ementa. Julgo que quando o aluno se aperceber que esta actividade fará parte da sua rotina diária e quando estiver mais confiante na realização da mesma a sua frustração diminuirá em contraste com o desenvolvimento da escrita e leitura.

Quanto ao tempo de duração da actividade fomos nos apercebendo que era bastante longo provocando nos alunos alguma desmotivação. Esta reacção

levou-nos a pensar em novas estratégias no sentido de encurtar o tempo de realização da ementa e por conseguinte motivar mais os alunos.

Quadro nº 11 – intervenção na sala do ensino estruturado durante os meses de Maio e Junho

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
No dia 3 de Maio de 2010, dei início à actividade da elaboração das ementas, pedindo ao “João” que colocasse em cima da mesa os materiais que iríamos necessitar e que se encontravam arrumados no seu individual e fizesse a respectiva apresentação do material aos seus colegas. A sessão decorreu com a mesma metodologia descrita anteriormente, com as crianças dispostas nos mesmos lugares e apelando sempre à participação do grupo. Todos copiaram as palavras e preencheram as suas ementas com palavras e imagens de alimentos recortados e colados na folha de trabalho. A actividade demorou igualmente mais do que uma hora, estendendo-se até às 15 horas. Na semana seguinte, no dia 10 de Maio, não ocorreu nenhuma sessão porque o grupo teve uma visita de estudo ao Jardim Zoológico. Na terceira semana de Maio, no dia 17, a metodologia e as estratégias utilizadas foram modificadas. Com a concordância da professora M. e da professora do “João”, a professora L., elaborei uma lista de palavras com os nomes dos alimentos mais comuns, bem como com os dias semana, de segunda a sexta. Os dias da semana, foram escritos com as mesmas cores utilizadas no mapa semanal da sala (cinco dias, cinco cores diferentes) A professora M. organizou um igualmente um conjunto de três caixas com as palavras “sopa”, “prato principal” e “sobremesa”. O objectivo era que cada criança identificasse a palavra correspondente aos pratos e aos alimentos constituintes da sua refeição, recortasse e colasse na folha, em vez de escrever. Pretendia-se desta forma, tornar a actividade mais facilitada e apelativa para todos, nomeadamente para o “João”, que mostrou novamente resistência e dificuldades na sessão anterior. A dinâmica do grupo foi mantida, apelando sempre à reflexão grupal e cultivando sempre o espírito de entre-ajuda e a partilha de conhecimentos. A sessão seguinte, na semana de 24 de Maio, decorreu com a mesma metodologia, no entanto, depois de ter consultado a Terapeuta da Fala da Unidade, deixei à disposição um número mais reduzido de palavras, todas elas mais diferenciadas entre si, de forma a facilitar e acelerar o processo de reconhecimento das mesmas. A actividade concreta das ementas teve a duração de uma hora e quinze minutos, sensivelmente. No final, introduzi um jogo constituído por um conjunto de dez cães, com uma tigela à	Na sessão de 3 de Maio o “João” mostrou logo de início algum desagrado, antevendo a tarefa que lhe ia ser pedida. Colocou os materiais em cima da mesa a meu pedido, um pouco contrariado, mas quando lhe dei a oportunidade de ser ele a mostrar e a relembrar aos colegas que caixas eram aquelas e para que serviam, mostrou-se mais interessado. No entanto, necessitou da minha ajuda para explicar a funcionalidade daqueles materiais. Durante esta sessão mostrou-se igualmente frustrado e desmotivado para escrever as várias palavras que lhe pedia e não foi capaz de identificar sozinho o dia da semana correspondente. Mostrou entretanto, alguma facilidade em identificar a caixa do peixe e da carne, recorrendo aos rótulos exteriores. A ocorrência de “birras”, manteve-se durante esta sessão, bem como alguma dificuldade nos grafismos das palavras, que muitas vezes eram demasiado grandes, ultrapassando o limite da folha, aumentando ainda mais o	O grupo mostrou-se motivado para o desempenho da tarefa e uma das crianças na sessão de 3 de Maio, já identificava sozinha o dia da semana e escrevia o respectivo nome sem copiar. Nas sessões seguintes, a metodologia utilizada do reconhecimento da palavra demonstrou ser mais adequada para outra das crianças do grupo, que apresentava níveis de dificuldade muito grandes ao nível da compreensão e consequentemente, da leitura e da escrita. Apesar do empenho e da motivação demonstrado pelas duas crianças, os episódios de comportamentos disruptivos por parte do “João”, afectaram o desempenho dos mesmos, que se mostravam mais ansiosos e distraídos. O jogo dos cães foi um elemento igualmente motivador para eles, que perguntavam logo de início se podiam jogar e entravam na competição com grande entusiasmo e

frente com a imagem de um alimento lá dentro (ver anexo XII). Dispostos aleatoriamente estão 10 ossos, em cada um deles estão escritos dez nomes de alimentos e o objectivo é fazer corresponder a palavra à imagem do alimento. Foi jogado em grupo, apelando à competitividade entre todos, uma vez que a criança que fizesse corresponder correctamente o nome à imagem, ganhava mais pontos. Este jogo foi jogado nos últimos quinze minutos, prolongando-se assim, a sessão até às 15 horas, novamente. As últimas duas sessões, de 31 de Maio e 7 de Junho, tiveram a mesma duração, terminando sempre com o mesmo jogo, após auscultação do grupo sobre a sua vontade de o jogarem. A metodologia utilizada foi semelhante à das duas sessões anteriores, bem como a dinâmica estabelecida no grupo.	seu nível de frustração. Na semana de 17 de Maio, o “<i>João</i>” iniciou a sessão com o mesmo nível de insatisfação demonstrado na sessão anterior, mas quando lhe foi explicado que desta vez não teria que escrever, mas apenas identificar as palavras, recortá-las e colá-las, o seu nível de insatisfação diminuiu um pouco e mostrou-se mais atento e empenhado. Reconheceu imediatamente o dia da semana verbalizando o seu nome, bem como as palavras “sopa” e “prato principal”. Em relação aos restantes nomes dos alimentos, demonstrou mais dificuldade, mas na sessão seguinte, já reconhecia as palavras “carne” e “peixe” e na última sessão identificava também as palavras “cenoura” e “massa”. Apesar do nível de satisfação ter aumentado, bem como a motivação para a concretização da tarefa, existiram ainda alguns episódios de comportamentos disruptivos, as chamadas “birras”, ainda que menos prolongadas no tempo e com menor intensidade. O seu entusiasmo aumentou quando introduzi o jogo, e através dele o “<i>João</i>” identificou mais facilmente algumas palavras, como “cenoura” e “massa”. Foi igualmente visível um aumento do nível de motivação, sendo que, nas duas últimas sessões, o “<i>João</i>” desempenhava a tarefa	alegria.
---	--	-----------------

	tendo em vista o final da sessão e a possibilidade de jogar. Sempre que jogava queria ajudar o J. a identificar as palavras, partilhando com ele aquilo que sabia.	
	Auto-avaliação	
	Analizando a descrição de cada sessão e o comportamento e desempenho do “João”, considero relevante salientar a mudança de estratégias e de metodologia, aquando da terceira sessão. Penso que as estratégias introduzidas revelaram-se mais eficazes no sentido do desempenho da tarefa com maior facilidade e rapidez, por parte de todos os elementos constituintes do grupo, diminuindo o tempo da actividade, tornando-se menos cansativa. A introdução do jogo e do seu carácter lúdico, penso ter resultado em momentos de maior descontração, aumentando os níveis de motivação do “João”, contribuindo, igualmente, para um espírito de coesão de grupo e de partilha de conhecimentos. Ao mesmo tempo facilitou o processo de reconhecimento de algumas palavras, não só para o “João” mas também para as outras crianças. Apesar da evolução que se verificou, ao nível da diminuição de ocorrência de “birras” do “João”, estas não deixaram de acontecer nem mesmo com a diminuição do tempo de actividade. O “João” demonstrou ser capaz de identificar rapidamente e correctamente as palavras, neste caso referentes a cada alimento, no entanto o objectivo primordial desta intervenção não foi cumprido, que seria a aprendizagem da leitura e da escrita de alguns nomes de alimentos. Neste caso, as diferentes estratégias e metodologias utilizadas, revelaram-se ineficazes no processo de ensino/aprendizagem dos diferentes grafismos.	
	Avaliação da Professora do Ensino Regular	
	Tendo em conta que o tempo de concretização das ementas continuava a ser longo, levando a uma desmotivação por parte dos alunos surgiu a necessidade de se alterar algumas estratégias e metodologias utilizadas até então. Assim sendo, em conjunto com os outros elementos da equipa da unidade chegou-se à conclusão que seria necessário facilitar este processo de concretização das ementas, com o intuito de reduzir as dificuldades sentidas pelos alunos e consequentemente diminuir o tempo da actividade. Após as devidas alterações constatamos que os	

	alunos realizavam a ementa de forma mais motivada visto não ser tão cansativa para eles. Em relação ao aluno “João” também se verificou uma diminuição do número de birras. No entanto, sinto dúvidas em relação a esta mudança, uma vez que passaram apenas reconhecer as palavras deixando a escrita. Por outro lado este poderá ser um começo para uma fase posterior. Quanto ao jogo introduzido foi bastante positivo pois de uma forma lúdica, os alunos passaram a reconhecer rapidamente algumas palavras motivando-os, em especial ao aluno “João” Apesar dos progressos observados o nosso objectivo principal não foi atingido devido a vários factores implicados, nomeadamente: a gestão do tempo dos adultos da unidade, o pouco trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula regular, bem como o comportamento e atitudes do aluno “João”. Foi notório que o aluno “João” tem capacidade para identificar as palavras que lhe foram sendo apresentadas, contudo necessitaria de mais apoio individualizado e constante prosseguindo para a leitura e escrita. Na minha opinião, seria necessário mais tempo de investimento nestas actividades.
--	--

3.2.3.3. Intervenção em contextos exteriores às actividades da CAF e escolares

As várias descrições a seguir apresentadas, são referentes a três situações distintas, todas elas desenroladas fora do espaço escolar: o acantonamento da Páscoa, a natação, e os “Pezinhos na areia” (praia). A primeira, diz respeito a uma iniciativa implementada e oferecida todos os anos pela CAF, a segunda refere-se à actividade desportiva anual, implementada nas escolas do ensino básico da cidade de Lisboa, através da Câmara Municipal de Lisboa e por último, a actividade dos “Pezinhos na Areia”, consiste noutra iniciativa da CAF, que todos os anos desloca-se com as crianças à praia, durante uma semana.

3.2.3.3.1. Acantonamento da Páscoa da CAF na colónia da Praia Azul

Calendarização: 26 a 28 de Março

Quadro nº 12 – intervenção durante o acantonamento da CAF

Descrição	Avaliação		
	Individual	Grupo	
O acantonamento da Páscoa, da CAF, iniciou-se na manhã do dia 26 de Março, em que um grupo de, cerca de 40 crianças, entrou no autocarro rumo à Colónia da Praia Azul, em Santa	O “João” participou em	Esta	iniciativa é

Cruz, concelho de Torres Vedras, às 8 horas. Esta iniciativa é aberta a todas as crianças inscritas nas actividades da CAF, sem carácter obrigatório. Durante este fim-de-semana, as crianças conviveram, 24 horas por dia, dia e noite, e participaram em diversas actividades lúdicas oferecidas pela Colónia. Durante estes três dias, foram sempre acompanhadas, supervisionadas e apoiadas pela equipa técnica da CAF, que contou com a ajuda de dois voluntários, ambos escuteiros do agrupamento da freguesia. Na manhã de sexta-feira, quando chegaram ao local, participaram num jogo, organizado pela equipa técnica da CAF, que consistia numa caça aos ovos da Páscoa. Os ovos escondidos, tinham duas cores distintas e o objectivo era dividir o grupo em dois, de acordo com as cores dos ovos que cada um encontrava. Depois de divididos, cada grupo (de cerca de 20 crianças cada um), arrumou os seus pertences nas respectivas camaratas, e posteriormente, voltaram a juntar-se no jardim da colónia, para um almoço piquenique, com mantimentos que cada um trouxe de casa. A tarde foi dedicada à exploração do espaço envolvente da colónia, e antes do jantar, atribuiu-se a cada criança, o respectivo “Amigo Grande”, ou “Amigo Pequeno”, consoante a idade de cada um, no seio de cada pequeno grupo. Ao final do dia, todas as crianças tomaram banho, em pares, ajudando-se mutuamente no acto de despir, vestir e calçar, sempre devidamente acompanhadas pela equipa técnica da CAF. O jantar aconteceu na cantina da colónia, às 20 horas e foi fornecido e organizado pela respectiva equipa, sendo que, as crianças participaram na distribuição de pratos, talheres e copos e guardanapos. A seguir ao jantar a actividade oferecida era uma sessão de karaoke, numa sala apetrechada com os devidos materiais, necessários. As crianças participaram em massa, com muito entusiasmo, através de inscrições efectuadas para interpretar várias canções, de acordo com a sua preferência. Por volta das 22 horas e 30 minutos, a festa terminou e o grande grupo dirigiu-se às respectivas camaratas, onde, depois da higiene dentária, dormiram até às 9 horas do dia seguinte. O segundo dia, iniciou-se por volta das 9 horas e 30 minutos, hora esta que correspondia ao pequeno almoço, depois da devida higiene matinal. Durante a manhã o grupo participou ainda em várias actividades desportivas organizadas e implementas pela equipa de animação da colónia, que incluíram saltos numa cama elástica e jogos tradicionais. A seguir ao almoço, os animadores da colónia prepararam uma tarde de actividades radicais, com slide, rappel e escalada. Esta actividade foi interrompida a meio da tarde, para o lanche, e terminou por volta das 18 horas e 30 minutos. Antes do jantar todas as crianças tomaram banho, novamente, e prepararam-se para a actividade que iria acontecer depois do jantar, a discoteca. Todas foram	todas as actividades descritas, espontaneamente, e com grande entusiasmo em todas. Cumpriu todas as rotinas instituídas para estes dias e ainda auxiliou o seu “Amigo Pequeno”, nas diversas tarefas diárias. Mostrou-se autónomo no desempenho das mesmas, necessitando de ajuda, no período dos banhos, para se enxugar devidamente à toalha. No acto de vestir, recorreu a ajuda da monitora para calçar as meias e apertar os sapatos, necessitando apenas de supervisão do adulto, para arrumar as respectivas roupas e outros pertences na sua mala. No que diz respeito à higiene dentária, mostrou alguma resistência no primeiro dia, mas quando percebeu que todas as crianças desempenhavam a mesma tarefa, empenhou-se em mostrar que era capaz de o fazer sozinho, necessitando de ajuda, apenas para colocar a pasta de dentes na escova. A sua participação em todas as actividades descritas aconteceu sempre com grande empenho e alegria, não se recusando a participar em nada. Nomeadamente nas actividades radicais, onde venceu os seus medos e escalou até metade da parede de escalada e desceu no slide, sozinho, a toda a velocidade. Na noite de sábado, onde permaneceu na discoteca apenas até às 23 horas,	sempre acolhida pelas crianças e respectivos encarregados de educação, com grande entusiasmo. As diversas actividades oferecidas pela equipa de animação da Colónia da Praia Azul, contaram com a participação e o empenho de todo o grupo. De uma forma geral, as crianças ajudaram-se mutuamente e partilharam a sua intimidade. Algumas crianças de 3 e 4 anos, demonstraram alguma dificuldade em dormir à noite, e alguma carência devido à ausência dos pais. As actividades radicais, e a noite de discoteca, foram as que obtiveram participações mais entusiásticas e onde foi notória uma grande alegria e excitação.
---	--	---

informadas, previamente, sobre o programa para estes dias, e por isso, todas prepararam o guarda-roupa necessário e respectivos adereços, para esta noite. O jantar aconteceu por volta das 20 horas e, sensivelmente, às 21 horas e 30 minutos, abriu-se a pista da discoteca, perante o entusiasmo de todos. Esta actividade prolongou-se até cerca das 0 horas e 30 minutos, altura em que todos se deitaram, depois da rotineira higiene dentária. A manhã de domingo, iniciou-se mais tarde, e só por volta das 10 horas é que as crianças se dirigiram até à cantina para o pequeno almoço. O período até ao almoço, foi preenchido pela arrumação das camaratas, e dos respectivos pertences pessoais e ainda, por uma prova de orientação, organizada pela equipa da colónia. O almoço de domingo foi de convívio, uma vez que contou com a participação dos pais e outros familiares, que se deslocaram até à colónia. No período da tarde, as crianças organizaram uma visita guiada aos pais, pelas instalações da colónia e conviveram com pais, amigos, monitoras, num parque infantil dentro do espaço da colónia. O regresso a casa aconteceu por volta das 17 horas, sendo que algumas crianças, cerca de metade, regressaram com os pais, em transporte próprio.	apelou para sair daquele espaço, exigindo a companhia do seu “Amigo Pequeno”, para se ir deitar. No entanto, esforçou-se para combater o sono e o cansaço e permanecer com os colegas até o mais tarde possível, dançando e cantando com todos. Durante as noites, dormiu sempre sozinho na sua cama, sem sobressaltos. Senti ainda, a necessidade que o “João” demonstrou em aprender junto dos seus pares e de ser aceite pelos mesmos; em todas as actividades fez questão de recusar a minha ajuda, agindo por imitação, apelando à minha ajuda, apenas quando estritamente necessário.	
	Auto-avaliação	
	Considero que estas actividades são muito importantes, pelas oportunidades que oferecem, em vivenciar ambientes e contextos diferentes e ainda, pelo clima de união que criam no grupo. A minha principal tarefa, durante estes dias foi no sentido de orientar e transmitir confiança a todas as crianças, acolhendo os seus receios e fragilidades, na medida em que, acredito que estas são as características necessárias para o bem estar de todos, num ambiente que é de diversão, mas ao mesmo tempo estranho a todos. A minha actuação junto do “João”, foi nesse sentido, de protecção; a minha intenção foi transmitir-lhe confiança, apoiando-o em todas as actividades onde decidiu participar. Confesso que vivi alguns momentos de maior ansiedade, nomeadamente no sábado, nas actividades radicais e na discoteca. Receei as reacções do “João”, no decorrer daquelas actividades, no entanto senti que era importante que ele se permitisse experimentá-las e no final, penso que o balanço foi positivo e que tomei as decisões acertadas, uma vez que ele demonstrou ser capaz de superar os seus medos, desafiando, assim, as suas rotinas e hábitos diários.	

3.2.3.3.2. Natação / Piscina de Alfama

Calendarização: 4 a 29 de Maio de 2010

Quadro nº 13 - intervenção durante a actividade da natação

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
O “João” iniciou a natação no dia 4 de Maio de 2010, com a turma do ensino regular, com uma periodicidade de duas vezes por semana (terças e quintas feiras). Por motivos de falta de pessoal, docente e não docente, para acompanhar o “João” às aulas de natação e apoiar a professora do ensino regular, informei a professora do ensino especial do “João” que estaria disponível para o acompanhar pelo menos uma vez por semana. Assim sendo, ficou decidido que eu acompanharia o aluno e o grupo às quintas-feiras e a outra professora do ensino especial, da Unidade de Ensino Estruturado do Autismo, acompanharia o grupo às terças-feiras. Integrado no grupo, estava mais um aluno com uma perturbação do espectro do autismo, que também frequenta a Unidade. A turma desloca-se às instalações da piscina através de um transporte rodoviário fornecido pela Câmara Municipal de Lisboa. Quando chegam às instalações a turma divide-se pelos dois balneários disponíveis (um para o sexo feminino e outro para o masculino) e devido ao elevado número de rapazes eu e a professora da turma, permanecemos no balneário dos rapazes, de forma a ajudarmos o grupo de rapazes a despir e a colocar as respectivas tocas de natação. No balneário das raparigas estas são acompanhadas e ajudadas por uma encarregada de educação de uma das crianças que também se voluntariou para ajudar. O grupo reencontra-se no cais da piscina onde antes de entrar dentro de água submete-se à chamada dos dois professores destacados pela Câmara para estas aulas de natação. Na primeira aula os professores explicaram que devíamos acompanhar as duas crianças com autismo, numa zona reservada da piscina e que estes, antes de partilharem as aulas com resto do grupo, deveriam primeiramente adaptar-se à água e ao ambiente circundante. Sugeriram algumas estratégias e exercícios iniciais que poderíamos fazer com eles dentro de água. Eu e a professora permanecíamos sempre dentro de água com os dois, trabalhando com cada um individualmente, aplicando os exercícios sugeridos pelos professores, recorrendo muitas vezes à prancha, ao rolo e aos colchões de água. O “João” e o outro aluno com autismo, realizaram exercícios à parte do grupo, durante a maioria das aulas, exceptuando três aulas em que se juntaram ao grupo, porém com exercícios diferenciados. As duas últimas aulas, ocorreram igualmente em conjunto, uma vez que consistiam em jogos	O “João” mostrou-se logo de início bastante entusiasmado com as aulas de natação. Participou sempre com uma enorme alegria mas também mostrou alguma ansiedade nas primeiras aulas, aquando da sua entrada na água. Ainda durante o trajecto escola-piscina, cumpriu sempre as regras impostas à turma, mostrando nas primeiras duas semanas alguma dificuldade em esperar pela sua vez para entrar e sair do autocarro, bem como permanecer na fila até chegar às respectivas instalações. Este comportamento melhorou bastante no final e na última semana já se encontrava perfeitamente dentro das normas de comportamento exigido a todos os alunos durante aquele trajecto. No que diz respeito ao seu comportamento no balneário, inicialmente, nas primeiras duas semanas, o “João” permanecia à espera que alguém o despisse e vestisse e arrumasse as suas roupas na mochila. No entanto, a partir da terceira semana, depois de lhe ser exigido sempre por mim e pela professora, que se despisse e	A turma aderiu às aulas com bastante entusiasmo o que motivou, nas primeiras aulas alguns problemas de comportamento, no que diz respeito ao cumprimento das regras impostas pelos professores. No entanto, a professora da turma não interveio em nenhum desses momentos, tendo estes sido solucionados naturalmente entre os professores e o grupo. Os alunos realizavam os exercícios com grande empenho, mostrando sempre vontade de aprender mais e evoluir. No balneário, apenas observei o grupo dos rapazes, que no geral e no início, mostrou alguma falta de autonomia no processo de vestir, despir e tomar banho. Com o evoluir das aulas e depois de instaurada essa rotina, os rapazes mostraram de uma forma geral, alguma evolução nesse aspecto, sendo que a maioria já se despia e vestia sozinho, revelando ainda alguma desorganização na

lúdicos variados dentro de água e na preparação da apresentação aos pais. Esta festa de apresentação aos pais aconteceu 29 de Maio (sábado), e contou com a participação de várias turmas, das várias escolas do mesmo agrupamento que frequentaram a natação. As crianças apresentaram aos pais um conjunto de exercícios em forma de circuito, que haviam sido trabalhados durante as aulas. O “<i>João</i>” realizou os seus exercícios acompanhado por mim e o outro aluno com autismo entrou dentro de água com a técnica de psicomotricidade da escola, que mostrou interesse e disponibilidade em acompanhar e participar nesta festa. Por motivos pessoais, as professoras do ensino regular e especial não puderam estar presentes neste encerramento.	descalçasse sozinho, ele mostrou ser capaz de o fazer, bem como de arrumar as suas roupas e de colocar a touca sozinha. No banho foi sempre necessário estar junto dele incentivando-o a esfregar o corpo, bem como, na altura de vestir e de calçar, apesar de que na terceira semana já vestia as calças e a camisola sem ajudas. Mostrou alguma resistência em mergulhar a cabeça debaixo de água e em realizar alguns exercícios, demonstrando vontade em todas as aulas de se juntar ao grande grupo e realizar sozinho os mesmos exercícios que o grupo. No entanto, quando confrontado com a impossibilidade de o fazer, entregava-se com facilidade aos exercícios realizados individualmente, comigo ou com a professora. Interagia constantemente com o outro aluno com autismo, querendo sempre partilhar com ele os sucessos em determinado exercício. Nas últimas duas aulas, já mergulhava, brevemente, a cabeça debaixo de água e permitia que o deitasse de barriga para cima, boiando na água, apoiado com a cabeça no meu ombro. Na festa de encerramento, o entusiasmo demonstrado era muito grande bem como uma grande vontade em realizar todos os exercícios do circuito, exibindo-se com grande	arrumação dos seus pertences e também alguma dificuldade em calçar os sapatos. Na festa de encerramento, a maioria dos alunos esteve presente, fazendo-se acompanhar pelos respectivos encarregados de educação e outros familiares.
--	---	---

	alegria ao pai e à mãe. Não obstante, viveu alguns momentos de frustração e ansiedade por não poder mergulhar para dentro de água sempre que queria, demonstrando alguma dificuldade em esperar pela sua vez de actuar.	
	Auto-avaliação	
	Considero que a minha presença durante este período de aulas de natação, foi o que motivou a participação do “João” nas mesmas, uma vez que, se eu não tivesse disponibilidade para acompanhar a turma, este não iria frequentar esta actividade da turma. A falta de pessoal docente e não docente, da Unidade do Ensino Estruturado do Autismo, frequentada pelo “João”, não permitia a frequência e a natação do mesmo a esta actividade extra-curricular. Durante as aulas de natação, experimentei os exercícios sugeridos pelos professores, insistindo sempre para que o “João” e o outro aluno com perturbação do espectro do autismo, os realizassem com sucesso. Tentei aprender junto dos professores a melhor forma de implementar os exercícios, rectificando a minha acção de cada vez que os mesmos apontavam determinados erros. O objectivo primordial que se pretendia atingir com estes dois alunos, era, por um lado, uma crescente adaptação ao meio aquática e um sentimento de segurança dentro de água; e neste sentido, tendo em conta a descrição da avaliação do “João”, penso que o objectivo foi atingido. Por outro o treino das autonomias, como o vestir e despir sozinho e saber deslocar-se com a turma, numa actividade fora da escola; neste sentido, apesar de se ter verificado evoluções no “João”, nomeadamente no despir e na arrumação dos seus pertences e também no seu comportamento durante o trajecto até à piscina, existem ainda alguns aspectos a serem trabalhados, conforme é descrito em cima.	
	Avaliação da Professora do Ensino Regular	
	Eu como professora do ensino regular considero que para o “João” a natação foi uma nova e benéfica situação de aprendizagem. Para o “João” e para mim enquanto professora. A interacção com os colegas e connosco professores foi deveras importante. Mostrou sempre bastante entusiasmo e notou-se uma grande evolução na execução dos exercícios ao	

longo destas semanas de natação.
Quero salientar que sem a presença da Catarina o “João” não teria frequentado esta actividade tão importante para o desenvolvimento das várias competências.

3.2.3.3.3. “Pezinhos na Areia” (período da praia da CAF), na praia da Mata, na Costa da Caparica

Calendarização: 12 a 16 de Julho de 2010

Quadro nº 14 - *intervenção durante a actividade da praia da CAF*

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Esta actividade decorreu durante a segunda semana de Julho, nos períodos da manhã, e contou com a participação de todas as crianças inscritas para as férias do Verão, da CAF (cerca de 60). A hora de saída era por volta das 8 horas e 15 minutos e o regresso às instalações da CAF, acontecia entre as 12 horas e 30 minutos e as 13 horas. No primeiro dia foram distribuídos por todas as crianças, t-shirts e chapéus iguais, bem como pulseiras de identificação, com o nome e contactos da junta de freguesia. As crianças dirigiam-se para o autocarro, dois a dois, com os respectivos “Amigos Grandes e Pequenos”, escolhidos previamente na semana anterior. Aquando da chegada à praia, entre as 9 horas e as 9 horas e 30 minutos, o grupo formava um círculo, grande, delimitando uma área livre, disponível para as várias brincadeiras na areia. A rotina era a mesma todos os dias, despir, descalçar, arrumar as roupas nos respectivos sacos e colocar o creme protector solar. Durante esta rotina, as crianças, auxiliaram-se umas às outras e contaram também com a ajuda das monitoras da CAF, nomeadamente para espalhar o protector solar, nas diversas partes do corpo. Posteriormente a esta rotina inicial, o grupo dirigia-se em massa até à água, onde os monitores da CAF, juntamente com mais dois voluntários, escuteiros da freguesia, formavam uma meia-lua e delimitavam o espaço disponível para o banho. Após o primeiro banho, as crianças lanchavam, seguindo-se um período de brincadeira livre, onde podiam usar os brinquedos que traziam de casa (baldes, pás, bolas, etc.). Normalmente as crianças mais velhas, organizavam-se em duas equipas para disputarem um jogo de futebol, e o campo do jogo era delimitado fora do círculo destinado à brincadeira livre. O segundo banho, acontecia por volta das 11 horas, cumprindo os mesmos procedimentos já descritos, seguindo-se um período curto de brincadeira livre. Sensivelmente às 12 horas, as crianças dirigiam-se para o autocarro, já devidamente vestidas, e rumavam até à escola.	O “João” participou nesta actividade, durante os cinco dias, cumprindo e respeitando todas as normas e regras de funcionamento da mesma. Demonstrou autonomia para se despir e vestir sozinho e acompanhou sempre o grupo nos banhos, enfrentando assim, o seu receio do mar, nomeadamente das ondas. Na maioria dos dias partilhou brincadeiras e brinquedos com os pares, demonstrando uma grande satisfação durante o período de brincadeira livre, apresentando poucos episódios de ausência e menos comportamentos estereotipados. Auxiliou o seu “Amigo Pequeno” sempre que este necessitou, sem ser necessário recomendá-lhe que o fizesse. Durante o percurso no autocarro, cumpriu sempre as regras de segurança, colocando o cinto sem resistências, libertando-se do mesmo	O grupo aderiu a esta actividade entusiasticamente, cumprindo, igualmente, todas as normas e regras de funcionamento. A altura do banho era sempre a mais esperada, e muitas vezes as crianças mostraram o seu desagrado pelo facto de só fazerem dois banhos por dia. Os períodos de brincadeira livre decorreram sem incidentes ou conflitos, à excepção do último dia, em que uma criança tentou agredir outra que, aparentemente destruiu a sua construção na areia. Este incidente foi imediatamente sanado pela equipa técnica, que promoveu o entendimento entre os dois elementos, mas um deles recusou-se a pedir desculpa e a reconhecer o seu erro, quando tentou resolver o problema à base da

	apenas quando o autocarro parava. agressão. Essa criança, foi assim, impedida de entrar na água no segundo banho, como forma de sanção pelo seu comportamento. Na maioria dos dias, os rapazes organizavam-se em duas equipas para disputarem o jogo de futebol, e durante três dias, tiveram direito a claques femininas. O percurso de autocarro aconteceu sem incidentes nem distúrbios, sendo que todos cumpriram as regras de circulação em segurança.
	Auto-avaliação A minha actuação durante estas manhãs de praia, teve como principal objectivo, garantir a segurança de todas as crianças que nela participaram. Assim sendo, esforcei-me no sentido de assegurar que todas permaneciam com o cinto durante a viagem, que respeitavam as regras de deslocação na rua, que não estavam demasiadamente expostas ao sol, que estavam devidamente protegidas com chapéu e protector solar, que não ultrapassavam os limites da barreira humana dentro de água e que não se ausentavam do grupo, sem informarem previamente algum membro da equipa técnica da CAF. Esta actuação estendeu-se, obviamente, ao “João”, que não necessitou de uma intervenção mais específica, ou personalizada, relativamente ao resto do grupo, o que na minha opinião, é por si só um balanço positivo. Penso que estas actividades de exterior, promovem o verdadeiro espírito de inclusão, onde todos são respeitados pela sua diferença e aceites na sua equidade, não existindo limites ou barreiras, que diferenciem desempenhos e actuações. Esta actividade acarreta níveis de responsabilidade muito elevados, em toda a equipa, portanto também revelei sempre alguma tensão e preocupação acrescida, que por momentos, me impediu de acompanhar as crianças de forma lúdica e descontraída.

4. Avaliação da intervenção

O processo de avaliação deste projecto pretende, tal como defende Guerra (2000), conhecer e aferir os resultados da intervenção proposta, corrigindo. Considera-se que esta é uma avaliação dinâmica e participada, uma vez que abrange os vários intervenientes inerentes à situação do “João”. Estes foram escutados, e opinaram sobre a evolução do aluno e sobre a pertinência das várias actividades desenvolvidas.

Ao longo da intervenção foram utilizados registos semanais de observação e de avaliação (anexo X), cujos resultados são apresentados, resumidamente, em grelhas de registo mensais, no anexo XI.

A principal dificuldade desta intervenção, no contexto da CAF, prendeu-se com o facto da criança-alvo se encontrar inserida, num grupo de crianças em idade pré-escolar; neste sentido, as actividades e estratégias implementadas, tinham que possuir um carácter mais abrangente, capaz de se adaptar a todas as faixas etárias. O ambiente que se vive no contexto da CAF é puramente lúdico, obedece a uma lógica de tempo livre, onde as crianças aprendem no grupo e com o grupo e esta lógica não encaixava numa intervenção com carácter mais académico e individualizado. No entanto, sempre que necessário, a metodologia de trabalho de grupo e/ou em pares, foi substituída por alguns momentos de trabalho individual com a criança. Saliento ainda a pertinência de um tempo mais alargado de intervenção, no sentido da obtenção de resultados significativamente melhores.

No que diz respeito à intervenção em contexto escolar, os objectivos trabalhados, estavam bastante distantes da intenção da intervenção em CAF, não permitindo dar continuidade e complementar o trabalho realizado nesse contexto mais específico e académico, como o da Unidade do Ensino Estruturado. Apesar disso, considero que os objectivos definidos foram parcialmente atingidos, uma vez que, o aluno aprendeu a reconhecer algumas palavras que davam nome aos vários alimentos conhecidos, ainda que, a vertente da escrita se revelasse mais difícil.

5. Considerações finais

Esta intervenção ocorreu em dois contextos distintos, em espaços e tempos diferentes, o que motivou, sensivelmente a meio do processo, alguma desorganização questionando-me sobre os procedimentos e a orientação que desejava para a intervenção. A proposta de intervenção inicial visava o alcance de vários objectivos, em duas vertentes diferentes, da vida escolar da criança. Por um lado, uma melhoria nas relações interpessoais e no desempenho de actividades lúdicas, por outro, a aquisição do processo de leitura e escrita. O grande desafio que se colocava, era a complementaridade entre estas duas vertentes da intervenção, evitando um trabalho desarticulado e pouco produtivo no alcance dos objectivos estabelecidos.

O trabalho desenvolvido, em contexto escolar, no âmbito da leitura e da escrita, foi articulado com a professora de Educação Especial, sendo que, os objectivos definidos foram propostos pela mesma, assim como o formato da intervenção. Ocorreu no espaço da sala da Unidade do Ensino estruturado, em actividades de grupo, apenas a partir de Abril de 2010. Este formato não permitiu um trabalho mais consistente e um apoio individualizado, direccionado unicamente para a aquisição da leitura e da escrita. Apesar de integrada naquilo que eram os objectivos estabelecidos para o aluno, para aquele ano lectivo, pela equipa da Educação Especial, esta intervenção revelou-se desadequada relativamente às reais necessidades do aluno, bem como, curta no tempo. Tendo em conta que o aluno era já alvo de uma intervenção educativa, continuada no tempo, e implementada pela equipa do Educação Especial, considereei que não seria benéfico, introduzir temas e conceitos diferentes, bem como, experimentar técnicas de trabalho em contexto escolar, muito diferenciadas das já utilizadas.

A inexistência de actividades junto dos seus pares da turma do ensino regular, é outro ponto fraco desta intervenção, no entanto, tendo em conta o baixo nível de aquisições leitoras e de escrita, considerou-se que não seria exequível pensar na inclusão do aluno, numa turma de 2º ano de escolaridade, sem um trabalho prévio e uma evolução clara dessas aquisições. O facto daquela criança assumir-se perante o grupo-turma, como a única que não sabia ler nem escrever, constituía, por si só, um obstáculo ao seu desempenho e ao sucesso da intervenção. No entanto, foram elaborados alguns materiais para uma intervenção específica no seio da turma, nomeadamente os puzzles

(à semelhança dos já descritos no quadro nº 7), com o objectivo de ensinar ao aluno, os nomes dos colegas. Este material foi entregue à professora de Educação Especial, no final do mês de Maio de 2010, mas também devido à aproximação do final do ano lectivo, não foram utilizados pela docente.

CONCLUSÃO

Este projecto nasceu de um desejo expresso, que foi o de contribuir para a melhoria de um processo de inclusão de uma criança com autismo e de uma vontade de provocar mudanças no ambiente escolar onde a mesma se encontrava inserida: mudança de vontades, mudança de mentalidades, mudança de atitudes. Obedecendo a uma lógica de investigação-acção, teve origem num trabalho de investigação sobre a situação que permitiu definir objectivos e planificar uma intervenção num tempo e espaço determinados.

O princípio da igualdade de direitos, defendido pelos pressupostos de uma filosofia de inclusão, tal como foi aqui apresentada, fundamentada por diversos autores, não é muitas vezes, aplicado em muitas escolas públicas do nosso país. A teoria revela a existência de várias lacunas nas práticas, ditas, inclusivas que ocorrem tanto em salas de aula, tanto em salas de apoio especializado. Penso que este trabalho, é antes de mais, um exemplo disso mesmo e, independentemente dos resultados obtidos, espero que se entenda como um sinal de alerta para a forma como são “incluídos” alguns alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas do ensino regular. A teoria sobre a temática do autismo e da importância das actividades lúdicas, no desenvolvimento de qualquer criança, fundamenta as estratégias e actividades realizadas ao longo da intervenção. Estas, privilegiaram a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo, promoveram o respeito pelo outro e a capacidade de partilhar conhecimentos encerradas numa componente lúdica muito forte.

As técnicas de investigação utilizadas revelaram-se pertinentes na clarificação da situação intervencionada e permitiram identificar necessidades reais e dificuldades específicas, sentidas, não só pela criança em estudo, mas também, pelos vários intervenientes no seu processo educativo. Os instrumentos de avaliação que foram apresentados, garantiram um acompanhamento e uma reflexão em tempo real, relativamente à minha actuação, ao desempenho do “João” e à pertinência e organização da intervenção.

Colocando toda a situação em retrospectiva, facilmente se entende a precariedade do sistema de inclusão daquela escola e, na realidade, esta intervenção não se revelou suficientemente eficaz, no sentido da mudança no paradigma que rege a actuação

daqueles profissionais da educação. O “*João*” continuou sujeito a um trabalho educativo desenvolvido longe do seu grupo de pares, não revelou evoluções no que diz respeito ao processo de aquisição de leitura e escrita e manteve-se privado dos seus direitos de aluno, no que diz respeito à frequência nas actividades de enriquecimento curricular. Ainda que a intervenção em contexto da CAF tenha produzido resultados positivos, revelando-se importante na aquisição de algumas competências sociais e académicas, pactuou-se com o sistema instituído. Considero no entanto, que a mudança referida, impõe um tipo de intervenção diferente, estruturada e pensada para abranger os vários sectores que compõem a dinâmica educativa daquela escola e respectivo agrupamento e, até, a comunidade envolvente.

Aponto ainda com satisfação, que os efeitos deste projecto pessoal, se tenham sentido no ano lectivo seguinte (actual 2010/2011), uma vez que, todas as crianças que frequentam a Unidade do Ensino Estruturado, participam, ainda que algumas de forma condicionada, nas actividades de enriquecimentos curricular; o “*João*”, nomeadamente, assiste às aulas de Desporto e de Música, desde Novembro de 2010. Não pretendo assumir-me como a principal responsável nesta mudança importante para o futuro educativo destas crianças, até porque, considero que foi fruto do envolvimento, do interesse e do esforço de muitas pessoas, docentes e não docentes, que entretanto perceberam que estava na altura de alterar o sistema. Provavelmente, era necessário cometer estes erros para aprender e melhorar, e reconhecer o factor tempo como um aliado destas mudanças paradigmáticas.

Não posso terminar sem me referir ao contributo e ao desempenho de toda a equipa técnica da CAF; sem ela, sem o seu esforço, empenho e fiel colaboração e parceria, não teria sido possível implementar este projecto. Também toda a equipa acreditou que era possível mudar, reconhecendo potencialidades no “*João*”, passíveis de se desenvolverem, transportando esta atitude positiva para o grupo de crianças da CAF, que se mostrou, igualmente, disponível para todas as actividades propostas e determinante nos sucessos vivenciados pelo “*João*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em investigação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Albarello, L., Digneffe, F., Jean-Pierre, H., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. d. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas (2ª edição)*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosa, C. A. (2006). *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Revista Brasileira Psiquiátrica, supl 1 (nº 28), 47-53.
- Carvalho & Onofre (2007). *Aprender a olhar para o outro: inclusão da criança com perturbação do espectro autista na escola do 1º ciclo do ensino básico*. DGIDC.
- Correia, L. d. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição) Lisboa: INIC.
- Garcia, T. B., & Rodriguez, C. M. (1993). A criança autista. In R. Bautista, *Necessidades educativas especiais* (pp. 249-270). Lisboa: Dinalivro.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- Klin, A. (2006). *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira Psiquiátrica, supl 1 (nº 28), 3-11.
- Kraemer, M. L. (2007). *Quando brincar é aprender*. São Paulo: Edições Loyola.

- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos. Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S., & Tassigny, M. M. (Julho / Dezembro de 2008). A leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, nº 1, 176 - 180.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (8 de 2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, 63 - 83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 2, 105-149.
- Shaffer, D., Campbell, M., Bradley, S. J., Cantwell, D. P., Carlson, G. A., Cohen, D. J., et al. (1996). Perturbações que aparecem habitualmente na primeira e na segunda infâncias ou adolescência. In J. C. Fernandes, *DSM-IV. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (pp. 37-126). Lisboa: climepsi editores.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 135-153.
- Silva, N. C., Oliveira, A. S., & Sás, R. M. (2008). Brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com deficiência mental. *Revista Científica Educare*, nº 3 20 - 33.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2007). *"Se houvera quem me ensinara..." A educação de pessoas com deficiência mental*. Fundação Calouste Gulbenkian: Textos de educação.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

ANEXOS