Narrar Estórias da História de Portugal a alunos com DID do 2.º CEB num agrupamento de escolas portuguesa (estudo de caso)

TELLING STORIES ON PORTUGAL'S HYSTORY TO STUDENTS OF THE 2ND CEB WITH INTELECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN A GROUP OF PORTUGUESE SCHOOLS (CASE STUDY)

Ernesto Candeias Martins
Cláudia A. Gouveia Assis Marques

Resumo: Trata-se de um estudo de caso, realizado em 213, de metodologia qualitativa (paradigma interpretativo e sócio-crítico), que analisa a importância da narração do conto, através de, no processo de ensino-aprendizagem a n=7 alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais do 2.º Ciclo num Agrupamento de Escolas em Lisboa, abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Sabemos que os conteúdos de 'H.ª e Geografia de Portugal' para aqueles alunos é mais significativo se for realizada por estampas ou imagens nas narrações. Os objetivos previstos são: compreender os efeitos pedagógicos do conto, de leitura narrativa e da imagem (total=20 estampas) na aquisição de competências básicas desses alunos, aplicando um Plano de intervenção de 8 narrações de 'Estórias de H.ª de Portugal'. Utilizámos as técnicas de observação participante (sala de aula), entrevista ao professor da turma, análise documental (processos individuais), fichas de autoavaliação de cada sessão, entrevista 'focus group' (pós plano). Adotamos a técnica de triangulação de dados, com o apoio das notas de campo e teoria fundamentada, que permitiu constatar o elevado grau da importância do conto, da imagem e da leitura naqueles alunos. As estampas foram ferramentas didáticas e lúdicas eficazes na abordagem da disciplina. O estudo registou resultados positivos na aquisição de competências básicas nos alunos ao nível curricular e aquisição de conhecimentos, uma maior interação dos alunos com os colegas da turma/grupo e com o professor (questionamento).

Palavras-chave: História de Portugal. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Conto Didático. Estampas. Leitura Expressiva;

Abstract: This is a case study, held in 2013, using a qualitative methodology (interpretative and socio-critical paradigm) that examines the importance of the tale narratives, through,teaching-learning process in which n = 7 students with Intellectual and Developmental Difficulties of 2nd Cycle in a group of Schools in Lisbon, covered by the Decree-Law 3/2008, of 7 January. It is known that the contents of 'History and Geography of Portugal' for those students are more significant if pictures or images are used in the narratives. The objectives laid down are: to understand the pedagogical effects of the tale, of the narrative and image reading (total = 20 prints) in the acquisition of basic competences of these students, applying a contingency Plan of 8 tales ' Stories of History of Portugal '. We used participant observation techniques (classroom), interview with the class teacher, document analyses (individual processes), self-evaluation sheets for each session, and 'focus group' interview (post plan). The technique of data triangulation was adopted, with the support of field notes and consistent theory, which has shown high degree of story importance, image and reading of these students. The prints were playful and didactic tools that were effective in approaching the subject. The study reported positive results in the acquisition of basic competences by students at the curricular level; knowledge acquisition; better interaction class / teacher (questioning).

Keywords: History of Portugal. Intellectual and Developmental Difficulties (IDD). Didactic tale. Prints. Expressive reading.

Introdução

Parece que a escola é como uma metáfora, onde se sacraliza a vida da criança no mais amplo processo criativo, onde o prazer/motivação se cruza com o tempo suspenso do conhecido e do desconhecido (imaginário). Falamos da escola como um cenário que coabita no mesmo tempo e espaço. Falamos do quotidiano escolar, que é possível (re) inventar e construir, para que a competência seja sinónimo de satisfação e êxito. Partimos da ideia que "*A escola (...) é como um espelho, que reflete todos os conflitos e todas as contradições*" (SAMPAIO, 2003, p. 226), pois acreditamos que ela "*é tudo o que liga. Liga as crianças. Liga a fantasia com o método, o sonho com a ação e o riso com a seriedade*" (SÁ, 2003, p. 210).

Esta visão realça a perspetiva do processo de ensino-aprendizagem, o qual, para ser efetivo, deve ter em atenção: o ambiente sociocultural e ambiental, estreitamente relacionado com a comunidade de pertença do aluno; a singularidade do indivíduo nas suas características físicas, psicológicas e sociais; o ambiente e clima educativo em que a aprendizagem ocorre; as estratégias e formas de operacionalizar (RILEY, 2008, p. 158-163). Assim, deve emergir o projeto educativo duma escola, que se releva, por um lado, na necessidade da escola, ao ser inclusiva, dar respostas aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), articular-se melhor com as famílias e com a comunidade, desenvolvendo ações, relações e mudanças. Ou seja ser assertiva nas respostas às necessidades dos alunos, numa prestação de serviço público cidadania (MARTINS, 2009). Andar e estudar 'na escola' é o sonho possível que coabita no tempo e espaço dos alunos, numa escola que se interceta com o insucesso e inadaptação ou descriminação. Analisar o quotidiano escolar dos alunos NEE permite-nos refletir, avaliar e intervir melhor, pois capacita os professores melhorar a adaptação dos alunos às suas capacidades e necessidades, desenvolvendo-lhes competências

Pretendemos evidenciar, com este estudo de caso (metodologia qualitativa) a crianças com NEE, como o uso do conto, da imagem/estampas e da leitura são estratégias pedagógicas e lúdicas, para uma melhor aprendizagem e aquisição de competências. Os sujeitos de estudo são alunos com DID (Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais), abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, a frequentarem no ano letivo 2013-2014 do 2.º ciclo do Ensino Básico num Agrupamento de Escola

pública da cidade de Lisboa (designamo-lo por AECP). Comprovamos que o uso daquelas estratégias naqueles alunos tornam-se eficazes na aquisição de conhecimentos no que respeita a momentos históricos mais relevantes da História de Portugal, que fazem parte dos conteúdos da disciplina de 'História e Geografia de Portugal' (HGP). São objetivos de fundamentação: analisar o papel das 'estórias' da História de Portugal, ilustradas com imagens/estampas, como estratégia de aprendizagem na disciplina de HGP, em crianças com DID; perceber em que medida esses alunos DID são capazes de efetuar uma autoavaliação dos conhecimentos; conhecer o grau de satisfação desses alunos, na transmissão dos conteúdos de HGP, através de estórias ilustradas e imagens; avaliar os conhecimentos aprendidos em relação aos conteúdos programáticos da disciplina; identificar as dificuldades dos alunos DID a nível da comunicação escrita.

1.- O Enquadramento teórico-concetual

Em 1992, a American Association on Mental Retardation (AAMR) propôs a definição de deficiência mental – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), considerando-a como um funcionamento intelectual claramente abaixo da média, ligado a limitações referentes a duas ou mais das áreas do comportamento adaptativo: comunicações, autonomia, habilidades académicas, socialização, autonomia na comunidade, atividades domésticas, responsabilidade, saúde e segurança, lazer e trabalho, acrescentando que esta deficiência se manifesta antes dos dezoito anos de idade (RIBEIRO, 2008, p. 5). Cunha e Costa (2007) sublinham que a nova definição de atraso mental não valoriza apenas o Coeficiente de Inteligência (QI), mas considera, igualmente, a funcionalidade do indivíduo perante o ambiente que o envolve. S. Santos (2010) insiste que aquela definição é mais operante, pois abarca o impacto que o meio detém no desenvolvimento do indivíduo, assente na qualidade da interação estabelecida entre este e o indivíduo e nos tipos de apoios a prestar.

De facto, a AAMR indica cinco razões essenciais na aplicação dessa definição em que as avaliações consideram: a influência do envolvimento, a diversidade linguístico-cultural, a existência de limitações nas habilidades adaptativas em relação aos seus pares, a coexistência de áreas fortes e fracas e as melhorias no funcionamento dos indivíduos decorrentes da aplicação de apoios. Trata-se duma abordagem multidisciplinar, multifatorial e intergeracional (SIM-SIM, 2006).

Sabemos que qualquer criança é uma "*combinação de característi*cas" (RIBEIRO, 2008, p. 3) que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere. O seu comportamento deriva de vários fatores intrínsecos e extrínsecos, existentes no meio envolvente, o qual é determinante para essas crianças. Na verdade, as crianças com DID não constituem um grupo homogéneo. Apesar da grande diversidade dos indivíduos com DID, há algumas características comuns: as dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização (processo de aprendizagem); o fraco limiar de resistência à frustração; o baixo nível motivacional; os atrasos no desenvolvimento da linguagem; as inadequações do seu reportório social; as dificuldades de comunicação, socialização, praxia e desenvolvimento socio-emocional. Ou seja, um aluno com DID (RIBEIRO, 2008, p. 6).

> "*não é capaz de perspetivar o futuro, nem gerir comportamentos; não estabelece relações entre situações nem sabe contextualizar significados; tem dificuldades ao nível do comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais*"

Entendemos que a educação inclusiva é um processo para que os conceitos, práticas e políticas possam contribuir para uma sociedade, também ela, inclusiva, solidária e justa.

2.1.- Quem conta um conto… e quem muito lê

Normalmente "*Era uma vez...*" é a sigla de abertura para o encontro com o encanto e a magia das histórias. A fantasia e o humor são traços fundamentais, ao serviço de uma temática centrada na resolução de problemas psicopedagógicos próprios da idade e de acordo com os novos valores educativos escolares (COLOMER, 2007, p. 379). As características marcantes das narrativas de literatura infantil, apreciadas pelas crianças e jovens, encontram-se na resolução positiva das intrigas e conflitos com a (re) instauração da ordem e do equilíbrio (RAMOS, 2007, p. 41) e, ainda, do conhecimento das emoções e sentimentos dos personagens. As experiências dessas narrativas são fundamentais para a formação de leitores, pois todo ouvinte de uma história, que lhe toque profundamente, quer ler mais e mais, ansioso de reencontrar impresso o sonho, a emoção e o afeto vivenciados anteriormente durante o processo de narrar, ouvir, criar, fazendo que o leitor mergulhe num universo de interpretação (ECO, 2009). Sabemos que as narrativas rememoram os desejos mais íntimos e indizíveis do leitor, pois servem como apaziguamento de uma dor, libertação de uma tensão e um exemplo de uma prova

bem superada (YOOP & YOOP, 2006). A narração do conto foi por nós escolhida como a forma privilegiada de ensinar história, cultura, emoções, ética e cidadania, propiciando um mundo imaginário no aluno DID, no contexto de sala de aula (CHEVRIER, 2003).

É sabido que quem muito lê conquista um pensamento crítico e divergente, abre novos mundos e novos horizontes e olha de maneira diferente para si e para os outros. A leitura é um ato individual e social, já que o sentido de ler é mais do que o acasalar de letras, pois é o sentido que lhes está adjacente que nos faz percorrer e viver. Por isso, o adulto tem que ser um bom mediador da leitura, porque a sua habilidade é decisiva para o êxito das futuras crianças leitoras (competência leitora) (COLOMER, 2003). O relatório do Gabinete de Avaliação Educacional, de 2012, sobre o programa PISA 2000, informava que os alunos que dedicam mais tempo a ler por prazer são aqueles que tendem a ser melhores leitores, independente do respetivo meio familiar e do nível socioeconómico. O estudo '*A Dimensão Económica da Literacia em Portugal'* (GEPE, 2009, p. 121-122) aconselhava que se ampliasse o tempo de leitura nos primeiros anos de escolaridade *"(...) que os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para avaliação da leitura e estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas*" As crianças com DID, ao lerem estórias da História de Portugal, com o intuito de adquirirem competências da disciplina de HGP, facilitam a organização, análise e sintetização de ideias, promovendo a reflexão sobre o texto e a partilha e construção de significados.

2.2.-Uma imagem ou estampa vale mais do que…

A imagem *"é antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa*" (JOLY, 2008, p. 38). O espaço que se situa entre a perceção e a imagem é um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo. Ler uma imagem não é tarefa simples, pois os signos ali traçados não falam por si só: é preciso compreendê-los, interpretá-los. No âmbito do processo de ensino-aprendizagem a imagem é um aspeto a ter em conta, pois faz parte do desenvolvimento do aluno, da sua capacidade de associar, de assimilar competências e propor novas abordagens, na multiplicidade de ideias (BLÁSQUEZ & ALONSO, 2009, p. 8-11). Uma metodologia pedagógica na base da representação ou imagem integra melhor o conhecimento, através do tempo

histórico, possibilitando uma maior consciência na formação dos alunos (AGAMBEN, 2009, p. 18).

Entender os hábitos que afetam a nossa perceção e perceber como estes podem ser afetados são a nosso ver uma das funções primordiais da imagem (RILEY, 2008, p. 157). Assim, a imagem, como estratégia pedagógica responde às necessidades educativas dos alunos da nossa pesquisa, permitindo a identificação acelerada do tema em estudo/acontecimento histórico, das personagens, lugares ou outros elementos; a explicação e interpretação do valor do testemunho sobre a época retratada e os símbolos apresentados, funcionando como potenciador de conhecimento, combatendo as debilidades nas aquisições cognitivas e o ritmo de aprendizagem (COLOMER, 2003, p. 45-67). O colorido, a objetividade e o concretismo conferem à imagem um estímulo apropriado e facilitador às crianças com DID, no sentido de atingirem os objetivos pretendidos, atuando como uma estratégia fácil de ser aplicada na sala de aula e potenciadora de uma maior aprendizagem dos conteúdos de HGP.

Por conseguinte, tendo por base os objetivos da disciplina HGP no Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (1991), Organização Curricular e Programas (1999) e o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais-História (ME, 2010) elaborámos um quadro com conteúdos e competências de HGP que determinassem os pontos dominantes da gestão curricular dos programas em vigor e que tornassem significativa e pertinente a relação com o saber histórico, respeitando e tendo em linha de conta as caraterísticas inerentes às criança com DID. Ou seja, reconhecemos que as competências específicas têm três grandes núcleos que estruturam esse saber do 'tratamento de informação/utilização de fontes' e da 'compreensão histórica', consubstanciadas nos diferentes vetores que a incorporam, que são: a temporalidade e a espacialidade; a contextualização; a comunicação em História.

3.- Metodologia empírica

Trata-se de uma metodologia de investigação qualitativa, na modalidade de estudo de caso exploratório, consistindo na descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas, definindo-se ao estilo de "guarda-chuva" ao integrar um conjunto de métodos de investigação (âmbito interpretativo) que têm como objetivo focar a indagação dos casos ou situações com intensidade num período de tempo curto, identificando os processos interativos que os conformam. A

amostra de estudo é constituída por 7 alunos referenciados com DID (F=2 alunas; M=5 alunos), do 5º e 6ºanos do 2º Ciclo do Ensino Básico dum Agrupamento de Escolas de Lisboa Ocidental, que designamos por AECP, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Os alunos são designados com a letra C seguido do número correspondente.

Numa investigação realizada no mesmo Agrupamento AECP demonstrou-se que os alunos se encontram em situações desfavorecidas, em termos socioeconómicos, independentemente das suas proveniências heterogéneas, no que concerne à naturalidade, nacionalidade e trajetórias familiares e profissionais (CARVALHO, 2011). Os estilos educativos familiares desses alunos flutuam entre a permissividade, que possibilita que a criança passe a madrugada na rua ou ande a vaguear pelos bairros ou até mesmo fora deles, sozinha ou junta de outros da mesma idade e mais velhas sem que os pais saibam onde se encontra além da disciplina severa, tantas vezes ilustrada por situações de maus tratos. Os sujeitos DID do nosso estudo residem numa zona desfavorecida do ponto de vista económico e social.

Utilizámos como técnicas de recolha de dados: observação documental /análise de conteúdo aos PEI's (Planos Educativos Individuais) dos alunos DID; entrevista semiestruturada ao professor de educação especial dos alunos; aplicação do 'Plano de Narração de Estórias da História de Portugal' (sessões, objetivos, estratégias, material, atividades e fichas de autoavaliação das estórias); observação participante durante a implementação do Plano; registo de notas de campo; triangulação dos dados. Cumprimos os procedimentos éticos e legais de investigação (Protocolo, termos de livre consentimento), realizando previamente contatos informais/formais, quer com a Direção do Agrupamento sobre os objetivos da pesquisa, quer com o professor de educação especial e pais. Requestámos, que anuíssem uma entrevista em torno às caraterísticas dos alunos com DID, a pertinência do conto, da imagem e da leitura como estratégias de aprendizagem e a participação dos pais/Encarregados de Educação no percurso escolar. Tendo em conta o horário dos alunos, operacionalizámos o Plano, que decorreu no primeiro trimestre de 2013. A operacionalização do Plano assentava na leitura em que os alunos com DID ouviam estórias da História de Portugal; exploração das imagens representativas dos contos; aplicação/execução do preenchimento das fichas de autoavaliação por sessão. Na base da observação dos comportamentos e atitudes, exteriorizados pelos alunos, descrevemos e refletimos (notas de campo) sobre os dados.

4.-Análise e interpretação dos dados

Analisámos e interpretámos todos os dados/informações obtidas (triangulação) com a ajuda dos registos e notas de campo, observações e apoiados com a teoria fundamentada de sustentabilidade, estabelecendo as seguintes questões:

***-Que.1-** Os conteúdos programáticos da disciplina HHGP lecionada por leitura de contos ilustrados com imagens foram mais facilmente assimilados pelos alunos DID. Expressaram, num total de 56 avaliações sobre o quanto tinham aprendido em cada sessão: fr=30 registaram "Muito"; fr=18 "Bastante". Os alunos entenderam ter aprendido muito da História de Portugal valorizando as oito estórias narradas como "Muito" (fr=7) e uma de "Bastante". A estória que manifestaram ter aprendido mais foi a estória "*A padeira de Aljubarrota*". Podemos entender este facto à luz da vencibilidade de um povo em contraste com as suas histórias de vida (PEI'S) e nas notas de campo, aquilo que pretendem para a sua vida: ultrapassar obstáculos e vencer e pelo facto de remeter para uma situação algo engraçada, imaginativa e irreal sem que, como reafirma Colomer (2007, p. 379) a fantasia e o humor são traços fundamentais, ao serviço de uma temática centrada na resolução de problemas. A estória que manifestaram ter aprendido menos foi "*O Condado Portucalense*", devido ter sido uma sessão atribulada, do ponto de vista comportamental e social, não sendo conseguidas a atenção, a concentração e a entrega exigida para esta atividade inicialmente.

Os alunos DID que manifestaram ter aprendido mais com as estórias foram o C4 e C6. No caso do C4 justificamos esta autoavaliação com base numa análise consciente, pois a nível da avaliação das fichas obteve a pontuação máxima. Conforme o PEI começou a falar ainda não tinha um ano de idade e a andar por volta dos 9 meses, o que indiciou uma certa precocidade. O 1º Ciclo do ensino básico decorreu dentro da normalidade chegando, mesmo, a obter classificação máxima nas Provas de Aferição. Relativamente ao aluno C6, entendemos exatamente o oposto. De todos os sujeitos de estudo é aquele que apresenta um défice cognitivo mais acentuado, retratado na análise ao PEI que evidencia um atraso global de desenvolvimento com especial visibilidade e incidência nos campos cognitivo e na linguagem expressiva, apresentando um quadro de atraso de desenvolvimento global com maior incidência no campo da linguagem expressiva (mutismo seletivo) e das funções intelectuais (défice cognitivo), tendo sido a criança que mais dificuldades demonstrou e com a qual tivemos que ter um apoio mais personalizado. O aluno C7 foi o que aprendeu menos com as estórias, registando 5

avaliações de “Pouco”, duas “Bastante” e uma “Muito pouco”. Justificamos esta avaliação com o PEI, já que essa criança manifesta uma revolta muito acentuada relativamente à sua imagem corporal, sentindo, de modo muito forte, a sua deformação físico-corporal. Revela-se bastante perturbado do ponto de vista emocional, com baixa autoestima e uma grande necessidade de chamar a atenção e ao facto de não viver com a mãe, que por não se encontrar em situação legal foi obrigada a abandonar a casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa de uma tia materna. Nas ausências prolongadas desta tia fica entregue a primos e tios jovens. É uma criança que demonstra uma atitude distante e alguma forma de oposição. Percebemos que não teve dificuldades em perceber os conteúdos transmitidos, mas manteve uma postura de distanciamento e de aparente alienamento.

***-Que.2-** Todos os alunos consideraram motivador o uso do conto e da imagem na aprendizagem de conteúdos de HHGP. Classificaram como “Divertida” a maioria das estórias. Num universo de 56 classificações, 35 foram “Divertida” e 7 “Muito divertida”. A estória considerada mais divertida foi o “*O Condado Portucalense*”. É curioso, pelo facto de ser a mesma estória classificada onde menos aprenderam. A justificação assenta em duas perspetivas: por um lado, passada a agitação e desordem iniciais, os sujeitos conseguiram esquecer o sucedido e até conseguiram divertir-se com a atividade, pois como afirma Sim-Sim (2006) ler em voz alta significa estabelecer um vínculo afetivo, que diverte e fomenta o desejo da leitura, favorecendo a aquisição de competências básicas; por outro, tentámos ser bons mediadores da leitura, entendendo que a habilidade é decisiva para o êxito das futuras crianças leitoras. A estória classificada como menos divertida foi “*O desastre de Alcácer Quibir*”. A explicação justifica-se através dos PEIs dos alunos, no que respeita aos sentimentos que a separação e/ou a ausência causam neles. De facto, esta estória narra o desaparecimento de D. Sebastião, com quem os alunos relacionaram a perda de alguém, por morte ou desaparecimento. Alguns dos alunos vivenciaram o falecimento do pai, da mãe, de um irmão; a separação dos pais ou família, o afastamento de algum familiar (irmão recluso).

A aluna C5 foi a que considerou mais divertidas as estórias, tendo atribuído a classificação máxima a todos os contos. Justificamos este facto pela teoria dos PEIs. De acordo com Sim-Sim (2006) ler em voz alta significa estabelecer um vínculo afetivo, que diverte e fomenta o desejo da leitura, favorecendo a aquisição de competências no processo escolar da criança. O leitor mobiliza estratégias cognitivas específicas que

permitem ativar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse conhecimento, organizar a informação nova, questionar, sintetizar e construir uma representação sobre o que foi lido. O vínculo afetivo justifica esta avaliação. No PEI explica-se o seu défice cognitivo associado a uma perturbação de natureza afetivo-emocional, tendo comparecido diversas vezes ao Apoio de Educação Especial, fora do horário previsto, manifestando uma forte necessidade de apoio afetivo-emocional. Sugerimos, para melhorar as suas competências e autonomia cognitiva, a frequência regular da biblioteca escolar (ler livros, fazer pesquisas temáticas, produzir textos e fichas). Durante todas sessões a aluna C5 foi muito recetiva e demonstrou encantamento pelas estórias. O aluno C7 foi o que considerou menos divertidas as estórias, registando 7 avaliações de "Muito chata" e uma "Chata", confirmando as nossas observações e o PEI. Ressalvamos que a classificação menos negativa foi atribuída à última estória.

***-Que.3-** Nem todos os alunos da turma aprenderam, a nível ideológico, em cada estória da História de Portugal, narrada e ilustrada por imagens. Os alunos C1 e C2 deixaram as respostas em branco e o C3 respondeu "*não sei*". A nossa justificação a esta questão assenta em duas áreas: análise ideológica, sendo que dentro desta análise subdividimos em conceitos e comunicação escrita; no que concerne ao conteúdo das respostas apresentadas, todas elas focam conceitos/palavras-chave que expressam, claramente, a inclusão dessas crianças numa escola TEIP2. Coincidimos com Morato e Santos (2007, p. 53), ao referirem que a variável independente não é o sujeito, mas sim o contexto, realçando-se a análise dos sujeitos no cenário de interação, por exemplo:

(a)- *pobreza/riqueza.* Justificamos estes conceitos pelo facto de, como afirma Ribeiro (2008) toda e qualquer criança é uma "*combinação de característi*cas" que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere. Com efeito, todos os alunos DID estão inseridos num bairro socioeconómico desfavorecido, com famílias muito carenciadas economicamente, habitando andares arrendados num bairro social de realojamento, conforme consta nos PEI's e, ainda frequentam a escola TEIP2.

(b)- *autodefesa.* Justificamos este conceito com base nas vivências dos alunos em estudo, conforme verificamos nos PEI's. Para Carvalho (2011), os estilos educativos familiares dessas crianças flutuam entre a grande permissividade, que lhes possibilitam que passem a madrugada na rua ou andem a vaguear pelo bairro ou fora dele, sozinhos ou com outras da mesma idade e mais velhas, sem que os pais saibam onde se encontra, além da disciplina severa familiar, tantas vezes ilustrada por situações de maus tratos.

Alguns alunos tiveram comportamentos agressivos e conflitos, numa sessão, quando uma das esferográficas deixou de escrever (C4, C7, etc.).

(c)- *tristeza e fuga.* Justificamos estes sentimentos com base no estudo realizado por Carvalho (2011) sobre alunos do mesmo Agrupamento, que reforça a ideia de que são sujeitos desfavorecidos e carenciados, independentemente das proveniências heterogéneas no que concerne à naturalidade, nacionalidade e trajetórias familiares e profissionais, evidenciadas nos seus PEIs. Ou seja, vivem: em famílias disfuncionais, registando-se casos de negligência familiar; com familiares com quadros clínicos de perturbações mentais; ou viveram situações traumáticas como o falecimento do pai e/ou da mãe, falecimento de irmãos, irmãos reclusos, separação dos pais e enurese noturna, e manifestam perturbações em nível emocional, comportamental, de personalidade, de gestão de afetos e de alterações de humor.

(d)- *Lutas/conflitos.* Justificamos estes conceitos pelo meio envolvente dos alunos. Os contextos sociais em que as escolas se inserem constituem fatores potenciadores de risco de insucesso no sistema educativo regular, verificando-se que em território social e economicamente desfavorecido o sucesso educativo é mais reduzido, sendo a violência, a indisciplina e a desobediência às regras, alguns exemplos dessa degradação.

(e)- *Lições de moral*. Justificamos a moralidade dos alunos através da influência feita pela escola. De facto, a escola promove o sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social, mas também potencia o desenvolvimento pessoal a nível de valores. O estudo de Carvalho (2011), com alunos do mesmo Agrupamento, apresentou níveis de satisfação com a escola, destacando-se que 56,5% deles referiram "*gostar muito de andar na escola*", 19,6% afirmaram "*gostar*" e 11,3% mencionaram "*gostar pouco*". Este "*não gostar de andar na escola*" reporta-se às modalidades "*não gostar*" (3,9%), "*não gostar nada*" (1,7%), "*não gostar mesmo nada*" (5,7%), não existindo diferenças significativas entre sexo, idade e origem étnica.

No que respeita à questão sobre o que aprenderam com cada um dos contos, destacamos os alunos C1, C2 e C3 não terem respondido à questão, sendo que o aluno C3 ainda respondeu, na primeira sessão, "não sei". Justificamos esse facto pelo motivo destes serem alunos com quem nos relacionámos nas atividades.

***-Que.4-** Perante a análise dos PEIs e observações, os alunos DID manifestam dificuldades em comunicar-se, em expressar-se (comunicação escrita), construção de texto, na ordenação das palavras na frase com legibilidade e rigor ortográfico e na

estruturação de pensamento. Todos expressaram o quanto tinham aprendido em cada estória, demonstrando: graves dificuldades na expressão escrita; uso do vocabulário reduzido e falta de originalidade; graves dificuldades no uso das letras maiúsculas e minúsculas; na utilização da consoante 'm' antes do 'p' e do 'b'; na acentuação; diversos erros ortográficos; dificuldades na construção do plural dos nomes; enorme instabilidade textual; no valor de 'r'; na translineação; no uso do valor 'qu'; na concordância linguística. A comunicação escrita, como ferramenta essencial para o desenvolvimento do aluno, é uma das caraterísticas em que o professor deve mais atuar.

***-Que.5**- Analisamos quais os conteúdos de HGP adquiridos pelos alunos DID pela leitura de contos ilustrados com imagens, sabendo das dificuldades cognitivas na aprendizagem. Nem todos os alunos responderam, por exemplo C3 não respondeu a algumas questões referentes à estória "*O desastre de Alcácer Quibir*". Relativamente à última atividade das fichas de autoavaliação, através de completamento de espaços, registaram-se sessões em que os alunos responderam corretamente a todos os conceitos, manifestando uma compreensão total da estória, no que respeita às suas ideias principais e conteúdos transmitidos. Contudo, constatámos que esses alunos apresentam dificuldades a nível cognitivo e de comunicação (Ribeiro 2008), pois têm um atraso e debilidades nas aquisições cognitivas, bem expressos nos seus PEIs: dificuldades em adquirir competências básicas; dificuldade de memorização e de consolidação de aprendizagens básicas ao nível de mecanismos de leitura e escrita; dispersão em atividades de elaboração de estratégias e raciocínio e em tarefas que exijam estruturação de pensamento; desfasamento relativo às competências esperadas para a faixa etária.

Os sete alunos manifestaram dificuldades de concentração e atenção para atingem a pontuação máxima em cinco das oito sessões: Bloco 1- sessão 2- "*A Batalha de S. Mamede*"; Bloco 2- sessão 1- "*O milagre das rosas*"; Bloco 3- sessão 1- "*A padeira de Aljubarrota*"; Bloco 6- sessão 1- "*A Monarquia absoluta no século XVIII*"; Bloco 7- sessão 1- "*A queda da Monarquia*". Através da leitura de contos, exploração de imagens e exercícios de complexidade reduzida, os alunos DID conseguiram adquirir as competências essenciais relativas a conteúdos da disciplina de HGP, excedendo, assim, as nossas expetativas. As explicações relativas às sessões que não registaram a pontuação máxima foram as seguintes:

-(a) Bloco 1- sessão 1- "*O Condado Portucalense*" a C5. Além do ocorrido antes da sessão foi a primeira, sabendo o que isto acarreta para esses alunos (desafio), sendo

aquela aluna, segundo o PEI, meiga e afetiva, com alterações de humor muito bruscas, as quais, dadas as suas fragilidades emocionais, que requerem especial atenção, necessitam de incentivos constantes durante a realização das diversas tarefas e um apoio individualizado permanente. Deveríamos ter prestado mais atenção e cuidado a C5, com uma motivação extra.

-(b) Bloco 4- sessão 1- "*Os Descobrimentos*", o C6. Podemos justificar pelo facto do conto tocar num aspeto sensível ao sujeito 'racismo' e por ter sido afetado pelo conflito entre os alunos C2 e C7. Segundo o PEI o aluno manifesta uma perturbação grave ao nível emocional e personalidade caracterizada por isolamento social e mutismo, com fases de grande afastamento e extrema dificuldade de interação com os pares e adultos.

-(c) Bloco 5- sessão 1- "*O desastre de Alcácer Quibir*", o C3. Justificamos o facto de não responder a duas questões, não por dificuldades de compreensão e aplicação de conhecimentos, pois foram as únicas questões que deixou por fazer em todas as fichas de autoavaliação, mas possivelmente por relacionar o conto com a perda de um irmão.

Na verdade, o conto é facilitador de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP, conforme preconiza a teoria (Santos, 1998, p. 77), a análise da entrevista ao professor, os PEI´s dos alunos e a avaliação das fichas de autoavaliação. É pertinente o conto na aprendizagem, já que as crianças têm maneiras neuróticas de organizar a sua ansiedade e as emoções, descarregando o seu inconsciente sobre o corpo. Os contos tradicionais ajudam os alunos a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, designando os próprios sonhos como contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas. Na entrevista professor insiste que o conto é uma estratégia que melhora o processo de ensino-aprendizagem, já que esse receio passa eventualmente *"levar as crianças a um mundo transversal aos fatos históricos. É uma forma mais cativante e motivante de mobilizar os alunos para a aprendizagem. A audição de contos e a leitura expressiva é um meio para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral."*. Nos PEI's recomenda-se o ler/ouvir, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade adequadas à idade e ao nível de competência de leitura, constituindo bons benefícios para o desenvolvimento integral das crianças com DID.

A leitura é facilitadora de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP, bem patentes na análise das fichas de autoavaliação. O estudo do GEPE (2009, p. 121-122) concluiu que, para além do alargamento do tempo escolar dedicado a tarefas de

leitura no ensino básico, *"(...) os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para avaliação da leitura e estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas*". A leitura de histórias no contexto de sala de aula contribui para que os alunos tomem consciência e analisem problemas do dia a dia, que os afetem pessoalmente ou que afetem outras pessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia. O professor confirma ideia e acrescenta que "*a leitura expressiva será mais um meio/estratégias para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral*".

Por outro lado, segundo o professor e os resultados das fichas de autoavaliação, a imagem torna-se facilitadora de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP. Sabemos que o espaço que se situa entre a perceção e a imagem é um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que a coloca em evidência no fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, a tradição e o novo. Na entrevista o professor destaca a "*utilização de imagens como meio facilitador para a apropriação de conceitos, evitando a abstração*".

***-Que.6-** Com base na análise de conteúdo dos PEIs dos alunos, das observações, fichas de autoavaliação e notas de campo caraterizámos as crianças DID em estudo: dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização; baixo nível motivacional; atrasos no desenvolvimento da comunicação oral e escrita; dificuldades no processo ensino-aprendizagem; dificuldades ao nível do comportamento emocional; dificuldade em transmitir pensamentos e sentimentos e de autocrítica.

Um dos principais comportamentos dos alunos DID é a dificuldade de atenção, concentração e memorização, bem espelhada nos PEI's dos sujeitos (registam-se situações de Perturbações de Hiperatividade e Défice de Atenção). Por isso, elegemos o conto como estratégia de aprendizagem, por ser curto e linear, evitando a dispersão e facilitando a memorização de conceitos-chave relevantes. A análise dos dados, com a teoria de base (SANTOS, 2010), confirmou que o conto contribui para ultrapassar as dificuldades de concentração e atenção, funcionando como facilitador de aprendizagem.

Outra caraterística dos alunos DID é o baixo nível motivacional. Não foi nada fácil motivar esses alunos para as atividades do Plano de Narração de Estórias'. Tivemos muita paciência, perseverança, atitude firme, mas carinhosa, para conseguirmos interessar os sujeitos a participar, sobretudo na primeira sessão.

Constatámos que a motivação, o reforço positivo, o apoio individualizado constante ao longo das sessões foram a mola impulsionadora para o sucesso das atividades. Ao expressarmos oralmente e gestualmente que estávamos ali para os ajudar, fazendo-os sentir que nos preocupamos com eles ao prestar-lhes sempre apoio quando solicitado ou quando percebíamos que eles necessitavam, foram a chave para os resultados obtidos na operacionalização dos conteúdos de HGP.

O indivíduo com DID *"tem dificuldades ao nível do comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais*" (Ribeiro, 2008, p. 6) e para dar sentido aos acontecimentos e atividades. As nossas observações participantes e os PEIs confirmaram as atitudes e comportamentos provocatórios, a evidência de dificuldades no cumprimento de regras e no relacionamento com pares e adultos, sobretudo por incumprimento de regras. Não conseguem ajustar, de forma correta, a seu comportamento e adequar as suas interações sociais. O professor afirma, na entrevista, que são crianças "*com grandes limitações nas capacidades conceptuais, com dificuldades graves nas áreas numérica e verbal*". Na primeira sessão, os rapazes, com exceção de um, recusaram-se a realizar a atividade, entraram na sala de aula, e saíram, desafiaram-nos. Este foi um dos pontos fracos a trabalhar nesses alunos. Contudo, os resultados das fichas de autoavaliação confirmam que é possível gerir comportamentos, já que nas duas últimas sessões não se registou qualquer conflito e todos os alunos obtiveram a classificação máxima no completamento das frases.

Os alunos com DID possuem um vocabulário reduzido, dificuldades ao nível da linguagem escrita, como constatamos nas fichas de autoavaliação. Com efeito, demonstram graves dificuldades ortográficas e sintáticas (RIBEIRO, 2008, p 7-9). A estratégia utilizada, completamento de espaços, ajudou a ultrapassar essas dificuldades, sugerindo que completassem apenas espaços com palavras/conceitos-chave, não exigindo construções frásicas elaboradas, sobre as quais podiam desmotivar-se e manter ou elevar os níveis de baixa autoestima; além disso, foi-nos fácil perceber se tinham apreendido ou não os conteúdos transmitidos. Entendemos que, no que respeita à comunicação escrita muito há ainda a fazer. Esses alunos aprendem um número menor de competências e apresentam grandes dificuldades na realização de atividades complexas. Por isso, optámos pela escolha do conto, pela exploração da imagem e pelo completamento de espaços, verificando pelos resultados das fichas de autoavaliação que

a realização de atividades simples, solicitando apenas palavras/conceitos-chave, é facilitadora de aprendizagens (SANTOS, 2010).

Também detetámos que são incapazes de autocrítica, já que houve alunos que selecionaram as expressões 'Muito pouco' e 'Pouco' nas fichas de autoavaliação, relativamente ao que tinham apreendido em cada sessão, mas conseguiram atingir a pontuação máxima na aplicação dos conteúdos da disciplina de HGP, definidos para aquela atividade. Consideramos que esta competência deve ser melhorada. Por outro lado, esses alunos possuem limitações para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos. Através dos dados das fichas de avaliação constatamos a dificuldade desses alunos quando lhe solicitámos para expressarem o que tinham aprendido em cada sessão. Por exemplo, no exercício que exigia apenas que fizessem um círculo à volta das palavras que melhor expressassem a opinião sobre a sessão, todos o fizeram, contudo, quando sugerimos que expressassem, por escrito o que tinham aprendido em cada sessão, dois dos sujeitos não responderam sequer à questão e outro respondeu apenas na primeira sessão e escreveu "não sei", por ser uma atividade mais complexa, que necessita comunicação escrita (ALONSO e BERMEJO, 2001, p: 76-84).

As nossas observações e os PEIs confirmaram que estes alunos DID não são capazes de gerir comportamentos, apresentando, por vezes, comportamentos desafiadores de oposição (RIBEIRO, 2008, p. 6). A entrevista ao professor confirma que "*algumas crianças revelam grandes limitações nas capacidades sociais, com principal destaque para a dificuldade em estabelecer relações interpessoais e para o cumprimento de regras sociais.* Entendemos que a qualidade do relacionamento com esses sujeitos é fundamental para a sua progressão comportamental. De facto, não conseguimos de todo que os alunos expressassem, por escrito (tarefa mais complexa), o que tinham aprendido com cada conto. Por outro lado, motivamos os alunos para uma forma diferente de aprender, de tal modo que estiveram presentes nas sessões do princípio ao fim, responderam a todas as questões e validaram as competências previamente definidas. Não podemos também deixar de acrescentar o episódio da esferográfica, que denota o temperamento desafiador e a dificuldade em gerir uma situação. Contudo, houve uma melhoria considerável em relação ao comportamento e ao cumprimento de regras sociais.

***-Que.7-** Ao nível do apoio familiar, salientamos que alguns desses alunos encontram-se numa posição desfavorecida, pois vivem em famílias disfuncionais, com

situações de negligência que consideramos muito graves, como atestam os PEIs e entrevista ao professor:

(a)-Aluno C5 deveria beneficiar de terapia da fala na escola, mas tal não se verifica porque a família não disponibilizou o número de Segurança Social, para validar o processo.

(b)- Aluno C6, foi encaminhado o seu processo para os serviços de Segurança Social com vista a beneficiar de sessões semanais de terapia, mas a família não dispõe da situação regularizada, pelo que tal não se vem a concretizar e esteve entregue aos cuidados da sua mãe que sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos que se refletem diretamente em graves alterações comportamentais.

(c)- Aluno C7 não se encontra em situação legal, o Gabinete de Habitação da Câmara Municipal obrigou a mãe a abandonar a casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa duma tia. Nas ausências prolongadas da tia, o aluno fica entregue a primos e tios jovens. A falta de colaboração e de negligência familiar é evidente, no dizer do professor, "*Torna-se obrigatório incluir os pais/encarregado de educação em todo o processo que envolve o aluno (...) Neste agrupamento o papel do encarregado de educação está longe de ser o ideal"* (P1). Por motivos culturais e défices de literacia, os pais nem sempre se apercebem das necessidades reais dos filhos, registando-se algumas situações de descuido e negligência. Neste sentido, é fundamental que os Agrupamentos de Escola incorporem os pais na escola, demonstrando-lhes que são uma parte obrigatória e fundamental na educação dos seus filhos (CORREIA, 1997).

Esses alunos convivem com familiares com quadros clínicos de perturbações mentais, conforme verificámos nos PEIs; por exemplo, o aluno C1 vive com a avó e com o tio adulto com paralisia cerebral; o aluno C3 tem na família vários membros afetados por problemáticas graves de saúde mental; a mãe do aluno C6 sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos, assim como outros irmãos. Ou então vivem em ambientes familiares disfuncionais, como é o caso de C1 com a avó e tio; o C2 vive com a mãe e os irmãos; o C3 vive com a mãe, irmão, padrasto e outo irmão fruto da recente relação; o C4 vive com os avós paternos e um tio; o C5 vive num agregado familiar acompanhado pela CPCJ; as crianças C6 e C7 vivem com tias. De facto, após a avaliação correta das características e capacidades destes alunos devemos concentrar a atenção na intervenção a realizar, incluindo a família, o que será difícil acontecer. Alguns deles (C2, C4) recorrem a consultas médicas e

ingestão de medicação, conforme constatamos na entrevista ao professor (P1) ("*registamos algumas situações de descuido e negligência*") e nos PEI's.

(In)Conclusões do estudo

O Plano de Narração de Estórias sobre História de Portugal' produziu aspetos positivos nos alunos de estudo, tendo como pressupostos que a intervenção é um conjunto de procedimentos para alterar alguma coisa neles, recorrendo a estratégias e atuando sobre áreas sensíveis de aprendizagem, além de proporcionar estímulos adequados, de modo a atingirem os objetivos delineados. Sabemos que a aprendizagem do comportamento social inclui elementos inerentes a um processo de compreensão de condutas, que envolvem vetores cognitivos, emocionais, percetivos, motivacionais e comportamentais; julgamos, pois, ter potenciado a promoção das competências sociais e pessoais, quer através da exploração ideológica dos factos narrados nas estórias, quer através da postura por nós adotada durante as sessões, conforme atestam as notas de campo, ensinando-os a observar, a compreender situações, prever o se tem de fazer e como o fazer, através de um gerir de cognições, emoções e comportamentos.

Sem dúvida, foram componentes que conferiram o sucesso da nossa intervenção, quer do ponto de vista cognitivo, motivacional e comportamental, associados à relevância dos conteúdos da História de Portugal, numa perspetiva instrumental e intelectual, os seguintes aspetos: a congruência mantida em todo o plano de intervenção, de forma a otimizar a articulação entre os conteúdos e as atividades previstas, possibilitando a aprendizagem; a intencionalidade e transcendência, ou seja, a interação entre professora-alunos; a significação, articulação entre os conteúdos selecionados e a prática diária; o sentimento de competência, na qual os alunos manifestaram a autoconsciência das suas capacidades, num processo de autoavaliação, tendo sempre presentes o reforço positivo, a mediação e a motivação; a regulação de controlo de comportamento, inibindo a impulsividade; a partilha de sentimentos, decorrentes da especificidade inerente à narração de contos; a individualização e diferenciação pessoal, estando sempre atentos aos que necessitavam de maior apoio e a presença da novidade, apresentando contos, imagens, acontecimentos e personagens sempre diferentes. Assim, no que concerne aos conteúdos lecionados, os alunos registaram resultados acima dos esperados e, do ponto de vista comportamental, verificaram-se, como atestam as notas de campo, gradualmente, mudanças de conduta pessoais e relacionais.

Conseguimos concretizar as questões de investigação e objetivos do estudo, no que respeita ao desenvolvimento integral do sujeito DID como pessoa, assim como no que respeita à aquisição de competências escolares, de tal modo que: atuarmos sobre os comportamentos desafiadores e de oposição; o não cumprimento de regras sociais, as dificuldades de relacionamento interpessoal; proporcionámos atividades favorecedoras para colmatar dificuldades na aquisição de aprendizagens e de atenção e concentração; contornamos com afetos, incentivos, reforços positivos e motivação a baixa autoestima, o baixo nível motivacional e as dificuldades na gestão de afetos dos alunos DID (CORREIA, 1997, p. 21-59; LIMA-RODRIGUES, 2007, p. 34-67).

Partindo das energias que a escola fornece aos sujeitos com NEE, julgamos que o estudo representa as *Strengths*, recursos e habilidades que a escola deve dispor para explorar as oportunidades e minimizar as ameaças, como ferramenta potenciadora de aprendizagens no geral, e em específico na aula de HGP, efetivando a interação social e comportamental, partilha de motivações, experiências e emoções e na aplicação de conhecimentos, operacionalizados em competências, tendo por base a narração de contos da História de Portugal, ilustrados com imagens. Podemos afirmar que as questões de investigação foram verificadas e fundamentadas. O contexto de intervenção com a criança com DID desempenha um papel preponderante ao nível do desenvolvimento pessoal, tendo impacto decisivo ao nível da socialização (BARBOSA, 2007, p. 87-105). Ao implementar o Plano com as suas estratégias de intervenção conseguimos melhorar, nas crianças em estudo: a capacidade de atenção, concentração e memorização; nível motivacional; cumprimento de regras de convivência social; a aplicação de conhecimentos relativos à História de Portugal; a autocrítica e a autoavaliação; a comunicação de pensamentos e sentimentos.

Referências

AGAMBEN, G. *Nudez*. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

ALONSO, M. & BERMEJO, B. *Atraso mental: Adaptação Social e Problemas do Comportamento*. Amadora: McGraw-Hill, 2001

BARBOSA, J.N. *Problemas mentais: Identificação e intervenção educativa.* Vila Nova de Gaia: Publ. Instituto Piaget, 2007

BLÁZQUEZ, E. & ALONSO, D. Hacía una pedagogia de los escenários virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50/2, 2009, p. 1-15.

CARVALHO, M. *Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento*. (Tese de Doutoramento em Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Lisboa: FCSH, 2011.

CHEVRIER, J. 'La specification de la problématique'. In: B. GAUTHIER, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses Universitaire, 2003, p. 51-84.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Editora Global, 2003.

COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil e juvenil*. Madrid: Sintesís, 2007

CORREIA, L.M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.* Vila Nova de Gaia: Publ. Instituto Piaget, 1997

CUNHA, M. & COSTA, C. Comportamentos (des) adaptados: Causa ou Efeito da Deficiência Mental? *Cadernos de Estudos*, nº 5, 2007, p. 59-70.

DGEBS. *Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (Vol I e II: Ensino Básico - 2º Ciclo). Lisboa: DGEBS, 1991

DIÁRIO DA REPÚBLICA. *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*, 1ª Série n.º4. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p. 8.

ECO, U. *A obra aberta*. Lisboa: Difel, 2009.

GEPE. *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: ME/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, 2009

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70, 2008.

LIMA- RODRIGUES, L. *Modelos, Processos e perturbações do desenvolvimento cognitivo.* Vila Nova de Gaia: Publ. Instituto Piaget, 2007.

ME. Organização Curricular e Programas do Ensino de História e Geografia de Portugal. Lisboa: Ministério da Educação/DGEBS, 2010.

MORATO, P. & SANTOS, S. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série. Vol. 14, 2007, p. 51-55.

RAMOS, A. *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a literatura para a infância Estudos de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2007.

RIBEIRO, C. 2008. Estudo Comparativo entre Crianças com Deficiência Mental e Sem Deficiência Mental, no Âmbito do Desenvolvimento Motor. *Psicologia -Portal dos Psicólogos*. Disponível em http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf. Consultado em 23/06/14.

RILEY, H. Drawing: Towards an intellligence of seeing. Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research. *Bristol and Chicago, Intellect*, 2008, p. 153-168.

SÁ, E. *Chega-te a mim e deixa-te estar*. Lisboa: Oficina do Livro, 2003

SAMPAIO, D. *Inventem-se novos pais* (15.ª ed.). Lisboa: Caminho, 2003.

SANTOS, F. Era uma vez... o conto como organizador do pensamento (Monografia – Tese de Final do Curso de Psicologia Clínica). Lisboa: ISPA, 1998.

SANTOS, S. A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade. *Educação Inclusiva*, Vol. 1, nº2, 2010, p. 2-16.

SIM-SIM, I. *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa, 2006.

YOPP, H. & YOPP, R. *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson, 2006.

ANEXO 1: Plano de Narração de Estórias da História de Portugal

Oito Estórias da História de Portugal: Conteúdos (20 estampas)	Competências básicas adquirir pelos alunos DID
1.-O Condado Portucalense: **As lutas entre cristãos e muçulmanos** **Os cruzados** **D. Afonso VI: recompensa a D. Henrique**	- Reconhecer os grupos opositores na luta pela Península Ibérica. - Compreender as razões da vinda dos Cruzados para a Península Ibérica. - Reconhecer como é que o rei de Leão recompensou D. Henrique pelos seus feitos. - Compreender as razões que levaram D. Afonso Henriques a lutar contra D. Teresa.
2.- A Batalha de S. Mamede **A Batalha de S. Mamede: grupos opositores** **A Batalha de S. Mamede: grupo vencedor** **D. Afonso Henriques: 1º rei de Portugal**	- identificar os grupos opositores na Batalha de S. Mamede. - Indicar o grupo vencedor na Batalha de S. Mamede. - Reconhecer D. Afonso Henriques como 1º rei de Portugal
3.-O milagre das rosas **D. Dinis: o trovador** **O casamento de D. Dinis e D. Isabel** **D. Isabel: ação social** **O milagre**	- Reconhecer D. Dinis como rei trovador. - Reconhecer D. Isabel como esposa de D. Dinis. - Identificar as ações sociais praticadas por D. Isabel. - Compreender o milagre das rosas.
4.-A padeira de Aljubarrota **D. João I: rei de Portugal** **A Batalha de Aljubarrota: grupos opositores** **A ação da padeira de Aljubarrota**	- reconhecer a aclamação de D. João I. - Batalha de Aljubarrota: grupos opositores. - identificar a ação da padeira de Aljubarrota.
5.-Os Descobrimentos **As descobertas: Índia e Brasil** **Os produtos da Índia** **Os produtos do Brasil**	- Identificar terras descobertas pelos portugueses: Índia e Brasil - Identificar os produtos trazidos da Índia. - Identificar os produtos trazidos do Brasil.
6.-O desastre de Alcácer Quibir **D. Sebastião: rei guerreiro** **A Batalha de Alcácer Quibir** **O mito sebastianista**	-Reconhecer D. Sebastião como um guerreiro. - Identificar a importância da batalha de Alcácer Quibir. - referir o mito sebastianista.
7-Monarquia absoluta no séc. XVIII **Os produtos vindos do Brasil** **O terramoto de 1755** **A ação de Marquês de Pombal**	- identificar os produtos vindos do Brasil - reconhecer o impacto do terramoto de 1755. - Auferir a ação de Marquês de Pombal na reconstrução do país e na operacionalização de reformas.
8.- A queda da Monarquia **O regicídio** **A República: principal caraterística** **A implantação da República**	- indicar o nome do príncipe herdeiro assassinado no regicídio. - reconhecer a principal mudança com a queda da monarquia. - indicar o nome do regime político que sucedeu à monarquia.

Estampa 10- Descoberta do caminho marítimo para a Índia

Estampa 2- D. Afonso Henriques entre cristãos e muçulmanos

Estampa 13- Índios do Brasil

ANEXO 2: As Estórias da História de Portugal na disciplina de HGP

Tema 1.-O CONDADO PORTUGALENSE

D. Afonso VI, rei de Leão, que comandava as tropas cristãs, depressa se apercebeu que os muçulmanos eram muitos e muito valentes e que, para não perder a luta, teria de pensar em algo ou alguma coisa que o ajudasse e o tornasse vencedor. Sonhava acordado, pensava a dormir… até que um dia teve uma ideia brilhante! Decidiu, pedir ajuda a outros cavaleiros cristãos da Europa: os cruzados. Houve lutas e lutas e guerras e guerras e a ideia luminosa de D. Afonso VI, que parecia a lâmpada mágica de **Aladino** a quem se pede desejos, estava mesmo a resultar!
Mas de entre muitos cruzados que auxiliaram o rei, houve dois que se destacaram pela sua valentia e coragem: D. Raimundo e D. Henrique. O rei ficou tão contente com eles que decidiu dar-lhes o que de mais precioso tinha: as filhas e as terras. Assim, a D. Raimundo deu a sua filha D. Urraca em casamento e o condado da Galiza; a D. Henrique, a mão da sua filha D. Teresa e o condado Portucalense. D. Henrique e D. Teresa viveram muito felizes e tiveram um filho chamado D. Afonso Henriques.

Tema 5 .- OS DESCOBRIMENTOS

Uma vez Portugal, cansado de olhar só para si, decidiu descobrir outras terras, outras culturas, outros povos.
Meteu-se dentro de um barco com comida e água para três anos e chegou a uma terra muito diferente. Lá falava-se uma língua estranha, os seus habitantes tinham um olhar diferente e era muito rica em especiarias, sedas e pedras preciosas. Tinha chegado à Índia.
O rei português, D. Manuel I, ficou tão contente com o que Portugal viu, ouviu e trouxe que resolveu mandar outro barco, com comida e água e para três anos, para que outros portugueses também pudessem ver, ouvir e trazer as riquezas daquele território.
Mas, sabem o que aconteceu?
No mar, os ventos sopraram tanto, as ondas cresceram tanto, a chuva chorou tanto que o barco rodou, rodou, rodopiou e quando tudo passou seguiu uma rota diferente, sem que os seus tripulantes se apercebessem. Parecia o **lobo mau** a indicar um caminho errado ao **capuchinho vermelho**!
Assim, quando o barco avistou terra, em vez de verem especiarias, sedas e pedras preciosas, viram papagaios, periquitos… e perceberam que, por culpa do vento, das ondas e da chuva, não estavam na Índia, mas no Brasil.

Estampa 19-
O regicídio

Estampa 20-
Implantação da
República

Estampa 16-
Palácio e Convento de Mafra

Estampa 17-
Aqueduto das Águas Livres

Estampa18-
Marquês de Pombal

Tema 7.- A MONARQUIA ABSOLUTA NO SÉCULO XVIII (terramoto 1755)

Uma vez na nossa história Portugal cobriu-se de cor amarela, não porque o sol brilhasse, mas porque chegou ao nosso país grandes quantidades de ouro, açúcar e diamantes, vindos do Brasil.
D. Afonso V, o rei de então, tornou-se assim um dos reis mais ricos da Europa.
Imaginem que ele tinha fatos todos bordados a ouro, uma banheira de prata maciça dourada por dentro, dava banquetes que chegavam a ter sessenta pratos…
Mandou, também, construir monumentos muito grandes, como o Palácio e Convento de Mafra e o Aqueduto das Águas Livres. Mas…
Certo dia, o amarelo dourado de Portugal deu lugar a um cinzento profundo. No dia 1 de Novembro de 1755, o território português foi abalado por um enorme terramoto, seguido de um marmoto, parecia o **Pinóquio** na barriga da baleia!
Perante tal caos, surgiu uma figura conhecida por Marquês de Pombal que se empenhou na reconstrução da cidade de Lisboa e realizou várias reformas a nível político, social e económico.

Tema 8.-A QUEDA DA MONARQUIA

Era uma vez um rei mais pintor e menos rei, ou melhor, um rei que percebia menos de governar e mais de pintar: D. Carlos, tão parecido com o **gato das botas**!
D. Carlos deliciava-se nas paisagens do Alentejo, onde pintava animais, plantas…
Mas a verdade é que o povo queria que o rei fosse mais rei e menos artista, não gostava muito que o rei andasse por aí assim a pintar, a desenhar, enfim a dedicar-se a outros assuntos que não os do reino!
Certo dia, quando D. Carlos regressava dos seus passeios pelo Alentejo, com a rainha e os dois príncipes herdeiros, foi surpreendido por uma multidão que lhe bateu palmas e deu muitas vivas. O que ele não esperava é que no meio de toda esta multidão saíssem tiros e que fossem para o atingir!
De facto os tiros atingiram-no a si e ao seu filho Luís Filipe e ambos acabaram por falecer.
Nesse momento percebeu-se que Portugal desenhou um outro Portugal.
E, de facto, adivinhou-se: o Portugal Monárquico pintou-se de Portugal Republicano.