



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Desenvolvimento Integral num Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo

Estudante: Teresa Alexandra Bessa Moreira

Orientadora: Professora Doutora Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo

Coorientadora: Mestre Liliana Cristina Gomes Nunes

PENAFIEL

Junho de 2022



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Desenvolvimento Integral num Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo e da Professora Mestre Liliana Cristina Gomes Nunes, como coorientadora.

“É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”

Freire (1980, p. 39).

Agradecimentos

Eis que chega ao fim um percurso, um sonho, por vezes nada fácil, mas feito rodeada de seres humanos incríveis. Com a ajuda de todos consegui tornar as pedras incertas da calçada em aprendizagens para a vida.

Agradeço as aprendizagens, as partilhas e os ensinamentos a todos os professores do ISCE Douro, que se cruzaram comigo neste meu percurso académico, ressaltando a Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo, a Professora Raquel Moreira e o Professor Paulo Malojo, que sempre com as suas palavras sábias me conseguiam animar nos dias mais cinzentos, seres humanos extraordinários, com um coração gigante, que levo para a vida.

À Dra. Liliana Nunes, que nesta reta final, que tão difícil é, me conseguiu transmitir tranquilidade, para assim finalizar da melhor maneira possível este percurso.

Educadoras e Professoras das salas onde desenvolvi os meus estágios, o meu muito obrigada por me receberem e me verem sempre como vossa colega, demonstrando por mim muito respeito e carinho. Considero-me uma sortuda por me ter cruzado com tão boas profissionais. Obrigada do fundo de coração por todos os conselhos, serão todas lembradas aquando da minha prática.

Aos alunos, sendo eles a minha inspiração para todos os dias investir na minha formação pessoal e acreditar num futuro risonho nesta área que tanto me diz.

A todo o pessoal docente e não docente das instituições por onde estagiei, pelo acolhimento desde o início ao fim de cada estágio.

Às minhas colegas de curso Sara Lopes e Vera Pereira, que num instante me apercebi que mais do que colegas eram amigas, e amigas para a vida. Caminhamos juntas neste percurso e sem dúvida que sem vocês não teria sido possível, não tenho palavras para vos agradecer, simplesmente tenho para vos dar o meu amor.

A todos os meus amigos, aqueles que sempre me animaram a continuar, que me diziam com frequência “tu consegues”, acreditaram e acreditam em mim. Estes foram a família que eu escolhi, são de uma força da natureza, obrigada por nunca me terem deixado ir abaixo, tinham sempre belas palavras para mim.

A toda a minha família que sempre me apoiou e levou com o meu mau feitio, mas como lema de família, é isto mesmo, é estar em todos os momentos.

Obrigada a todos vós!

Resumo

Numa sociedade que se pretende inclusiva, torna-se fulcral um olhar atento para com as crianças com necessidades específicas. Nesta linha de pensamento, e sendo a escola de todos e para cada um, o docente acarreta um papel essencial no desenvolvimento pessoal, social e académico do aluno. Desta forma, é importante serem disponibilizadas ferramentas e concebidas estratégias, o mais precocemente possível, em prol de aprendizagens significativas nos alunos do séc. XXI.

A presente investigação enquadra-se na área das Ciências da Educação (CE), mais concretamente na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objeto de estudo os textos pictográficos como estratégia de ensino e de aprendizagem, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

O trabalho empírico realizou-se no Centro Escolar de Penafiel, numa turma de 2.º ano, em particular com um aluno com PEA, que integrava a respetiva turma, constituída por 18 alunos. Esta investigação, suportada num quadro teórico e conceptual ajustado, decorreu aquando da realização do estágio em Prática de Ensino Supervisionada III, com o intuito de compreender de que forma a técnica de escrita pictográfica pode ser uma estratégia de ensino e aprendizagem na interpretação de textos e, posteriormente, na escrita, ou seja, resposta às perguntas do texto. A investigação foi sustentada num paradigma qualitativo/interpretativo, permitindo, assim, beneficiar de recolha de dados que induzem conhecimento e, por conseguinte, reflexão sobre a prática.

Após duas semanas de observação, em contexto de estágio, surgiu o ponto de partida para esta investigação: a dificuldade apresentada pelo aluno com PEA, no domínio da compreensão leitora e, conseqüentemente, nas respostas às perguntas de interpretação do texto.

Neste sentido, partiu-se do texto pictográfico, como estratégia para captar a atenção do aluno aquando da leitura, percecionando as ideias principais do texto e, posteriormente, responder às questões sobre o mesmo.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação; Perturbação do Espectro do Autismo; Textos Pictográficos.

Abstrac

In society, there are visible children with Special Educational Needs and their inclusion is central. In this line of thought, and since school belongs to all and for all, the teacher has an essential role in the student's cognitive and social development. It is therefore important that tools and strategies are provided as early as possible for meaningful learning for these students.

Hence the research, presented in this document, within the framework of Educational Sciences (EC) in general and in Pre-school Education and Primary School Teaching, in particular, having as object of study the pictographic texts as a teaching and learning strategy, in the context of Primary School Teaching, in a child with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The empirical work took place in the Penafiel School Center, in a 2nd year class, in particular with a student with Autism Spectrum Disorder, who is part of the respective class, composed of 18 students. This research, supported by an adjusted theoretical and conceptual framework, took place during the internship in Supervised Teaching Practice III, in order to understand how the pictographic writing technique can be a teaching and learning strategy in text interpretation and later in writing, in other words, answering the questions of the text. The research was sustained in a qualitative/interpretative paradigm, thus allowing to benefit from data collection that induces knowledge and, consequently, reflection on practice.

After two weeks of observation, in the internship context, the starting point for this research emerges, the difficulty that the student with Autism Spectrum Disorder (ASD) has in the field of reading comprehension and consequently in the answers to the questions of text interpretation.

In this sense, a strategy was developed, pictographic text, which captured the student's attention while reading, perceiving the main ideas of the text more easily and then answering the questions with understanding.

Keywords: Primary School Teaching; Education; Autism Spectrum Disorder; pictographic text.

Índice de Tabelas

Tabela 1	31
Tabela 2	54

Índice de Figuras

Figura 1	22
Figura 2	24
Figura 3	25
Figura 4	51
Figura 5	52
Figura 6	57
Figura 7	58
Figura 8	59
Figura 9	60
Figura 10	60
Figura 11	61

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Texto e Perguntas de Interpretação

Apêndice 2 - Texto Pictográfico e Perguntas de Interpretação

71

Abreviaturas e Siglas

1.º CEB: 1.º Ciclo do Ensino Básico

CE: Ciências da Educação

DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

IPSS: Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE: Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

PA: Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

PEI: Programa Educativo Individual

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PES: Programa de Emergência Social

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstrac	6
Índice de Tabelas	7
Índice de Figuras	8
Índice de Apêndices	9
Abreviaturas e Siglas	10
Introdução	13
Parte I – Componente Reflexiva	15
Capítulo I - Os Quatro Contextos da Prática de Ensino Supervisionada	16
1. Prática de Ensino Supervisionada	16
1.1 Os Quatro Contextos	16
1.1.1 A Creche	17
1.1.2 O Pré-Escolar	19
1.1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1.2 Caracterização das Instituições	22
1.2.1 Caracterização da Instituição - Creche	22
1.2.2 Caracterização da Instituição – Jardim de Infância	23
1.2.3 Caracterização da Instituição – 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
1.3 Caracterização do(s) grupo (s)	26
1.3.1. Berçário – Contexto de Creche	26
1.3.2. Sala Laranja – Contexto de Pré-Escolar	26
1.3.3. Turma do 2.º ano – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
1.3.4. Turma do 3.º ano – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
2. Reflexão Sobre os Contextos	29
2.1 Contexto de Creche	29
2.2 Contexto de Pré-Escolar	30
2.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
Parte II - Componente Investigativa	33
Capítulo I – Enquadramento Teórico	34
1. O perfil do professor do Séc. XXI	34
2. Os Documentos Orientadores	35
3. Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho	37
4. Perturbação do Espectro do Autismo	40

5. Manifestações da Perturbação do Espectro do Autismo	41
6. O Diagnóstico e a Importância da Intervenção Precoce	44
7. Vínculo-afetivo e a Perturbação do Espectro do Autismo	45
Capítulo II – Enquadramento Metodológico e Contextual	47
1. A Investigação na Educação	47
1.1 A Escrita Pictográfica na Interpretação de Textos	47
1.2 O Objeto e os Objetivos de Estudo	49
1.3 O Contexto onde Decorreu a Investigação	50
1.4 Sujeito de Investigação	52
2. Recolha de Dados	53
2.1 Observação Participante e Notas de Campo	54
2.2 Atividades Realizadas	55
3. Análise de Dados	56
Conclusão	63
Apêndices	70

Introdução

O presente trabalho, intitulado “O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Desenvolvimento Integral num Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo.”, materializa-se no Relatório Final de Mestrado, apresentando uma estratégia de ensino, a adotar em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo. Surge esta necessidade de dar resposta às dificuldades deste aluno em específico, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada III, no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de 1.º CEB, numa turma de 2.º ano do Centro Escolar de Penafiel.

É através das histórias que a criança tem a oportunidade de colocar a sua imaginação a trabalhar, e com isso enriquecendo-se em múltiplos aspetos, como na amplitude do vocabulário, no desenvolvimento do pensamento lógico, na memória, no espírito crítico, na aquisição de valores para a vida e no conhecimento sobre todos os aspetos da língua. Vilas Boas (2002) diz-nos que, “este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, que, por sua vez, interagem com a linguagem, determinando um tanto maior desenvolvimento linguístico como o da leitura e da escrita” (p.81). Nesta linha de pensamento, utilizei como estratégia potenciadora deste eventual desenvolvimento, um pequeno excerto do livro “O Tubarão na Banheira”, de David Machado, história que integra o Plano Nacional de Leitura, com vista a tornar a leitura mais apelativa, ajudar a retirar as ideias principais do texto e, conseqüentemente, responder com compreensão às perguntas de interpretação. Isto é, recorri à escrita pictográfica, apresentando um texto pictográfico.

Estruturalmente este relatório está dividido em duas partes. A primeira parte faz referência à componente reflexiva, integrando apenas um capítulo, o capítulo I, onde é feita a apresentação dos vários contextos de estágio que tive a oportunidade de concretizar, assim como uma reflexão acerca dos contributos de cada um deles na minha formação e na minha prática enquanto futura docente. A segunda parte, componente investigativa, é composta por dois capítulos. É no capítulo I que existe um breve enquadramento teórico, recorrendo a uma panóplia de autores, referente ao que será pertinente conhecer, para assim sustentar a investigação realizada. O capítulo II, enquadramento metodológico e contextual, é desenvolvido em torno da investigação realizada, apresentando o objeto de estudo e os objetivos de investigação. Procurou-se dar respostas às questões onde, como, com quem,

para quê e porquê, apresentando e discutindo os resultados obtidos, dando, assim, resposta aos objetivos da investigação.

Prossegue a conclusão, onde é referido o papel do professor do 1.º CEB no processo de ensino e aprendizagem. Através da diferenciação pedagógica parece ser facilitador na aquisição de aprendizagens mais significativas dos seus alunos. Por fim, é apresentada a lista de bibliografia mobilizada na consecução deste relatório de mestrado, e imediatamente a seguir apresento os apêndices que me parecem mais pertinentes para coadjuvar na leitura deste relatório.

Parte I – Componente Reflexiva

Capítulo I - Os Quatro Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

1. Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo refiro os diferentes contextos onde tive a possibilidade de desenvolver os estágios, sendo o primeiro, PES I no contexto de Creche, PES II no contexto de Jardim de Infância e PES III e PES IV no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente numa turma de 2.º e 3.º ano, assumindo sempre a observação como a primeira ação, que segundo Albano Estrela (1994) “é a base de planeamento e avaliação, serve de suporte à intencionalidade do processo de intervenção” pois é “a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode planear e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo” (p.56).

1.1 Os Quatro Contextos

Crio este ponto para apresentar as características dos quatro contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, sendo esta iniciada em novembro de 2020 e com término em maio de 2022. Organizo este ponto da seguinte forma: os contextos, caracterização das instituições de acolhimento e dos respetivos grupos onde estive integrada. Desta forma, dou a conhecer a componente reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada nos quatro contextos, Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro estágio realizado foi na valência de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na Rua 5 de Outubro, Vila Meã, concelho de Amarante, Associação Emília Conceição Babo. Foi lá que realizei as 109 horas de estágio, na ala do berçário, ou seja, com bebés dos 3 aos 12 meses. O segundo estágio de intervenção decorreu no Centro Escolar de Penafiel, em contexto de Pré-Escolar, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Inicialmente, face à situação pandémica, o estágio decorreu à distância, com recurso à plataforma Zoom, passando posteriormente ao regime presencial. Este Jardim de Infância pertence à rede pública e foi lá que desenvolvi as 208 horas de Prática de Ensino Supervisionada II.

No que concerne ao estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, este decorreu na mesma instituição, o Centro Escolar de Penafiel, embora com grupos diferentes. Aliás,

foram dois momentos de estágio neste contexto, o primeiro, realizado no 1.º semestre do 2.º ano de mestrado, com um total de 109 horas, numa turma de 2.º ano e o segundo estágio foi realizado, no 2.º semestre, numa turma de 3.º ano, num total de 208h.

A Prática de Ensino Supervisionada permitiu colocar em prática as aprendizagens desenvolvidas ao longo da licenciatura e do mestrado. A possibilidade de integrar diversos contextos, Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB, foi fulcral para desenvolvimento ao nível das metodologias e das estratégias a utilizar nos diferentes níveis de ensino, permitindo-me orientar as minhas práticas no sentido de que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas, alcançando, deste modo, os objetivos pretendidos. Ao longo deste percurso, a minha formação, enquanto futura docente, foi-se consolidando, robustecendo a ideia da necessária articulação entre teoria e prática.

1.1.1 A Creche

Nos últimos anos, as creches assumiram, um papel fundamental, permitindo às famílias uma conciliação entre a vida profissional e a vida familiar. Possuindo um projeto pedagógico adequado à idade de quem as frequenta, potenciando o desenvolvimento da criança, a sua socialização e o respeito pela sua singularidade.

Um ponto que concorreu para a emergência das creches foi a promoção da natalidade aliado ao aumento da escolaridade das mulheres, gerando novas exigências para o surgimento e/ou ajustamento a esta resposta social com uma gestão de qualidade, eficaz, eficiente e a segurança das estruturas físicas, ou seja, o aumento da rede das creches.

Surge assim a necessidade de criar uma legislação, uma vez que, o Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro era desajustado face ao que se pretendia, assim sendo, no âmbito do modelo de inovação social declarado no Programa do XIX Governo Constitucional, visou-se preparar/criar um quadro normativo que indicasse as condições de funcionamento e instalação das creches, possibilitando assim, uma prática adequada ao nível das regras orientadoras. O objetivo foi alcançado, no Programa do XIX Governo Constitucional, bem como no Programa de Emergência Social (PES), proporcionando em condições de segurança, um aproveitamento mais eficaz da capacidade instalada das creches e da sua sustentabilidade.

As entidades representativas das instituições tiveram voz, e assim, ao abrigo do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 64/2007, de 14 de março, dita o Governo, pelo Ministro da Solidariedade e Segurança Social, os vinte e cinco artigos da presente legislação. Os artigos

fazem referência ao “todo”, ou seja, a tudo aquilo que é essencial usufruir para dar uma resposta positiva aos cuidadores da criança e à própria criança. Artigos estes, para todas as creches existentes no nosso país, ou seja, seja ela privada, seja IPSS, entre outras.

A Creche destina-se a acolher crianças dos 4 meses até aos 3 anos de idade, durante o tempo em que o seu cuidador está a exercer a sua atividade profissional. É, igualmente vocacionada para dar apoio à família e à criança, prestando-lhe todos os cuidados básicos de higiene e alimentação.

A frequência da creche organiza-se por três grupos de crianças que diferem na faixa etária. O primeiro grupo é constituído pelos bebés até à aquisição da marcha; no segundo grupo estão as crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e o terceiro e último grupo poderá ser composto pelas crianças entre os 24 e os 36 meses.

Atendendo às múltiplas creches existentes, vários fatores poderão estar subjacentes à escolha, todavia cremos que um ponto fulcral que influencia cuidadores na hora da escolha é o horário de funcionamento das mesmas, ou seja, com horário o mais alargado possível e capaz de atender às necessidades e aspirações dos encarregados de educação que trabalham e têm, cada vez mais, horários alargados ou se deslocam para distâncias maiores dos locais de residência. Estes horários estão ao encargo da direção técnica, nunca esquecendo que o objetivo principal é responder às necessidades dos pais/encarregados de educação.

Em creche, o currículo relaciona o brincar e as várias experiências de aprendizagem em oferta, com as experiências que amplificam, desafiam e são relevantes para as crianças muito pequenas - um currículo para crianças com menos de 3 anos acarreta uma vasta gama de opções de aprendizagem, experimentação e oportunidades ilimitadas de exploração (Portugal, 1998, 2010).

O espaço físico, na medida em que este é fundamental, pois está à vista de todos, e sendo ele de qualidade, a escolha para os pais tornar-se-á muito mais fácil, porque irá potenciar conforto e bem-estar na criança, indo ao encontro da aceção de Post e Hohmann (2011) ao referir que “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

A quantidade de elementos que uma equipa de trabalho da creche deve possuir depende do número de crianças que a frequenta. Existindo uma lotação máxima para os três grupos existente em creche, grupos esses divididos por faixas etárias, sendo que a distribuição pelos grupos deve atender à fase de desenvolvimento da criança e ao respetivo

plano de atividades sociopedagógicas. O objetivo é desempenhar da melhor forma as suas funções, dando respostas positivas a todas as crianças/famílias.

O documento oficial destina-se a orientar todas as instituições que usufruem da valência de creche ou que querem vir a usufruir. No entanto, a creche vai muito mais além da organização do espaço físico, da equipa técnica, da capacidade em números, de tudo que é burocrático, ou seja, tudo que envolve um bom funcionamento, pois o trabalho que se desenvolve em creche ultrapassa a satisfação das necessidades básicas das crianças e a sua guarda ao incorporar intencionalidade pedagógica nas atividades que planeia e desenvolve com as crianças que a frequentam.

Por isso, não raras vezes as educadoras que trabalham em creche orientam as suas práticas inspirando-se nas OCEPE e por consequência organizam os espaços, igualmente inspiradas em modelos pedagógicos, consoante a intencionalidade pedagógica que têm subjacentes para as atividades, em conformidade com os grupos de crianças.

No nosso país, no âmbito da resposta social creche, não encontramos diversidade de modelos curriculares e teoricamente encontramos resumidas as ideias de Araújo (2013) sobre a Pedagogia-em-Participação para a creche, a perspectiva de Reggio Emília, a proposta de Goldschmied e a abordagem High-Scope. A abordagem High-Scope é a opção curricular para a creche apresentada no livro “Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens.” (Post & Hohmann, 2011) referem que a abordagem High-Scope é aquela que se considera verdadeiramente teorizada e, de uma maneira geral, aquela que mais comumente encontramos nas creches do nosso país.

1.1.2 O Pré-Escolar

No nosso país, a Educação Pré-Escolar é facultativa, contudo o Estado desenvolve a sua prática com a finalidade de contribuir para a “igualdade de oportunidades no acesso à escola” (ME, 2016, p.17) em instituições de carácter público ou privado, sendo estas orientadas pedagogicamente pelo Ministério da Educação.

O Pré-Escolar possui um papel fulcral no desenvolvimento das crianças que o integram, sobretudo na aquisição de regras e de comportamentos adequados a um bom cidadão. Cabe ao educador de infância estimular o desenvolvimento pessoal e social das crianças, realizando-o através de uma constante interação social, num contexto democrático em que seja possível aprender, a partilhar experiências, a aceitar as diferenças, no sentido de

contribuir para uma educação para a cidadania. Pois, como tão bem referem Brazelton & Greenspan (2002):

quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos. (p. 29)

Tal como referido na Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que surge com o objetivo de contribuir para a realização de um trabalho de qualidade nos Jardins de Infância. É de realçar o artigo 3.º da Lei já mencionada anteriormente, onde é possível constatar quatro princípios fundamentais para a Educação Pré-Escolar:

- 1 - A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 2 - A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, nos termos da presente lei.
- 3 - Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família.
- 4 - O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade (Lei n.º 5/97-Artigo n.º 3).

Este documento ressalva a importância do desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança, com a finalidade de contribuir para uma formação futura. Defende, assim, Marchão (2012) que a “Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p.32).

É de salientar a grande responsabilidade que a Educação Pré-Escolar concerne no processo de desenvolvimento de cada criança. Daí ter surgido um documento orientador, decorrente da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que permitiu orientar a ação

do educador em contexto educativo, que é ele, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Este documento, as OCEPE, é composto por um “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13) para assim, o educador conseguir encontrar estratégias orientadoras do ponto de vista educativo adequadas ao contexto inserido. As OCEPE tornaram-se uma referência para o educador de infância, proporcionando uma organização mais assertiva da componente educativa uma vez que possibilitam a criação de condições para “o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (ME, 2016, p.18).

1.1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB é um ensino globalizante de quatro anos, em que se pretende, neste ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais do cálculo e da aritmética, do meio físico e social e das expressões, plástica, dramática, musical e motora. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico que o currículo começa a ganhar consistência.

Refere Pratt (1980) que “O pensamento sobre o currículo é tão antigo como a própria educação” (p.15). Esta palavra, currículo, surge como “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (Macedo, 2007, p. 22). É no século XIX, que a escola se começa a preocupar com as questões sociais dos alunos e a dar resposta a essas mesmas questões de forma breve. A partir daí, o currículo começou a adquirir a noção de disciplina “no seu sentido de coerência estrutural – e de ordem – no sentido de sequência interna” (Paraskeva, 2000, p. 31).

Os docentes 1.º Ciclo do Ensino Básico devem reger a sua prática através dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, mas ao mesmo tempo, adaptar às características dos seus alunos. O currículo, acima de tudo, deve preparar os cidadãos para a vida em sociedade, não se confinando apenas à transmissão dos conteúdos. O currículo deve munir as crianças de várias competências para que estes possam manifestar decisões ao longo da vida, conseguindo dar respostas a todos os alunos.

1.2 Caracterização das Instituições

1.2.1 Caracterização da Instituição - Creche

Associação Emília Conceição Babo surge em 2014, visto que um benemérito deixou em testamento uma propriedade com uma casa debilitada à Junta de Freguesia de Ataíde, com a condição de esta criar uma obrar de cariz social. Apesar de algumas dificuldades que foram surgindo no projeto, passados 9 anos a Associação Emília Conceição Babo iniciou a sua atividade, outubro de 2013. Esta instituição possui umas boas condições, estando também inserida numa zona calma, de fáceis acessos e rodeada por alguns estabelecimentos comerciais e públicos.

Figura 1

Associação Emília Conceição Babo



Nota. Fonte

<https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0xd249437042be245%3A0x7ff7d06ab681be49!3m1!7e115!4s%2Fmaps%2Fplace%2Fassocia%25C3%25A7%25C3%25A3o%2Bemilia%2Bcon>

A Associação Emília Conceição funciona com as valências centro de dia, serviço domiciliário e creche, tendo a creche uma lotação máxima de 40 crianças, distribuídas da seguinte forma: Berçário (3 – 12 meses), capacidade para 8 bebés, Sala Amarela (12 - 24 meses), lotação para 14 crianças e a Sala Laranja (24 - 36 meses), possui capacidade para 18 crianças.

A equipa da creche é constituída por oito elementos, em que dois desses elementos são educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora da mesma, os restantes elementos são auxiliares da ação educativa. O horário de funcionamento é um horário alargado, devido às necessidades dos encarregados de educação, funcionando das 07h30min às 19h30min. Na instituição o que distingue as salas umas das outras é a própria

cor das mesmas, ou seja, o berçário tem cor azul, a sala de um aos dois anos tem cor amarela e a sala dos dois aos três anos tem cor laranja. A sala onde realizei o estágio, foi o berçário, sala esta, como já referi com crianças na faixa etária dos três meses aos 12 meses. Esta sala possui uma área de dormitório, onde se encontram os berços, uma área mais pequena destinada à higiene e uma outra, a maior, direcionada às atividades lúdicas e brincadeiras. Na sala do berçário estão oito crianças, duas auxiliares e uma educadora, educadora essa que não se encontra permanentemente, pois tem a seu encargo outra sala, a sala dos dois-três anos.

1.2.2 Caracterização da Instituição – Jardim de Infância

O Centro Escolar de Penafiel surge, de raiz, no ano letivo de 2013/2014, com a junção de todas as Escolas Básicas e Jardins de Infância da cidade de Penafiel, uma obra projetada pelo Arquiteto Bernardo Távora. Este edifício possui de uma biblioteca com uma sala para a hora do conto, um pavilhão gimnodesportivo, dois parques infantis, para diferentes idades (um para o jardim de infância e outro para o 1.º CEB), parque de estacionamento e garagem para docentes e colaboradores, refeitório para os dois ciclos de ensino, corredores, escadas e espaços interiores. Possui de um elevador para crianças e adultos com mobilidade reduzida.

O Jardim de Infância está dimensionado para cento e cinquenta crianças, dos 3 aos 6 anos de idade, distribuídas por seis salas de atividades. No presente ano letivo, 2020-2021, é frequentado por cento e trinta e oito crianças. As salas são de dimensão média e o mobiliário está adaptado à faixa etária. Estas são seis e encontram-se ao nível do rés do chão, todas as salas usufruem de uma educadora e uma auxiliar, tendo como recursos um computador, um quadro branco magnético, uma bancada de cozinha, onde incluí na parte inferior espaço para arrumos de materiais, como jogos lúdicos, plasticinas, pinturas, entre outros materiais pedagógicos. Relativamente às áreas existentes nas salas, todas as salas usufruem das mesmas, a do acolhimento, de trabalho, do faz de conta, das histórias e dos jogos lúdicos, só diferem na disposição. No decorrer das salas, existe ainda um corredor, no qual integra cabides para as crianças guardarem os seus pertences. Este espaço físico, direcionado ao Pré-Escolar, inclui ainda duas instalações sanitárias para crianças, (uma para meninos e outra para meninas) possuindo as condições essenciais de equipamento adequado às diferentes faixas etárias, contribuindo deste modo para a sua autonomia. Existem também

Figura 2

Centro Escolar de Penafiel

*Nota.* Fonte

<https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0xd249196aac5d97d%3A0x2af43c53d483d18!3m1!7e115!4s%2Fmaps%2Fplace%2FCentro%2Bescolar%2Bpenafiel%2F%4041.2081211%2C>

O espaço exterior da instituição integra uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Como já suprarreferido, possui um mini parque infantil, de acesso exclusivo às crianças que frequentam o jardim de infância. O espaço onde decorrem as atividades de animação e apoio à família, é aberto e arejado, com bastante luz, mas pequeno para tão grande número de crianças que frequentam esta componente de apoio à família. No que concerne à segurança o jardim de infância possui alarme, detetores de fumo, de gás e extintores.

1.2.3 Caracterização da Instituição – 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Centro Escolar está integrado no Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes e pertence à rede pública de educação pré-escolar e 1.º CEB, situado em contexto urbano.

Este estabelecimento funciona das 8h15 às 18h00, é um edifício amplo, arejado, com muita luz. Possui vinte e quatro salas de aula para o 1.º ciclo e seis salas de atividades para o pré-escolar. Tem uma biblioteca com uma sala para a hora do conto, um pavilhão gimnodesportivo, dois parques infantis, para diferentes idades, (um para o jardim

de infância e outro para o 1.º ciclo), parque de estacionamento e garagem para docentes e colaboradores, refeitório para os dois ciclos de ensino, corredores, escadas e espaços interiores. Possui de um elevador para crianças e adultos com mobilidade reduzida.

Figura 3

Centro Escolar de Penafiel



Nota. Fonte

<https://m.facebook.com/238863636299441/photos/a.238864402966031/238864392966032/?type=3&source=44>

O 1.º Ciclo do Ensino Básico está dimensionado para seiscentos e vinte e quatro alunos, dos 6 aos 10 anos de idade, distribuídas por vinte e quatro salas de aula. Face à quantidade de alunos, por questões de segurança, a porta do estabelecimento mantém-se sempre fechada, sendo aberta apenas em caso de necessidade e nos horários de entrada e saída e sempre com a presença de um funcionário.

Neste ano letivo, 2021/2022, é frequentado por quatrocentas e vinte crianças. As salas são de dimensão média e o mobiliário está adaptado às crianças daquela faixa etária. Estas são vinte e quatro e encontram-se no 1.º piso, todas as salas possuem um/a professor/a titular, tendo como recurso um computador e um quadro interativo. No decorrer das salas, existe ainda um corredor, no qual integra cacifos para as crianças guardarem os seus pertences. Este espaço físico, direcionado ao 1.º CEB, inclui ainda duas instalações sanitárias para crianças (uma para meninos e outra para meninas), possuindo as condições essenciais de equipamento adequado às diferentes faixas etárias, contribuindo, deste modo, para a sua autonomia. Existem também instalações sanitárias para adultos.

O espaço exterior da instituição integra uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Possui ainda um mini parque infantil, de acesso exclusivo às aos alunos que frequentam o 1º CEB. O espaço onde decorrem as atividades de animação e apoio à família, é aberto e arejado, com bastante luz, mas pequeno para tão grande número de crianças que frequentam esta componente de apoio à família. No que concerne à segurança, o Centro Escolar possui alarme, detetores de fumo, de gás e extintores.

1.3 Caracterização do(s) grupo (s)

1.3.1. Berçário – Contexto de Creche

O grupo onde estava inserida para a realização da Prática Supervisionada em contexto de creche, foi um grupo de sete bebés, ainda que o espaço tivesse capacidade para oito bebés dos três aos 12 meses. Esse espaço físico era designado de Berçário.

Existiam no grupo três bebés do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo os bebés do sexo feminino mais velhinhos, todos eles entre os oito e os 11 meses, enquanto que os três bebés do sexo masculino, tinha entre seis a oito meses.

Bebés bastante bem-dispostos e sociáveis, não estranhando qualquer tipo de som, movimento ou mesmo contacto, um grupo bastante atento a algo novo e disposto a experimentar também.

Face a estas características do grupo, foi fácil e gratificante estimular o desenvolvimento físico, a coordenação motora, o desenvolvimento sensorial e cognitivo, pois sempre corresponderam positivamente.

1.3.2. Sala Laranja – Contexto de Pré-Escolar

O grupo da sala laranja era composto por dezoito crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, o que originou uma diversidade de experiências, de vivências e de desenvolvimento das crianças. O grupo era constituído maioritariamente por crianças do sexo masculino, ou seja, das dezoito crianças treze são meninos e cinco são meninas. Era um grupo em que a maioria já frequentava a instituição. Foram finalistas do pré-escolar nove crianças, tendo ingresso na escola de 1.º ciclo, com carácter obrigatório, no próximo ano letivo. A distribuição por faixa etária é a seguinte:

Tabela 1

Idade das Crianças e Respetiva Quantidade

3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
3	6	8	1

Fonte: Elaboração própria

De uma maneira geral, tratava-se de um grupo bastante sociável, recetivo, curioso e com desejo de aprender. A maioria revelava segurança afetiva e emocional, assim como iniciativa e confiança em si mesmos. Eram autónomos em tarefas como comer, utilizar a casa de banho, no decorrer das atividades livres e orientadas estando cientes dos diferentes momentos da rotina diária. Demonstravam prazer nas atividades que realizam por iniciativa própria ou propostas pelo educador. Eram participativos e interessados nas atividades individuais e de grupo.

Era um grupo calmo, atento e com boas relações entre si, não havia grande gestão de conflitos, dado que as crianças tinham a noção das regras e acatavam-nas. Aliás, manifestavam valores de partilha e interajuda.

1.3.3. Turma do 2.º ano – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma era constituída por vinte alunos, dos quais doze eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. Do 2.º ano é a turma com menos alunos, pois todas as outras possuíam mais de vinte, mas isto porque um dos discentes do sexo masculino, apresentava Perturbação do Espectro do Autista. O único aluno da turma com Necessidades Específicas, com Relatório Técnico-Pedagógico, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

Apenas dois alunos ainda se encontravam na faixa etária dos seis, os restantes alunos já tinham os sete anos feitos. Isto fez com que a turma no geral fosse bastante autónoma e responsável, crianças bastante amáveis, respeitadoras e aplicadas. Era visível o lema da professora titular, “crianças felizes na sala de aula”.

A turma caracterizava-se pela heterogeneidade dos alunos que a constituíam, daí ser patente um trabalho diferenciado com os alunos, realçando o trabalho da professora cooperante, na medida que apresentava constante atenção a todos.

O início do ano letivo era recente, aquando do começo do estágio, mas a prova de que o processo de ensino aprendizagem era eficaz, eram as aprendizagens significativas que os alunos já demonstravam. Uma constatação disso mesmo, foi quando os ouvi a ler pela primeira vez, para alunos que ingressavam recentemente o do 2.º ano de escolaridade, faziam leituras adequadas.

Claro que existiam alunos com uma ou outra dificuldade, quer ao nível da leitura, da escrita ou mesmo do cálculo mental, mas em conversa com a professora titular, eram alunos que estimulados na escola e em casa serão bem-sucedidos, pois estava ali um pouco a “preguiça patente”.

Existem outros fatores que podem influenciar os resultados dos discentes, como por exemplo a estrutura familiar. Neste grupo todos os alunos tinham famílias estruturadas, onde eram amados e felizes e isso era visível no dia a dia das crianças. Existiam três alunos em que os pais estavam separados, contudo essa condição não interferia no aproveitamento discente.

1.3.4. Turma do 3.º ano – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma onde fui integrada, no 2.º semestre do 2.º ano de mestrado, para o desenvolvimento da Prática Supervisionada, foi uma turma de 3.º ano constituída por dezanove alunos, dos quais dez dos alunos são do sexo masculino e nove do sexo feminino.

O grupo era bastante particular, de uma forma geral, apresentava algumas dificuldades em se concentrar, estando sempre a questionar inoportunamente, muitas das vezes questões que não faziam se quer parte dos conteúdos que estavam a ser abordados. Percecionei que estas crianças sentiam necessidade de falar e, mais do que isso, de ter alguém que as ouça, acabando por serem o reflexo daquilo que são em contexto familiar. Contudo, existia um pequeno grupo que se realçava pelas boas maneiras em sala de aula, pelo poder de concentração e compreensão, destacando-se, assim, posteriormente nos exercícios propostos.

A turma tinha duas alunas que usufruíam de medidas seletivas, apoio educativo e apoio por um docente da educação especial, em que, em alguns momentos, se ausentavam da sala, para trabalho individual. Um outro aluno, diagnosticado na entrada para o 1.º Ciclo, com a Perturbação do Espectro do Autismo, de nível 1, ou seja, leve, usufruía medidas seletivas e apoio educativo, no âmbito do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho.

Existiram, ainda, dois casos de dois alunos que integraram a turma no início de janeiro, uma menina moçambicana e um menino de etnia cigana, apercebendo-nos, eu e a

professora titular, que o nível de ensino deles era referente ao 2.º ano. Sendo merecedores de toda atenção, para que começassem a trabalhar de forma adequada e significativa, respeitando o seu ritmo e as suas características.

Face à heterogeneidade dos alunos que constituía a turma, esta era considerada “especial”, na medida que é de realçar o trabalho diferenciado com os alunos, por parte da professora titular, apresentando constante atenção a todos eles.

2. Reflexão Sobre os Contextos

2.1 Contexto de Creche

Este contexto não era de todo novo para mim, desempenhando eu funções de auxiliar de ação educativa numa creche, contudo com papéis diferentes. O estágio de intervenção permitiu sentir-me estar mais perto do papel de educadora, e esclarecer dúvidas relativamente a esse mesmo papel, deixando assim de as ter.

Remeteu-me para a importância do papel do educador em creche, pois é ele um dos principais agentes da construção da identidade, da autonomia e do conhecimento daquelas crianças. Sendo a criança um ser ativo, que possui conhecimentos prévios, é da competência do educador considerá-los, tomá-los como ponto de partida, sistematizá-los e ampliá-los.

É essencial que o educador permita e crie oportunidades de contacto da criança com os objetos físicos, da sua manipulação e exploração, e que proporcione espaço, de fala, de troca e interação entre crianças da mesma e de diferentes faixas etárias e também com adultos.

É de salientar que no final deste estágio compreendi a extrema importância das rotinas diárias, sendo estas extremamente relevantes no percurso de desenvolvimento da criança, pois, tal como Oliveira-Formosinho (2007) afirma “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.69). As rotinas consideram-se a primeira forma de adulto-criança, proporcionando continuidade, estabilidade, segurança e previsibilidade - características essenciais para um desenvolvimento saudável.

Com este estágio de intervenção, mas também de observação, verifiquei que qualquer educador de infância em resposta social de creche deverá ser um facilitador das experiências proporcionadas às crianças e respetivo desenvolvimento. Como refere Post e Hohmann, (2011)

os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interacção física e verbal próximas. As experiências-chave guiam os adultos neste estágio, definindo em termos latos as acções e aprendizagens das crianças na fase sensório-motora, à medida que vão construindo um entendimento do seu mundo através da experiência directa com pessoas e objectos. (p. 52)

Ora, face ao que foi dito entendo que as práticas de uma Educadora de Infância podem ser muito ricas, porque ao balizarem-se nas OCEPE estão a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. E no que concerne à minha experiência, enquanto estagiária, a prática da Educadora em interacção com as crianças contribuiu para consolidar alguns conceitos teóricos, permitindo-me percebê-los, agora na prática que, mais do que nunca, pretendo, num futuro próximo levar a cabo.

2.2 Contexto de Pré-Escolar

Em contexto de Pré-Escolar, após estágio, perceciono que as interações assumem um papel fulcral, daí ser essencial valorizar as interações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto de modo a facilitar o desenvolvimento de cada criança.

Estagiando numa sala mista, sendo o grupo heterogéneo, permitiu-me conferir que a interajuda e cooperação das crianças mais velhas para com as mais novas é sem dúvida uma mais valia, no sentido de potencializar autonomia e trabalho cooperativo.

Para além da interacção entre o grupo, um outro aspeto importante é a interacção do grupo com a equipa educativa, sendo também, bastante significativa para o desenvolvimento das crianças. A atitude e forma de se relacionar do/a educador/a e da restante equipa educativa com as crianças desempenha um papel fundamental na aprendizagem da vida democrática das mesmas (ME, 1997).

Agora, pós estágio, já posso falar do ambiente educativo, à primeira estância pode-se pensar que se refere só ao espaço físico, mas não, é muito mais abrangente. Defende Bronfenbrenner que é tudo aquilo que faz parte desse ambiente, ou seja, o tempo, os materiais e as relações interpessoais. O caso criança-ambiente é uma perspetiva sistémica e ecológica em que “esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (OCEPE, 2016, p.21).

Uma questão bastante pertinente, ao qual agora reflito é a organização e disposição da sala e materiais existentes, uma vez que ambas devem fornecer experiências facilitadoras de aprendizagens para o grupo no geral, bem como para a criança de forma individualizada. Mais importante do que as crianças visualizarem a organização é usufruírem dela, pois é um suporte ao desenvolvimento curricular. Aqui sempre foi permitido às crianças fazer, escolher e aprender, “A organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (Cardona, 1992, p. 12).

No que concerne aos materiais, é excelente que sejam diversificados, pois ajudam no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, nunca esquecendo a rotatividade dos mesmos, para assim as crianças não se fartarem, tornando-se desafiantes, aliando isto às necessidades/dificuldades e individualidade de cada criança. Como refere Lopes da Silva (2016) um educador ao escolher os materiais para a sua sala deverá ter em consideração critérios de qualidade, como por exemplo, a funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.

2.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ir para o contexto permite refletir ainda mais sobre as práticas futuras, e começo pela evolução significativa da sociedade, surgindo a necessidade de evolução do papel do professor, uma vez que deve progredir em conformidade com o contexto em que está inserido e procurar alternativas para as suas práticas pedagógicas. Estes dois estágios em contexto de 1.º CEB, ainda que em anos de escolaridades e turmas distintas, permitiu aferir isso mesmo, o quão é crucial o docente evoluir em conformidade com as necessidades do grupo onde está inserido.

Os documentos orientadores para as práticas do docente em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Aprendizagens Essenciais, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, permitem que o professor desempenhe da melhor forma o seu papel, enquanto mediador de conhecimento.

O trabalho do docente é cada vez mais desafiante, daí a importância da pesquisa, análise e reflexão como funções essenciais do professor. Ter a capacidade de recorrer a diferentes estratégias pedagógicas é premiar os alunos com uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, como é o exemplo do trabalho através das histórias, uma

vez que estas permitem que o aluno contacte com os textos escritos e desenvolva a imagem mental (Goodman, 1995).

Os professores têm o dever de proporcionar aos seus alunos experiências de qualidade e significativas no seu percurso de vida, tal como sugere Guedes (2014) ao discutir que o currículo deve ser ajustado a todos os alunos, “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos” (p. 115).

Heacox (2006) explica que “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10). Comungando a ideia do autor mencionado surge a necessidade de desenvolvimento de estratégias para que os momentos de aprendizagem sejam significativos para os alunos, como é o exemplo do ensino da leitura e da escrita.

O autor Perrenoud, (2001) considera que a diferenciação pedagógica é o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (p. 12). É no sentido da compreensão do aluno integrado em diferentes ecossistemas e considerando as características individuais de cada um que é evidente a necessidade da adaptação do currículo a cada contexto.

No que concerne ao aluno, o papel deste tem-se vindo a alterar ao longo dos últimos anos, havendo oportunidade para que este tenha uma voz mais ativa em sala de aula e na construção do próprio conhecimento. As ferramentas que o aluno tem ao seu dispor para se instruir são fatores facilitadores para o seu papel ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, assim como as diferentes formas de ensino permite que os alunos tenham diferentes oportunidades de aprendizagem.

A escola está a atravessar uma mudança de paradigma, tentando acompanhar as mudanças da sociedade, e o recurso a diferentes formas de ensino podem ser considerados ferramentas essenciais para auxiliar neste processo de mudança, ajudando a colmatar as possíveis dificuldades sentidas pelos docentes, alunos e a comunidade educativa.

Parte II - Componente Investigativa

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. O perfil do professor do Séc. XXI

Os tempos são outros e, por isso mesmo, o docente deve procurar evoluir consoante esses tempos, com mente aberta para aprender sempre mais, e sempre em busca de novos conhecimentos, através de pesquisas na área e de diálogos plurais entre colegas.

É esta atitude que os professores de hoje devem possuir, procurando processar esse novo conhecimento para que um novo mundo aconteça, sem que caia nos erros do passado, onde existiram privações das emoções em favor da razão.

A educação é, sem dúvida, a primeira área que deve adquirir as complexas relações entre contexto-saber-homem. Contudo, em conjunto com todas as outras áreas do conhecimento que estão temporariamente fragmentadas e que, após se tornarem unidas, revelam novas articulações do saber; que estará constantemente questionando outros conhecimentos e propondo novos caminhos de ver esse mesmo saber. Para Pombo et al. (1993) a transdisciplinaridade é a “unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação¹ de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber” (p.13).

Assim sendo, esta extrema integração disciplinar implica profundas alterações no sistema de ensino e na organização da escola. Com isto, o professor deve possuir em mente que o conhecimento não está completo, e que deve ser desenvolvido rumo a uma nova conscientização do mundo. Devem trabalhar em conjunto com as diferentes áreas do conhecimento em busca de uma educação universal, que permeie o individual, o físico, o biológico, o psíquico, o social, o cultural, o histórico, o interpessoal, o transpessoal e o espiritual. Verificando que não existe um caminho de certezas a ser seguido, mas, vários caminhos do contrário, ou seja, de incertezas, tentando conceber articulações, identidades e diferenças entre eles.

Dando ênfase à contradição, à problematização, como dizia Paulo Freire na sua pedagogia do oprimido, também é evidenciado por Edgar Morin no seu estudo sobre o pensamento complexo. O docente não deve cair no erro, e pensar que tudo estará resolvido com o pensamento complexo ou com a transdisciplinaridade, pois isso não é verdade, eles são apenas uma porta aberta que, através da provocação de dúvidas e incertezas, estarão mostrando o quão insatisfeito está o meio científico, a ciência com tantas certezas absolutas,

visto que ainda somos seres em construção e em constante mudança. A cada momento ocorrem várias descobertas que modificam e transformam o pensamento científico.

Com tudo isto, a nova educação deve adquirir todas as dimensões do ser humano, deve promover uma instabilidade nos sistemas existentes, acelerando uma nova visão do mundo. O ser humano deve encaminhar-se para o seu próprio conhecimento como unidade múltipla, que se direciona dentro da diversidade da espécie humana, e essa constatação de ser uno se desenvolver nas suas multiplicidades, levando-o à procura de novas formas de explorar o conhecimento na sua essência.

2. Os Documentos Orientadores

As Aprendizagens Essenciais, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, são de referência, no sentido de orientar as práticas dos docentes, sendo desenvolvidos pelos mesmos um bom trabalho, alcançando assim os objetivos propostos.

Em Portugal, a situação curricular tem sido marcada por uma diversa produção de documentos, debatendo-se afincadamente nas últimas três décadas, as incoerências e inconsistências desses mesmos documentos. Acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macro reforma curricular no tempo atual.

As Aprendizagens Essenciais (AE), instituídas para o ensino básico pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e para o Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos) pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, exibem domínios nos quais se integram conhecimentos, capacidade e atitudes, para cada ano de escolaridade e área disciplinar. São ainda explanados os conteúdos de conhecimento disciplinar indispensáveis, bem como os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento e ainda o saber fazer a ele associado, num dado ciclo respetivo e na sua continuidade e articulação vertical (Roldão et al., 2017). Em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, sugerem-se ações estratégicas de ensino orientadas para o PA, oferecendo exemplos de operacionalização diversa e elencam-se, ainda, descritores que remetem para as competências nele previstas.

O PA foi criado com o propósito de se consubstanciar numa referência para toda a Escola, no sentido de colaborar para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, quanto à organização e gestão curriculares

e, ainda, à definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

Enquanto elemento do Referencial Curricular, as Aprendizagens Essenciais, como é mencionado pelas autoras, Roldão et al. (2018),

deverão caracterizar-se: (a) pela riqueza e solidez dos conteúdos - os indispensáveis e nucleares para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina; e (b) pela riqueza dos processos cognitivos e práticos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos (p.10).

Estes documentos foram concebidos para os doze anos de escolaridade, sendo explanados no sentido de, em momento algum, se reportar o que apenas alguns alunos conseguirão, naturalizando a exclusão de outros. As estratégias de ensino adotadas e implementação do currículo dos professores, devem considerar o modo como os discentes aprendem, bem como o método de avaliação escolhido, sendo este capaz, de ser a via de melhoria e o instrumento de balanço dos resultados conseguidos.

No que concerne, às disciplinas trabalhadas no 1.º CEB, os documentos orientadores referidos anteriormente, vêm explicar a finalidade do ensino das mesmas, dando ênfase para o respeito dos princípios de equidade e qualidade e para as aprendizagens relevantes e sustentáveis para todos os discentes.

Os documentos em apreço, remetem para uma aprendizagem de conteúdos com compreensão, bem como o desenvolvimento da capacidade de os alunos em utilizá-los em diversos contextos, de forma a contribuir não só para a sua autorrealização enquanto estudantes, como também na sua futura vida pessoal, profissional e social. Contribuindo para uma cidadania crítica e uma participação ativa na sociedade, com sentido de autonomia e colaboração, liberdade e responsabilidade.

As Aprendizagens Essenciais de todas as áreas do currículo, possuem finalidades que se traduzem nos “conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Nas Aprendizagens Essenciais, para cada conteúdo, existe um conjunto de objetivos essenciais de aprendizagem, para assim os alunos adquirirem e desenvolverem conhecimento, capacidades e atitudes, aplicando em qualquer contexto. No que concerne aos

objetivos definidos face às atitudes e capacidades, estes revelam uma relação muito próxima com as áreas a trabalhar.

As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular, com base na planificação, realização e avaliação do processo ensino e aprendizagem. Sendo documentos elaborados em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas nesse mesmo documento. De salientar um ponto fulcral, exibido no Decreto-Lei 54/2018, na medida em que a escola é de todos e para todos. Assim sendo, as Aprendizagens Essenciais devem ser adaptadas, sempre que necessário, a todos os alunos.

3. Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho

O Decreto-Lei 54 /2018 de 6 de julho vem revogar o DL 3/2008 de 7 janeiro, estabelecendo o regime jurídico da educação inclusiva. A centralidade deste DL é o aluno, na medida em que procura dar respostas à Escola, para esta responder à diversidade dos alunos, lidando assim com as diferenças, possibilitando a todos uma integração no contexto escolar e aprendizagens significativas.

No capítulo II do DL supramencionado, são apresentadas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, onde o artigo 8.º se refere às medidas universais, medidas estas que tencionam fornecer respostas educativas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, para promover a participação e a melhoria das aprendizagens. As medidas seletivas, patentes no artigo 9.º do DL, visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais. Já o artigo 10.º faz referência às medidas adicionais, as quais perspetivam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem. São consideradas medidas universais a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, entre outras. Consideram-se medidas seletivas, os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, entre outras. Para finalizar, consideram-se medidas adicionais, a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, entre outras.

No capítulo III, mais concretamente no artigo 11.º, existe uma identificação dos recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente: os docentes de educação especial, os técnicos especializados e os assistentes operacionais,

preferencialmente com formação específica. O artigo seguinte dá-nos a conhecer a constituição da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, que pode integrar. Existe nesta equipa elementos permanentes e elementos variáveis. Os elementos permanentes são: um docente que coadjuva o diretor, um docente da educação especial, três membros do Conselho Pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de ensino e um psicólogo. Os elementos variáveis são: o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma consoante o caso, outros docentes do aluno, Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) e ainda outros técnicos que intervêm com o aluno.

Avançando na leitura do decreto-lei, no capítulo IV, especificamente no artigo 20.º existe uma referência à identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, pelos serviços de intervenção precoce, pelos docentes, pelos técnicos ou serviços que intervêm com a criança e até pelo aluno. Essa identificação é apresentada ao diretor da escola com a explicitação das razões e acompanhada da documentação considerada relevante, existindo prazos a cumprir.

Ainda no capítulo IV, mas já no artigo 21.º, clarifica o que contem ou deve conter o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) a saber: a identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens; as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar; o modo de operacionalização de cada medida (objetivos, metas e indicadores de resultados); os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e do Programa Educativo Individual; a articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão.

No artigo 24.º clarifica o que é o PEI (Programa Educativo Individual), que se traduz na identificação e na operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação. O PEI deve conter os seguintes elementos: o total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino; os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo; as estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável. Ainda sobre o Programa Educativo Individual, no artigo 25.º, diz-nos que sempre que o aluno tenha um PEI deve este ser complementado por um Plano Individual de Transição (PIT) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. A

implementação do Plano Individual de Transição inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. O PIT deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

O capítulo V, refere-se à matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação, neste capítulo a meu ver o artigo 29.º é o mais relevante, pois aborda a progressão, referindo que a progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei. E ainda que a progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no Relatório Técnico-Pedagógico e no Programa Educativo Individual. Ainda no mesmo capítulo, outro artigo relevante, o artigo 30.º, refere-se à certificação, alude que no final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações.

No caso dos alunos que seguiram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, ou seja, medidas adicionais, no certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do PEI, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do PIT. O modelo de certificado previsto nos números anteriores é regulamentado por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação.

No capítulo VI, abordam-se as disposições transitórias e finais, dentro deste capítulo o artigo 31.º explicita o regime de transição para os alunos com a extinta medida currículo específico individual. O aluno que à data da entrada em vigor do presente decreto-lei se encontre abrangido pela medida Currículo Específico Individual, deve ter o seu Programa Educativo Individual reavaliado pela equipa multidisciplinar para identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e para elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico. Sempre que este contemple a realização de adaptações curriculares significativas deve ser elaborado um Programa Educativo Individual. A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos que se encontram abrangidos pela medida Currículo Específico Individual, à data da entrada em vigor do presente DL, obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as adaptações constantes Programa Educativo Individual. As medidas de suporte à

aprendizagem e à inclusão que integram o Programa Educativo Individual do aluno são equacionadas no contexto das respostas educativas oferecidas pela escola que frequentam. O Relatório Técnico-Pedagógico e o Programa Educativo Individual devem ser elaborados em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a produção de efeitos do presente decreto-lei. O artigo 32.º faz referência à disponibilidade do manual de apoio à prática inclusiva, isto após trinta dias da entrada em vigor do respetivo DL.

O Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, deve ser analisado por todos os docentes, para assim desenvolver da melhor forma possível o seu papel enquanto mediador de conhecimento. Sendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos visíveis em contexto escolar, cabe ao docente e posteriormente à Escola se assim o for necessário, diversificar as estratégias de ensino de modo que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, chegando ao potencial máximo de cada um (Diário da República, p. 2918).

4. Perturbação do Espectro do Autismo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação do neurodesenvolvimento, ou seja, é um conjunto de sintomas e sinais de etiologias diferenciadas, em que as manifestações são as mesmas, mas as causas são múltiplas. O autismo, segundo Howlin et al. (citados por Saldanha, 2006) é um conjunto de alterações complexas, que afeta muitos aspetos do funcionamento do ser humano. É na comunicação e no desenvolvimento social, que se denota maior dificuldade, sendo avivadas por rígidos padrões do comportamento, interesses obsessivos e rotinas, inclusive em indivíduos com inteligência não-verbal.

Quando é analisado o neurodesenvolvimento de uma criança, há que debruçar sobre um conjunto de competências que a criança possui ao interagir com o meio que a rodeia, numa perspetiva dinâmica, de acordo com os estímulos provenientes do ambiente, os seus fatores biológicos intrínsecos, a sua idade e o seu grau de maturação. O conjunto de competências refere-se, à motricidade global, à manipulação, às competências sensoriais, como a visão e a audição, à comunicação e à linguagem, aos comportamentos, às competências cognitivas não verbais e verbais, aos afetos e às emoções.

Esta perturbação, a PEA, é caracterizada pelo défice persistente na comunicação social recíproca e interação social e pelos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Ribeiro et al. 2013).

A PEA está dividida em níveis, sendo eles, o nível 1, leve, o nível 2, moderado, e o nível 3, severo. Esta ordem referenciada, ordem crescente, indica a gravidade desta perturbação, requerendo assim estes indivíduos, mais ou menos apoio. No que concerne aos indivíduos com nível 1, da Perturbação do Espectro do Autismo, estes necessitam de apoio, pois possuem défices na comunicação social e se não possuírem apoio são visíveis os “prejuízos” causados. Detêm dificuldades em iniciar interações sociais, e à abertura social para os outros, parecendo que têm interesse reduzido nas interações sociais. Relativamente aos comportamentos restritos e repetitivos, neste nível, é referida a inflexibilidade dos mesmos, na medida que interfere significativa com o funcionamento num ou mais contextos, a dificuldade em mudar entre as atividades e os problemas de organização e planeamento dificultam a independência. Indivíduos com o nível 2, requerem um suporte substancial, na comunicação, apresentam défices nas habilidades verbais e não verbais de comunicação social, mesmo com suporte, os défices sociais são patentes, exibem iniciação limitada de interações sociais e respostas reduzidas ou anormais à abertura social para os outros. Apresentam inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança e/ou comportamentos restritos/repetitivos e angústia e/ou dificuldade em mudar de foco ou ação. No nível 3, nível mais grave da perturbação, o indivíduo carece de um apoio bastante substancial, na medida que, ao nível da comunicação social usufrui de défices graves nas habilidades verbais e não-verbais, que causam graves défices no funcionamento geral, a iniciação de interações sociais, são muito limitadas e existência de uma resposta mínima à abertura social para os outros. (APA, 2014).

5. Manifestações da Perturbação do Espectro do Autismo

Christopher Gillberg, professor de psiquiatria infantil e adolescente na Universidade de Gotemburgo e professor honorário do Instituto de Saúde Infantil, University College London, recorreu ao conceito de ESSENCE (Early Symptomatic Syndrome Eliciting Neuropsychiatric-Neurodevelopmental Clinical Examination), o diagnóstico das perturbações do neurodesenvolvimento, para detetar manifestações que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo poderão apresentar.

Manifestações:

- ✓ Desvio do olhar;
- ✓ Perturbação da intencionalidade comunicativa/ isolamento;
- ✓ Rigidez comportamental;

- ✓ Estereotipias;
- ✓ Fixações;
- ✓ Desatenção conjunta.

Segundo o autor suprarreferido, muitas outras manifestações poderão ser apresentadas, as enumeradas anteriormente são algumas delas. As manifestações da Perturbação do Espectro do Autismo, também variam gradualmente dependendo do nível da mesma, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo, daí resulta o termo espectro.

Existem variadíssimos sinais que estes indivíduos manifestam e que, é a partir desses mesmos, que, docentes e familiares, devem procurar diagnóstico, para assim desenvolverem com eles momentos de aprendizagens significativas e de interação social.

Alguns exemplos de sinais de alerta da Perturbação do Espectro do Autismo, em crianças:

- ✓ Evitam o contacto ocular;
- ✓ Não respondem quando chamam pelo seu nome;
- ✓ Mostram desagrado ou resistem ao toque e ao serem pegados, por exemplo ao colo ou pela mão;
- ✓ Os movimentos de antecipação para ser pegados ao colo não existem;
- ✓ Não realizam jogos funcionais ou simbólicos com objetos;
- ✓ Não apresentam atenção conjunta/partilhada;
- ✓ O tratamento a seres humanos, animais e objetos pode ser dado de igual forma;
- ✓ Incapacidade para partilha de alegrias, interesses e prazeres;
- ✓ Demonstram incapacidade para estabelecer uma relação social e até se isolam;
- ✓ Exibem movimentos estereotipados;
- ✓ Dificil percepção dos gestos e da expressão facial do interlocutor;
- ✓ Não imitam;
- ✓ Inexistência da mímica facial e dos gestos;
- ✓ Reprodução de palavras e frases (ecolália);
- ✓ Perturbações vocais e linguagem idiossincrática;

- ✓ Apresentam interesses obsessivos por temas específicos ou interessam-se apenas por partes de objetos;
- ✓ Detém reações inesperadas a sons, cheiros, sabores, luzes ou a diferentes texturas;
- ✓ Possuem deslumbramento por objetos redondos e suscetíveis de poderem rodar;
- ✓ Inflexibilidade a determinadas rotinas;
- ✓ Intolerância às mudanças de rotina e de ambiente (APA, 2014).

É certo que algumas crianças podem apresentar alguns destes sinais e não significar que sejam portadoras desta perturbação, no entanto, estes sinais servem como aviso para pais, professores, técnicos e médicos de que algo não está bem, para que assim a criança possa ser avaliada e enquadrada num conjunto de características mais específicas para assim ser trabalhada em conformidade com as suas necessidades e condição (Lima, 2015).

Os sinais de alerta nos mais velhos, são:

- ✓ Comportamentos não conciliáveis com o desempenho académico;
- ✓ Afastamento gradual dos pares;
- ✓ O não saber lidar com atividades não rotineiras, que prejudicam a interação e participação social;
- ✓ Complexidade em iniciar e manter amizades e relacionamentos longos e funcionais.

Os indivíduos portadores desta perturbação não manifestam só dificuldades, mas capacidades deveras fulcrais para o seu desenvolvimento integral. Os chamados pontos fortes de indivíduos, crianças, com a Perturbação do Espectro do Autismo são:

- ✓ Aptidão para abarcar regras, conceitos concretos e sequências;
- ✓ Excelente memória a longo prazo;
- ✓ Competências matemáticas;
- ✓ Capacidades tecnológicas;
- ✓ Habilidade musical;
- ✓ Aptidão para as artes;
- ✓ Uma memória visual favorável;
- ✓ Extraordinariamente focados, se o que estiverem a trabalhar lhes interessar.

✓ Sentido de direção apuradíssimo.

Em diversos estudos, são apresentados sinais, já mencionados, e características de crianças autistas, mas, o que o professor, familiares e sociedade envolvente necessitam de retirar é que cada criança tem a sua própria personalidade e características especiais.

Existe aquela que não consente o contacto físico e existe outra que o pede constantemente. Existem os que abominam sair da rotina, enquanto outros veneram ir a sítios novos, passear. Existe a criança que não sustenta qualquer contacto visual, e existem as que nos fixam o olhar. Ainda há as crianças que possuem preferências, não apenas por objetos, mas também por pessoas, tendo comportamentos diferentes aquando do contacto direto com pessoas com um alto nível de tristeza e ansiedade.

6. O Diagnóstico e a Importância da Intervenção Precoce

O diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo não é um diagnóstico fácil, ainda aos dias de hoje gera alguma incerteza, pois o facto de não existir um instrumento de diagnóstico próprio e de os sinais apresentados variarem de criança para criança, pois não são estanques e são sinais de outras possíveis doenças, como por exemplo problemas de audição, não facilita o processo. O sistema mais utilizado para o diagnóstico é o DSM-5, existindo duas áreas determinantes para o mesmo, que são elas a comunicação social e os comportamentos fixos ou repetitivos.

A Perturbação do Espectro do Autismo, manifesta-se durante toda a vida, sendo que a maioria dos casos necessita de apoio sistemático. Contudo, quanto mais precoce o seu diagnóstico e o início da intervenção, mais possibilidades o indivíduo tem de sucesso. A intervenção deve ser intensiva, envolvendo as famílias, terapeutas e o contexto escolar (Coelho & Aguiar, 2011). A Intervenção precoce revela-se uma condição essencial para uma intervenção mais normalizada da criança.

De acordo com Pires (2011), sendo a criança o foco principal, a Intervenção Precoce deverá conter um programa onde responda a quatro pontos fulcrais para a mesma, que são eles:

- ✓ a possibilidade de a criança aprender;
- ✓ a oferta de um leque de recursos, suporte e treino;
- ✓ a oferta de informações para ajudar os pais a perceberem melhor o comportamento e as necessidades dos seus filhos;
- ✓ a obtenção de resultados positivos.

Um programa de Intervenção Precoce deve conter os seguintes critérios:

- ✓ se é precoce deve começar o mais rápido possível,
- ✓ deve ser um programa individualizado, tendo em consideração as características únicas, os pontos fortes e os pontos fracos de cada criança;
- ✓ deve ser designado e supervisionado por uma equipa experiente, profissional e interdisciplinar;
- ✓ deve ser desenvolvido um plano de estudos centrado em áreas específicas que constituam desafios para a criança (Pires, 2011).

7. Vínculo-afetivo e a Perturbação do Espectro do Autismo

Um indivíduo diagnosticado com a Perturbação do Espectro do Autismo, não é um indivíduo doente, como já suprarreferido, apresenta é distúrbios do neurodesenvolvimento, que no que concerne à comunicação com o outro, a desordem da linguagem empática é patente. A empatia leva as pessoas a agregarem-se em grupos onde partilham dos mesmos ideais, a perceber melhor o comportamento do outro em determinadas circunstâncias e a forma como pessoa toma as decisões. Ser empático está intrinsecamente ligada ao altruísmo, amor, interesse e capacidade de ajudar, apresenta-se como um motor impulsionador da comunicação/interação. Segundo Cárdenas e Almeida (1999),

as relações intersubjetivas levam a marca do afeto. A sua expressão, ou melhor, o veículo simbólico de se servem é a linguagem. E é a fala, outorgada ao ser por um outro, que o inserirá numa cultura, num contexto histórico onde, aceito pelo outro, reivindicará ser reconhecido como sujeito existente. (p.84)

É fulcral remeter para a questão do professor afetuosos, não só para as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, mas para todas as outras que fazem parte do núcleo, pois facilitará as relações e assim, o sucesso no processo ensino aprendizagem. A falta, ou mesmo a não existência de empatia por parte do docente, poderá causar várias problemáticas em contexto de sala de aula.

Acreditamos que ao escutar, ao reconhecer a linguagem dos educandos, confirmamos o seu ser e possibilitamos que se alarguem seus limites, ao implementar o incessante e criativo poder do uso da palavra. Referimo-nos aqui ao entrelaçamento possível, no exercício cotidiano pedagógico, entre a

afetividade e a fala objetivante do mundo do conhecimento. (Cárdenas & Almeida, 1999, p. 87)

Uma criança, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, necessita de muito amor, que se respeite o seu espaço e dar tempo para aprenderem. O docente não pode permitir-se a ser como o outro, ou seja, onde o outro vê as incapacidades destas crianças, o professor tem de ver muitas possibilidades para desenvolver as suas capacidades.

Segundo Hewwitt (2005), numa perspetiva inclusiva o professor deve sentar-se ao lado do aluno ou atrás dele, sentar-se à frente pode ser ameaçador. É fulcral dinamizar atividades do interesse do aluno com PEA, como por exemplo música, pintura, entre outras. A escola não é o único agente educativo, a família e a comunidade também o são, não esquecendo que o processo educativo aqui também possui o sentido de processo de tratamento sendo considerado fulcral para o desenvolvimento destas crianças (Correia, 1997).

Estas crianças “pedem” aos seus cuidadores, professores e a todos aqueles que de uma forma ou de outra intervêm diretamente no seu desenvolvimento, que sejam pacientes, que os tratem de igual forma ao outro, que sejam amados por todos aqueles que se cruzem nas suas vidas, tal e qual como são. Estas crianças o que pedem é única e exclusivamente amor. Por vezes, para os familiares diretos, é difícil aceitar um ser com estas condições, idealizavam algo bem diferente, daí ser necessário fazer o luto de um filho que está vivo, na medida que a dor que esta condição possa trazer para estes cuidadores seja fortíssima, sendo necessário recorrerem a ajuda especializada (Sassi, 2013).

Capítulo II – Enquadramento Metodológico e Contextual

1. A Investigação na Educação

Uma investigação parte sempre de uma situação, de um ponto de vista, de um conjunto de saberes Prigogine (1997), acontece assim, no tempo e no espaço.

A Investigação em Educação ocorre com a interação de vários elementos, onde o pensamento eco-sistémico (Jones, 1995) e complexo (Ricca, 2008) são convocados, na medida a não perder de vista a dinâmica entre os intervenientes, sendo a Investigação em Educação de carácter compreensivo. Inscreve-se assim num paradigma interpretativo (Guba & Lincoln, 1989), em que é aceite o princípio ontológico, referente ao tempo e contexto específico da investigação (Mentens, 1998), e o princípio epistemológico, que se debruça sobre todo o conhecimento desenvolvido ao longo da investigação.

Uma investigação não se realiza por realizar, realiza-se com o objetivo de obter respostas férteis, para conhecer. Sendo o conhecimento que se desenvolve com a investigação, fulcral para a análise das práticas e do saber educativo.

A investigação desenvolvida, consiste numa abordagem qualitativa de paradigma fenomenológico interpretativo e natureza exploratória.

1.1 A Escrita Pictográfica na Interpretação de Textos

A Prática Supervisionada, como já suprarreferido, permitiu-me integrar diferentes contextos, sendo o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, eleito para desenvolver a minha investigação. Pois, é em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico que as crianças começam a desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita, possuindo o professor um papel essencial nesse processo. Sendo a leitura e a escrita práticas sociais fulcrais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, daí as bases serem surreais para um futuro risonho.

A problemática começa a embrincar-se na Prática Supervisionada III, pela necessidade de dar resposta a um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo que fazia parte do grupo com o qual tive a possibilidade de trabalhar. Esta necessidade ganha relevância, pois, no decorrer do estágio observei que existem algumas dificuldades relativas

ao desenvolvimento e à construção de conhecimento da linguagem oral e escrita. Partindo do quão complexo é para um aluno com esta condição, conseguir tirar o essencial de um texto escrito e posteriormente tratar dessa informação em respostas de interpretação de texto, senti assim necessidade de aprofundar esta questão, partindo para a investigação, que, como refere Prigogine (1997) partindo de uma situação, de um ponto de vista, de um conjunto de saberes.

A formação de alunos leitores comprometidos e a promoção de leitura são essenciais no percurso escolar do aluno, para que no futuro este possa assumir um papel relevante na sociedade onde se encontra integrado. Mais do que ajudar o aluno a ler a mensagem escrita, é essencial que se trabalhem competências de compreensão de “múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Paseo, 2017, p.16). E com a associação dos domínios em destaque pode-se potenciar a construção de conhecimento de todos os alunos, pressupondo “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Paseo, 2017, p.19).

Durante o período ditatorial que o nosso país atravessou, o acesso à informação era vetado. Os cidadãos daquela altura sabiam apenas o que o Estado queria que eles soubessem. Eram mais facilmente enganados e manipulados, não tinham como chegar à informação verdadeira ou, simplesmente, não sabiam como chegar até ela. O nosso cenário antigo é, ainda, o cenário de muitos países do mundo.

Atualmente e para não se voltar à fase em que o conhecimento era vetado, o acesso à informação é mais facilitado, comungando-se em Rosa (2005) quando esta nos elucida que a capacidade de leitura é uma ferramenta indispensável para a inclusão de um cidadão na sociedade, visto que através do acesso e compreensão das informações é mais simples praticar uma cidadania consciente. Desta forma, é através da leitura e do processamento da informação que nos tornamos mais informados e capacitados para exercermos uma voz ativa na nossa sociedade.

Neste sentido, a questão de partida desta investigação é:

- ✓ Os textos pictogramas melhoram a interpretação de textos num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo?

Com base nos documentos orientadores e no enquadramento teórico problematizo a relevância dos textos pictográficos no processo de interpretação e tratamento de informação,

no âmbito do português, para que se reflita em todas as componentes do currículo. Azevedo (2013) ressalva que

as atitudes, não só dos professores, como profissionais de educação, mas também as da sociedade em geral, constituem, pois, pressupostos em que se deve apoiar toda a reestruturação necessária no nosso sistema, servindo assim, de alicerce a este grande edifício que se pretende construir, que é a inclusão (Azevedo, 2013, p. 16).

Comungo as palavras da autora supramencionada, na medida que o trabalho do docente deve centrar-se no aluno e na procura de respostas aos obstáculos que possam surgir no processo de ensino e de aprendizagem. Na perspetiva de Niza (1998) a diferenciação pedagógica baseia-se na cooperação existente entre o professor e os alunos. Assim sendo, vários autores entendem que é através da diferenciação pedagógica que o ensino se torna mais individualizado, visto que os alunos têm a liberdade para trabalhar diferentes conteúdos, em diferentes ritmos de trabalho e através de metodologias distintas, como os textos pictográficos no auxílio da leitura e interpretação.

1.2 O Objeto e os Objetivos de Estudo

É sabido que a leitura e a escrita não são competências que se adquirem de forma inata como acontece com a linguagem oral, daí terem que ser trabalhadas em contexto de 1.º Ciclo, anos cruciais para o desenvolvimento integral do aluno. A leitura e a escrita, não só servem para que os alunos consigam adquirir as aprendizagens presentes no currículo, como também servem para que estes consigam entender o significado da linguagem. Freire (1996) diz-nos que para que se consigam alcançar todos os aspetos da leitura e escrita é preciso treinar, treino esse que exige tempo e esforço.

A leitura é definida, no dicionário de língua portuguesa, pelo ato de ler, a capacidade ou operação de decifrar signos escritos e a apreensão do conteúdo de um texto escrito. De uma forma mais específica, Inês Sim-Sim (1997) entende a leitura como “o processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias gramaticais e delas extrair informação e construir conhecimento” (p.27). É neste sentido que a compreensão destes símbolos é importante para que se consiga fazer uma leitura, mas a construção do significado do texto está dependente do conhecimento do leitor. Deste modo, o que se propõe

quando se pretende promover a leitura é ao desenvolvimento de leituras de qualidade, isto é, leituras que levem à construção de conhecimento e significado por parte do leitor.

Recorro a Smith (1989), na medida em que nos dá a compreender a leitura numa perspetiva psicolinguística, referindo que “não pode ser separada do pensamento. A leitura é uma atividade carregada de pensamentos” (p.36). Nesta aceção a leitura sustenta-se no visual e no não visual, o visual refere-se áquilo que o autor do texto fornece ao leitor, recorrendo a vários signos, que quanto mais apelativos, mais capta atenção de quem lê. O não visual, diz já respeito ao leitor, ou seja, ao que este já conhece e que lhe servirá de base para compreender as informações e novos conhecimentos inseridos no texto. Remete ainda o mesmo autor, que, “a leitura não é meramente uma questão de extrair e juntar significados relevantes ao texto” (Smith, 1989, p.335).

Face ao referido, tenciono com esta investigação perceber o papel da escrita pictográfica na interpretação de textos, enquanto recurso pedagógico a trabalhar em contexto de sala de aula, concretamente na disciplina de português, com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo. Tendo como objeto de estudo os textos pictográficos como estratégia de ensino e de aprendizagem, em contexto de 1.º Ciclo Ensino Básico, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo, estabeleço, assim, os seguintes objetivos:

Tabela 2

Objetivos da Investigação

Objetivos da Investigação
1. Potenciar o gosto pela leitura
2. Facilitar a interpretação de textos
3. Promover aprendizagens significativas ao nível do português
4. Promover a recolha e o tratamento da informação do texto

Fonte: Elaboração própria

1.3 O Contexto onde Decorreu a Investigação

A investigação por mim realizada, como já supracitado, decorreu em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básica, aquando da realização de PES III, Unidade Curricular integrada

na formação académica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2021/2022. O espaço físico da realização da investigação foi na sala de aula de uma turma de 2.º ano do Centro Escolar de Penafiel, instituição de carácter público, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes, com um aluno em particular, tendo sempre em atenção o grupo em que estava inserido, um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo.

Figura 4

Mapa do Território Continental



A escola está identificada com o nome do concelho, Penafiel, pertencente este ao distrito do Porto. Ocupa uma área de 212,2 km² do interflúvio formado pelo Douro, Tâmega e Sousa, eixo de ligação entre o litoral e o interior transmontano, como se pode observar na figura n.º 4, em que a cor vermelha está a identificar o concelho de Penafiel e a cor amarela os concelhos vizinhos. A norte o concelho de Lousada, Amarante a nordeste, Marco de Canavezes a leste, Castelo de Paiva a sul e o concelho de Gondomar e Paredes a oeste. O rio Douro e o rio Tâmega definem os limites sul e sudeste do concelho. É igualmente um rio que define uma parte do limite a norte, que é o rio Sousa, afluente do Douro (Cidades Portuguesas, 2018).

Fonte

<https://www.cm-penafiel.pt/visitar-penafiel/apresentacao-do-concelho/>

O concelho de Penafiel tem mais de 72 000 habitantes (338,4 hab./km²), distribuídos pelas 28 freguesias que constituem.

Figura 5

Mapa das Freguesias do Concelho de Penafiel



Fonte

<https://www.cm-penafiel.pt/municipio-de-penafiel/juntas-de-freguesia/>

Na parte educativa, jardins de infância e escolas, de diferentes níveis de ensino, o concelho possui várias instituições, sendo o Centro Escolar de Penafiel, local onde decorreu a investigação, uma instituição centrada, logo bem localizada.

1.4 Sujeito de Investigação

Antes de proceder à caracterização do sujeito de investigação, creio que é fundamental dar a conhecer o grupo onde este aluno se encontra inserido.

A turma em questão é constituída por 18 alunos, todos no mesmo nível de ensino, sendo o sujeito de investigação, o único aluno com Necessidades Específicas. De uma forma global, a turma apresenta bons resultados nas aprendizagens e ao nível relacional de carácter positivo.

O sujeito de investigação, aluno com PEA, nascido no ano civil 2014, está referenciado desde a Creche. Beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares), medidas seletivas (adequações curriculares não significativas, antecipação e reforço de aprendizagens e apoio psicopedagógico) e medidas adicionais (promoção da autonomia pessoal e social).

Beneficia, também, de redução de turma, professor de apoio educativo, professor de educação especial e adaptações no processo de avaliação (diversificação de instrumentos; mais tempo para a realização da prova, leitura da prova e sala à parte). A nível terapêutico, beneficia de terapia da fala e de terapia ocupacional.

2. Recolha de Dados

Para a recolha de dados, são necessários dar passos no sentido de recolher toda a informação essencial. A recolha pode ser realizada através da observação, entrevistas, documentos e materiais visuais, assim como estabelecer protocolos para registar e produzir informação. As técnicas suprarreferidas, das mais gerais às mais específicas, são conjuntos de procedimentos bem definidos, destinados a produzir os resultados em volta da atividade investigativa.

Na investigação empírica, a recolha de dados é um procedimento lógico, na medida em que, nesta investigação compete seleccionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, assim como controlar a sua utilização para um fim específico. Dos processos de observação e experimentação o resultado final são os dados.

Existem dois tipos de dados, os qualitativos e os quantitativos. Os Dados qualitativos “representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não susceptível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades.” (Morais, s/d, p. 8). No que concerne aos Dados quantitativos, estes “representam informação resultante de características susceptíveis de serem medidas, apresentando-se com diferentes intensidades, podendo ser de natureza descontínua (ou discreta) ou contínua.” (Morais, s/d, p. 9).

Para além do tipo de dado, qualitativo ou quantitativo, é de salientar o documental e o não documental, sendo que estas diferenças implicam processos distintos numa investigação. Quando as técnicas documentais são utilizadas, são efetuadas a recolha e análise bibliográfica e documental, quando as utilizadas são as não-documentais, são efetuados os inquéritos, as entrevistas as análises de conteúdo, as observações (in)diretas, entre outros recursos. No que concerne à recolha de dados desta investigação privilegiei a observação participante, as notas de campos e as atividades aplicadas.

2.1 Observação Participante e Notas de Campo

Tendo em conta o carácter da investigação recorri a duas técnicas, as notas de campo e a observação participante. Pois, tal como Patton (2002) entendo que a observação deve ser primeiramente, direta, atenta e pautada de intencionalidades. O investigador assume-se constantemente participante, contudo não consegue prever e definir por quanto tempo e os momentos, sendo que o grau de participação vai sofrendo alterações consoante a evolução do estudo. Deste modo, a observação implica sempre uma participação, mais ou menos ativa, na ação que está a decorrer.

Independentemente, da participação do investigador ser curta ou longa, existe um primeiro ponto fulcral, que é a observação participante, pois é através dela que se constrói o conhecimento mútuo, para assim se estabelecer relações de confiança, que são a base para o sucesso de qualquer plano de intervenção. Os projetos de investigação-ação assentam fortemente nestas premissas, no conhecimento e na confiança, com o principal objetivo de efetivar mudanças positivas.

As notas de campo, pois como refere Máximo-Esteves (2008) que “são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88). Chama-se notas de campo ao registo detalhado daquilo que se observou.

Bogdan e Biklen referem que nos estudos de observação participante todos os dados reunidos são considerados notas de campo, uma vez que esta terminologia “[...] refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (1994, p. 150).

2.2 Atividades Realizadas

As atividades a desenvolver com o sujeito de investigação, surgem após algumas semanas de observação, em contexto de PES III, sendo esta a primeira ação do professor, que lhe confere intencionalidade, segundo Albano Estrela (1994) “é a base de planeamento e avaliação, serve de suporte à intencionalidade do processo de intervenção” pois é “a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode planear e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo” (p.56), desta forma, é fundamental antes de qualquer intervenção.

Observando assim, nas duas primeiras semanas de estágio, que o sujeito de investigação, aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, no que concerne à linguagem falada, leitura e interpretação de textos, apresenta algumas dificuldades, pensei, após diálogo com a professora titular, perceber a relevância de adotar estratégias que proporcionassem momentos significativos de aprendizagem, a esse fim. Está comprovado, que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 240/2001: Anexo N.º 1, parte II, alínea 3). Com isto, a observação arcar-se como “a base de planeamento e de avaliação, (...) [servindo] de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997a, p. 25).

Aquando da leitura de textos, o aluno em questão fazia-o, no seu tempo. Contudo o retirar das ideias principais, interpretá-las e passar para a escrita, resposta às perguntas do texto, era tarefa mais difícil, onde os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento realçavam que aquela tarefa para ele era desconfortável.

Segundo Kutscher (2011), crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, exibem dificuldade em compreender o significado literal das palavras e frases, em retirar a ideia principal e dificuldades com palavras abstratas e palavras sobre emoções. “A linguagem recetiva pode atrasar-se em relação ao desenvolvimento da linguagem expressiva na perturbação do espectro do autismo, as habilidades da linguagem recetiva e expressiva devem ser consideradas separadamente” (APA, 2014, p. 59).

Tendo o docente o dever de proporcionar aos seus alunos experiências de qualidade e significativas no seu percurso escolar, tal como sugere Guedes (2014) ao discutir que o currículo deve ser ajustado a todos os alunos, “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido

e significativos” (p. 115). Desenvolvi duas atividades, na área do português, leitura e interpretação de textos.

O texto trabalhado, foi um pequeno excerto, do “O Tubarão na Banheira” de David Machado. As atividades:

- ✓ 1.^a – leitura do excerto do texto suprarreferido e resposta às respectivas perguntas de interpretação;
- ✓ 2.^a – leitura do excerto do texto suprarreferido, recorrendo à escrita pictográfica, e resposta às respectivas perguntas de interpretação.

3. Análise de Dados

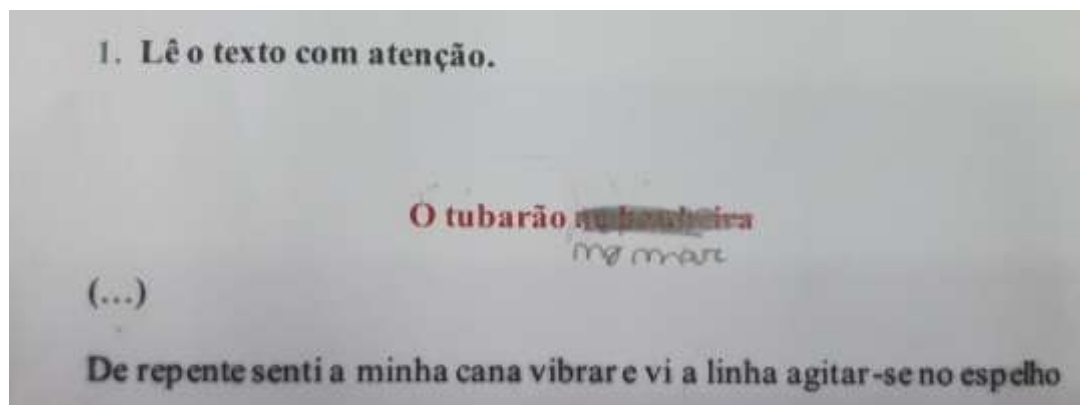
Na primeira atividade, realizada na primeira semana de novembro de 2021, após duas semanas de estágio na turma do sujeito de investigação, apoiada na observação participante e nas notas de campo, foi disponibilizado ao aluno um excerto do texto de David Machado, “O Tubarão na Banheira”. O excerto apresentado em folha A4, foi transcrito sem qualquer estratégia, assim como o sujeito de investigação estava habituado na disciplina de português. Incluindo nas folhas seguintes cinco perguntas de interpretação e uma de gramática.

Eu, de frente para o sujeito de investigação, auxílio a leitura do texto a trabalhar, com o lápis, método utilizado pela professora titular de turma, para assim o aluno sentir-se apoiado/orientado, uma vez que alunos com esta condição, possuem a necessidade rotineira. Por isso, tive esse cuidado e acompanhei a leitura de igual forma, estando assim o sujeito de investigação, bastante tranquilo na tarefa da leitura. Como é referido por Barbosa (2006), “uma rotina adequada torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, ela permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização” (p.35).

Logo no título, o aluno deparou-se com algo impensável para ele, ou seja, um tubarão na banheira não é possível, demonstrando de imediato o seu desagrado com aquele título, uma vez que ele sabe que os tubarões vivem no mar. De imediato o aluno riscou a palavra banheira e escreveu por baixo: “no mar”.

Figura 6

1.ª Evidência



Fonte: Elaboração própria

Face à sua condição, esta reação é normal, pois crianças com Perturbação do Espectro do Autismo possuem dificuldades ao nível da imaginação, ou seja, dificuldades relativamente à flexibilidade de pensamento. Kanner citado por Gómez (2008) diz-nos que o comportamento das crianças com esta perturbação, caracteriza-se por um desejo obsessivo de manter a ordem comum das coisas.

A leitura do excerto foi correndo de forma natural, com algum reforço da minha parte, até que o aluno volta a ter outro comportamento similar ao anterior, ou seja, o aluno continua a achar impensável um tubarão na banheira e risca o adjetivo “grande” e escreve por baixo “pequeno”, no sentido de que um peixe para caber na banheira não pode ser grande, mas sim pequeno.

No que concerne às perguntas de interpretação do texto, o aluno responde a três perguntas de cinco, sendo que o que lhe ficou como ideia principal foi o mar, ou seja, aquilo que para ele faz todo o sentido e que quando leu o título manifestou de imediato.

Denotei que reponde de acordo com o que é lógico para ele, como por exemplo, o que se faz na praia, nadar, entre outras coisas, mas para o aluno é essa a ideia principal de praia, mar/nadar, um padrão que ele construiu na sua cabeça, logo ser a sua resposta imediata. Mas que depois de questionado se realmente é disso que fala o texto, se foi isso que o neto e o avô foram fazer à praia, ele reflete e consegue chegar à resposta correta.

Figura 7

2.ª Evidência

O texto fala sobre o avô e o neto.

3. Assinala um X na resposta correta.

O avô e o neto foram à praia para...

descansar ☐ nadar ☒ pescar ☐ apanhar ☐

4. Completa de acordo com o texto.

O avô franziu os lábios e aproximou-se para tentar ver melhor o peixe.

Puxaram a cana com as _____ mãos e com os _____ bem fixos na areia.

5. Assinala a afirmação verdadeira.

☐ Deitámos as redes às ondas.

☐ O peixe que o neto pescou era pequeno.

☐ O neto acordou o avô.

Fonte: Elaboração própria

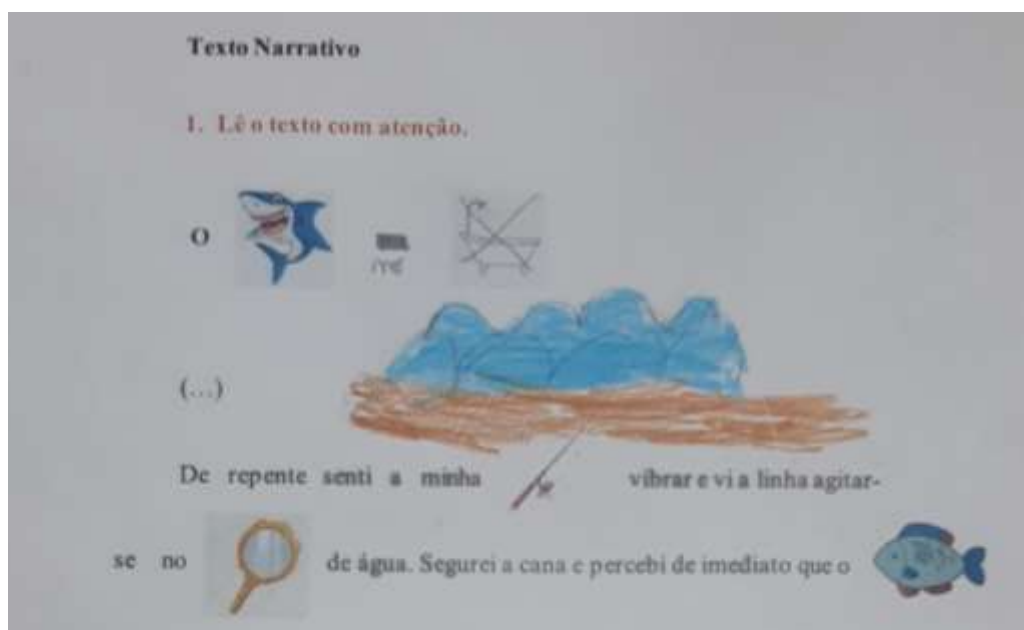
A segunda atividade foi realizada na semana seguinte, segunda semana de novembro de 2021, o texto a trabalhar foi o mesmo, mas desta vez apresentado ao aluno com a técnica da escrita pictográfica, ou seja, texto com imagens e com uma pequena desordem de palavras. No meu ponto de vista a escolha do mesmo texto faz todo o sentido, na medida que me permitiu comparar comportamentos, sendo estes muito peculiares nestas crianças, assim como competências adquiridas, por exemplo as respostas dadas na primeira atividade e na segunda atividade, percebendo assim até que ponto os métodos utilizados são propícios a aprendizagens significativas em alunos com PEA.

O sujeito de investigação tem o mesmo comportamento ao ler o título, mas desta vez não escreveu, pronuncia a palavra “mar” oralmente e desenha, segue o padrão do texto.

Tendo a capacidade de riscar a contração de proposição *em* com o artigo ou pronome *a*, escrevendo assim, a contração de proposição *em* com o artigo ou pronome *o*, “no”, para assim concordar em género com o nome, “mar”.

Figura 8

3.^a Evidência

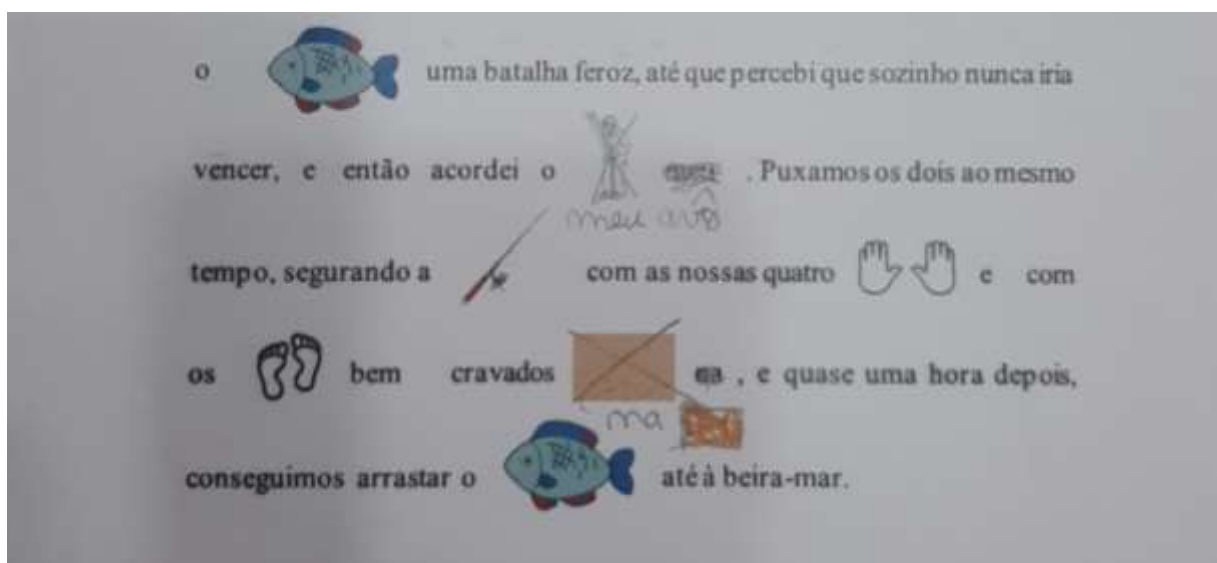


Fonte: Elaboração própria

Enquanto lia, com o meu auxílio, no que concerne ao guiar de leitura, com o lápis apontar para as palavras ou imagens a ler, o aluno dava conta da desordem das palavras, riscando e escrevendo corretamente por baixo. Demonstrando competência ao nível da organização das ideias do texto.

Figura 9

4.^a Evidência



Fonte: Elaboração própria

Assim como a leitura do texto, a leitura das perguntas de interpretação, foram auxiliadas. Nas respostas a essas mesmas perguntas, o sujeito de investigação demonstrou que foi capaz de compreender as ideias principais do texto, aquelas que estavam realçadas com imagens, respondendo a todas as perguntas de interpretação corretamente e de forma breve, sem grande hesitação.

Figura 10

5.^a Evidência



Fonte: Elaboração própria

Figura 11

6.^a Evidência

3. Assinala um X na resposta correta.

O avô e o neto foram à praia para ...

☐ descansar ☐ nadar ☒ pescar ☐ apanhar

4. Completa de acordo com o texto.

O avô franziu os olhos e aproximou-se para tentar ver melhor o peixe.

Puxaram a cana com as 9 mãos e com os pés bem fixos na areia.

5. Assinala a afirmação verdadeira.

☐ Deslamos as rodas às ondas.

☐ O peixe que o neto pescou era pequeno.

☒ O neto acordou o avô.

6. Sublinha na frase o determinante artigo definido.

"- Avô, tu estás sem óculos e assim não consegues ver bem o peixe."

Fonte: Elaboração própria

Face ao que foi observado aquando da realização das duas atividades, anteriormente referidas, pude constatar que o recurso utilizado, o texto pictográfico, fez despertar no sujeito de investigação, atenção no momento da leitura, sendo-lhe prazeroso a descodificação das imagens e assim, ficar com elas na sua memória, fazendo a conexão com o texto escrito que vai lendo. Facilitando o tratamento da informação recolhida na leitura do texto, resposta às perguntas, como se pode constatar nas evidências partilhadas, foi notória a evolução das competências de interpretação do aluno. Verifiquei que esta estratégia de ensino, é um excelente potenciador de aprendizagens, na medida em que pareceu atender às necessidades do aluno, permitindo, assim dar respostas às questões da investigação: potenciar o gosto pela

leitura; facilitar a interpretação de textos; promover aprendizagens significativas ao nível do português e a recolha e o tratamento da informação do texto.

Neste processo, enquanto observadora, participei ativamente nas atividades por mim desenvolvidas. Ou seja, pude ir ajustando e monitorizando as mesmas tendo em conta os dados recolhidos e as necessidades emergentes. Neste tipo de recolha de dados, observação participante, é requerido ao investigador a capacidade de se adaptar à situação (Pawlowski, et al. 2016), o que me permitiu agir em conformidade e em tempo real.

Conclusão

O papel do docente é de proporcionar aos seus alunos experiências significativas e de qualidade no seu percurso de vida escolar, surgindo então a necessidade de desenvolvimento de estratégias para que nos momentos de aprendizagem desenvolvam competência, independentemente dos ritmos de cada um. Nesta linha de pensamento, enquanto estagiária integrada num grupo de 2º ano de 1º CEB senti a necessidade de atender às necessidades de um aluno, com Perturbação do Espectro do Autismo, que tinha dificuldades na leitura. E deste diagnóstico, resultou o desenho do trabalho apresentado neste relatório.

Os textos pictográficos permitem captar a atenção do aluno, tornando a leitura mais apetecível, potenciando o desenvolvimento de aprendizagens significativas ao nível da interpretação de textos e por isso recorremos a esta estratégia por nos parecer a mais ajustada para atender aos objetivos previamente delineados.

Assim, face ao objetivo *potenciar o gosto pela leitura* entendo que foi concretizado, na medida em que o aluno foi paulatinamente demonstrando maior interesse pela leitura dos textos propostos.

No que respeita ao objetivo *facilitar a interpretação de textos* as evidências demonstram que a interpretação foi facilitada, tendo o aluno conseguido com a ajuda desta estratégia conseguir descodificar a mensagem do texto que lhe foi apresentada.

Relativamente ao objetivo *promover aprendizagens significativas ao nível do português* creio que, apesar de não ter sido linear o aluno demonstrou ter gostado da atividade e apreender o significado da mensagem do texto.

No que ao objetivo de *promover a recolha e o tratamento da informação do texto* diz respeito é meu entendimento que a recolha da informação foi facilitada e consequentemente potenciou-se uma melhor compreensão da mesma.

A necessidade de o professor evolucionar, no que concerne à sua prática pedagógica, surge com o desenvolvimento constante da sociedade, assim sendo, o professor deve progredir em conformidade com o contexto em que está inserido e com as características individuais de cada aluno, procurando alternativas para as suas práticas pedagógicas. O trabalho do docente é cada vez mais desafiante, daí a importância da pesquisa, análise e reflexão como funções essenciais do professor. Ter a capacidade de recorrer a diferentes estratégias pedagógicas é premiar os alunos com uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem.

É sabido que todos os alunos vão para a escola para aprenderem conteúdos, sendo o ensino destes fundamentais para a formação integral dos alunos, uma vez que lhes permitem o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para um futuro mais informado e promissor. Tendo ainda um papel mais impactante numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo, uma vez que apresenta diversas dificuldades em diferentes níveis, quer cognitivos quer sociais. Um cidadão informado, independentemente da área de interesse, integra um grupo de cidadãos que podem ter uma voz ativa, pelo que para uma criança com PEA é fulcral que isto aconteça, daí a importância da inclusão e do papel desenvolvido pelo professor, e toda a comunidade escolar, para com crianças com necessidades específicas.

É de ressaltar o papel do aluno, vindo este a alterar-se ao longo dos últimos anos, na medida em que tem oportunidade de ter uma voz mais ativa em sala de aula e na construção do seu próprio conhecimento. As ferramentas, sejam elas tecnológicas, didáticas ou mesmo profissionais especializados, que tem ao seu dispor para se instruir, são fatores facilitadores para serem instruídos no processo de ensino e de aprendizagem, assim, através da diferenciação pedagógica permite-se que os alunos tenham diversas oportunidades de aprendizagem (Guerra, 2005).

Mais do que adotar e implementar um método de ensino em sala de aula, é necessário que o docente conheça e analise o contexto em que está inserido, podendo deste modo adequar estas metodologias às suas finalidades e objetivos educativos. A escola está a atravessar uma mudança de paradigma, tentando acompanhar as mudanças da sociedade e, o recurso a diferentes formas de ensino, podem ser considerados ferramentas essenciais para auxiliar neste processo de mudança, ajudando a colmatar as possíveis dificuldades sentidas pelos docentes, alunos e restante comunidade educativa (Gómez, 2000).

Em jeito de conclusão apraz-me referir que ter tido a oportunidade de levar a cabo este trabalho, com o aluno em apreço, me permitiu compreender e apreender o processo de ensino aprendizagem de maneira menos abstrata. Ou seja, percebi no terreno que a inclusão só acontece quando atendemos todos e cada um, independentemente das suas particularidades, interesses, motivações e ritmos. Assim, encontrar estratégias para que o atendimento fosse efetivo a este aluno contribuiu para que pudesse crescer enquanto futura docente e, igualmente enquanto pessoa, pois também percebi que a sensibilidade pedagógica e a hospitalidade têm de fazer parte da nossa práxis.

Bibliografia

APA (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, 5ª Edição*. Climepsi Editores.

Apple, W. (1992). *Ideologia e Currículo*. Brasiliense.

Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.

Azevedo, S. (2013). *Atitudes dos professores do ensino básico do Agrupamento de Escolas de Escariz – Arouca face à inclusão de alunos com autismo nas turmas regulares* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. ESEJD. <http://hdl.handle.net/10400.26/4567>

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138. <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1998/28-artigos-cardonamj.pdf>

Cárdenas, J. & Almeida, C. (1999). A afetividade e a subjetividade na construção do conhecimento. In: *Escola Lacaniana de Psicanálise do Rio de Janeiro (Org.). Trata-se uma criança*, p. 83-7. Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões. Ed. Companhia de Freud.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto Editora.

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (4.ª ed.). Moraes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gómez, A. (2000). *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula*. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Artmed.

Gómez, A. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación. <http://hdl.handle.net/11162/30650>

Goodman, Y. M. (1995). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Artes Médicas.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.

Guedes, M. (2014). *Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão*. 2, 6.ª série, pp.115-122. Escola Moderna

Guerra, M. (2005) *Aprender a Conviver na Escola*. Edições ASA

Heacox, D. (2001). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.

Kutscher, M.L. (2011). *Crianças com síndromes simultânea. DDA/H, DAC, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras*. Porto Editora.

Silva, I. L. (coord.), Marque, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Vozes.

Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Edições Colibri.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. M.E – Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação pré-escolar.

Ministério Da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 2.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português*. República Portuguesa.

Morais, C. (2005). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa: Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.

Paraskeva, J. M. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. ASA.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.

Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *Plos One*, 11(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148786>

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.

Pires, H. (2011). *Eficácia da Early intensive behavioral intervention para crianças com transtornos do espectro autista: uma revisão sistemática* [Dissertação de Mestrado, Faculdade Presbiteriana Mackenzie]. Mackenzie.
<http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22475>

Pombo, O., Guimarães, H.M., Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência* (2.^a ed.). Texto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto Editora.

Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços* [Conferência]. Conselho Nacional de Educação - As questões do atendimento e educação da 1.^a infância: investigação e práticas, Lisboa.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Pratt, D. (1980). *Curriculum: design and development*. Harcourt Brace Janovich Publishers.

Prigogine, I. (1997). *O fim da era das certezas*. Ática.

Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/a_e_documento_enquadrador.pdf

Rosa, C. S. S. (2005). *Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão*. DocPlayer. <https://docplayer.com.br/5502435-Leitura-uma-porta-aberta-na-formacao-do-cidadao-1.html>

Sassi, F. (2013, fevereiro 2). *O impacto da deficiência infantil aos pais e o processo de reconhecimento desta realidade por meio do auxílio promovido pelas equipes de profissionais da saúde*. Psicologia.pt. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0319.pdf>

Sim-Sim, I. (1997). *Aprendendo a ensinar português*. Associação de Professores de Português.

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do ato de ler*. Artes Médicas.

Villas-Boas, M. A. (2002). Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio – afectiva. In Viana, F. L., Martins, M. & Coquet, E. (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil Ilustração –Investigação e prática docente*. Universidade do Minho.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 64/2007 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2009). Diário da República n.º 52/2007, Série I de 2007-03-14, páginas 1606 – 1613. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/64-2007-518425>

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). Legislação Creche nº 5/97 de 31 de agosto, *Lei quadro Educação Pré-escolar*. (Diário da República, 1.ª série - N.º 167).

Apêndices

Apêndice 1 - Texto e Perguntas de Interpretação

Texto Narrativo

1. Lê o texto com atenção.

O tubarão na banheira

(...)

De repente senti a minha cana vibrar e vi a linha agitar-se no espelho de água. Segurei a cana e percebi de imediato que o peixe que puxava do outro lado tinha muito mais força que o Osvaldo. Travei com o peixe uma batalha feroz, até que percebi que sozinho nunca iria vencer, e então acordei o meu avô. Puxamos os dois ao mesmo tempo, segurando a cana com as nossas quatro mãos e com os pés bem cravados na areia, e quase uma hora depois, conseguimos arrastar o peixe até à beira-mar.

Foi então que percebi que se tratava de um tubarão. (...)

O meu avô franziu os olhos e aproximou-se um pouco para tentar ver melhor o tubarão.

- Este peixe parece-me muito grande – exclamou. – Não sei se podemos levá-lo para casa.

Pela minha parte, eu achava que seria o companheiro ideal para o Osvaldo. Por isso, disse-lhe:

- Avô, tu estás sem óculos e assim não consegues ver bem o peixe.



2. Completa a afirmação

O texto fala sobre _____.

3. Assinala um X na resposta correta.

O avô e o neto foram à praia para...

☐

descansar

☐

nadar

☐

pescar

☐

apanhar sol

4. Completa de acordo com o texto.

O avô franziu os _____ e aproximou-se para tentar ver melhor o _____.

Puxaram a cana com as _____ mãos e com os _____ bem fixos na areia.

5. Assinala a afirmação verdadeira.

☐

Deitámos as redes às ondas.

☐

O peixe que o neto pescou era pequeno.

☐

O neto acordou o avô.

6. Sublinha na frase o determinante artigo definido.

“- Avô, tu estás sem óculos e assim não consegues ver bem o peixe.”

Apêndice 2 - Texto Pictográfico e Perguntas de Interpretação

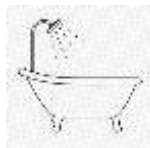
Texto Narrativo

1. Lê o texto com atenção.

O



na



(...)

De repente senti a minha



vibrar e vi a linha agitar-se

no de



água. Segurei a cana e percebi de imediato que o



que puxava do outro lado tinha muito mais força que o Osvaldo. Travei com o



uma batalha feroz, até que percebi que sozinho nunca iria vencer,

e então acordei o meu



. Puxamos os dois ao mesmo tempo, segurando

a



com as nossas quatro



e

com os



bem

cravados na



, e quase uma hora depois, conseguimos arrastar o



até à beira-mar.

Foi então que percebi que se tratava de um



(...)

O meu



franziu os olhos e aproximou-se um pouco para tentar

ver melhor o



- Este



parece-me muito grande – exclamou. – Não sei se

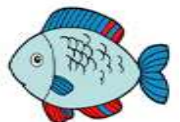
podemos levá-lo para casa.

Pela minha parte, eu achava que seria o companheiro ideal para o
Osvaldo. Por isso, disse-lhe:

- Avô, tu estás sem



e assim não consegues ver bem o



.

2. Completa a afirmação

O texto fala sobre _____.

3. Assinala um X na resposta correta.

O avô e o neto foram à praia para...

☐

descansar

☐

nadar

☐

pescar

☐

apanhar sol

4. Completa de acordo com o texto.

O avô franziu os _____ e aproximou-se para tentar ver melhor o _____.

Puxaram a cana com as _____ mãos e com os _____ bem fixos na areia.

5. Assinala a afirmação verdadeira.

☐

Deitámos as redes às ondas.

☐

O peixe que o neto pescou era pequeno.

☐

O neto acordou o avô.

6. Sublinha na frase o determinante artigo definido.

“- Avô, tu estás sem óculos e assim não consegues ver bem o peixe.”