



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# **Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção - estratégias educativas na disciplina de Geografia**

Mestrado em Educação Especial-domínio Cognitivo-Motor

**Sandra Maria Silvestre Fernandes**

**Orientadoras**

**Professora Doutora Cristina Maria Pereira**

**Mestre Helena Margarida Tomás**

maio de 2013





# **Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção - estratégias educativas na disciplina de Geografia**

**Sandra Maria Silvestre Fernandes**

## **Orientadoras**

Professora Doutora Cristina Maria Pereira

Mestre Helena Margarida Tomás

Trabalho de Projeto apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial- domínio Cognitivo-Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Pereira e sobre a co-orientação científica da Mestre Helena Margarida Tomás, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**maio de 2013**

## **Agradecimentos**

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Cristina Maria Pereira e Mestre Helena Margarida Tomás, pelo profissionalismo, paciência, respeito, orientação e pelos saberes transmitidos.

À Diretora Pedagógica da Instituição onde realizei a investigação, pela atenção e carinho.

Aos pais e ao aluno que colaboraram neste estudo.

À minha amiga de Mestrado, pela ajuda e partilha. Obrigada, Ângela.

Aos meus pais e aos meus irmãos, por todo o apoio, por acreditarem em mim e por me fazerem acreditar; pelos braços sempre abertos.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional e respeito pelas minhas ausências.

À minha filha, porque sem se aperceber, foi, muitas vezes, fonte de incentivo e motivação.

A todos, muito OBRIGADO!

“Ninguém (...) é capaz de elaborar uma versão aceitável à primeira vez: escrever significa reescrever” (Barzun, 1977).

Aqui fica a minha tentativa...

## Resumo

Este trabalho de projeto pretende identificar estratégias que promovam um comportamento mais adaptativo e o sucesso escolar de um aluno com PHDA através da implementação de uma proposta pedagógica, inserida nas aulas de Geografia, no 9º ano de escolaridade e no tema programático “Contrastes de Desenvolvimento”. As questões do estudo são as seguintes: (1) Que estratégias pedagógicas poderão ser implementadas, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA? (2) Qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo de um aluno com PHDA, promotor de um maior sucesso educativo?

Face às questões investigativas utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, seguindo uma perspetiva interpretativa, recorrendo ao estudo de caso.

A nível educativo existe uma variedade de estratégias e de modificações que se podem introduzir no processo de ensino e aprendizagem, com vista a assegurar uma educação eficaz aos alunos com PHDA. Com base nos resultados obtidos pretendemos refletir sobre as práticas pedagógicas e estratégias que poderão ser implementadas e sobre o contributo dos colegas e da família para o sucesso educativo de um aluno com PHDA. Esperamos, assim, contribuir para um maior conhecimento desta perturbação, bem como para a fundamentação de estratégias educativas que promovam a inclusão de crianças com PHDA.

**Palavras - chave:** PHDA, estratégias pedagógicas, atenção, concentração, aprendizagem.

## Abstract

This project paper wants to clearly identify strategies to promote a more adaptive behavior and school success of a PHDA student through the implementation of a pedagogical proposal, which will be implemented on Geographic classes, on the nine grade under the programmatic theme "Contrastes de Desenvolvimento". The study objects are as follows: (1) Which strategies could be implemented, mainly on the elaboration of didactic materials, to improve attention and focus of a PHDA student? (2) Which would be the parents/classmates contribution to a more adaptative behavior by a PHDA student, promoting a greater educational success?

Given those investigative questions, it was used na qualitative methodology, following a interpretative perspective, using the case study.

At an educational level, there's a variety of strategies and modifications that can be introduced on the learning process, to ensure a more effective education to students with PHDA. Based on the results, was intended to reflect about some pedagogical practices and strategies that could be implemented and also about the contribution that classmates and family have to lead a PHDA student to educational success. We thus hope to contribute to a greater knowledge on this disturbance, as well as for the reasoning of educational strategies that promote the inclusion of PHDA students.

**Keywords:** PHDA, pedagogical strategies, attention, concentration, learning.

## Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice de apêndices.....	VII
Índice de anexos.....	VIII
Índice de figuras.....	VIII
Índice de tabelas.....	VIII
Lista de abreviaturas.....	VIII
Nota introdutória.....	1
Introdução .....	3
Parte I- Enquadramento teórico.....	5
1.A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.....	6
1.1 Abordagem concetual.....	7
1.2 Definição .....	8
1.2.1 Défice de Atenção.....	9
1.2.2 Impulsividade .....	10
1.2.3 Hiperatividade.....	10
1.3 Etiologia .....	11
1.4 PHDA: Problemas Associados.....	12
1.5 Inclusão escolar de alunos com PHDA.....	14
1.6 Estratégias de intervenção em contexto escolar.....	17
1.7 Envolvimento Parental .....	19
Parte II- Estudo Empírico.....	21
1. Opções metodológicas.....	22
2. Técnicas de recolha de dados.....	23
2.1 Análise documental.....	23
2.2 Observação participante .....	24
2.3 Documentos/Evidências elaboradas pelo aluno.....	25
2.4 Entrevista .....	25
3. Caracterização do contexto de intervenção pedagógica.....	26
3.1 Caracterização do contexto escolar .....	26
3.2 Caracterização da turma .....	27
3.3 Caracterização geral do aluno.....	27
3.3.1 História desenvolvimental/clínica.....	28

3.3.2 Percurso Escolar .....	29
3.3.3 Perfil de Funcionalidade.....	29
4. Procedimentos .....	32
5. Proposta de Intervenção Pedagógica.....	32
5.1 Planificação da Intervenção .....	34
5.2. Desenvolvimento da Intervenção .....	40
6. Análise e discussão dos dados .....	51
7. Considerações finais .....	61
Referências Bibliográficas.....	63

## Índice de Apêndices

APÊNDICE A - Carta de Autorização à Diretora Pedagógica.....	69
APÊNDICE B - Carta de Autorização à Encarregada de Educação.....	71
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	73
APÊNDICE D - Pedido de autorização para realização das entrevistas .....	75
APÊNDICE E - Guião /Entrevista à Encarregada de Educação .....	77
APÊNDICE F - Guião /Entrevista ao Aluno .....	84
APÊNDICE G - Validação da transcrição da entrevista à Encarregada de Educação .....	89
APÊNDICE H - Validação da transcrição da entrevista ao aluno.....	91
APÊNDICE I - Planificação da Proposta de Intervenção Pedagógica.....	93
APÊNDICE J - Ficha nº 1.....	106
APÊNDICE K - Contrato Comportamental.....	109
APÊNDICE L - Ficha nº 2.....	111
APÊNDICE M - Minidicionário Geográfico .....	113
APÊNDICE N - Ficha nº 3.....	116
APÊNDICE O - Guião do Filme “Fiel Jardineiro” .....	118
APÊNDICE P - Apresentação do trabalho de grupo sobre os factores históricos .....	121
APÊNDICE Q - Cartaz sobre o ODM.....	124
APÊNDICE R - Cartaz sobre ajudas humanitárias .....	126
APÊNDICE S - Proposta de trabalho sobre a UNICEF .....	128
APÊNDICE T - Trabalho de grupo do aluno sobre a UNICEF.....	130
APÊNDICE U - Documento nº 1 “O que fazemos com o seu dinheiro?” .....	135
APÊNDICE V - Esquema síntese nº 1 .....	137
APÊNDICE X - Teste de avaliação.....	139
APÊNDICE Z - Artigo do Jornal de Notícias sobre a UNICEF.....	146

## Índice de Anexos

ANEXO I- Ficha de Anamnese.....	149
ANEXO II - Relatório Médico.....	155
ANEXO III - Relatório Médico .....	157
ANEXO IV - Programa Educativo individual.....	159
ANEXO V - Relatório da Psicofoz.....	168
ANEXO VI - Aplicação da WISC.....	170
ANEXO VII - Excerto do relatório do Neuropediatra do aluno .....	172
ANEXO VIII - Relatório Circunstanciado .....	174

## Índice de Figuras

Figura 1 - Resposta do aluno à questão 3 da ficha n.º1 .....	53
Figura 2 - Resposta do aluno à questão 5 da ficha n.º1 .....	53
Figura 3 - Resolução do aluno da ficha n.º3.....	54
Figura 4 - Resposta do aluno à questão 2.2, do Grupo II, do teste de avaliação .....	55
Figura 5 - Resposta do aluno à questão 1, do Grupo III, do teste de avaliação .....	55
Figura 6 - Exposição do trabalho do aluno sobre o ODM.....	57

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Objetivos a atingir com a Intervenção Pedagógica.....	36
Tabela 2 - Planificação da aula n.º 1 .....	41
Tabela 3 - Planificação das aulas n.º 2 e n.º3 .....	42
Tabela 4 - Planificação da aula n.º 4 .....	44
Tabela 5 - Planificação das aulas n.º 5 e n.º 6 .....	45
Tabela 6 - Planificação da aula n.º 7 .....	46
Tabela 7 - Planificação das aulas n.º 8 e n.º 9 .....	47
Tabela 8 - Planificação da aula n.º 10.....	48
Tabela 9 - Planificação da aula n.º 11.....	49
Tabela 10 - Planificação das aulas n.º 12 e n.º 13 .....	50
Tabela 11 - Planificação da aula n.º 14.....	50
Tabela 12 - Planificação das aulas n.º 15 e n.º 16 .....	51

## Lista de abreviaturas

APA- American Psychiatric Association

Art.º.- Artigo

CID- Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a saúde

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DGIDC- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSM-IV-TR-Manual de Estatística e Diagnóstico de Perturbações Mentais

JNE- Júri Nacional de Exames

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ODM- Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI- Programa Educativo Individual

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção

PIA- Processo Individual do Aluno

RI- Regulamento Interno

TI- Teste Intermédio

UNESCO- United Nations Education Science and Culture Organization

WISC- Wechsler Intelligence Scale for Children



## Nota introdutória

Este trabalho surge de uma forte motivação pessoal e profissional, pois enquanto professora do 3º ciclo numa escola com Paralelismo Pedagógico com o Ministério da Educação e da Ciência, debati-me desde sempre com a ausência de um professor de Educação Especial. Esta lacuna agrava-se, ainda mais, enquanto Coordenadora de Diretores de Turma, pois, se por um lado, é comum ouvir professores/colegas banalizarem o termo “hiperatividade” para todos os alunos que revelam comportamentos desadequados, por outro, também sinto as preocupações e as limitações daqueles que diariamente se confrontam com a melhor forma de promover o sucesso educativo destes alunos.

Considero, tal como Hegarty (2001), que o professor de Educação Especial é um profissional que tem como função gerir e acompanhar a política de Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola, ajudar a vencer barreiras, liderar/aconselhar professores e outros técnicos envolvidos na formação do aluno, coordenando todas as ações respeitantes à inclusão dos alunos com NEE. Na minha opinião, o professor de Educação Especial assume-se como o profissional de destaque no apoio a estes alunos, assegurando uma intervenção que visa a tão necessária, escola inclusiva. Daí que a minha escolha por este Mestrado seja revestida de algum sentido de “utilidade” para a minha prática profissional, para os meus colegas, para a Escola, para as famílias e, sobretudo, para os alunos com NEE que se encontram a frequentar o nosso estabelecimento de ensino. A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção<sup>1</sup> (PHDA), apesar de intensamente investigada e estudada, continua a ser um “enigma” para a maioria dos professores do ensino regular e “uma dor de cabeça” na sala de aula. Subscrovo as palavras de Quintas (1999) ao referir que “o papel do professor especializado será o principal recurso do professor do ensino regular, em termos de consultor (...) dinamizador e gestor dos meios disponíveis (...)” (p.58). É, portanto, este o responsável pela adaptação do processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE e pelo apoio aos restantes docentes, através de acompanhamento direto ao aluno em sala de aula e (in)formação para que seja prestado melhor acompanhamento no interior da sala de aula regular.

Nas nossas escolas é frequente encontrar crianças descritas como desatentas, irrequietas, desligadas, outras que se movimentam excessivamente, nunca estão quietas, brincam frequentemente na sala de aula, têm dificuldade em permanecer sentadas, em prestar atenção (Lopes, 2004). De facto, destrinçar as barreiras entre a irresponsabilidade, a imaturidade e até a falta de educação, da PHDA, não é tarefa fácil.

A questão do comportamento é, indubitavelmente, um tema incontornável quando abordamos a PHDA, uma vez que esta perturbação é caracterizada pela profunda desadaptação em vários contextos da criança. Enquanto professores, interessamo-nos especialmente pela gestão do seu comportamento que, não raramente, provoca dificuldades na gestão/organização do processo de ensino/aprendizagem, conduzindo-nos, por vezes, à adoção de práticas educativas inconsistentes.

Há algum tempo que considero que a escolarização dos alunos com NEE e neste caso concreto, com PHDA, deve ser merecedora de uma atenção e de um trabalho especializado.

Não obstante a existência de variados estudos que traçam diretrizes de atuação, a

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho, utilizou-se a sigla PHDA, preconizada no DSM-IV-TR (2006), pela APA.

literatura aponta para a existência de um certo desconhecimento por parte dos professores sobre esta perturbação, o que condiciona uma resposta às necessidades destas crianças. Alguns estudos referem que os professores resistem à implementação de novas estratégias preferindo aquelas que dominam e nas quais acreditam, evocando, concomitantemente, a falta de (in)formação, de conhecimentos e de tempo (Minke; Bera; Deemer & Griffin, 1996).

## Introdução

O apelo a uma educação para todos em igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças individuais, é preconizado em vários encontros internacionais. A massificação do ensino permitiu que as escolas recebam alunos de todas as proveniências (sociais, culturais, económicas), detentores de maior ou menor limitação a nível físico e/ou intelectual. Organizada para responder a um “aluno-padrão”, a escola vê-se confrontada com uma diversidade para a qual, muitas vezes, não tem resposta.

Neste sentido, as crianças com PHDA podem tornar-se num verdadeiro desafio para pais, professores e colegas, necessitando de uma atenção redobrada, perseverança e muita compreensão. Deste modo, é fundamental que o professor esteja preparado para enfrentar novos desafios, e munido dos saberes que lhe permitam enfrentar a diversidade e a diferença. Neste caso preciso, é necessário conhecer, de uma forma mais aprofundada, o mundo da PHDA, para que possam ser adotadas práticas educativas ajustadas às necessidades destas crianças, abrindo os horizontes a estes alunos e garantindo-lhes o desenvolvimento de competências que lhes permitam a inclusão escolar e social.

A opção de realizar este estudo de caso decorre da inexistência de serviços de educação especial na Escola onde exerço funções e, naturalmente, do facto de enquanto profissional do ensino, ser diariamente confrontada com a dificuldade na seleção das metodologias e das estratégias educativas mais eficazes. Reconhecendo que é um enorme desafio lidar com estas crianças e que a questão comportamental é o aspeto mais sentido por todos quantos trabalham no contexto escolar, considero que se ajustarmos alguns comportamentos, a aquisição e o desenvolvimento de competências será facilitado.

Apesar de vivermos numa sociedade onde o acesso à (in)formação é facilitado, a verdade é que no respeitante à PHDA, ainda subsistem ideias (mal)feitas ou vagas, baseadas em mitos, que podem impossibilitar um entendimento esclarecido, e por sua vez, a adoção de práticas pedagógicas adequadas. Sem uma informação, avaliação e metodologias apropriadas, torna-se difícil assegurar a aprendizagem e a socialização destas crianças. A literatura diz-nos que esta é uma perturbação do desenvolvimento com grandes implicações na vida familiar, escolar, laboral e no desenvolvimento global de uma pessoa. Parker (2003) afirma que “à medida que a consciência acerca desta perturbação aumenta entre médicos, professores e pais, mais crianças e adolescentes são avaliadas, diagnosticadas e tratadas”(p.15).

De acordo com Fonseca (1998) “os problemas de hiperactividade e atenção constituem um dos distúrbios mais frequentes na infância e na adolescência”(p.7). Contudo, o interesse pelo estudo da PHDA não é recente e a sua definição foi sofrendo diversas alterações, tendo surgido com diferentes nomenclaturas ao longo do tempo.

Lobo Antunes (2009) caracteriza estas crianças de uma forma muito peculiar, referindo que “devemos olhar para elas como um carro sem travões: incapaz de travar as distrações-*desatento*; incapaz de travar os desejos - *impulsivo* e incapaz de travar as acções - *hiperactivo*” (p.151).

Através da elaboração deste trabalho de projeto, propusemo-nos compreender melhor esta problemática que afeta a criança do nosso estudo de caso (doravante designada por L.), quais as estratégias que poderão ser implementadas, nomeadamente ao nível da elaboração de materiais didáticos, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA e, ainda, perceber qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para a promoção de um comportamento mais adaptativo. Neste sentido, dado que os alunos com esta problemática manifestam, com alguma frequência, problemas de comportamento e

dificuldades de aprendizagem, traçamos um plano de intervenção, desenvolvido nas aulas de Geografia, no 9º ano de escolaridade e na unidade didática “Contrastes de Desenvolvimento”.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho de projeto encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, será realizado o enquadramento teórico da PHDA, concentrando o estudo na abordagem concetual, na evolução do conceito, na definição, na etiologia e nos problemas associados a esta problemática. Ainda nesta parte, serão abordadas algumas estratégias de intervenção, direcionadas para o papel da escola e da família na procura de uma atuação concertada que promova o desenvolvimento e crescimento harmonioso da criança.

A segunda parte, estudo empírico, fará referência às opções metodológicas consideradas ajustadas ao propósito do estudo delineado, mormente as técnicas de recolha de dados e os procedimentos realizados. Continuamente será caracterizado o contexto onde decorrerá a intervenção (a escola, a turma e a criança deste estudo de caso). Exporemos a planificação e o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica e, serão aqui, também analisados e discutidos os resultados alcançados através da sua implementação. Concluiremos, tecendo as considerações finais, que incluem algumas reflexões e sugestões para futuras práticas investigativas. Finalizaremos este trabalho de projeto com a apresentação das referências bibliográficas que lhe serviram de base, assim como com os apêndices e os anexos que se consideraram pertinentes.

Almejamos que este trabalho de projeto seja um ponto de partida para uma reflexão profissional sobre as práticas educativas consideradas adequadas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem de uma criança com PHDA, a fim de garantir o seu sucesso educativo.

## Parte I- Enquadramento teórico

---

## 1.A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

*“Lo que se busca es que el niño logre superar las discapacidades cognitivas, sociales, de sufrimiento personal (...) y no que quienes les rodean puedan tolerar su comportamiento”.*

(Rada, 2008, p.6)

A PHDA é das mais estudadas e, simultaneamente, das mais controversas perturbações do desenvolvimento da criança. A revisão bibliográfica que realizámos aponta para que este distúrbio afete a vida de um grande número de crianças (jovens e adultos) nos seus diversos contextos: em casa, na escola, na comunidade, nas relações interpessoais, entre outros (Fonseca, 1998; Lopes, 2004).

As crianças (e adultos) com PHDA apresentam dificuldades comportamentais em três áreas de funcionamento básico: a atenção, a impulsividade e o excesso de atividade motora, verificando-se que estas características provocam dificuldades escolares, problemas de atenção, dificuldades no relacionamento interpessoal com os colegas e membros da família e baixa auto-estima (Barkley, 1998; Lopes, 2004).

Estas crianças e adolescentes não conseguem terminar as tarefas que lhe são solicitadas, manifestando muita dificuldade em organizar e completar corretamente os trabalhos escolares, que de uma forma geral, são realizados à pressa, impulsivamente. De acordo com alguns autores (Parker, 2003; Lopes, 2004) estes alunos respondem “atabalhoadamente” às questões que lhes são formuladas, fazem comentários despropositados, interrompem frequentemente o professor durante a aula. Gostam de correr pela sala, de saltar por todos os lados e, por vezes, são excessivamente barulhentos e inoportunos. Por outra via, a procrastinação em crianças com PHDA é observada mais do que em outras crianças. Sosin e Sosin (2006) referem que tal acontece quando a criança com PHDA se encontra perante atividades que lhe traduzam o medo de falhar e de obter fracos resultados. Devido às características da sua perturbação, estas crianças são incapazes de adiar determinadas atitudes/tarefas que surgem, reagindo de forma impulsiva. De facto, uma das suas particularidades é a dificuldade em gerir o tempo. Segundo Lopes (2004), o sentido de tempo encontra-se interligado a uma capacidade de “reter em memória diversas sequências de acontecimentos, de os evocar na ordem correcta e de perceber as alterações nas posições relativas das coisas” (p.91). Ora, as crianças hiperativas têm, na sua maioria, comprometida esta capacidade, pelo que algumas tarefas fundamentais para o seu sucesso escolar, como sejam, cumprir horários, esperar pela sua vez para responder ou ter a real noção de quanto tempo é necessário para preparar/realizar um exercício escrito (um teste) revelam-se muito complexas. O seu carácter impulsivo impede-as de ter a capacidade necessária para entender *quando* é o momento certo para dizer ou fazer algo que é necessário.

O insucesso escolar das crianças com PHDA é uma realidade nas nossas escolas, sendo importante tomar as atitudes necessárias para que a criança alcance bons resultados. A existência de uma criança com PHDA na sala de aula exige do professor um maior conhecimento desta perturbação para posteriormente adequar as estratégias naquele espaço. A distração, nestas crianças, é uma das características que o professor terá que enfrentar no dia a dia. A manutenção da sua atenção é necessária para que permaneça motivada, concentrada e calma na realização do seu trabalho, demonstrando assim todo o seu potencial (Lobo Antunes, 2009).

Neste sentido, compreender a PHDA é, com efeito, o primeiro passo para a intervenção e, por isso, cabe a todos procurar saberes e encontrar formas de agir que vão no sentido da inclusão escolar e social destas crianças. Como refere Sanches (2005), “a educação inclusiva

não se fará se não forem introduzidas na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados” (p.131). Deste modo, teceremos a seguir algumas considerações sobre esta perturbação, mormente a abordagem concetual, a sua definição, a etiologia, os problemas associados, convictos de que é necessário que toda a comunidade educativa se envolva e participe na tarefa de desenvolver competências e de estimular estas crianças para a aprendizagem.

### 1.1 Abordagem concetual

O interesse pelo estudo da PHDA não é recente e a sua definição foi sofrendo diversas alterações, tendo surgido com diferentes nomenclaturas ao longo do tempo.

No início do século XX, apareceram as primeiras referências de cariz científico à PHDA, através dos estudos de George Still (1902) e Alfred Tredgold (1908). O primeiro autor fez referência a sintomas de agressividade, inquietude, dificuldade em manter a atenção, quando descreveu um grupo de crianças. Estes sintomas eram observados mais em rapazes que em raparigas e para os designar Still utilizou a expressão “défice de controlo moral”. A origem destes sintomas era atribuída “a alguma deficiência de tipo biológico (...) resultante de acidentes pré ou pós natais”. Assumindo uma perspectiva idêntica, o segundo autor, inicia a utilização do conceito “lesão cerebral mínima” que se manteve durante muito tempo (Fonseca, 1998).

A perspectiva de se associar a hiperatividade a lesões cerebrais, ou seja, a uma origem orgânica, ganhou mais consistência aquando da epidemia de encefalite na Europa e nos EUA, nos finais da primeira Guerra Mundial. Os médicos da altura depararam-se com um grande número de crianças que sobreviveram a esta infeção cerebral, mas que apresentavam muitas sequelas a nível cognitivo e comportamental. Neste sentido, Fonseca (1998) menciona que “muitas destas crianças apresentavam comportamentos muito semelhantes aos que se incluem hoje na categoria de hiperactividade” (p.12), descritas como limitadas na sua atenção, na regulação da atividade motora e na impulsividade; evidenciavam, ainda, alterações cognitivas na memória e eram socialmente disruptivas (Fonseca, 1998). Estes sintomas são característicos do que hoje entendemos por PHDA, associados a deficiências cognitivas, dificuldades de relacionamento interpessoal, comportamentos de oposição e de desafio, problemas de conduta e delinquência (Barkley, 1998), que hoje encaramos como comórbidos à PHDA. Surge então uma nova denominação “Distúrbio comportamental pós-encefálico” (Lopes, 2004).

Foi, sobretudo, a partir dos anos 60, que se procurou uma definição que enfatizasse os aspetos comportamentais, tendo contribuído para este efeito os estudos realizados por Douglas e Peters, em 1972, aludindo o défice de atenção prolongada e de controlo da impulsividade, como características das crianças hipercinéticas. Esta conceção passa a estar patente no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, DSM III, onde o distúrbio hipercinético da infância passa a designar-se por Distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Considerou-se que a criança tem o distúrbio mesmo quando há apenas problemas de atenção sem hiperactividade. Surgiram, assim, as duas subcategorias do distúrbio: distúrbio de Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade (Fonseca, 1998).

Chess, num artigo publicado em 1960, enfatizou o excesso de atividade motora como aspeto característico desta perturbação, definindo uma criança hiperativa como “aquela que, ou realiza actividade a uma velocidade superior ao normal, ou está constantemente em movimento, ou ambos” (Lopes, 2004, p.11).

Nos anos 70, os estudos existentes concentram-se no défice de atenção, uma vez que os níveis exagerados de atividade deixam de ser considerados como o aspeto fundamental deste distúrbio. Para esta conceção contribuíram os trabalhos publicados por Virginia Douglas que considerou os défices de atenção e a impulsividade como aspetos essenciais deste distúrbio (Lopes, 2004).

Nos anos 80, o interesse pelo estudo da PHDA intensificou-se e houve um esforço notório para aferir de forma mais precisa os critérios de identificação deste distúrbio. De acordo com Fonseca (1998) “aceita-se de novo, que a hiperactividade constitui um elemento central do distúrbio hiperactivo, juntamente com os problemas de atenção e impulsividade (p.13).

Todavia, apesar das várias controvérsias que a definição/designação da PHDA atravessou ao longo do tempo, atualmente as designações mais utilizadas são a da Associação Americana de Psiquiatria (APA) – Perturbação de Hiperactividade e Déficit de Atenção (PHDA) e a da Classificação Internacional de Doenças (ICD-10) da Organização Mundial de Saúde – Distúrbio Hiperactivo (2007), sendo que a primeira (PDHA) se encontra mais disseminada, até mesmo na Europa. Embora apresentem designações diferentes, a perspetiva atual é de que os dois manuais tendam a aproximar-se no que diz respeito aos critérios de diagnóstico para esta perturbação (Fonseca, 1998).

## 1.2 Definição

A revisão de literatura refere que a PHDA é uma perturbação do comportamento com implicações diversas nas diferentes áreas da vida das crianças e de quem lida com elas, gerando, muitas vezes, uma enorme frustração a pais e filhos portadores deste distúrbio.

O DSM IV-TR (2002) refere que esta perturbação é “caracterizada por um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperactividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento” (p.85). Parker (2003), afirma que a PHDA é considerada “uma perturbação do desenvolvimento de base neurobiológica que se caracteriza pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e/ou hiperactividade” (p.8).

A PHDA é uma das perturbações neuro-comportamentais com mais frequência na infância, caracterizada por um desenvolvimento inapropriado dos mecanismos cerebrais que regulam os processos da atenção, da atividade motora voluntária e dos processos de reflexão (Miranda, Jarque & Soriano, 1999).

De acordo com Lopes (2004), a PHDA é um

(...) distúrbio do desenvolvimento caracterizado por graus desenvolvimentais inapropriados de desatenção, sobreactividade e impulsividade. Estes surgem frequentemente no início da infância; são de natureza relativamente crónica; e não são devidos a lesão neurológica, défices sensoriais, problemas de linguagem ou motores; atraso mental ou distúrbio emocional grave. Estas dificuldades estão tipicamente associadas com défices da auto-regulação do comportamento e da manutenção de um padrão consistente de realização ao longo do tempo (p.19).

O DSM IV - TR (2002) distingue três subtipos de PHDA, de acordo com o predomínio dos sintomas da falta de atenção e da hiperatividade/impulsividade, a saber: PHDA do Tipo Predominantemente Desatento; PHDA do Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo e PHDA do Tipo Misto (Parker, 2003). Este autor refere, igualmente, que a maioria das crianças com esta perturbação se enquadra nos dois últimos tipos, apenas um terço se inclui na tipologia caracterizada por estados de desatenção (Parker, 2003). Em conformidade com DSM

IV-TR (2002) para haver lugar a diagnóstico de PHDA, um indivíduo deve apresentar sintomas de desatenção, de hiperatividade ou de impulsividade, antes dos sete anos de idade e sentidos em mais que um dos contextos de vida quotidiana (familiar, escolar, lúdico, entre outros). Este Manual de Diagnóstico ressalta, igualmente, a importância do despiste ser realizado em ambientes estruturados, como por exemplo, na sala de aula, considerando os professores observadores particularmente privilegiados. Salienta, ainda, que esta perturbação tem uma taxa de prevalência “estimada entre os 3% e os 7% das crianças em idade escolar e que é mais frequente no sexo masculino” (p. 89-90).

Para Barkley (1997), a PHDA caracteriza-se por um défice de “inibição comportamental” que provoca a perturbação de quatro funções executivas, relacionadas com a auto-regulação, conferindo ao comportamento e cognição a impulsividade, a hiperatividade, inconveniência social e dificuldade na manutenção das tarefas.

Lobo Antunes (2009) caracteriza estas crianças de uma forma muito peculiar, referindo que “devemos olhar para elas como um carro sem travões: incapaz de travar as distrações-*desatento*; incapaz de travar os desejos-*impulsivo* e incapaz de travar as ações- *hiperactivo*” (p.151). Tal como já foi referido, as crianças com PHDA exibem problemas de comportamento em três áreas de funcionamento básico: a atenção, a impulsividade e o excesso de atividade motora.

### 1.2.1 Défice de Atenção

Barkley (1998) refere que, por definição, as crianças com diagnóstico de PHDA evidenciam mais dificuldades de atenção que as crianças sem PHDA, do mesmo género e da mesma faixa etária. Contudo, a atenção apresenta-se como um construto multidimensional que pode referir-se a problemas relacionados com a manutenção da atenção, a ativação, a seletividade, o estar alerta (Barkley, 1998).

Segundo Fonseca (1998) “nas crianças com PHDA, os problemas de atenção, caracterizam-se por uma tendência acentuada a distraírem-se em tarefas repetitivas e monótonas, cometendo mais erros do que as crianças normais” (p.7). Esta tendência envolve dificuldades significativas em relação ao modo de prestar atenção, ao período de tempo em que estão atentas e à persistência do esforço que fazem para manter a atenção. Ou seja, manifestam maior dificuldade em fixar a atenção numa tarefa ou atividade do que as crianças sem a perturbação. Garcia (2001) expõe que “estas crianças revelam falta de persistência na realização de atividades que requerem a intervenção de processos cognitivos” (p.13). Os pais e os professores referem-se a elas aludindo a algumas das seguintes características: dificuldade em organizar tarefas e atividades, relutância em realizar tarefas que requeiram esforço mental continuado, distração com estímulos irrelevantes; particularidades que traduzem na prática, as suas dificuldades de atenção e concentração (Parker, 2003). O problema crucial destas crianças é, efetivamente, manter a atenção, em alguma coisa, por longos períodos de tempo.

Neste sentido, Lopes (2004) refere que embora não tenha uma faceta tão visível quanto a hiperatividade ou impulsividade, o défice de atenção acarreta graves problemas para as crianças com PHDA na escola, pois revelam-se descuidados nas tarefas escolares, têm dificuldade em seguir instruções, perdem frequentemente o material, esquecem-se de atividades diárias, evidenciam dificuldades em organizar e sequencializar tarefas e atividades, entre outros.

As tarefas que implicam competências como a reflexão, planeamento, estabelecimento de objetivos e a gestão do tempo, revelam-se muito complexas para as crianças com PHDA, não

porque não sejam detentoras destas capacidades, mas porque não são capazes de as solicitar quando a situação o exige (Lopes, 2004).

### **1.2.2 Impulsividade**

Parker (2003) afirma que “nem todas as crianças com PHDA são hiperactivas ou impulsivas. No entanto, as que o são não passam despercebidas” (p.9).

A impulsividade é um conceito de natureza multidimensional que envolve vários construtos. No âmbito da PHDA, a impulsividade envolve: o descontrolo do comportamento, a dificuldade no adiamento da gratificação e da resposta e a incapacidade para inibir respostas incorretas. Assim, de acordo com Garcia (2001):

(...) a impulsividade é posta em evidência pela incapacidade que demonstram em inibir condutas que procuram a satisfação imediata, daí que, em alguns casos, se indique que têm uma escassa tolerância à frustração e um deficiente controlo dos impulsos e do autodomínio (p.13).

Para Selikowitz (2010) “a impulsividade compromete a organização e o pensamento lógico sequencial” (p. 65). De acordo com Parker (2003, p.10) a impulsividade manifesta-se na “incapacidade de controlar as suas emoções e o seu comportamento, num grau muito superior ao que é típico de outras crianças na mesma idade”.

De facto, estas crianças manifestam dificuldades em conseguir parar para pensar nos seus atos, saltam de uma atividade para a outra, interrompem conversas, não conseguem aguardar pela sua vez, agem sem pensar, com ousadia, sem medo, repetem comportamentos problemáticos, tomam decisões sem pensar nas consequências, expressam ideias e sentimentos sem pensar, desafiam (Sosin & Sosin, 2006). Quando sujeitas às mesmas condições de avaliação que as outras crianças, respondem mais rapidamente e cometem mais erros (Rodrigues, 2004). Por tudo isto, estas crianças são consideradas imaturas em termos sociais e emocionais (Barkley, 1998), sujeitando-se mais a castigos e reprimendas do que as crianças sem esta perturbação (Rodrigues, 2004).

No que concerne ao comportamento na sala de aula, a impulsividade afigura-se como um problema grave para estas crianças. Sendo impulsivas, acabam por perturbar o bom funcionamento da aula, pois interrompem constantemente, falam sem aguardar pela sua vez, conseguindo desviar uma discussão/assunto do percurso pretendido (Sosin & Sosin, 2006). Esta incapacidade de autocontrolo leva estes alunos a confrontos sociais, a problemas disciplinares e a graves problemas de auto-estima (Sosin & Sosin, 2006). Lopes (2004) também estabelece associação entre a impulsividade destas crianças e as suas dificuldades de socialização, apontando que estas crianças evidenciam constantemente comportamentos perturbadores, intrusivos, imaturos e provocatórios em situações de trabalho de grupo.

Este autor relembra-nos, ainda, que estas crianças são descritas como sendo abusivas em situações sociais, perturbadoras, inconvenientes e socialmente rejeitadas, principalmente se forem rapazes (Lopes, 2004).

### **1.2.3 Hiperatividade**

As crianças com PHDA apresentam, por norma, níveis de atividade motora e vocal, substancialmente superior à média (Barkley, 1998). Lopes (2004) acrescenta que, a nível motor, estas crianças mexem constantemente as mãos e as pernas, apresentam grande dificuldade em permanecer quietas, em descansar e exibem estes movimentos/comportamentos em momentos inapropriados.

Parker (2003) refere que as crianças hiperativas revelam-se mais irrequietas, manifestando dificuldade em esperar pela sua vez, em participar em atividades organizadas, partilhar materiais, aceitar as ideias do outro, seguir regras comuns, manter-se quietas e atentas no lugar, provocando conflitos com os colegas porque interferem, deliberadamente, nos seus espaços vitais. Fonseca (1998) afirma que a hiperatividade constitui “uma forma de psicopatologia que afecta a vida de um grande número de crianças nos seus mais diversos aspectos: na escola, na comunidade e no relacionamento com os outros em geral” (p.32).

Socialmente, estas crianças são vistas como imaturas, irresponsáveis, mal-educadas, intrusivas e preguiçosas; o seu comportamento é, muitas vezes, entendido como agressivo e provocatório; o sentido da convivência social parece não existir para algumas delas (Parker, 2003; Lopes, 2004).

Na perspetiva de Barkley (1981, referido por Rodrigues, 2004), o excesso de atividade motora torna-se mais evidente na sala de aula pois, é aqui, que a exigência ao nível da concentração e da inibição da atividade é maior.

De facto, em contexto de sala de aula, o excesso de atividade motora torna-se muito complexo, sobretudo, se associado à impulsividade e ao défice de atenção (Rodrigues, 2004).

### 1.3 Etiologia

Um dos grandes desafios dos que lidam de perto com uma criança com diagnóstico de PHDA é o de determinar as causas que estão na sua origem. No entanto, as investigações etiológicas não revelam dados conclusivos de identificação desses fatores.

Subsistem, conquanto, inúmeras teorias que tentam explicar a(s) causa(s) desta perturbação; a maioria sofreu o escrutínio da ciência e se umas foram aceites, outras foram desde logo, refutadas. Contudo, apesar da ausência de validade científica que as sustente, algumas teorias continuam a receber atenção, como é o caso da noção de que a dieta é responsável pelo comportamento hiperativo. Benjamin Feingold defendeu que os aromatizantes artificiais e os salicatos naturais seriam responsáveis pelo aparecimento da hiperatividade nas crianças, mas esta teoria não é suportada por qualquer investigação científica rigorosa. A exposição à luz fluorescente, as infeções virais e bacterianas, o desalinhamento da coluna, constituem outras teorias, não comprovadas, para a explicação do aparecimento da hiperatividade (Fonseca, 1998; Parker, 2003).

Parker (2003) advoga que:

A teoria que colhe maior aceitação é a que considera a PHDA como um distúrbio neurológico hereditário. (...) Existem cada vez mais provas que sugerem que as crianças com esta perturbação podem ter um qualquer tipo de disfunção em regiões do cérebro associadas ao controlo, à regulação da atenção, ao estado de vigília e à actividade (p.13).

Através de estudos com animais e humanos apurou-se que os neurotransmissores são diretamente responsáveis pelo comportamento, pelas emoções e pela cognição. Qualquer alteração nos seus níveis químicos tem alterações significativas, em termos disruptivos, ao nível do nosso comportamento e das nossas emoções. No caso dos indivíduos com PHDA parece que alguns neurotransmissores, concretamente a dopamina, a noradrenalina e a serotonina se encontram diminuídos (Parker, 2003; Lobo Antunes, 2009).

Sauvé (2006) remete-nos para a:

(...) hipótese dos dados entre as células não se encaminharem de forma normal, sobretudo em virtude da insuficiência de secreção dos neurotransmissores sendo que esta anomalia provoca um abrandamento no transporte de informação, facto que, por sua vez, modifica a velocidade de funcionamento da zona do cérebro envolvida. A falta de controlo e atenção

da criança que designamos como hiperactiva, ou desatenta, poderá derivar esta perturbação neuroquímica (p.22).

Por outra via, a investigação genética no campo da PHDA conheceu um grande desenvolvimento nos últimos dez anos. Esta pesquisa sugere uma componente genética ou hereditária na hiperatividade. Ou seja, concluiu-se que existe maior prevalência da perturbação nos familiares biológicos que nos adotivos, e uma maior concordância em gémeos monozigóticos que em gémeos dizigóticos (Garcia, 2001). Lobo Antunes (2009) afirma que “o impacto do factor genético no diagnóstico de PHDA é semelhante ao da estatura dos progenitores na altura dos filhos. (...) Pais altos têm filhos altos, e pais baixos têm filhos baixos” (p.152).

A autora Imaculada Vasquez (1997) refere que fatores orgânicos poderão estar na origem dessa perturbação, apontando possíveis causas para as disfunções ou imaturidade neurológicas, tais como: fatores pré-natais (alcoolismo materno, hemorragia cerebral, infeções que mãe possa ter contraído, anóxia intra-uterina); fatores peri-natais (partos prematuros e distócicos); e fatores pós-natais (traumatismos cranianos e doenças infecciosas) (Vasquez, 1997).

Aparentemente, tudo indica que a PHDA é determinada em grande parte por fatores genéticos e não tanto pelos ambientais. Porém, a literatura menciona fatores de ordem ambiental associados à origem da PHDA, sobretudo o clima familiar, o baixo nível socioeconómico, as condições de vida precárias, determinados parâmetros educacionais, entre outros (Vasquez, 1997). Para Parker (2003), a ideia de se associar os problemas relacionados com a educação da criança ao mau funcionamento da família, como causa da PHDA, é uma teoria lesiva sem qualquer sustentação científica. Lobo Antunes (2009) firma esta ideia explicitando que a “agitação motora e a dificuldade de atenção não são o resultado da incompetência para educar. Na verdade, a sua culpa é idêntica à de terem filhos com olhos castanhos ou azuis”(p.153). No entanto, existe uma relação entre o nível socioeconómico, a situação familiar ou a ocupação profissional dos pais e os problemas de conduta observados nas crianças e nos adolescentes (Garcia, 2001).

Segundo Garcia (2001):

(...) a opinião mais generalizada entre os peritos é a de que as condutas hiperactivas são heterogéneas na sua origem. Quer dizer, mais do que existir um ou vários mecanismos explicativos há múltiplos factores que interagem, exercendo cada um os seus próprios efeitos, numa actuação conjunta (p.27).

Lobo Antunes (2009) compartilha a ideia de Garcia (2001) garantindo que não se admirará que “a investigação neste campo leve à descoberta de subtipos etiológicos para a PHDA” (p.152).

#### **1.4 PHDA: Problemas Associados**

*“La tardanza en las medidas diagnóstico-terapéuticas favorece el empobrecimiento de la autoestima, la discapacidad social, el fracasso académico, la comorbilidad...”*  
(Jaén, 2008, p.9)

A revisão bibliográfica aponta para que as crianças com PHDA tenham maior probabilidade de evidenciarem outro tipo de problemas relacionados com o comportamento, com a aprendizagem ou com o funcionamento social e emocional. Entre os vários problemas associados a esta perturbação, os do domínio cognitivo e académico são, eventualmente,

aqueles que têm maior expressão em contexto de sala de aula. De acordo com Parker (2003), os problemas de compreensão e utilização da linguagem, falada ou escrita, estão na base das dificuldades de aprendizagem de cerca de 25% das crianças com PHDA. Para Garcia (2001):

As dificuldades de aprendizagem concretizam-se no nível perceptivo-cognitivo. Assim, estas crianças têm problemas em captar a informação sensorial, organizá-la, processá-la cognitivamente e expressá-la posteriormente. Estas limitações traduzem-se em dificuldades para resolver com êxito tarefas que exigem o manuseamento de conceitos e ideias abstractas (p.15).

Vasquez (1997) reconhece que as “dificuldades de aprendizagem manifestam-se fundamentalmente na área perceptivocognitiva, aritmética, leitura/escrita, memória, grafismo, coordenação visuomotora e orientação espacial” (p.164). Lopes (1998) ressalta que “as crianças hiperactivas têm níveis de realização escolar inferiores às suas capacidades. Estas dificuldades resultam supostamente de problemas de atenção, impulsividade e, sobretudo, da irrequietude” (p.71). Barkley (1990, citado por Lopes, 1998) refere que “tem vindo a acentuar-se com crescente veemência que muitos dos défices das crianças hiperactivas são fundamentalmente défices de realização não de competência; e mais de *não se fazer o que se sabe* do que *não se saber o que fazer*” (p.73).

Diferentes autores identificam outras características que incluem transtornos de conduta, problemas de relação com os pares, maior nível de ansiedade, maiores alterações emocionais comparativamente a crianças sem este distúrbio revelando, frequentemente, labilidade afetiva, que se manifesta numa baixa autoestima e em problemas de relacionamento social (Vasquez, 1997; Fonseca, 1998; Parker, 2003; Rodrigues, 2008).

Fonseca (1998) explicita que “a ideia de que a hiperactividade coexiste, muito frequentemente, com os distúrbios do comportamento e, de modo particular com os comportamentos agressivos e de oposição, não é recente e tem sido apoiada pelos resultados de numerosos estudos” (p.27). Para Lopes (1998) “a agitação, irrequietude, desorganização, imaturidade, relacionamento social pobre, inconveniência social, problemas de aprendizagem, irresponsabilidade, falta de persistência, etc., são apenas algumas das características com frequência atribuídas a estas crianças” (p.21). Neste aspeto, Garcia (2001) assevera que:

(...) a descrição mais comum, em que praticamente todos os profissionais coincidem, indica que a conduta é caótica, inquieta, não focalizada em objectivos ou finalidades com falta de persistência. (...) Trata-se de crianças desordenadas, descuidadas, que não prestam atenção na sala de aula, que mudam continuamente de tarefa e apresentam uma actividade permanente e incontrolada (p.12).

As crianças com PHDA demonstram, ainda, problemas de coordenação motora que afetam a motricidade fina, apresentando dificuldades em realizar atividades que exijam coordenação manual, como por exemplo, atar os sapatos. Exibem, também, falta de flexibilidade dos seus movimentos que, a par da mobilidade excessiva, propiciam acidentes e quedas frequentes (Garcia, 2001; Lobo Antunes, 2009). Rodrigues (2011) refere que “são muito frequentes as comorbilidades com a perturbação de oposição e desafio, perturbação da conduta/comportamento, dificuldades de aprendizagem específicas, ansiedade e depressão e ainda perturbação bipolar da infância ou bipolaridade pediátrica” (p.IV).

Para Martinez-Léon (2006) a PHDA apresenta comorbilidade com problemas de aprendizagem, perturbação de oposição desafiante e problemas de comportamento.

Neste sentido, Souza, Serra, Mattos e Franco (2001) conduziram um estudo com trinta e quatro crianças e adolescentes (com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos), com

diagnóstico de PHDA, onde pretendiam avaliar a comorbilidade com outros distúrbios psiquiátricos. Constataram uma enorme percentagem de comorbilidades (85,7%), sendo os mais comuns o distúrbio de conduta (39,2%) e o de desafio/oposição (20,6%).

De acordo com Silva, Nossa, Silvério e Ferreira (2008) os distúrbios disruptivos do comportamento na criança e no adolescente manifestam-se com frequência e são os que estão na origem de mais incidentes críticos em contexto escolar.

### **1.5 Inclusão escolar de alunos com PHDA**

Numa sociedade cada vez mais escolarizada é fundamental que todos os alunos sintam que pertencem e que têm um lugar na escola. Desta feita, os alunos com PHDA necessitam, tal como os demais, de beneficiar de todas as experiências educativas que as escolas lhes podem proporcionar, a fim de ver garantida a sua inclusão escolar e social. Para Lopes (2004) a PHDA não é uma doença, portanto não pressupõe a existência de uma “cura”, implica, conquanto, que se aprenda a lidar com a situação para que se revele o menos gravosa e penosa possível para os que de perto lidam com ela. Ora, se as crianças passam grande parte do seu tempo na escola, num ambiente onde o cumprimento das regras impostas é fundamental, é imperioso conceder-lhes uma atenção e adotar estratégias adequadas de acordo às dificuldades e necessidades. Às crianças é requerido que ouçam, sigam as instruções, respeitem os outros, aprendam o que lhes é ensinado, se empenhem na aprendizagem e, sobretudo, que passem longas horas sentadas, ouvindo mais do que falando.

A educação inclusiva parte do pressuposto que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam, interagem e cooperam uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que evidenciem. Por isso, é necessário encontrar estratégias de inclusão dos alunos com PHDA nas nossas escolas.

A revisão bibliográfica permite afirmar que o âmago da educação inclusiva está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao afirmar que “todos têm direito à educação (...). A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1948, art.º 26º).

Com o decorrer dos tempos, foram concretizadas várias conferências e compromissos internacionais, como é o caso do Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), das Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), da Declaração de Salamanca (1994), da Carta do Luxemburgo (1996), do Enquadramento da Ação de Dakar (2000), da Declaração de Madrid (2002), da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (aprovada em dezembro de 2006), que comumente preconizam uma educação promotora de igualdade de oportunidades, visando o sucesso de todos e de cada um (Sanches, 2005). Mais recentemente, a 48ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO, realizada em Genebra, em Novembro de 2008, subordinada ao tema “Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro”, reforça o apelo aos governos mundiais para que

Reconheçam que a educação inclusiva é um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, embora respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem para os alunos e as comunidades (UNESCO, 2008).

Não descurando a importância de todos estes compromissos e de outros que não foram referidos, o movimento da Escola Inclusiva e, conseqüentemente, da Educação Inclusiva arregou-se, quer nos discursos políticos, quer no dos peritos da Educação, sobretudo a partir

da Declaração de Salamanca. Este compromisso constitui-se como uma referência incontornável no percurso de uma escola que deverá responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Por sua via, 92 países e 25 organizações internacionais, comprometeram-se a implementar o princípio fundamental das escolas inclusivas que:

(...)consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, pp.11-12).

Importa salientar o grande salto e a mudança de paradigma em relação às pessoas com deficiência, dado em 1978, com a apresentação do relatório Warnock, no Parlamento do Reino Unido. Passou-se do conceito de deficiência e da preocupação de classificar, para o conceito de NEE, conceção esta que não se circunscreve à deficiência em si, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem.

Correia (2010) refere que se deve entender que “o movimento de inclusão se apoia num conceito de inclusão e deve considerar em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais” (p.12). Assim, segundo este autor, a inclusão tem como objetivo o atendimento educacional dos alunos com NEE, pressupondo que o aluno seja visto como um todo, nas suas diferentes dimensões: académica, pessoal e socioemocional. Visa, ainda, que a criança usufrua de todos os serviços adequados às suas necessidades, incrementando a participação destes alunos na sala de aula da turma/escola regular, apenas podendo ser prestado excecionalmente fora dela (Correia, 2010). Neste contexto, Rodrigues (2006) refere que:

(...) o conceito de inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (p.2).

Do ponto de vista legislativo, têm-se criado em Portugal condições para que todos os alunos, mesmo os detentores de situações problemáticas mais complexas, possam frequentar a escola regular. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, estabelece a regulamentação legal para a Educação Especial e responsabiliza a escola do ensino regular face à educação das crianças com NEE, garantindo o seu acesso à escolaridade obrigatória e gratuita. Desta forma, a Educação Especial, enquanto modalidade de educação e ensino, visa, de acordo o ponto 2 do art. 1.º, do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas.

De acordo com Sanches (2005) “a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de

excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos” (p.128). Desta forma, Rodrigues (2007) sintetiza que:

Falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova concepção de escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de inter-ajuda estão subjacentes a todas as práticas da escola (p.22).

Cabe à escola adaptar-se e promover o sucesso educativo de todos (Silva, 2009). Rodrigues (2003) explicita que “a educação inclusiva rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução” (p.99).

Deste modo, a educação inclusiva prevê uma escola capaz de atender todos, prevalecendo a aceitação, a cooperação e a valorização da diversidade, porque o ato educativo baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, adoptando uma prática que contemple várias metodologias para dar resposta aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Sanches, 2005). Com efeito, é crucial que os docentes tenham disponibilidade para aceitar e experimentar novas formas de trabalho pedagógico, refletir sobre as suas práticas e, se necessário, modificá-las.

Consideramos, por esta via, que a inclusão de alunos com PHDA nas turmas e nas escolas regulares é duplamente vantajosa pois, se por um lado, permite que estes alunos desenvolvam potencialidades através do contacto diário com outras crianças da mesma faixa etária, por outro, condescende que os seus pares aprendam a lidar com as suas singularidades, reduzindo, assim, o estigma social face a esta problemática.

Sabemos, porém, que a nossa escola tem muitas dificuldades em lidar com alunos que exibem comportamentos e atitudes diferentes ou que apresentem dificuldades específicas (Sosin & Sosin, 2006). Na verdade, a inclusão das crianças com PHDA é uma tarefa árdua que exige persistência por parte dos professores. A estes caberá proceder às adequações necessárias para responder às necessidades e especificidades dos alunos da turma.

Rodrigues e Rodrigues (2011) referem que “os professores são, atualmente, chamados a dominar e a ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas. (...) Trata-se, de uma enorme solicitação (...)” (p.91).

Concomitantemente, a Declaração de Salamanca salienta que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 27).

Para Silva (2009)

a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades educativas especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (p. 144).

A criação de um espaço onde o aluno sinta que participa na sua construção e com o qual se identifica, poderá ser um factor decisivo na sua motivação para a construção de uma escola mais eficaz (Leite, 2003). Deste modo, apresentaremos, de seguida, algumas estratégias de intervenção em contexto escolar.

## 1.6 Estratégias de intervenção em contexto escolar

Atualmente, as crianças e os jovens passam uma parte considerável das suas horas em contexto escolar, de tal modo, que poderemos até afirmar que para alguns “o período durante o qual estão em estado de vigília é afinal o dia escolar” (Lopes, 2004, p. 210). Não podemos descurar que estas crianças apresentam dificuldades em algumas áreas do seu desenvolvimento, passíveis de beneficiarem de intervenção (Rodrigues, 2008). Importa salientar o papel do professor neste processo, constituindo a sala de aula um espaço privilegiado onde o docente pode e deve intervir.

É facilmente perceptível que a dificuldade em permanecer sentado, o facto de falar demasiado, ser conflituoso com os pares, não levantar a mão para falar, não acabar os trabalhos dentro do tempo estipulado, não se organizar sozinho, não esperar pela sua vez e ser muitas vezes displicente com o adulto, são características incompatíveis com a maioria dos contextos escolares do nosso país. As diferenças e características individuais defrontam-se, assim, com currículos universais que privilegiam saberes mais clássicos que práticos. Predominam aulas de cariz expositivo onde é exigido ao aluno que esteja “quieto e calado”, “sossegado no seu lugar”. Ora, se esta é uma tarefa difícil para a maioria das crianças (sobretudo em aulas de 90 minutos), antevê-se que para uma criança com PHDA seja um esforço acrescido (Rodrigues, 2008). Dizem-nos os estudiosos desta problemática, que um dos fatores que mais pode influenciar esta situação é a perceção que os professores têm das crianças com PHDA. Segundo DuPaul e Stoner (2003, referidos por Santos, 2011), este profissional da educação deve assumir uma “atitude proactiva sendo que, num primeiro momento, deverá fazer o levantamento dos problemas específicos, no sentido de adaptar as diferentes componentes de intervenção às necessidades existentes” (p. XVI). Rodrigues (2006) salienta mesmo que, como educadores, “se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos” (p.6). Por tudo isto, a questão coloca-se aos professores no sentido de se apetrecharem com conhecimento que os leve a modificar as suas conceções face a estas crianças, de modo a facilitar o seu desempenho académico e social (Rodrigues, 2008).

Considerando a PHDA uma problemática de origem orgânica e permanente que pode desencadear alterações significativas no comportamento e na aprendizagem, estamos, sem dúvida, perante uma criança com NEE de Carácter Permanente. Assim, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro define medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação destes alunos, tais como: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Estas medidas contemplam várias estratégias que poderão contribuir para o sucesso escolar destas crianças, como sejam as alterações ao currículo e a modificação das tarefas académicas e das metodologias de ensino. Deste modo, de acordo com alguns autores (Parker, 2003; Rodrigues, 2008), poderão ser implementadas adaptações no ambiente da sala de aula, como por exemplo:

- sentar a criança junto ao professor;
- evitar toda a fonte de estimulação que não seja o próprio material de aprendizagem;
- ajudar a manter a área de trabalho da criança livre de materiais desnecessários;
- dar oportunidade à criança para se movimentar sem criar disrupção;
- modificar os métodos de avaliação, privilegiando perguntas simplificadas, com pouca informação e gráficos coloridos;
- adaptar a avaliação, recorrendo à utilização do computador, a aprendizagens interativas, a avaliações orais e faseadas;

- englobar conteúdos e tarefas que atendam às reais capacidades do aluno;
- recorrer a um tutor, que consiste na presença de um colega que ajuda o aluno com PHDA, durante o decurso das tarefas académicas e na aprendizagem de técnicas de auto-regulação.

Dizem-nos Paasche, Gorriil e Strom (2010) que é importante que o professor consiga assegurar a atenção da criança antes de começar a falar com ela, ideia corroborada por Parker (2003) ao afirmar que “antes de apresentarem uma aula, os professores devem captar toda a atenção da turma e tentar estabelecer contacto visual com aqueles que têm dificuldade em fixar a atenção” (p.56).

Na opinião de alguns autores (Parker, 2003; Lopes, 2004; Paasche et al., 2010), os professores devem selecionar o local para sentar o aluno, preferencialmente junto a eles ou de alunos mais tranquilos. Na verdade, sentar o aluno junto do professor cria vantagens, pois sempre que o mesmo evidenciar dificuldade em concentrar-se ou participar na atividade a ajuda está mais facilitada. Como refere Parker (2003), sentar estas crianças junto do professor constitui uma estratégia importante para os incentivar a trabalhar e, simultaneamente, outorgar-lhes um exemplo através do seu modelo.

As atividades escolares que vão ao encontro dos interesses dos alunos são, efetivamente, outro exemplo de estratégia a que o professor pode recorrer para ajudar a criança a controlar o seu comportamento e a realizar as aprendizagens. De facto, é importante proporcionar atividades onde estas crianças se possam destacar a fim de desenvolver/potencializar o seu sentido de competência e de responsabilidade.

Por outro lado, o aspeto comportamental constitui outra área de intervenção fundamental em contexto escolar. Pressupõe o recurso a estratégias para a diminuição do comportamento inadequado, tais como a abolição (ignorar os comportamentos desajustados) e o custo da resposta (perder uma recompensa esperada); concomitantemente, existem programas para desencadear comportamentos desejáveis, onde se inclui o reforço social e material, os contratos de comportamento, os sistemas de economia de fichas, entre outros. No entanto, é importante não descurar que estas estratégias apenas “tratam os sintomas” pelo que não podemos esquecer o tratamento cognitivo-comportamental, que segundo Vasquez (1997) é “uma das formas mais actuais para o tratamento da hiperactividade e tenta aumentar o uso da linguagem como actividade encarregada de interiorizar o controlo sobre o comportamento”(p.176). Neste sentido, existem alguns programas passíveis de ser implementados, como por exemplo, o treino de competências sociais. Neste caso, procuram-se desenvolver um conjunto de competências e programas de autocontrolo com base em estratégias de autoinstrução. Esta área de intervenção pressupõe uma estreita colaboração escola/família visando uma parceria sólida para a aplicação de técnicas específicas de modificação comportamental. No entanto, Rodrigues (2008) atenta que “a eficácia deste tipo de técnicas depende da sua utilização coerente e sistemática” (p.14). A mesma autora refere que para controlar o comportamento de impulsividade e de desorganização poderão ser aplicadas técnicas como o auto-reforço/autoavaliação, autoinstrução e resolução de problemas (Rodrigues, 2008, 2011). Torna-se, simultaneamente, necessário desenvolver o sentido de responsabilidade destas crianças. Através de uma avaliação, devem ser identificadas as suas potencialidades e fragilidades, para as ajudar a aumentar a autoestima e a criar expectativas realistas. Parker (2003) refere que estimulando as suas áreas fortes podemos aumentar o seu orgulho e responsabilidade.

No que concerne à relação estabelecida com os pares, Paache et al. (2010) referem que o professor deve criar situações nas quais a criança não seja demasiado estimulada ou se sinta frustrada, garantindo uma interação positiva com os seus colegas.

De uma forma geral, os professores percecionam estas crianças como detentoras de comportamentos perturbadores e dificuldades de aprendizagem. Estas manifestações poderão conduzir a sentimentos mútuos de aversão ou de hostilidade (Vasquez, 1997).

Dados os problemas de desorganização e impulsividade destas crianças, a transição de tarefas pode ser problemática, denotando-se a dificuldade em se aclamarem ou organizarem o seu material para prosseguirem para outra tarefa, principalmente em momentos de mudança de uma atividade não estruturada, e.g. o almoço, para outra mais estruturada. Nestes casos, o professor assume um papel fulcral, podendo supervisionar estas crianças, de perto, durante os períodos de transição, estabelecendo regras e limites para estes momentos (Parker, 2003).

Rodrigues (2008) assegura, no entanto, que “a maioria dos programas de intervenção é multimodal, em especial a partir da combinação da farmacologia e da intervenção comportamental” (p.15).

Em suma, é essencial que o professor promova ambientes favoráveis que vão ao encontro das capacidades destas crianças, desenvolvendo práticas que proporcionem a igualdade de oportunidades, trilhando sempre este caminho com a colaboração e envolvimento dos pais.

## 1.7 Envolvimento Parental

No nosso entender a interação entre a família e a escola é uma abordagem primordial para o desenvolvimento de uma criança com PHDA. A eficácia da intervenção junto a estes alunos só poderá ter benefícios a longo prazo se os pais estiverem implicados e se sentirem envolvidos.

Segundo a perspetiva sistémica do desenvolvimento, entendemos que o comportamento e o desenvolvimento humanos só poderão ser compreendidos num quadro de interação entre o sujeito e o seu contexto (Portugal, 1992).

Neste sentido, de acordo com Bronfenbrenner, a família é o núcleo central onde ocorre o desenvolvimento. É o principal microssistema onde se incluem as interações entre os filhos, os pais e os irmãos. A família constitui um sistema, que acompanha e evolui, expondo-se frequentemente a pressões e a influências externas (Portugal, 1992). Este é, indubitavelmente, o contexto que maior influência direta exerce na criança, quer pelas interações que desenvolve, quer pelo facto de ser o contexto mais constante ao longo da sua vida. Na verdade, as relações familiares são aquelas que ocorrem mais precocemente e, simultaneamente, as mais duradouras que as crianças vivenciam. A família, como primeiro ambiente educativo, constitui o foco primário da estimulação da criança, mas a escola, detentora de um processo educativo mais globalizante, deve continuar o trabalho, numa partilha de responsabilidades (Bhering & De Nez, 2002).

A situação de um sujeito num contexto, que lhe é mais próximo, influencia a sua “relação” em contextos mais abrangentes. De acordo com o paradigma Ecológico da Perspetiva do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, as relações diádicas são recíprocas e promovem o desenvolvimento de ambos os elementos de uma díade quando um deles evolui. As relações entre pais e filhos são bidirecionais, mas também expostas à influência de fatores externos, tais como, a cultura, o nível sócioeconómico, entre outros (Portugal, 1992).

Glat (2004) refere que a presença de uma criança com NEE numa família requer “(...) um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do

desenvolvimento global e inclusão social” (p.1). Mais adiante, o mesmo autor salienta que é fundamental que a família focalize a sua atenção no filho com NEE procurando estimulá-lo e desenvolvendo a sua autonomia para que este possa “viver uma vida o mais semelhante possível dos demais membros da família, tornando-se um peso menor para todos” (Glat, 2004, p.3).

Para Lerner e Johns (2009) as crianças com NEE afetam toda a dinâmica familiar já que podem ser mais exigentes e difíceis de satisfazer, desde a primeira infância, inculcando nos pais a sensação de incompetência para educar. No caso de uma criança com PHDA a parentalidade é ainda mais desafiante. Parker (2003) partilha desta opinião e salienta que a PHDA “testa os limites da paciência da maior parte dos pais e pode facilmente resultar em tensão conjugal e familiar” (p.27).

Para Polis (2008, p. 134) “os pais são o fulcro da vida da criança com PHDA”, admitindo, contudo, que a presença de PHDA possa causar problemas na família, como a separação de casais, discussão de avós e outros familiares no que diz respeito à educação da criança. De facto, se não é fácil lidar com uma criança com esta problemática, mais difícil será, certamente, ser pai ou mãe de uma criança com PHDA (Lopes, 2004). A este propósito, Parker (2003, p.31) refere que “educar com sucesso uma criança com PHDA, requer uma grande dose de paciência e de esforço”. Os pais devem funcionar como um modelo, sendo que a imposição de regras é vital.

Segundo Duchesne e Ratelle, num estudo publicado em 2010, (referidos por Grilo, Machado & Machado, 2012) pais envolvidos, ou seja, que expressam aceitação e apoio ao filho, nomeadamente no respeitante à sua vida escolar, promovem uma boa autoestima, percepção de autoeficácia e motivação, que quando orientadas para o percurso escolar são fatores preditores de experiências de sucesso.

Corroboramos a opinião de Gardou (2003) quando afirma que:

(...) a educação inclusiva implica a reafirmação do papel único e inigualável da família: a escolarização de uma criança não pode ser coroada de sucesso sem o desejo dos pais e a sua vontade de estabelecer laços com a equipa de acolhimento (p. 59).

Assim, assumindo-se que o ser humano se desenvolve numa interação mútua com o seu contexto natural e com contextos mais ou menos abrangentes e próximos, dentro de um modelo ecológico e sistémico, é fundamental que sejam adotadas práticas extensíveis ao contexto ecológico da criança. Qualquer programa de intervenção junto das crianças com PHDA deverá ter uma visão multicontextual e multicomponencial que não deverá ser dirigida apenas ao sujeito com a perturbação, mas aos seus contextos de vida: família, escola (Rodrigues, 2008). Os pais têm o direito e o dever de participar nas decisões relativas à educação dos seus filhos. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, expressa claramente os direitos dos pais ao determinar que qualquer decisão relativa ao percurso escolar dos alunos com NEE só pode ser tomada com o seu consentimento.

Cientes de que a inclusão (escolar) destas crianças exige persistência e requer que os professores sejam aliados dos pais para poder compreender globalmente o aluno e planificar a intervenção nos diferentes contextos, numa partilha de responsabilidades e de formas de atuação, é determinante organizar uma resposta assertiva e adequada ao problema específico da criança em causa. Foi neste sentido que planificámos a proposta de intervenção pedagógica que adiante apresentaremos.

## **Parte II- Estudo Empírico**

---

# Metodologia do Estudo

## 1. Opções metodológicas

O presente capítulo pretende retratar as opções metodológicas colocadas em prática, bem como fundamentar a sua adoção no âmbito do presente trabalho de investigação.

A investigação aqui dissertada, como inicialmente referido, nasce de motivos de carácter pessoal e profissional e foi norteada pelas seguintes questões investigativas:

- (1) Que estratégias poderão ser implementadas, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA?
- (2) Qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo de um aluno com PHDA, a fim de promover o seu sucesso educativo?

Sabendo que “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões (...)” (Tuckman, 2000, p. 5), face à intenção que subjaz a este estudo, a metodologia escolhida para a sua realização é de natureza qualitativa, recorrendo-se ao estudo de caso.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal de recolha de dados; (ii) os dados recolhidos são descritivos; (iii) o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) o investigador analisa os dados de forma indutiva; (v) e o investigador preocupa-se em compreender o significado que os participantes dão às suas experiências. Neste sentido, no presente estudo as fontes diretas dos dados são as entrevistas realizadas ao aluno e à encarregada de educação e a escola, mais concretamente a sala de aula; os dados recolhidos são os comportamentos e as resoluções do aluno e as reflexões da professora/investigadora. A análise é realizada de forma indutiva - a partir dos dados e tendo por base a teoria existente e o problema do estudo.

Para Bell (2004), o método de estudo de caso é indicado para investigadores isolados, uma vez que confere a possibilidade de estudar, de forma mais ou menos aprofundada, determinado aspeto de um problema, em pouco tempo. Uma outra característica dos estudos de caso é o facto de “serem descritivos, isto é, factuais, literais, sistemáticos e tanto quanto possível completos” (Ponte, 2006, p.112). Este tipo de estudo “procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes” (Ponte, 2006, p.117), seguindo assim uma perspetiva interpretativa.

O estudo de caso passa, assim, pela definição de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais, visando explorar um caso singular, em contexto real, bem delimitado e contextualizado no tempo e no espaço, possibilitando a recolha de informação circunstanciada. É um estudo que não visando generalizações, pode revelar verdades universais, porque, salvaguardando as singularidades, nenhum caso é um facto isolado, independentemente das relações sociais onde ocorre (Chizzotti, 2006).

Para Martins (1996), uma das finalidades do estudo de caso é tentar compreender de forma aprofundada uma realidade única. Este autor sintetiza que os objetivos de um estudo de caso se resumem a cinco aspetos:

- (...) descrever e analisar situações únicas; gerar hipóteses que contrastem com outros estudos mais rigorosos; aquisição de conhecimentos; diagnosticar uma situação para orientar acções de intervenção; e complementar as informações provenientes de investigações quantitativas (Martins, 1996, p.15).

Neste âmbito, a nossa opção pelo estudo de caso baseia-se no que é indicado por Martins (1996), uma vez que este trabalho de projeto assenta numa pesquisa aprofundada de um objeto de estudo bem definido, procurando compreender quais as estratégias que poderão ser implementadas, nomeadamente, ao nível da elaboração de materiais didáticos, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA e qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para a promoção de um comportamento adaptativo desse aluno, promotor de um maior sucesso escolar/educativo.

## 2. Técnicas de recolha de dados

Para concretizar este trabalho de projeto e toda a sua dimensão empírica, houve a necessidade de se delinear uma pesquisa bibliográfica e documental. Assim, depois de identificadas as questões da investigação, recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados, a fim de serem recolhidas informações pertinentes e fidedignas, a saber: a análise documental, a observação participante, os documentos/evidências elaboradas pelo aluno e as entrevistas semiestruturadas.

O estudo de caso é caracterizado por reunir informações “tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, documentos)”(Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.170).

A opção por estas técnicas de recolha de dados prendeu-se com a necessidade de se obter informação de diferentes fontes e, assim, possibilitar uma caracterização mais vasta e integrada desta situação específica, assim como, efetuar a triangulação dos resultados, entendida como garantia de uma visão mais concreta e rigorosa. Coutinho (2008) refere, a este propósito, que

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (p.9).

### 2.1 Análise documental

Em qualquer trabalho de investigação existe sempre a necessidade de recolher e analisar um conjunto de documentos relacionados com o contexto em que se realiza o estudo. A análise documental pode revelar-se uma fonte de informação bastante importante (Bell, 2004). Nesta investigação, a função da análise documental é a complementaridade no estudo, ou seja, é utilizada para “triangular” os dados obtidos por outras técnicas (Hébert et al, p. 144). Yin (1994) considera que analisar documentos relacionados com o objeto de estudo, pode vir a tornar-se de uma importância extrema, uma vez que estes são produzidos habitualmente de forma independente dos propósitos da investigação. São uma importante fonte de recolha de dados porque permitem corroborar ou não a inferência sugerida por outras fontes.

Para Bell (2004) os registos e ficheiros educacionais constituem uma fonte fértil de informação, pelo que a sua análise não deve ser descurada. Segundo Ponte (2006), num estudo de caso “é sempre preciso dar atenção à sua história (o modo como se desenvolveu) e ao seu contexto (os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza social e sistémica que mais o influenciaram)”( p.110).

Neste sentido, consultámos o Processo Individual do Aluno (PIA), onde constam relatórios médicos, psicológicos e pedagógicos, a ficha de anamnese, registos de frequência de aulas,

informações de outras escolas frequentadas pelo aluno e o respetivo Programa Educativo Individual (PEI). Este documento revela aspetos interessantes do aluno, registando, por escrito, parte da sua vida pessoal e escolar. Foram, ainda, analisados os documentos orientadores da escola, mais concretamente, o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo de Escola (PEE), que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) contemplam “informações acerca das regras e regulamentos” (p. 181) seguidos pela instituição. Estes documentos foram consultados com o propósito de caracterizar o contexto escolar do aluno.

## 2.2 Observação participante

Reconhecendo a importância da observação na análise de comportamentos, a perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner defende que “só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33).

A observação constitui, assim, um método de recolha de informação importante porque permite observar o que as pessoas fazem, escutar o que dizem e, por vezes, colocar-lhes questões para clarificar determinados aspetos observados (Gilham, 2005). Segundo Pardal e Lopes (2011) “não há ciência sem observação, nem estudo sem um observador” (p. 71).

Neste trabalho de projeto procedemos a uma observação participante, por um lado, com o objetivo de clarificar algumas situações e, por outro, de contribuir para a “triangulação” dos dados, confrontando a informação oral e a escrita com a observação dos comportamentos do aluno. Este tipo de observação é caracterizado pelo registo de acontecimentos tal como eles foram percebidos, dado ser feita imediatamente a seguir à sua ocorrência e, em geral, permite um nível mais elevado de precisão na informação (Pardal & Lopes, 2011).

Consideramos que a observação constituiu uma etapa fundamental na análise e na intervenção educativa, pois possibilitou identificar os problemas gerais, compreender as principais causas e consequências, planificar a nossa intervenção, adequar as estratégias ao contexto real do aluno e obter uma retrospectiva da sua exequibilidade.

Neste sentido, após autorização expressa da Diretora Pedagógica (APÊNDICE A), da Encarregada de Educação (APÊNDICE B) e do termo consentimento livre e esclarecido ao aluno (APÊNDICE C) para procedermos à realização deste estudo, observámos diretamente as competências e o comportamento do L. em contexto de sala de aula. A observação que efetuámos foi participante uma vez que o observador interferiu diretamente no decorrer das aulas e com o interveniente nesta investigação. A observação que realizámos permitiu-nos elaborar as sínteses descritivas/reflexivas de cada aula durante a implementação da proposta pedagógica, que adiante se explanam. A este propósito Bogdan e Biklen (1994) referem que “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (p.68).

Num estudo qualitativo, o investigador relata de forma escrita (as chamadas notas de campo) (Bogdan & Biklen, 1994) aquilo que ouve, vê, vive e pensa no decorrer da recolha de dados e, ainda, aquilo que reflete sobre os dados do estudo. Segundo os mesmos autores, os “registos (ideias, estratégias, reflexões e palpites) efectuados pelo investigador, após uma observação” (p.150), permitem ao investigador refletir as suas reflexões pessoais, as suas expectativas, os seus medos, assim como os aspetos bons e menos bons da investigação. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “As notas de campo podem originar um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (pp.150-151). Neste âmbito, tentámos, sempre que possível, no final de cada aula da implementação da proposta pedagógica, descrever o modo como a mesma tinha decorrido. As notas de campo registadas,

ao longo deste estudo, contêm dois tipos de informação: uma mais descritiva, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, outra reflexiva, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152).

### 2.3 Documentos/Evidências elaboradas pelo aluno

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “os materiais que os sujeitos escrevem por si próprios também são usados como dados” (p. 176). Estes autores adiantam também que os documentos elaborados pelos alunos são “fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (p.176).

A investigação refere que existem variáveis do contexto escolar que influenciam o sucesso destas crianças, nomeadamente: a dificuldade das tarefas, a sua duração, o interesse e a motivação para as tarefas, os materiais utilizados e o desafio implícito na tarefa, sem que este desencadeie frustração constante (Rodrigues, 2005).

Desta forma, com base na revisão de literatura e após delinear o perfil educacional do aluno com PHDA, elaborámos materiais, no âmbito da disciplina de Geografia, que visassem a promoção de um comportamento mais adaptativo e que fomentassem o seu desempenho escolar.

### 2.4 Entrevista

A entrevista tem como objetivo recolher dados descritivos “na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) determinadas situações. Assim, o investigador pode “confrontar a sua percepção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (Hébert et al, 1990, p.160). A entrevista constitui “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses.” (Tuckman, 2000, p.517).

A opção por esta técnica advém do facto de possibilitar a recolha de dados de opinião para caracterizar o objeto de estudo e conhecer os intervenientes no processo (Estrela, 1994).

De acordo com Simões (1998), a entrevista “ (...) designa basicamente uma forma de comunicação e de troca verbal, numa situação de face-a-face, orientada para a procura de informação relevante” (p.45).

Esta é, efetivamente, considerada uma forma dinâmica de recolha de informação que visa clarificar alguns aspetos, não devendo apenas ser encarada como um simples método de recolha de informação. De facto, para Werner e Schoepfle (1987, p. 78 citados por Hébert et al, 1990) a entrevista permite ao observador “confrontar a sua percepção de “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (p.160). É uma técnica versátil que permite complementar a observação participante e possibilita ao entrevistador recolher dados válidos sobre “as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Hébert et al, 1990, p.160).

A nossa opção recaiu pelo tipo de entrevista semiestruturada, pois nesta, o investigador segue um guião com perguntas abertas para tornar o diálogo mais fluente e mais profícuo em informações relevantes para a investigação. No entender de Quivy e Campenhoudt (1992), a entrevista semiestruturada tem como objetivo explorar as questões que compõem o guião,

sendo entendido como guia orientador do diálogo, consentindo a exploração de novos aspetos.

Diz-nos Bell (2004) que os dados em estado bruto, proveniente de entrevistas, devem ser registados, analisados e interpretados para que possam assumir algum significado para o investigador. Não obstante, o mesmo autor alerta-nos para algumas desvantagens decorrentes da aplicação desta técnica, entre elas destaca-se o facto de poder ser morosa e subjetiva. Bell (2004) considera que a subjetividade só será ultrapassável se o investigador, que também desempenha o papel de entrevistador, tiver consciência deste perigo, “é difícil evitar completamente este factor (isto é, a parcialidade), mas estar ciente dos problemas e exercer um controle constante sobre nós próprios pode ajudar” (p.142).

Para Carmo e Ferreira (1998),

(...) ao preparar uma entrevista, o investigador tem de ter em conta que o modo como põe as questões e como as enquadra em termos não verbais é tão importante como o seu conteúdo específico devendo ter tantos cuidados como com a estrutura do guião ( p.128).

Considerámos que a entrevista semiestruturada reunia os requisitos favoráveis à recolha de informação que sustentasse a caracterização do aluno para organizarmos uma proposta de intervenção pedagógica adequada às suas características. A sua aplicação possibilitou-nos conhecer opiniões e perspetivas, que não são facilmente observadas. Por outro lado, a opção pela entrevista à encarregada de educação permitiu elucidá-la e “envolvê-la” na implementação da proposta pedagógica. Foi neste sentido que, efetivado o pedido de autorização para a realização das entrevistas à encarregada de educação e ao aluno (APÊNDICE D), elaborámos os respetivos guiões (APÊNDICES E e F). Posteriormente agendámos a data, hora e local das entrevistas, que foram gravadas em áudio, transcritas e validadas pelos entrevistados (APÊNDICE G e H).

### **3. Caracterização do contexto de intervenção pedagógica**

#### **3.1 Caracterização do contexto escolar**

A escola localiza-se numa aldeia pertencente ao distrito da Guarda, que, como todo o interior do país, vivencia o despovoamento. É uma escola particular, com Contrato de Associação com o Ministério da Educação, gerida por uma obra diocesana. Deste modo, trata-se de uma escola católica que, de acordo com o seu Projeto Educativo, “tem objectivos comuns a qualquer outra escola, mas não pode esquecer os seus objectivos específicos: formar cidadãos, conscientes, livres, responsáveis e actuates e, sobretudo, cristãos” (PEE, 2008, p.4).

É uma escola pequena, com cerca de 130 alunos, em que a maior parte é proveniente de aldeias dos concelhos limítrofes. No entanto, uma vez que a escola tem regime de internato feminino, há meninas de todo o país. De registar que há uma percentagem significativa de alunas originárias de famílias desestruturadas, algumas das quais institucionalizadas em Lares de Crianças e Jovens, de várias valências desta obra diocesana.

Verificam-se algumas particularidades que a distinguem das escolas públicas, como o facto do corpo docente ser maioritariamente jovem, estável e contratado diretamente pela Diretora Pedagógica. Dispõe dos serviços de uma psicóloga, a meio tempo; contudo, não tem professor de Educação Especial, o que se revelou decisivo para a frequência deste mestrado. Cada turma tem uma vigilante que acompanha os alunos durante todo o dia e pernoita com as alunas internas. O regime de internato permite que no final das aulas haja estudos orientados, ou por professores ou por vigilantes, para alunos internos e externos.

Dada a sua especificidade, os alunos estão sempre ocupados. Por norma, os professores raramente faltam, mas quando isso acontece, ou é feita troca direta com outro colega ou é substituído por uma vigilante. Outro aspeto a salientar é a inexistência de abandono escolar, uma vez que a saída de alunos da escola se prende com a sua inadaptação ao ambiente escolar e, conseqüentemente, com a sua transferência para uma escola pública. Esta escola congratula-se com os resultados escolares, posicionando-se em lugares cimeiros, nos Ranking dos Resultados dos Exames, atualmente designadas Provas Finais, de 9º ano, facto que tem merecido distinção em vários órgãos de comunicação local e regional.

### 3.2 Caracterização da turma

A turma do L. é do nono ano de escolaridade e é constituída por vinte e um elementos, quatro do sexo masculino e dezassete do sexo feminino (dadas as características da escola existe uma maior prevalência de alunas), com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. É uma turma heterogénea, no respeitante ao rendimento escolar e ao nível socioeconómico. Em relação ao comportamento é uma turma com atitudes muito adequadas ao contexto escolar; são alegres, extrovertidos, meigos e cooperantes. Nesta turma, encontram-se escolarizadas mais duas alunas ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

À exceção dos quatro rapazes, de três alunas externas e de quatro alunas institucionalizadas, as outras crianças da turma permanecem em regime de internato e, por isso, passam a semana, algumas até o fim de semana, na escola.

Especificamos, que o aluno que assumiu a função de tutor do L. tem 16 anos (prestes a fazer 17) e conta com uma retenção ao longo do seu percurso escolar. É com ele que o L. partilha cerca de uma hora diária de viagem entre o local de residência e a escola e, talvez por isso, é também o seu confidente. De facto, este é o aluno que maior compreensão e apoio demonstra pelas dificuldades e limitações do L.: é ele que o chama para jogar matraquilhos ou jogar à bola nos intervalos, que o ensinou a ver as horas, que se senta com ele no refeitório, servindo, não raras vezes, como elo de ligação entre o L. e a turma. Aliás o aluno, na entrevista, salienta que este “tem muita paciência” para ele.

### 3.3 Caracterização geral do aluno

O L. tem 16 anos, é do sexo masculino e frequenta o nono ano de escolaridade. Estuda nesta escola pelo quinto ano consecutivo, ou seja, desde o 5º ano e tem, desde sempre, acompanhado a mesma turma.

É o elemento mais novo de um agregado familiar composto pelo pai, de 46 anos, pela mãe, de 45 anos e por uma irmã, mais velha, de 18 anos de idade. O pai tem o 6º ano de escolaridade e é empresário em nome individual; a mãe, que é a Encarregada de Educação, tem o 11º ano de escolaridade e é bancária. Este ano letivo a irmã do L. foi estudar para a Universidade de Évora o que provocou algum “desajustamento” e instabilidade emocional na mãe e, por consequência, no aluno.

A habitação onde reside o agregado familiar é muito espaçosa. O L. usufrui de um quarto próprio, onde tem uma televisão e uma bateria, que segundo a mãe “toca freneticamente quando está mais enervado”. Dispõe, também, de uma sala de estudo com acesso a computador, internet, aparelhagem, livros diversos, entre os quais enciclopédias e jogos eletrónicos. No entanto, a mãe refere que ele é incapaz de focalizar a atenção, por longos períodos de tempo, em qualquer uma destas atividades, preferindo correr no jardim com os cães (dos quais fala constantemente), ajudar o avô paterno, mecânico de profissão (onde

passa o tempo a andar de bicicleta, pelo centro da cidade) e, sobretudo, ir para a quinta da avó materna tratar dos animais domésticos. Sempre que é possível, e durante as férias escolares, esta é a sua atividade eleita, pois o L. tem uma grande predileção por animais.

Até há três anos atrás, brincava muito na rua com os meninos do seu bairro. Hodiernamente, a mãe refere que fica mais em casa porque é rejeitado pelas crianças da sua idade, aliás na entrevista garante, visivelmente angustiada, que “ele não tem amigos, eles sabem o que ele é e gozam com ele, que é mesmo assim. É a verdade nua e crua”.

A progenitora salienta que, na sua opinião, as principais dificuldades do aluno, neste momento, residem no “relacionamento com os outros”. Manifesta, também, dificuldade em adequar os comportamentos aos locais que frequenta, a mãe destacou que “não o posso deixar ir para o café sozinho. Porque ele descontrola-se, ele não sabe estar. Não sabe estar!” Adianta, ainda, que quando vai com a irmã ao café “não pára quieto, mete-se com toda a gente, sabe como é que ele é. Mas ele tem algum problema? Ele não tem nenhum problema em cumprimentar conhecidos e desconhecidos”.

No fim de semana pratica natação e basquetebol, pois de acordo com a progenitora é uma forma de atenuar o seu excesso de atividade motora. Aliás, os jogos de basquetebol são, neste momento, a sua atividade favorita e dominam os seus temas de conversa.

De uma forma geral, pode afirmar-se que o ambiente familiar é estruturado, com um nível socioeconómico favorável, percebendo-se que a família se esforça para proporcionar todas as oportunidades ao L.

### **3.3.1 História desenvolvimental/clínica**

Através dos dados recolhidos da ficha de anamnese (ANEXO I) podemos depreender que a gravidez do L. não foi planeada, mas desejada e acompanhada no Hospital Sousa Martins, na Guarda. A duração da gestação foi de 40 semanas. O parto foi normal e a criança nasceu com 48,5 cm, pesava 3450 g e tinha um perímetro cefálico de 33 cm.

Contudo, apenas com cinco meses, o L. teve uma meningite tuberculosa, facto que o manteve alguns meses internado no hospital. Foi seguido na consulta externa de Neurocirurgia por Hidrocefalia pós-infecciosa.

Esta doença provocou-lhe um atraso no desenvolvimento global, tendo-lhe afetado sobretudo a motricidade fina e a linguagem e provocado uma PHDA, do tipo combinado/misto (síndrome pelo qual está a ser medicado e acompanhado) (ANEXO II). Foi medicado com metilfenidato - concerta 18 mg mas, já no decurso deste ano letivo, aumentou a dosagem para 36 mg. Segundo Lobo Antunes (2009) o metilfenidato é um medicamento com ação sobre o sistema nervoso das crianças que faz repor os níveis normais de dopamina, para que as células responsáveis pela concentração possam funcionar, constituindo a forma mais eficaz de tratar o défice de atenção. Para este autor o aumento da disponibilidade de dopamina nos circuitos responsáveis pelas funções executivas permite que a pessoa se organize de forma mais competente e planeie melhor os seus atos, reagindo de forma menos impulsiva, isto é, pensando antes de agir (Lobo Antunes, 2009).

O L. é uma criança com um desenvolvimento físico normal, com uma altura considerável, pois apesar dos seus 51 kg, mede 181 cm.

### 3.3.2 Percurso Escolar

O L. iniciou a escolaridade obrigatória no ano letivo de 2003/2004, após ter beneficiado de um ano de adiamento escolar para a entrada no 1º Ciclo. Como se pode ler no relatório “dado aos 6 anos de idade ainda não apresentar os requisitos mínimos para iniciar a escolaridade obrigatória foi feito o seu adiamento por um ano” (ANEXO II). Contou com uma retenção no 2º ano de escolaridade e usufruiu de medidas do Regime Educativo Especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto (alíneas c) “Adaptações Curriculares”, f) “Condições Especiais de avaliação”, g) “Adequação na Organização de Classes ou Turmas”). Atendendo às suas características comportamentais e cognitivas, foi sugerido por um médico do Hospital Pediátrico de Coimbra, que lhe fosse aplicado um Currículo Alternativo, em 30/03/2007 (ANEXO III). No entanto, após reunião com os pais, a equipa de educação especial e a professora titular de turma, ficou decidido que a mesma medida seria somente aplicada aquando da sua entrada no 2º Ciclo.

Posteriormente, em abril de 2008, durante o seu quarto ano de escolaridade, foi avaliado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), tendo sido preenchida a *checklist*, em colaboração com todos os intervenientes (pais, professora titular, professora e coordenadora de educação especial e médico que o acompanha), confirmando-se a necessidade de intervenção da Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

Aquando da sua entrada no 5º ano, e consequentemente na escola onde se encontra, o conselho de turma confirmou as suas graves dificuldades e, principalmente, a sua grande agitação motora. Porém, foi também possível observar o seu potencial cognitivo e a sua perspicácia a nível oral. Deste modo, foi elaborado um Programa Educativo Individual (PEI) para o 2º Ciclo, onde se encontram documentadas as necessidades educativas especiais do aluno, baseadas na observação e avaliação em contexto de sala de aula e em informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo (alunos, encarregados de educação e professores); integra os indicadores de funcionalidade, os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e à participação do aluno no ambiente escolar, obtidos por referência à CIF, identificando um perfil completo de funcionalidade; discrimina a distribuição de atividades e apoios de que o aluno usufruiu, assim como objetivos, estratégias, recursos humanos e materiais a utilizar no processo de ensino e, em particular, as medidas educativas a adotar.

Este PEI contemplava as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais em todas as disciplinas, à exceção de Formação Cívica e Educação Moral Religiosa e Católica e adequações no processo de avaliação. Como as medidas educativas se revelaram adequadas e promoveram o sucesso educativo e social do L., o PEI elaborado no ano letivo 2010/2011, para o 3º Ciclo, contempla as mesmas medidas (ANEXO IV).

### 3.3.3 Perfil de Funcionalidade

Como já foi referido, o L. matriculou-se nesta escola no ano letivo 2008/09, correspondente ao seu 5º ano. A opção por este estabelecimento de ensino recaiu no facto deste ser conhecido a nível local pelos bons resultados escolares, bem como pelo seu ambiente familiar e acolhedor. Os pais consideraram que aqui estaria mais protegido, pois na escola do 1º Ciclo era “gozado” por alguns colegas e segundo os progenitores “colocá-lo nesta escola permitiria que não fosse da turma dos colegas da escola primária”. A própria mãe refere que notou que “ele ficou mais calmo em relação à escola primária”.

O L. evidencia problemas sobretudo a nível comportamental. Os colegas definem-no como alguém “que está sempre na lua” e “que precisa muito de correr para se acalmar”. Não consegue realizar um jogo, uma atividade no recreio conjuntamente com os seus pares, porque não respeita as regras e a meio “cansa-se e vai-se embora” abandonando a sua equipa. Há momentos em que gosta particularmente de importunar os colegas, interrompendo as suas conversas, os seus jogos, tirando-lhes material necessário, etc. A sua necessidade de relacionamento interpessoal torna-o, por vezes, desadequado com as pessoas, tanto com os adultos como com os colegas, que se sentem saturados com algumas das suas atitudes. Nos intervalos, é usual encontrá-lo a correr pelos pátios, sozinho.

Da análise do processo individual do aluno (PIA) e das atas do conselho de turma percebe-se que é frequente o L. esquecer-se do material escolar em casa e chegar aos dias dos testes e não saber que há teste. Por norma, os tempos letivos da tarde são os menos profícuos em termos de rendimento escolar e nos quais demonstra mais irritabilidade. O aluno não apresenta hábitos e métodos de trabalho nem de organização, o que conjuntamente com a falta de atenção acaba por se refletir no seu aproveitamento escolar. Esta falta de organização foi mencionada pela mãe na entrevista, quando referiu que “tinha uma estratégia para organizar o material... mas é escusado. (...) Ele é muito desorganizado. Vejo pelos dossiers, ele estraga os dossiers (...). Compro-lhe canetas a toda a hora, borrachas a toda a hora, lápis a toda a hora”.

Todavia, trata-se de um aluno que revela uma vasta cultura geral, dotado de grande curiosidade, nomeadamente em relação aos animais e aos factos históricos.

De acordo com os dados recolhidos, nomeadamente no PEI (ANEXO IV), o L. revela graves dificuldades na aquisição de competências (d155.3), assim como na capacidade de focalizar a sua atenção (d160.3). Demonstra limitações nas competências de base que são o Ler (d166.3), o Escrever (d170.3) e o Calcular (d172.3). No que diz respeito às “tarefas e exigências gerais”, o aluno nem sempre consegue realizar uma tarefa única (d210.3). Apresenta, ainda, graves limitações na produção de mensagens com significado literal e implícito (d345.3), ou seja, no facto de “iniciar, manter e terminar a análise de um assunto” (d355.3). Este é, efetivamente, um aspeto salientado pela mãe na entrevista, quando refere que “(...) se lhe for proposto um trabalho, por uma ordem, perde-se no meio. Não o consegue acabar”. Salientam-se, ainda, graves limitações nas funções psicomotoras (b147.3), nomeadamente, graves dificuldades nos movimentos finos da mão (d440.3).

De acordo com Parker (2003) cerca de 25% das crianças com PHDA demonstram dificuldades de aprendizagem, que “consistem num défice em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita (...) podem exibir insuficiências em competências de leitura, de escrita, de ortografia ou de aritmética” (p.11). Como pudemos observar, o L. escreve com alguma dificuldade. Também, desenha sempre as pessoas sem braços, o que poderá significar, de acordo com a opinião da psicóloga da escola, que a sua limitação psicomotora fá-lo entender que o “braços só atrapalham”. Esta limitação confere-lhe graves dificuldades a passar matérias, escrever nos cadernos, nos testes, e sobretudo nos conteúdos programáticos das disciplinas de Educação Visual. Como forma de atenuar esta limitação, a escola, em colaboração com um Centro de Intervenção Psicopedagógica, proporcionou que o L. usufruísse de sessões de psicomotricidade (ANEXO V).

Como se pode confirmar através da aplicação da Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (ANEXO VI), o L. revela um nível intelectual abaixo da média (b117.2), além de apresentar dificuldades ao nível da orientação (b114.2) e de revelar um temperamento pouco

calmo e sossegado (b1263.3). O aluno demonstra graves limitações nas funções da atenção (b140.3) e ao nível do pensamento (b160.3). Revela, ainda, alguma instabilidade emocional (b152.3).

Atendendo às características mencionadas, entende-se que o L. não consiga gerir o seu comportamento (d250.3). Ele próprio referiu, aquando da entrevista, que o que mais lhe custa nas aulas é "(...) sentar-me. Estar quieto o tempo todo. Estou sempre a mexer as pernas". Salientou, ainda que a sua disciplina favorita é "educação física, porque corro muito". De facto, como já foi referenciado, as crianças com PHDA apresentam irrequietude motora: mexem-se frequentemente na cadeira, agitam braços e pernas, não respeitam a sua vez de falar e falam muito. Correm em locais em que não devem e têm dificuldade em reservar-se ao silêncio (DSM-IV-TR, 2002) e, na verdade, os comportamentos do L. enquadram-se perfeitamente nesta descrição.

É uma criança que revela alguma imaturidade cognitiva, de acordo com o neuropediatra (ANEXO VII), que alertou a escola, no ano letivo transato, para a possibilidade dessa imaturidade poder agravar "o seu relacionamento social, sendo menos competente devido às suas dificuldades motoras".

No relatório circunstanciado redigido pelo Conselho de Turma, na última reunião de avaliação, a 18 de junho de 2012, (ANEXO VIII) pode ler-se que:

Ao contrário do descrito nos outros anos, o ..... não apresentou uma evolução significativa, ao longo deste ano letivo, chegando a apresentar uma regressão como por exemplo na disciplina de Francês. De facto, apesar de o aluno ter desenvolvido algumas competências sociais adequadas para a sua idade e consiga manter-se mais calmo e concentrado, não manifestou o mesmo empenho e dedicação que em anos anteriores. Este aspeto pode estar ligado com o processo de entrada na adolescência, assim como com uma tomada de consciência maior das suas dificuldades e das limitações que estas podem trazer no futuro. Deve-se continuar a insistir na oralidade, pois, é a única forma que o ..... tem para mostrar os seus conhecimentos, sendo muito difícil (ou praticamente impossível) para ele expressar-se a nível escrito, apesar do grande esforço feito a nível da caligrafia. Ao nível dos fatores ambientais, o ..... continua bem integrado e aceite na turma, o que tem contribuído para o seu sucesso.

Os contactos com os pais, nomeadamente com a mãe, revestiram-se de extrema importância, pois constituíram oportunidades para apreciar a repercussão que a perturbação desta criança tem no ambiente familiar, de os interrogar sobre as suas expectativas e a sua prática em matéria de educação. A maior parte dos pais de crianças com PHDA enfrenta o desafio diário de saber gerir o comportamento do seu filho. Na verdade, as pessoas que lidam diretamente com estas crianças estão sujeitas a níveis acrescidos de stresse que podem facilmente resultar em tensão conjugal e familiar (Parker, 2003). Neste aspeto, esta família não é exceção. A mãe referiu na entrevista algumas vezes, que quando o L. se mostra mais agitado, se coíbe de algumas atividades sociais "não é fácil ir com ele às compras, ou ao café porque não pára quieto" ou "conversar com alguém com ele por perto é impossível, não pára de interromper a conversa".

Com efeito, apesar desta família ser bastante esclarecida, zelosa e protetora em relação à problemática do L., a mãe refere que muitas vezes não "tem tempo, nem disponibilidade para o ajudar". O L. chega a casa por volta das sete horas e trinta minutos, "hora de jantar, de tomar banho, pelo que não há tempo para realizar outro tipo de atividades", salientou a mãe.

## 4. Procedimentos

Para a realização deste trabalho de projeto respeitaram-se condutas éticas e legais. Primeiramente foram realizados alguns contactos informais com a escola, com a encarregada de educação e com o aluno. De acordo com Santos (2011), “a criança deverá ser uma participante activa na intervenção, devendo ser informada de todo o processo que a envolve” (p.XV).

Posteriormente, foram formalizados esses contactos através de cartas de pedidos de autorização à Direção da Escola (APÊNDICE A), à encarregada de educação (APÊNDICE B) e de um termo de consentimento livre e esclarecido ao aluno (APÊNDICE C) para a realização deste estudo. Nessas cartas explicou-se, sucintamente, o objetivo deste trabalho de projeto, foi garantido o anonimato de todos os envolvidos e a confidencialidade das informações e dos dados recolhidos. Obtido o consentimento de cada um dos intervenientes, foram aplicadas as técnicas de recolha de dados. Com efeito, consultámos a documentação referente à escola (o PEE e o RI) e ao aluno, nomeadamente o PIA, onde constam relatórios médicos, psicológicos e pedagógicos, a ficha de anamnese e o PEI. Seguidamente foi solicitada autorização para a realização das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE D) e, neste sentido, elaborámos os guiões de entrevista (APÊNDICES E e F) a realizar à encarregada de educação e ao aluno. Posteriormente, agendámos a data, hora e local das entrevistas, que foram gravadas em áudio, transcritas e validadas pelos entrevistados (APÊNDICES G e H). Para Simões (1998) “os relatos dos pais, sejam ou não completamente exactos, proporcionam a fonte de informação mais importante e mais validade acerca das dificuldades da criança” (p. 47). Com base nos dados recolhidos procedemos à planificação da proposta de intervenção pedagógica (APÊNDICE I).

O professor deve assumir uma atitude proativa e num primeiro momento deve proceder ao levantamento dos problemas específicos, a fim de adaptar as diferentes componentes da intervenção às necessidades existentes (DuPaul & Stoner, 2007). Este plano assentou na avaliação dos problemas que afetam o aluno, a fim de poderem ser delineadas estratégias de intervenção precisas e adequadas para garantir o seu sucesso educativo.

Após traçarmos o perfil educacional do aluno, identificando as áreas fortes e as fracas, estruturámos a nossa proposta de intervenção pedagógica, que se descreve no capítulo seguinte, com base na consideração de Barkley (2000) “o problema dos indivíduos com PHDA não é saber o que fazer, mas sim não conseguir fazer o que sabem que deve ser feito” (p.123). Parker (2003) refere, a este propósito, que “apesar de não existirem dois alunos com PHDA exactamente iguais e a necessitarem precisamente do mesmo tipo de ambiente de aprendizagem, existem alguns princípios gerais que parecem fazer sentido que sejam seguidos quando se ensina alunos hiperactivos” (p.55).

## 5. Proposta de Intervenção Pedagógica

Como já foi referido anteriormente, consideramos que os professores são agentes privilegiados na intervenção junto das crianças com PHDA e, como tal, devem adotar um conjunto de estratégias conducentes ao seu sucesso educativo e social. Neste sentido, a nossa proposta de intervenção pedagógica visa identificar, planificar e avaliar estratégias que promovam um comportamento mais adaptativo e fomentar o sucesso escolar de um aluno com PHDA.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) edificou-se como um documento estruturante de todas as reformas educativas que têm surgido no sistema educativo português. Esta Lei

salientou a necessidade da escola contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade, do carácter e da cidadania de todos os estudantes (LBSE, 1986). A organização do ensino básico veio, posteriormente, clarificar essa intenção, na medida em que reforçou a necessidade de proporcionar aos alunos experiências que visassem fomentar a sua consciência cívica e socioafetiva, preconizando o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. Tal como refere o PEE (2008), da escola onde o aluno se encontra escolarizado, “a caminhada escolar a percorrer, ao longo do ensino básico visa, fundamentalmente, desenvolver competências e munir o aluno de saberes que lhe permitam uma inserção harmoniosa na vida activa e contribuam para uma escolha acertada na construção do seu projecto de vida” (p. 28). Assim, pretende-se que, à saída da escola, o aluno seja capaz de participar na vida cívica de forma crítica, assumindo a responsabilidade pelas suas opções e decisões; respeitar a diversidade cultural, religiosa e outra, cultivando a tolerância e o respeito pelo outro; compreender as realidades natural e sociocultural, utilizando processos e conhecimentos científicos e tecnológicos; ser elemento ativo na defesa do meio ambiente e preservação do património; saber utilizar o trabalho cooperativo como forma de realização e eleger a educação permanente como forma de resposta às constantes mutações sociais, na perspetiva da construção do seu projeto pessoal (PEE, 2008).

No referido documento pode, ainda, ler-se que este:

(...) chamou a si alguns dos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo e que se afiguram preponderantes para a implementação de uma política educativa de sucesso: proporcionar uma formação integrada e harmoniosa a cada aluno, que transmita uma herança cultural e desenvolva as suas capacidades individuais, com vista à aquisição de competências que o habilitem de forma consciente, a construir o seu projeto de vida (PEE, 2008, p. 31).

O PEE e o currículo visam, cumulativamente, a construção de uma escola adaptada ao meio geográfico onde se insere e a participação de todos os alunos na construção de uma escola “para todos”. Leite (2003) clarifica que o currículo não se poderá circunscrever aos conteúdos a lecionar e que os alunos deverão apreender; deve, sim, associar-se a um projeto de formação com o desígnio de criar condições onde cada aluno possa aprender a ser.

Neste contexto, a Geografia, enquanto disciplina de 3º Ciclo, veio assumir um papel preponderante na (in)formação de futuros cidadãos. Por esta via, esta área curricular procura responder às questões que o Homem coloca sobre o Meio Físico e Humano utilizando diferentes escalas de análise. Desenvolve o conhecimento dos lugares, das regiões e do mundo, bem como a compreensão dos mapas e um conjunto de destrezas de investigação e resolução de problemas. A aprendizagem da Geografia, ao longo da escolaridade básica, deve permitir aos jovens, no seu final, a apropriação de um conjunto de competências que os torne cidadãos geograficamente competentes (Ministério da Educação, 2002).

A gestão do currículo desta disciplina deve incidir mais nos aspetos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspetos descritivos dos conteúdos programáticos. A educação geográfica deve permitir aos alunos aprender e aplicar conceitos (espaço, região, território, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interação e movimento), levando ao desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam saber observar e pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio (Ministério da Educação, 2002).

A Geografia é uma disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e Sociais e através do seu estudo os alunos estabelecem contacto com diferentes sociedades e culturas num

contexto espacial, ajudando-os a perceber de que forma os espaços se relacionam entre si. De facto, *aprender a ser* implica desenvolver a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal e esta disciplina é um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos. A educação geográfica utiliza as dimensões concetual e instrumental do conhecimento geográfico para proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências geográficas e, nessa medida, desempenha um papel formativo no desenvolvimento e formação para a cidadania, nomeadamente no âmbito da educação para o desenvolvimento e da educação ambiental (Ministério da Educação, 2002).

O tema programático em que se insere a nossa proposta pedagógica “Contrastes de Desenvolvimento” integra as seguintes unidades didáticas: *Países Desenvolvidos Versus Países em Desenvolvimento - indicadores de desenvolvimento* e a *Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento*. Assim sendo, dando cumprimento à planificação anual, o nosso plano incidiu sobre a unidade didática *Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento*, que por sua vez se encontra subdividido em dois temas: *obstáculos ao desenvolvimento* e *soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento*. Pretende-se que no final desta unidade, o aluno seja capaz de: reconhecer a internacionalização nas trocas comerciais, perceber o intercâmbio existente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, referir fatores externos e internos que constituem um obstáculo ao desenvolvimento, problematizar medidas que permitam atenuar desigualdades no desenvolvimento e referir áreas de intervenção das Organizações Governamentais (OG) e das Organizações Não Governamentais (ONG).

O método de estudo privilegiado da Geografia consiste na observação, recolha e tratamento da informação, na elaboração de conclusões e apresentação dos resultados obtidos. Este método permite desenvolver competências com base no trabalho colaborativo, na discussão de ideias, bem como na apresentação oral, visual e escrita dos resultados das investigações. Trabalhar dentro e fora da sala de aula, integrando saberes e utilizando o método investigativo, permite contribuir para uma cidadania participativa e consciente (Ministério da Educação, 2002). Ao professor de Geografia cabe definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional, através dos temas definidos, adequando as suas decisões ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno. Neste sentido, apresentamos de seguida a planificação da proposta de intervenção para o L., bem como a fundamentação das estratégias selecionadas.

## 5.1 Planificação da Intervenção

As escolas têm como missão “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Preâmbulo). Neste âmbito, também a Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, atribui responsabilidade aos membros da comunidade educativa para a salvaguarda do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. O art.º 5º destaca o papel dos professores “enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula quer nas demais actividades da escola”.

Torna-se, assim, imperativo que estes agentes educativos adequem formas de atuação e adotem estratégias educativas que (re)orientem para a função educativa global da escola:

promover o sucesso escolar e educativo dos alunos (Rebelo, 1997). A inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem (DGIDC, 2009). Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006, p.10) incluem nos objetivos das escolas “potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva activa, através da mobilização de todos os seus recursos e da comunidade”.

Enquanto educadores temos o dever de promover o desenvolvimento integral dos nossos alunos adotando e (re)ajustando técnicas/estratégias pedagógicas que possibilitem desenvolver competências “gerais e específicas dentro do contexto escolar, procurando-se sempre que o aprendido seja transferido e generalizado a outros contextos” (Santos, 2011, p. XV).

O aluno do nosso estudo de caso, tal como já foi referido, encontra-se escolarizado ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Este normativo determina que a promoção da aquisição das aprendizagens e competências definidas no currículo comum, com os alunos com NEE de carácter permanente, implica a adoção de estratégias curriculares, nomeadamente:

- A prestação de apoio pedagógico personalizado que compreende a utilização de estratégias de apoio mais específico e mais intenso que promovem a obtenção de competências e aptidões orientadas para a consecução de aprendizagens dos conteúdos lecionados no seio da turma e o reforço e o desenvolvimento de competências específicas;

- A implementação de adequações curriculares individuais que, tendo como padrão o currículo comum, podem resultar na introdução de objetivos, conteúdos intermédios e áreas curriculares específicas e na eliminação de atividades;

- A adequação no processo de avaliação, com a utilização de condições, estratégias e formas de avaliação adaptadas às características e necessidades individuais dos alunos com NEE de carácter permanente sem, contudo, se afastar das normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade;

- O recurso a Tecnologias de Apoio constituem “dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, p.159).

De facto, o apoio a estes alunos deve ser entendido como o “processo de resposta às necessidades e características (...), de aplicação de métodos e estratégias de intervenção, consideradas mais adaptadas e eficazes” (Rebelo, 1997, p. 166).

Foi justamente por sentirmos necessidade de identificar estratégias que visassem incrementar a atenção e a concentração desse aluno e perceber qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo, visando o seu sucesso educativo, que decidimos implementar uma proposta de intervenção no âmbito da disciplina de Geografia. Neste sentido, esta intervenção foi realizada em contexto de sala de aula e as atividades planificadas tiveram em consideração a participação de toda a turma. Foi delineada e planeada para dezasseis aulas, no 9º ano de escolaridade, inserida, como já referimos, na unidade didática “Contrastes de Desenvolvimento”.

O processo de ensinar requer um planeamento rigoroso, metódico, com metas claras no tempo, com os recursos a utilizar. “A tarefa de programar é uma competência básica do professor” (Sánchez, Abellán & Frutos, 2011, p. 137).

Segundo Estrela (1994), a planificação é entendida como “um inventário e organização de objetivos, conteúdos, métodos, meios e processos de avaliação (...) conjunto estruturado e

detalhado de metas de trabalho, permitindo ao professor, organizar as suas actividades, seguindo três momentos: previsão, realização e avaliação” (p.9) . Por exemplo, Arends (1999), refere que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações”(p.44). Para Barbosa, Serpa, Botelho, Rodrigues, Cabral e Raposo (1999), ela “é um meio de o professor esclarecer, (...) os processos de acção que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas”(p. 116).

As estratégias de intervenção devem encontrar-se estreitamente relacionadas com os factores que influenciam a aprendizagem. Assim, porque este aluno carece de competências como a capacidade de prestar atenção, de concentrar-se numa tarefa, de autocontrolo ou de resposta adequada aos estímulos, competências consideradas fundamentais para efetivar a aprendizagem, é para elas que o foco da nossa intervenção é dirigido. Com efeito, como podemos observar na tabela 1, a nossa proposta pedagógica visa: o incremento do tempo de atenção/concentração, a responsabilização pelo cumprimento das regras na sala de aula, o controlo dos impulsos emocionais quando interage com os pares e a participação ativa em grupos de trabalho.

Tabela 1 - Objetivos a atingir com a Intervenção Pedagógica

Objetivos Gerais	Objetivos específicos
Aumentar o tempo de atenção/concentração	Estar atento às atividades propostas; Executar as instruções dadas pela professora; Executar as tarefas sem interrupções; Estabelecer prioridades na realização das tarefas; Terminar as atividades propostas.
Responsabilizar o aluno pelo cumprimento das regras na sala de aula	Entrar na sala de aula em silêncio; Sentar-se sem arrastar a cadeira ou outro material; Aguardar pela sua vez para responder; Levantar o braço para intervir; Sair da sala sem fazer barulho.
Controlar os impulsos emocionais quando interage com os seus pares	Respeitar os seus pares; Aceitar ajuda dos colegas; Superar situações de conflito.
Participar ativamente no grupo de trabalho	Partilhar tarefas e ideias; Compartilhar e preservar os materiais; Participar ativamente nos trabalhos de grupo.

Considerando que o professor deve identificar os pontos fortes e os fracos dos alunos e criar oportunidades para que, baseado nos pontos fortes, os ajude a desenvolver

competências (Nielsen, 1999), organizámos esta proposta com base na individualização do ensino, adequado, por isso, às características individuais do aluno. As competências deste aluno são efetivamente a curiosidade, criatividade, vocabulário vasto e a receptividade a recursos visuais (imagens).

Esta proposta de intervenção foi pautada pelos princípios orientadores da escola inclusiva visando o sucesso educativo do L. Assenta na diferenciação pedagógica, que de acordo com Tomlinson e Allan (2002) consiste “na prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular (...) em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes”(p. 14). No mesmo sentido pronuncia-se Gomes (2006), que aponta a diferenciação pedagógica como o procedimento que procura implementar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de competências, de comportamentos heterogêneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns.

Para Roldão (2000) diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, (...) um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”(p.39).

Assim sendo, diferenciar práticas pedagógicas constituirá a resposta mais eficaz do professor às necessidades específicas dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação, tais como, as tarefas escolares, a organização dos grupos de trabalho, a avaliação e ajustamentos contínuos (Tomlinson, 2008).

A diferenciação assenta na própria diferença, concedendo aos alunos com NEE a oportunidade de partilhar o mesmo currículo que os restantes aprendentes.

Nas palavras de Sanches,

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (Sanches, 2005, p. 133).

Na verdade, tivemos de adequar o que ensinámos e a forma como o fizemos às características do aluno. Perspetivámos estratégias que garantissem um atendimento eficaz deste aluno, indo da adaptação no ambiente de aprendizagem, modificação de métodos de trabalho, adaptações do currículo, flexibilidade na realização e na apresentação de tarefas, à adequação do tempo de realização das atividades.

Partindo destes pressupostos, contemplámos na proposta de intervenção pedagógica atividades que implicaram a utilização das TIC. De facto, Correia (1999) constatou que:

(...) o computador, enquanto utensílio pedagógico (utilizado na sala de aula e em casa), permite uma aprendizagem interactiva e uma progressão constante, favorecendo o rigor do raciocínio e o desenvolvimento de uma estratégia lógica e eficaz. Pode contribuir, segundo Rodrigues (1988, citado por Correia, 1999), para o desenvolvimento de capacidades, sejam elas cognitivas, motoras, de linguagem ou de pré-aptidões para as aprendizagens escolares. (...) (p.168).

Ponte (2001, citado por Correia, 2004) afirma que as TIC para além instrumentos tecnológicos são, também, “um fenómeno cultural com profundas consequências para a identidade humana” (p.11), pois através delas destroem-se barreiras e todos são tratados por

igual, criando assim um ambiente equitativo. Pode, assim, dizer-se que o recurso às tecnologias permite a flexibilização de estratégias e a individualização de práticas, respeitando o ritmo, as necessidades de cada criança (Araújo & Fernandes, 2011). Para Andraus e Souza (2010), as TIC “podem ser utilizadas para os mais diversos fins (...). O seu uso possibilita rapidez na comunicação, flexibilidade, uma enorme capacidade de armazenamento e processamento, além de uma grande diversidade de recursos visuais e sonoros” (p.9).

As TIC permitem que se utilize uma vasta gama de recursos tornando-se num instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem dos alunos com PHDA. DuPaul e Stoner (2007) recomendam “o uso do computador pois pode melhorar os comportamentos relacionados com a realização de tarefas e a produtividade nos trabalhos dos alunos com PHDA” (p.163). Os mesmos autores explicitam que o ensino assistido por computador promove a concentração e a participação no processo de aprendizagem com a consequente melhoria de resultados escolares (DuPaul & Stoner, 2007). Os vários estudos que têm sido realizados demonstram que ao aumentar o grau de estimulação nas atividades, juntamente com a novidade em termos de materiais e métodos utilizados, melhora consideravelmente a capacidade de resposta de alunos com PHDA, captando e fixando o seu interesse (Filipe, 2011). Na verdade, quando se intervém junto a alunos com o diagnóstico de PHDA deve-se ter sempre em consideração a adoção de estratégias que permitam captar a sua atenção e concentração e “o computador é uma ferramenta pedagógica motivadora da aprendizagem e aliciante para o aluno” (Filipe, 2011, p.72).

Contudo, ainda que as TIC constituam ferramentas que auxiliam o professor no seu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, isso não significa que o professor deva alterar tudo na sua maneira de trabalhar. O importante é que entenda que a variedade de recursos metodológicos contribui para o processo de ensino-aprendizagem (Andraus & Souza, 2010). Sancho e Hernández (2006) sintetizam, afirmando que a “utilização das TIC possibilita respostas variadas, porque permite diferentes formas de apresentação da informação, maneiras diversificadas de expressão e aprendizagem e formas variadas de envolvimento, para dar resposta à complexidade de facetas da aprendizagem e do ensino” (p.148).

Foi, ainda, nossa intenção delinear esta intervenção com base num trabalho de aprendizagem cooperativa, ao conceber atividades em que o aluno fosse apoiado por um colega tutor. Segundo Leitão (2006), os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto, com um tutor, em pequenos grupos, a coordenar esforços de modo a resolver a tarefa de aprendizagem com base em relações de partilha, colaboração e solidariedade, promovendo, simultaneamente, a responsabilidade individual. O sucesso atingido cooperativamente permite aos alunos desenvolver competências cognitivas e sociais. DuPaul e Stoner (2007) defendem que o uso de um sistema tutorial entre pares é importante porque favorece um *feedback* frequente e imediato, possibilitando que os conteúdos programáticos sejam apresentados de acordo com o ritmo de aprendizagem do aluno e de forma individualizada.

Maset (2011) refere que “desde Piaget (1969) (...) ficou muito claro que a interação entre iguais que aprendem (crianças, jovens e adultos), numa relação mais simétrica, é tão importante como a relação mais assimétrica entre os alunos e aquele que os ensina” (p. 48).

Parker (2003) salienta que as dificuldades a nível da organização e da relação poderão ser atenuadas se o aluno com PHDA for apoiado por um colega de estudo. Assim, incluímos nas estratégias desta intervenção o recurso a um colega tutor, que sob a orientação da professora/investigadora, monitorizou, corrigiu, apoiou e assistiu o aluno. Para Rodrigues

(2008) “A existência de um par que é responsável por ajudar o colega com PHDA nas suas tarefas académicas e na aprendizagem de técnicas de auto-regulação tem sido descrita como bastante eficaz” (p.15).

Indo ao encontro do proferido por César (2003), consideramos que só uma pedagogia centrada na cooperação pode efetivar os princípios de inclusão e de participação, garantindo o acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola de todos e para todos. A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, cuja heterogeneidade/diversidade dos elementos que o integram, constitui uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Esta aprendizagem visa a participação ativa dos alunos na construção dos seus próprios saberes através de uma diversidade de atividades com vista a uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva (Leitão, 2006).

Neste sentido, algumas das aulas contemplaram a realização de trabalhos de grupo, pois Marvin (2003) defende que este tipo de trabalho, desde que bem organizado, apresenta benefícios para todos os alunos e é uma estratégia poderosa para desenvolver práticas e modelos inclusivos. Ainda de acordo com este autor, as trocas sociais estimuladas em grupos de trabalho são um forte instrumento de aprendizagem, na medida em que, corroborando o pensamento de Bruner e Vygotsky, o “potencial de aprendizagem de um aluno revela-se e concretiza-se em interações com outros com conhecimentos superiores como por exemplo, um professor ou um outro grupo de pares” (Marvin, 2003, p.199).

Sosin e Sosin (2006) enfatizam as atividades cooperativas como favorecedoras de um ambiente confortável e seguro, proporcionando maior conhecimento e compreensão entre os alunos. Para estes autores, a inclusão num pequeno grupo pode ajudar os alunos com PHDA a aumentar a concentração e a promover comportamentos adequados com os seus colegas.

Um ambiente de apoio e de interajuda entre colegas com e sem NEE é conseguido quando todos cooperam para atingir os objetivos de grupo e quando se entende o sucesso do grupo como um todo. Trabalhando de forma cooperativa, os alunos reconhecem, encorajam e apoiam os alunos com NEE, proporcionando a todos, uma oportunidade de crescimento emocional e social (Nielsen, 1999). O trabalho cooperativo consiste num “implicar os alunos na construção dos saberes” (Sanches, 2005, p.133). Segundo Correia (2010) o ensino inclusivo conduz os docentes a criar ambientes de interajuda na sala de aula, que se operacionalizam através de aprendizagens cooperativas, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias capazes de consolidar as áreas fortes dos alunos, dando respostas adequadas às suas necessidades.

Rodrigues (2005) afirma que um sistema de aprendizagem cooperativa, em pares ou em regime de tutoria, combinando a criança considerada com PHDA com um colega calmo, pouco influenciável, organizado e mais autónomo permite uma disponibilidade e um atendimento mais eficaz, ajudando de forma positiva o aluno e contribuindo para a melhoria das competências e das atitudes de ambos.

Em suma, o ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensinamentos preferenciais, por proporcionarem uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos considerados com NEE (Niza, 2000).

Importa salientar que qualquer proposta de intervenção pedagógica deve ser acompanhada e reforçada pelos diversos agentes educativos responsáveis pela educação/formação do aluno. De acordo com Santos (2011) “a intervenção junto destas crianças requer a articulação e colaboração estreita entre os vários profissionais constituída pelos pais, professores, psicólogo, pediatra (...)” (p. XV), que conjuntamente deverão adotar

critérios de atuação consonantes. Com efeito, todo o trabalho desenvolvido ao longo da implementação desta proposta de intervenção assentou numa estreita colaboração com os pais do aluno. De facto, consideramos que o envolvimento da família nas atividades da escola é um factor primordial para o sucesso da ação educativa. Por conseguinte, estruturámos toda a nossa intervenção conscientes de que o sucesso da educação de alunos com NEE está dependente do pleno envolvimento dos pais (Report, 1978).

Tal como já referimos anteriormente, julgamos essencial a participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. São muitas vezes estes que sugerem capacidades, interesses que a escola poderá desenvolver na criança, cabendo, por sua vez, à escola conceder-lhes informações acerca da sua evolução e sobre as medidas/estratégias a adotar em casa, de forma a promover o seu desenvolvimento integral. Deste modo, devemos salientar que os pais do L. constituíram parte integrante e fundamental da nossa proposta de intervenção.

A este propósito, Correia atenta que:

Os pais, como revela uma série de estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos. (...) É crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional” (Correia, 2005, p. 61).

Para Parker (2003) “uma atitude incentivadora e positiva por parte dos pais pode ajudar a estabelecer a plataforma para uma mudança saudável por parte da criança” (p. 35) e foi precisamente isso que solicitámos à encarregada de educação aquando da realização da entrevista. Considerámos que os pais e os professores precisam de convergir esforços no sentido de enfatizar as capacidades e as qualidades da criança. De acordo com Correia e Serrano (1998) o desenvolvimento integral de uma criança e o seu sucesso educativo não é, responsabilidade exclusiva da escola, pois a seu ver:

Os pais e educadores são membros de uma parceria que tem como objectivo comum; apoiar a integração e o êxito de todas as crianças na escola. Isto constitui uma visão unificadora que associa as culturas familiares e escolar, incluindo os pais e educadores em parcerias de aprendizagem (p. 182).

Por percebermos que era fundamental não trabalharmos sozinhos e que a envolvimento parental constitui um factor decisivo para uma educação de sucesso, procurámos identificar estratégias/atividades que incitasse uma participação ativa dos pais do L. nas tarefas escolares. Com base na reflexão de Nielsen (1999) “para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão” (p. 25), mantivemos sempre um contacto frequente com a encarregada de educação do aluno para que percebesse de que forma o podia apoiar nas atividades a realizar em casa.

## 5.2. Desenvolvimento da Intervenção

Na ausência de uma equipa multidisciplinar em contexto escolar, “o professor pode e deve implementar um conjunto de estratégias e técnicas pedagógicas que permitirão à criança com PHDA dar melhores respostas de aprendizagem” (Rodrigues, 2005, p.11). Neste sentido, planificámos especificamente cada uma das aulas, obedecendo à estrutura demonstrada na tabela 2 (APÊNDICE I).

Seguidamente, apresentaremos extratos da planificação aula a aula, acompanhados de um sumário das notas de campo, realizadas no decorrer das mesmas. Estas notas resultaram dos registos das dúvidas do aluno sobre as tarefas, de alguns comportamentos durante as aulas,

dos diálogos que surgiram e, também, de algumas reflexões pessoais. De facto, ao longo da implementação desta proposta de intervenção pedagógica procurámos ter uma atitude reflexiva e crítica sobre a consecução dos objetivos a que nos propusemos. Todas estas anotações foram importantes para direcionar, ajustar e monitorizar a nossa proposta de intervenção.

Tabela 2 - Planificação da aula n.º 1

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>1ª Aula</b> <b>17 de janeiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Responsabilizar o aluno pelo cumprimento das regras na sala de aula</p>	<p>A interdependência mundial</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Levantar o braço para intervir</p> <p>Aguardar a sua vez para responder</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Resolução e análise da ficha nº1.</p> <p>Sistematização de conhecimentos adquiridos na última unidade temática.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as respostas dadas pela turma.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor, num lugar perto da professora.</p> <p>Através da exploração das figuras 1 e 2 da primeira página da ficha nº1, o aluno reflete sobre a desigualdade económica e social do mundo atual, constatando situações de desigualdade entre o hemisfério norte e o hemisfério sul.</p> <p>Com base na segunda parte da ficha nº1, o aluno responde às questões que lhe são colocadas, com ajuda do colega tutor.</p>

Tendo como objetivo geral aumentar o tempo de atenção/concentração, de modo a que o aluno conseguisse estar mais tempo concentrado na aula, posicionámo-lo num local mais próximo da professora e junto do seu colega tutor. Tivemos, também, o cuidado de o colocar afastado das janelas, inibindo alguns estímulos que o pudessem distrair. A maior proximidade do aluno da professora possibilitou-nos ainda verificar se o L. registava a informação no seu caderno diário e, posteriormente, na ficha de trabalho.

O aluno mostrou-se visivelmente satisfeito não só com a mudança de lugar, pois já havia referido na entrevista que “gostaria de estar mais à frente porque atrás distraio-me mais” como com o facto de se sentar junto do seu colega tutor, um aluno com quem gosta muito de estar e de trabalhar. Na entrevista, o L. referiu-se a este colega como alguém que “tem muita paciência para mim”.

No decorrer da aula, o aluno foi muito participativo e interessado. A ficha de trabalho nº 1 (APÊNDICE J), constituída maioritariamente por questões objetivas, foi realizada com a colaboração do colega tutor e revelou-se um momento de aprendizagem muito dinâmico, assente na cooperação e na partilha de saberes. O facto do aluno ter uma orientação mais próxima, direcionada para as suas dificuldades permitiu-lhe colmatar dúvidas e organizar o seu trabalho. Considerámos, igualmente, muito benéfico que o L. respondesse de forma faseada à ficha, pois assim não se “perdeu” ao visualizar o verso ou a ler as restantes questões. As imagens constantes na ficha foram objeto de análise atenta por parte do aluno, despertando-lhe a atenção, a curiosidade e muitas críticas construtivas sobre as desigualdades entre países. Devemos referir que o aluno revelou perspicácia e um vocabulário adequado, surpreendendo os próprios colegas.

Para além das interpelações que a professora dirigiu ao L. também este se revelou mais participativo que o habitual. Muitas vezes, sem respeitar o cumprimento das regras da sala de aula: levantar o braço para intervir ou aguardar a sua vez para responder. Consideramos que por se sentir envolvido, “o centro das atenções” e de ter mudado de lugar despoletou alguma instabilidade. Por conseguinte, no que diz respeito a estes objetivos, considerou-se pertinente a elaboração de um contrato comportamental com o aluno (APÊNDICE K).

No início da aula, quando a professora explicou ao aluno em que consistiria a sua atividade de construção de um minidicionário geográfico, alguns colegas da turma quiseram, também, fazer um, reunindo uma série de conceitos novos. O aluno, por sua vez, ia anotando algumas noções que para si eram desconhecidas e é de ressaltar que no meio desta primeira aula, quando já poucos se lembravam do minidicionário, foi ele quem chamou à atenção para mais um termo novo.

No final da aula, foi-lhe entregue a ficha nº2, (APÊNDICE L), que deveria ser respondida com a colaboração dos pais, para ser apresentada aos colegas, na próxima aula. Notámos que o L. ficou visivelmente satisfeito por ter essa atividade a seu cargo (por ser o único a realizar esta ficha).

Esta aula assumiu um caráter mais lúdico, pelo que consideramos o resultado bastante positivo para toda a turma.

Tabela 3 - Planificação das aulas n.º 2 e n.º3

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p>2ª e 3ª Aulas 21 de janeiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Responsabilizar o aluno pelo cumprimento das regras na sala de aula</p>	<p>A interdependência mundial</p> <p>A globalização</p> <p>As organizações comerciais</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Levantar o braço para intervir</p> <p>Aguardar a sua vez para responder</p>	<p>Abertura da lição. Registo do sumário.</p> <p>Será pedido a todos os alunos, que vejam no seu material escolar ou na sua roupa, os países de origem desses materiais.</p> <p>Após todos responderem, pede-se que se relacione esta informação com os conceitos de interdependência e de globalização.</p> <p>Com base na figura 4 da página 46, do manual escolar, os alunos referem as principais organizações comerciais a nível mundial.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor. Será solicitado ao aluno que ligue o seu computador e leia as suas definições de <u>interdependência</u>, de <u>globalização</u> e de <u>multinacionais</u>.</p> <p>À medida que os alunos vão enunciando os países, o aluno vai referindo as respetivas capitais, com base no planisfério do manual escolar.</p> <p>Com base na página 45 do manual, o aluno refere alguns aspetos positivos e negativos da globalização. O aluno dá exemplo de algumas multinacionais que conhece, inferindo que o fenómeno da globalização está presente no nosso quotidiano.</p> <p>O aluno refere a importância da União Europeia, os seus alargamentos e a data de adesão de Portugal.</p>

Nestas duas aulas, o L. revelou-se bastante empenhado e interessado. Antes do seu início, já tinha ligado o computador e procedido à mudança de lugar para o local mais cimeiro, onde esteve na aula anterior (esta mudança só acontece nas aulas de Geografia, porque os alunos têm lugares marcados). Devemos salientar que o seu colega tutor, sentindo-se responsável pelo aluno, ainda durante o intervalo, quis confirmar se este tinha realizado e trazido o trabalho de casa (a ficha nº2 (APÊNDICE L)) e as primeiras definições para incluir no minidicionário geográfico). Relativamente à primeira atividade mencionada devemos referir que no dia seguinte à primeira aula, quando lhe foi entregue o enunciado da ficha, o aluno abordou a professora para dizer que já a tinha resolvido. Ficámos surpreendidas pois o L. não tinha por hábito realizar os trabalhos de casa com tanta rapidez e entusiasmo e, muito menos, abordar um professor para referir esse feito.

Demos início às aulas e após termos introduzido o tema “interdependência mundial” solicitámos ao aluno que lesse as definições de “interdependência, de globalização e de multinacionais” que constavam no seu Minidicionário Geográfico (APÊNDICE M). As definições foram elaboradas com a ajuda dos pais e estavam muito adequadas. Percebeu-se nitidamente que o L. tinha compreendido os termos, pois complementava-os com exemplos concretos.

Seguidamente, quando incitámos os alunos a verificar a origem de alguns dos seus objetos, referindo os países de origem, o L. tinha como objetivo ir referindo as capitais desses países, com base no planisfério. Contudo, a meio da tarefa quis ir ver a origem das suas sapatilhas e do seu estojo, interrompendo a atividade que estava a realizar. Alertámo-lo para o que tínhamos contratualizado e concordámos que devia executar primeiramente a tarefa que lhe tinha sido incumbida e posteriormente poderia observar a origem dos seus materiais. Acatou pacificamente e continuou a realizar a tarefa de localização espacial.

Ao longo destas aulas o L. interveio de forma adequada e muito pertinente, complementando as intervenções dos colegas e da professora com exemplos concretos, por exemplo, referindo-se à CIMPOR como uma das maiores multinacionais portuguesas, exemplificando alguns países onde existem filiais. Referiu, ainda, o caso particular da McDonald’s como uma das maiores multinacionais do mundo.

Abordámos, ulteriormente, as organizações comerciais e quando foi oportuno coube ao L. referir-se à União Europeia. Muito orgulhoso, pediu autorização para se levantar (algo que não costumava acontecer) e deslocou-se à frente da sala e, virado para os colegas, começou a ler as respostas da sua ficha. Devemos registar que o L. trouxe o material necessário para a aula (a ficha), facto que também não acontecia com regularidade. Este foi um momento muito interessante e dinâmico porque serviu para relembrar os sucessivos alargamentos da União Europeia, assim como os seus principais objetivos. Alguns alunos da turma pediram-lhe que os deixasse ver a sua ficha, facto que o deixou visivelmente orgulhoso. Consideramos, por isso, que os objetivos desta aula foram atingidos, considerando, no entanto, que é necessário continuar a dinamizar atividades para captar a atenção do aluno, aumentando a sua concentração para que execute as tarefas sem interrupções e consiga estabelecer prioridades na realização das tarefas.

Tabela 4 - Planificação da aula n.º 4

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>4ª Aula</b></p> <p><b>24 de janeiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Controlar os impulsos emocionais quando interage com os seus pares</p>	<p>Obstáculos ao desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Respeitar os seus pares</p> <p>Aceitar ajuda dos colegas</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Solicita-se a leitura silenciosa do documento 2 da página 48 do manual escolar “Cheias em Moçambique”. Após a leitura os alunos deverão apontar alguns obstáculos ao desenvolvimento em Moçambique.</p> <p>Troca de ideias/brainstorming sobre os obstáculos ao desenvolvimento nos países mais pobres.</p> <p>Os alunos, organizados em grupos de quatro elementos, deverão completar o “ciclo da pobreza” (ficha nº 3). Para realizar esta tarefa deverão basear-se na troca de ideias que decorreu e ler, em grupo, da página 48 à 53 do manual. Por fim, devem esquematizar a informação na ficha.</p> <p>Confrontação de ideias sobre o preenchimento do esquema.</p> <p>Constituição dos grupos de trabalho, para que em casa, iniciem a pesquisa sobre os fatores que constituem obstáculo ao desenvolvimento.</p> <p>Cada grupo deverá, como trabalho de casa, “especializar-se” num dos fatores.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>O aluno lê o mesmo texto com o seu colega tutor e deverá apontar alguns obstáculos ao desenvolvimento em Moçambique.</p> <p>O aluno distribui a ficha a todos os colegas da turma.</p> <p>O aluno, em colaboração com os colegas de grupo (do qual fará parte o seu colega tutor), deverá preencher o seu esquema “ciclo da pobreza”.</p> <p>O grupo do aluno deve explicar os fatores históricos à turma.</p>

Nesta aula, o aluno estava particularmente agitado; como diretora de turma já tinha ouvido alguns colegas referir que durante a parte da manhã o aluno esteve desconcentrado e agitado. Provavelmente o facto de não ter vindo à escola dois dias seguidos, devido à neve, terá causado renitência em (re)começar a rotina escolar. Na verdade, quando entrámos na sala já estava sentado, ao fundo, com o gorro do casaco na cabeça. Perguntámos se estava doente, respondeu que não, que “estava farto”, pois uma colega de turma tinha-o importunado durante o intervalo de almoço. Iniciámos a aula a tentar resolver a questão, concluindo-se que, na realidade, tinha sido o L. a incomodar a colega. Relembrámos, de imediato, que o aluno tinha celebrado um contrato comportamental e que o deveria cumprir na íntegra.

Após a resolução do conflito, foi necessário chamá-lo à atenção/à razão para podermos dar início à exposição dos conteúdos programados para a aula e lembrá-lo que o lugar dele era junto à secretária da professora. Desta vez, o aluno não se mostrou muito agradado por ter de se levantar e mudar de lugar. O seu colega tutor foi uma “ajuda preciosa” para o conseguir motivar para as atividades da aula, uma vez que iriam trabalhar a pares. Em grupos de dois procederam à leitura do documento “Cheias em Moçambique” e apontaram alguns obstáculos ao

desenvolvimento. O aluno participou apenas quando o interpelávamos e as suas respostas revelaram que tinha compreendido a mensagem/ a informação implícita no documento.

Solicitámos, de seguida, que a pares, lessem da página 48 à 53 do manual escolar e que fossem preenchendo a ficha nº3 (APÊNDICE N), distribuída pelo aluno a nosso pedido. Posteriormente, dividimos a turma em grupos de quatro elementos (cinco grupos) para que, em casa, iniciassem uma pesquisa sobre os fatores que constituem obstáculos ao desenvolvimento. O grupo do aluno integrou, dois elementos, além do colega tutor e dada a sua preferência pela disciplina de História e o seu interesse por factos históricos, coube ao seu grupo “especializar-se” e trabalhar os fatores históricos.

No final da aula foi entregue ao aluno um cd com o filme “Fiel Jardineiro” e o respetivo guião de exploração (APÊNDICE O). Foi-lhe solicitado que procedesse à sua visualização no fim de semana, conjuntamente com os pais e respondesse às questões/tópicos colocados.

Os pais do aluno foram avisados atempadamente da atividade e sugerimos-lhes que, tal como fazem na maior parte das vezes, caso fosse necessário, mostrassem o filme de forma faseada. Esclarecido o aluno, de que na próxima aula deveria fazer uma exposição oral à turma sobre o filme, pareceu-nos que ficou entusiasmado com a tarefa.

Tabela 5 - Planificação das aulas n.º 5 e n.º 6

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>5ª e 6ª Aulas</b> <b>28 de janeiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Controlar os impulsos emocionais quando interage com os seus pares</p> <p>Participar ativamente no grupo de trabalho</p>	<p>Obstáculos ao desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Respeitar os seus pares</p> <p>Aceitar ajuda dos colegas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Os alunos serão encaminhados para a sala de TIC.</p> <p>Abertura da lição e registo do sumário.</p> <p>Cada grupo de trabalho deverá procurar na Internet alguns exemplos concretos para explicar o seu obstáculo ao desenvolvimento, por exemplo algumas tragédias alimentares no mundo, a importância do comércio justo, as principais organizações terroristas, entre outros.</p> <p>Apresentação à turma.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as dúvidas que poderão surgir das apresentações</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor, junto do seu grupo de trabalho da aula anterior, num dos computadores da sala.</p> <p>Para introduzir a explicação/apresentação dos diferentes os fatores que condicionam o desenvolvimento nos países mais pobres, o aluno deverá fazer uma exposição oral à turma, com base no guião de exploração do filme que visionou com os pais.</p> <p>O grupo do aluno deve explicar os fatores históricos, nomeadamente a colonização e os regimes políticos de alguns países em desenvolvimento.</p> <p>Apresentação à turma com base num suporte escrito (PowerPoint, cartaz).</p>

Após o registo do sumário, solicitámos ao aluno que procedesse à apresentação/exposição oral do guião do filme “Fiel Jardineiro” que tinha visionado no fim de semana com os pais. O L. levantou-se, dirigiu-se para o quadro e virado para os colegas começou a ler o guião de exploração que tinha preenchido e que o auxiliou na explanação das ideias principais. Após transmitir que tinha gostado do filme e que tinha visto “muita pobreza”, limitou-se a ler o guião de exploração. Na questão 1.1.1., na qual devia proceder à localização de alguns países africanos referidos no filme, o

aluno dirigiu-se ao planisfério da sala, ainda que de forma muito apressada, evidenciando alguma hesitação/confusão na localização geográfica. Considerámos que, apesar de ter trabalhado esta questão em casa, possivelmente, pelo facto deste planisfério ser diferente (muito maior) terá provocado alguma “desorientação espacial”, mas rapidamente foi auxiliado por um colega da turma.

A exposição do aluno e as alusões que fez ao filme, conseguiram despertar a curiosidade dos colegas para o seu visionamento e ficou acordado que o L. numa aula de Educação para a Cidadania, traria o cd para o ver conjuntamente com os seus colegas.

De seguida, os alunos foram distribuídos em grupos e o L. iniciou a pesquisa na internet conjuntamente com o seu grupo de trabalho. Por vezes, dispersava-se mas o grupo chamava-o à atenção, solicitando a sua opinião para a realização do trabalho. Evidenciámos que o aluno tinha realizado grande parte desta atividade no fim de semana, enriquecendo o trabalho com exemplos concretos de colonização “retirados” de livros e de matérias da disciplina de História (APÊNDICE P).

De facto, o L. demonstrou muito interesse pela apresentação dos trabalhos dos colegas, colocando perguntas muito pertinentes e até complementando os trabalhos com informações muito apropriadas. Frequentemente, colocava o dedo no ar, apenas para referir que o filme que tinha visto salientava determinado aspeto a que o grupo fazia alusão.

De salientar, sobretudo, que o aluno explorou outros livros, outras fontes bibliográficas, promovendo a transversalidade e interdisciplinaridade de conteúdos. Pesquisou recursos sobre a disciplina de História, vídeos sobre a colonização e como tinha trabalhado estes conceitos previamente, sentia-se no “direito” de corrigir os colegas.

No final da aula, informámos sobre o material indispensável para a próxima aula e solicitámos ao colega tutor que verificasse se o L. apontava todo o material necessário.

Tabela 6 - Planificação da aula n.º 7

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>7ª Aula</b> <b>31 de janeiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Participar ativamente no grupo de trabalho</p>	<p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Compartilhar e preservar os materiais</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo.</p>	<p>Abertura da lição na sala de TIC.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Os alunos (re) lembram os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) com base na página 54 do manual escolar.</p> <p>De seguida, são distribuídos em grupos de 2 e 3 elementos e cada grupo analisa um ODM e recolhe informação na internet sobre o estado de alguns países/regiões face ao preconizado no referido objetivo.</p> <p>Os grupos de trabalho deverão elaborar cartazes para cada um dos ODM que analisaram e o estado dos países face a esse objetivo. O cartaz deverá, ainda conter medidas, propostas pelo grupo, para alcançar esse objetivo.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>O aluno deverá integrar um grupo, conjuntamente com o seu colega tutor e proceder à análise e respetiva representação no cartaz do seu ODM.</p> <p>O grupo do aluno ficará responsável pelo objetivo nº 3 “Promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres”.</p>

A aula teve início com uma síntese oral sobre as apresentações dos trabalhos na aula anterior. O aluno estava bastante participativo, fazendo referência, por diversas vezes, às imagens que tinha visualizado no filme “Fiel Jardineiro” assim como nas apresentações dos trabalhos dos colegas. De salientar, que o aluno referiu pormenores que muitos dos seus colegas já não se recordavam.

Seguidamente, introduzimos o tema “Soluções para Atenuar os Contrastes de Desenvolvimento”, mencionando os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). Os alunos referiram que na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica já tinham abordado o tema, pelo que para nós, tornou-se mais fácil partir dos conhecimentos já adquiridos e procedemos, de imediato, à constituição dos grupos de trabalho.

Solicitámos ao aluno que na próxima aula trouxesse um registo escrito sobre o que é o FMI e a Troika e que posteriormente estas noções deverão integrar a sua Lista de Vocabulário. Pedimos, uma vez mais, ao colega tutor que verificasse se o L. anotava os trabalhos de casa.

Tabela 7 - Planificação das aulas n.º 8 e n.º 9

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>8ª e 9ª</b> <b>Aulas</b> <b>4 de</b> <b>fevereiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo.</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Os alunos apresentam à turma os seus cartazes.</p> <p>Os alunos, com base no manual, enumeram as principais soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento.</p>	<p>O aluno senta-se próximo de um colega tutor.</p> <p>O grupo do aluno fica responsável pela organização da exposição dos trabalhos na escola.</p> <p>O trabalho deste grupo deverá ser novamente afixado, na escola, no dia Internacional da Mulher (8 de março).</p> <p>O aluno deverá refletir sobre estas soluções com ajuda do seu colega tutor e comentar a ajuda monetária (por se tratar de um tema mais atual).</p> <p>Com a ajuda do manual, deverão definir FMI, Banco Mundial e explicar em que consiste a Troika. Esta informação é complementada com a exposição oral (com base num registo escrito) dos resultados da pesquisa que o aluno fez com os pais.</p> <p>O aluno deverá pesquisar na biblioteca da escola, com a colaboração do seu colega tutor, notícias de jornais sobre ajudas humanitárias e afixá-las no placard da sala de aula.</p>

Os alunos procederam, por grupos, à apresentação dos cartazes sobre os ODM. O do aluno fez referência ao objetivo nº 3 “Promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres” (APÊNDICE Q). No decorrer das apresentações dos colegas, o L. questionou-os várias vezes,

demonstrando interesse pelos trabalhos. Quando chegou a vez de apresentar o seu trabalho, foi a correr para a frente da sala, sem esperar pelo grupo. Os colegas de grupo consideraram que ele estava bastante ansioso. Disseram-lhe algumas vezes para estar quieto, pois andava de um lado para o outro da sala, como se estivesse a “imitar” a postura de um professor.

**Tabela 8** - Planificação da aula n.º 10

<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Estratégias específicas para o aluno</b>
<p><b>10ª Aula</b> <b>7 de fevereiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo.</p>	<p>Abertura da lição na sala de TIC.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>As ONG</p> <p>Das ONG referidas pelo aluno à turma, esta será organizada em grupos de dois elementos e deverão fazer uma pesquisa sobre uma ONG.</p> <p>O resultado dessa pesquisa deve ser apresentado à turma, no quadro interativo. Poderão fazer um powerpoint ou apresentar o site dessa ONG</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>O aluno refere as ONG que constam da sua lista, que é previamente verificada pela professora.</p> <p>O aluno e o seu colega tutor deverão pesquisar os objetivos, as áreas de intervenção, a localização das áreas mais carenciadas que recebem ajuda da UNICEF.</p>

Para esta aula o aluno trouxe um cartaz com algumas imagens e excertos de notícias sobre ajudas humanitárias (APÊNDICE R) e uma lista de várias ONG, algumas retiradas do manual escolar. Estas Organizações foram distribuídas pelos grupos de trabalho para que explorassem os seus objetivos, as suas áreas de intervenção e a localização das áreas mais carenciadas que recebem a sua ajuda, de acordo com a proposta de trabalho (APÊNDICE S).

O aluno, conjuntamente com o seu colega tutor, dirigiu-se para um computador e iniciou a sua pesquisa sobre a UNICEF. Salientamos que o L. conseguiu relacionar algumas imagens que viu sobre a intervenção desta Organização com o que tinha visto no filme “Fiel Jardineiro”. Referiu sobretudo a precaridade da vida das crianças nos países em desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito às condições médico-sanitárias e a ajuda que esta organização pode dar. O grupo de trabalho do aluno solicitou várias vezes a ajuda e a opinião da professora para a elaboração do seu powerpoint, pois detinham muita informação e era necessário seleccioná-la.

Tabela 9 - Planificação da aula n.º 11

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>11ª Aula</b> 14 de fevereiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p>	<p>A interdependência mundial</p> <p>As organizações comerciais</p> <p>Obstáculos ao desenvolvimento</p> <p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Apresentação dos trabalhos sobre as ONG.</p> <p>Diálogo sobre as apresentações.</p> <p>Reflexão sobre o documento 1. Revisões da matéria dada.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as respostas dadas pela turma.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do colega tutor. Apresentação à turma.</p> <p>O aluno ajuda a professora na exploração do documento 1, evidenciando o valor monetário.</p> <p>O aluno revê a matéria lecionada através do preenchimento do esquema síntese nº1.</p> <p>O aluno vai fazendo a leitura do esquema para a turma, construindo as frases à medida que vai sendo preenchido.</p>

O aluno mostrou-se muito interessado e atento à apresentação dos trabalhos dos colegas. Manifestou-se várias vezes “muito nervoso” com a apresentação do trabalho e inclusive no intervalo que antecedeu à aula, procurou a professora para referir que “estava nervoso” e que “tinha trabalhado muito neste trabalho”. O facto de ter sido o último trabalho da turma a ser apresentado, permitiu que o L. se “acalmasse” e consentiu que estivesse atento aos trabalhos dos colegas.

No entanto, quando chegou a vez do seu grupo fazer a apresentação (APÊNDICE T), o aluno levantou-se, muito apressado, foi para junto do computador, sem esperar pelo seu colega e sem levar a *pen* onde estava o trabalho, o que provocou uma “risada” na turma. Foi ele que introduziu o trabalho, de uma forma muito adequada, fazendo um enquadramento muito correto da Organização estudada. Ao longo da exposição mexia-se muito, de um lado para o outro, não conseguia estar quieto e perguntava inúmeras vezes aos colegas se estavam a perceber a apresentação ou se “tinham alguma dúvida”.

Concluídas as apresentações dos trabalhos, que no nosso entender, despertaram o interesse e a atenção do L., solicitámos ao aluno que distribuísse pelos colegas e que lesse em voz alta o documento “O que fazemos com o seu dinheiro?” (APÊNDICE U).

Verificámos a admiração do aluno, pois à medida que ia procedendo à leitura do documento, ia tecendo comentários sobre os valores monetários que eram apresentados. Estabeleceu, de imediato, o paralelismo entre o que gastava no bar da escola e o que a UNICEF poderia fazer com um montante equivalente. Referiu, aliás, que 5 euros é o que gasta semanalmente e que seria mais justo doá-los à UNICEF, porque “ao menos garantiria que uma criança estudasse”. Relacionou esta informação com algumas imagens que o inquietaram no filme “Fiel Jardineiro” e salientou que “com pouco, podemos ajudar muita gente”. Esta era, de facto, a conclusão a que pretendíamos que os alunos chegassem com a análise deste documento.

Seguidamente, para procedermos à revisão da matéria dada nesta unidade temática, como revisões para o teste de avaliação, os alunos preencheram o esquema síntese nº1 (APÊNDICE V). O L., juntamente com o seu colega tutor, iniciou a leitura do esquema, respondendo

acertadamente a todas as lacunas existentes no mesmo e encadeando logicamente a matéria lecionada. Esta atividade despertou o interesse do aluno, uma vez que, como o próprio referiu, “era fácil e tinha pouco que escrever”.

Tabela 10 - Planificação das aulas n.º 12 e n.º 13

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>12 e 13ª Aula</b> <b>18 de fevereiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p>	<p>A interdependência mundial</p> <p>As organizações comerciais.</p> <p>Obstáculos ao desenvolvimento</p> <p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p>	<p>Teste de avaliação.</p>	<p>Teste de avaliação (será dado por partes ao aluno)</p>

O aluno realizou o teste de avaliação (APÊNDICE X), por fases, isto é, à medida que ia terminando uma página, íamos dando a seguinte, até à sua conclusão. Estabelecendo a comparação com comportamentos anteriores, em aulas de teste de avaliação, salientamos que esta forma de atuação é muito benéfica, tanto para o aluno como para os colegas. Usualmente, o aluno perdia-se com a “dimensão” dos testes e passava as folhas, virava-as o teste, voltava-as a folhear, importunando os restantes alunos, com a sua agitação. De facto, demorou menos tempo que o habitual para terminar este teste

Tabela 11 - Planificação da aula n.º 14

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno
<p><b>14ª Aula</b> <b>21 de fevereiro</b></p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p>	<p>Entrega e correção do teste de avaliação.</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas.</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Entrega e correção do teste de avaliação.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as respostas dadas pela turma.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>Ao aluno será entregue uma proposta de correção feita pela professora.</p> <p>O aluno deverá confrontar o seu teste com a proposta de resolução.</p>

Nesta aula, procedemos à entrega e à correção dos testes de avaliação. O aluno ficou visivelmente satisfeito por ter obtido nota positiva. Solicitámos-lhe que, através da consulta do

seu manual procedesse à sua correção. No entanto, como o seu colega tutor tinha um teste diferente e tinha a mesma tarefa e como se tratava de uma aula de 45 minutos, não houve tempo para concluir esta atividade e acordámos que, em casa, em colaboração com os pais, deveria efetuar a correção do teste por escrito.

Tabela 12 - Planificação das aulas n.º 15 e n.º 16

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Estratégias específicas para o aluno
15 e 16ª Aulas 25 de fevereiro  Aumentar o tempo de atenção/concentração	Revisões para o Teste Intermédio  Esclarecimento de dúvidas dos alunos	Estar atento às atividades propostas  Cumprir as instruções dadas pela professora  Executar as tarefas sem interrupções  Estabelecer prioridades na realização das tarefas Terminar as atividades propostas	Abertura da lição no quadro.  Registo do sumário.  A professora fará no quadro, esquemas síntese para as várias unidades lecionadas ao longo do 3º ciclo. Estes esquemas são completados com a ajuda de todos os alunos.  Os alunos irão desta forma revendo e relacionado a matéria e, simultaneamente, esclarecendo dúvidas.	O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.  O aluno, com a ajuda do seu colega tutor, registará os esquemas síntese no caderno diário.  A professora interpela o aluno de forma a perceber onde residem as suas dúvidas e, desta forma, procurar esclarecê-lo.

Nestas aulas, foi revista a matéria lecionada ao longo do terceiro ciclo, como revisão para o Teste Intermédio (TI). Realizámos vários esquemas-síntese no quadro e o aluno, em colaboração com o seu colega tutor, procedeu ao seu registo no caderno diário. Ao longo desta aula, o L. mostrou-se muito disperso e confuso com “tantos” manuais escolares. Na realidade, percebemos a sua inquietude, pois estávamos a esclarecer dúvidas de cinco manuais escolares.

A nossa proposta de intervenção pedagógica com o L. ficou concluída com estas aulas. Neste plano encontram-se identificadas um conjunto de práticas que constituem pistas de ações que poderão ser adequadas e adotadas, tendo em conta os contextos específicos da nossa intervenção. Dado que continuaremos a ser professora e diretora de turma do aluno, daremos prosseguimento a este trabalho que, no nosso entender, se revelou bastante profícuo. Consideramos, de facto, que o acompanhamento contínuo, sistemático e consequente dos alunos, é fundamental para garantir o sucesso educativo.

## 6. Análise e discussão dos dados

Concluída a implementação da proposta de intervenção pedagógica compete-nos, agora, analisar os resultados obtidos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais acumulados e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Como já referimos, pretendíamos identificar estratégias, nomeadamente, ao nível da elaboração de materiais didáticos, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA e perceber o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo de um aluno com PHDA, visando o seu sucesso educativo. Procurámos assumir uma atitude reflexiva sobre as questões a que nos propusemos com a realização deste trabalho de projeto e, tendo por base esse processo, pretendemos fazer uma síntese dos aspetos mais significativos.

Ao longo deste plano de ação, como mencionámos nas tabelas da planificação apresentadas anteriormente, optámos por sentar o aluno junto à professora, apoiado pelo seu colega tutor. Tal como já referimos, o colega tutor do L. foi um aluno indicado por ele na entrevista, com quem mantém uma relação interpessoal privilegiada e que já o ajudava em algumas atividades. Esta opção recaiu no que é preconizado por vários autores da especialidade, para Parker (2003), por exemplo, os alunos com PHDA “devem sentar-se perto de um bom modelo, ou próximo do professor, de forma que possam ser incentivados a trabalhar” (p.57). Outros autores corroboram esta opinião, admitindo que é essencial que o professor monitorize de perto os alunos com PHDA e lhes proporcionem momentos de apoio individualizado (Lopes, 2004; Rodrigues, 2005, Sosin & Sosin, 2006; Lobo Antunes, 2009). Partindo do pressuposto de que um aluno com PHDA responde bem a um ambiente estruturado, evitámos sentá-lo junto das janelas, de forma a sofrer o mínimo de influências que o pudessem distrair (Nielsen, 1999). De acordo com Maia (2008) “as crianças com PHDA dão o melhor de si quando trabalham numa atmosfera tranquila, recebem uma atenção individualizada (...)” (p.15).

Por outro lado, foram privilegiadas fichas de atividades que incluíssem imagens para focalizar/captar a atenção do L., com campos destinados à produção escrita mais reduzidos. De uma forma geral, as propostas de atividades continham indicações muito precisas sobre a tarefa a realizar, e.g., perguntas diretas, contemplando exercícios que permitiram recorrer a estratégias de aprendizagem cooperativa. Organizámos atividades que possibilitassem recorrer à revisão e à sistematização de conteúdos. Concomitantemente, selecionámos tarefas e estratégias que não envolvessem demasiados passos, subdividindo-as em trabalhos mais pequenos e acautelando que não houvesse repetições, uma vez que estas crianças desistem facilmente perante atividades rotineiras (Lopes, 2004). Planeámos as transições entre atividades para que o aluno não se desorganizasse e adequámos as tarefas ao seu ritmo de aprendizagem para que o aluno concluísse uma tarefa antes de iniciar outra e as terminasse em tempo letivo.

No que diz respeito à primeira questão investigativa, verificámos, de uma forma geral, que a realização de atividades adequadas a esta problemática contribuiu significativamente para aumentar o tempo de atenção/concentração do L., bem como para controlar os impulsos emocionais quando interage com os seus pares. O facto de centrarmos o trabalho do aluno nas tarefas académicas permitiu-nos atenuar alguns comportamentos mais disruptivos (Lopes, 2004). O L. sentiu-se envolvido nas tarefas e o facto de ter de demonstrar os resultados das atividades fomentou o seu (des)empenho.

Os materiais de suporte à aprendizagem foram adaptados, optando-se por perguntas simplificadas e com pouca informação e, no nosso entender, proporcionaram a aplicação de conhecimentos e apreensão dos conteúdos que pretendíamos explorar nesta unidade temática. As atividades que estruturámos para o aluno nas aulas de Geografia foram-lhe detalhadamente explicadas, antes de proceder à sua realização. Assegurámo-nos que foram compreendidas, levando-o, por vezes, a verbalizar as instruções, até mesmo com o intuito de o centrar na tarefa (Lopes, 2004).

Durante a realização da ficha nº1 (APÊNDICE J), o aluno evidenciou muito entusiasmo, nomeadamente na exploração da figura 2 que retratava a “abundância e a escassez” de recursos no mundo e “despendeu” algum tempo a analisar e tecer comentários sobre a imagem, tendo sido “chamado à razão” pelo seu colega tutor para responder às questões. Durante a sua execução, demonstrou deter conhecimentos sobre este tema. Consideramos que o facto de apresentarmos a atividade de forma faseada foi muito benéfico, pois permitiu-lhe concentrar a atenção nas primeiras questões, evitando que se desorganizasse. Salientamos, ainda, que quando corrigimos oralmente a ficha, o aluno fez comentários muito pertinentes que serviram para aprofundar as respostas que tinha escrito. Na verdade, o L. expressa-se muito mais adequadamente na oralidade pelo que a sua avaliação devia sempre privilegiar este método.

Esta atividade despertou a curiosidade e o espírito crítico do aluno, revelando sensibilidade sobre os contrastes de desenvolvimento existentes entre os dois hemisférios. Podemos observar na figura 1 que, apesar de redigir respostas breves/curtas, no essencial, o aluno responde ao pretendido com a colocação das questões. Por exemplo, nesta resposta embora não aprofunde o tema nem exponha argumentos, evidencia sentido crítico perante as disparidades entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, referindo que os mais ricos deviam “ajudar” e não “explorar” os mais pobres.

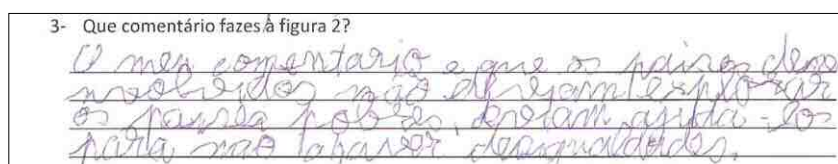


Figura 1 - Resposta do aluno à questão 3 da ficha n.º1

Apesar da caligrafia ser pouco legível, devido aos problemas de motricidade, na resposta à questão 5 (da segunda parte da ficha), percebe-se que o aluno domina conhecimentos sobre este assunto. Quando se pretendia que enumerasse as riquezas existentes nos países em desenvolvimento, inicia a resposta com a afirmação de que “as riquezas existentes vêm da natureza (...)”, embora com a expressão repetida, denotando-se a falta de atenção, como se pode ler na figura 2. Obviamente, em termos de vocabulário específico da disciplina deveria ter referido “do setor primário”, mas considerámos esta como uma das respostas mais apropriadas da turma, uma vez que articulou matérias (os setores de atividade foram abordados, nesta disciplina, no início do ano letivo).

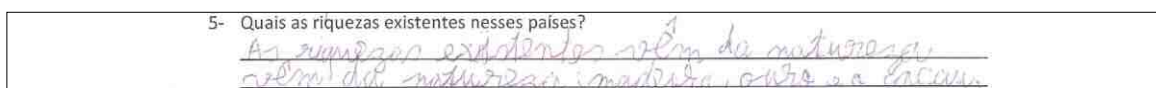


Figura 2 - Resposta do aluno à questão 5 da ficha n.º1

A resolução desta atividade assentou na retroação dos conteúdos que a professora/investigadora fez no início da aula. De acordo com Lopes (2004), as crianças com PHDA “precisam de “feedbacks” muito mais frequentes do que as outras crianças, dado que esgotam rapidamente a paciência para tarefas que se lhe afigurem prolongadas” (p. 235).

A gestão do tempo foi um aspeto que tivemos sempre em linha de conta na planificação das aulas e na elaboração dos materiais, pois esta constitui uma das maiores problemáticas das crianças com PHDA, pelo que apresentámos tarefas curtas, com instruções diretas e, nas que se revelaram mais morosas, nomeadamente o teste de avaliação, estabelecemos intervalos.

Quando solicitámos ao aluno a realização da ficha nº2, que consistia na revisão da matéria lecionada no 7º ano, era nosso intuito que a resolvesse no fim de semana. No entanto, no dia seguinte mostrou-no-la já devidamente preenchida. Era uma atividade “simples e rápida de fazer” (Rodrigues, 2011, p. IX) e não envolvia demasiados passos, pelo que a sua realização não foi morosa. No entanto, este comportamento não era comum no aluno, que, frequentemente, após as aulas, não se lembrava do que tinha para fazer. A atividade direcionada especificamente para o aluno foi muito proveitosa para rever/recuperar conhecimentos já adquiridos. Na exposição oral à turma, o aluno sentiu-se muito orgulhoso por ser detentor de uma atividade exclusiva e por ser ele a transmitir/recordar os conhecimentos aos colegas. No entender de Parker (2003) “o aluno que se vê como um contributo válido para a sua sala de aula ou escola tem muito mais probabilidade de desenvolver um sentido positivo sobre si (...)” (p.57). Considerámos, por isso, esta atividade muito pertinente pois, na nossa opinião, promoveu a autoestima, a responsabilidade e o envolvimento ativo do aluno nas aprendizagens.

Com a realização da ficha nº3 (APÊNDICE N), almejávamos que o aluno aumentasse o tempo de atenção/concentração e que não desistisse da tarefa, pois sabíamos que esta exigia a leitura de várias páginas do manual (48 à 53), o que se impunha como uma atividade mais monótona e, potencialmente, mais fatigante. No entanto, o facto da ficha se apresentar em forma de esquema, possibilitou que o aluno sintetizasse a informação, consentindo mais facilidade na leitura e na relação entre conceitos, como podemos observar na figura 3.

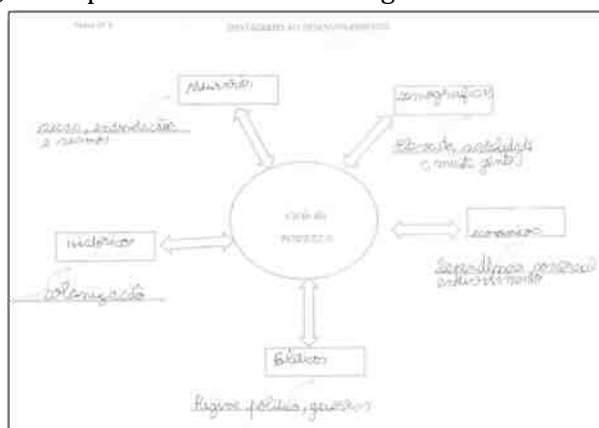


Figura 3 - Resolução do aluno da ficha n.º3

Como a ficha tinha campos de escrita curtos, o aluno não se cansou e, por isso, não abandonou a tarefa. Assim, consideramos que esta atividade se revelou bastante profícua porque possibilitou que o L., com a ajuda do seu colega tutor, procurasse, lesse e sistematizasse a informação sobre os “obstáculos ao desenvolvimento”. Ao ler, anotar, sublinhar, organizar e tirar conclusões de uma vasta informação, o aluno adquiriu/aplicou capacidades fundamentais para consolidar a aprendizagem. De ressaltar ainda que, apesar de evidenciar alguns erros ortográficos, o aluno tenta explicar/simplificar alguns conceitos, nomeadamente quando refere nos obstáculos demográficos que “elevada natalidade” significa “muita gente”.

Relativamente ao teste de avaliação (APÊNDICE X), como já referimos, foi realizado de forma faseada. Paginámo-lo e imprimimos, propositadamente, apenas as “frentes” das folhas, para que o L. respondesse sequencialmente e não se “distráisse” com as páginas subsequentes. Seguimos, assim, o preconizado por Selikowitz (2010) quando alerta que, para estas crianças, “os exercícios devem ser divididos em partes mais pequenas e em folhas diferentes, que devem ser distribuídas em separado” (p.183).

Através da análise da resposta à questão 2.2, do Grupo II, percebemos que o aluno estava a escrever de forma precipitada, sem pensar ou reler a resposta. Na verdade, denota-se, através da análise da figura 4, a dificuldade em passar para o papel as suas opiniões e argumentos, assim como a presença de erros ortográficos.

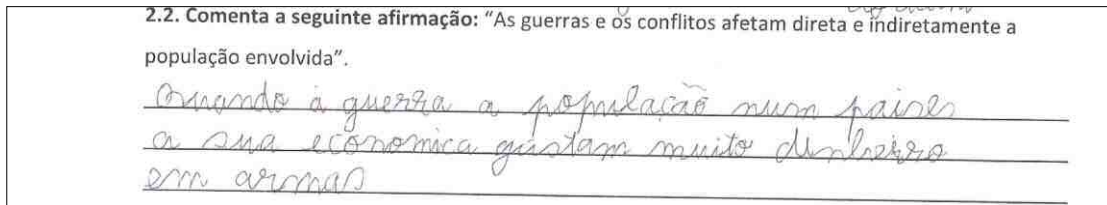


Figura 4 - Resposta do aluno à questão 2.2, do Grupo II, do teste de avaliação

O L. mostrou-se visivelmente cansado quando respondia à questão 1, do III Grupo, a nosso ver, aquela em que era exigido maior esforço e mais tempo de escrita. Mexia as pernas, olhava para a professora, esfregava os olhos, coçava a cabeça. Foi, realmente, esta a questão em que o aluno evidenciou maior hesitação e confusão, como se pode observar na figura 5. Acordámos que devia fazer uma pausa e que, quando se sentisse preparado, devia chamar-nos. Acabou por deitar a cabeça na mesa e, passados cerca de três minutos, retomou a atividade.

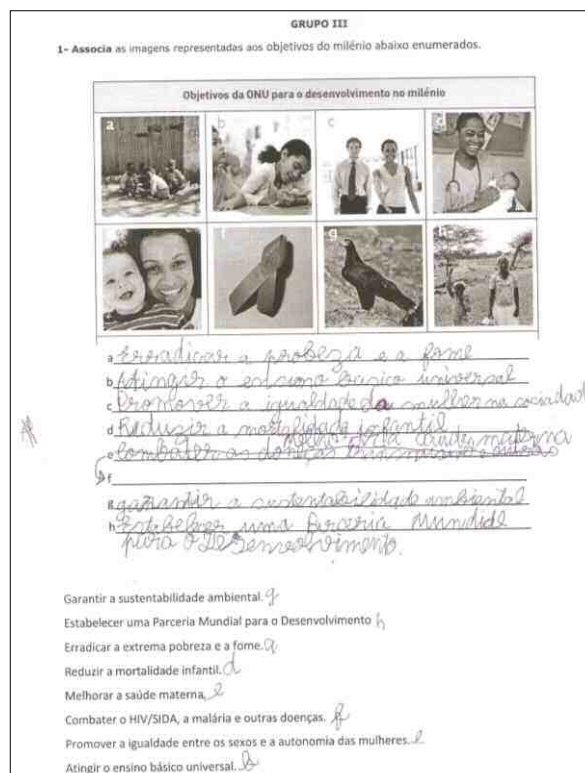


Figura 5 - Resposta do aluno à questão 1, do Grupo III, do teste de avaliação

As repostas às questões do teste de avaliação evidenciam alguns erros ortográficos, dos quais: *cotiente*, em vez de continente, *cometário*, em vez de comentário, *à* em vez de há, *atravez*, no lugar de através, *Portuga*, em vez de Portugal, *trecriario*, no lugar de terciário, são alguns

exemplos. Tal como refere Lobo Antunes (2009) “A PHDA associa-se com frequência a problemas de leitura e escrita” (p.164). Neste sentido, pronuncia-se Lopes (2004), ressaltando que as crianças com PHDA apresentam um risco acrescido de insucesso escolar, pois apresentam características (impulsividade, dificuldades de concentração, instabilidade comportamental) que são “difícilmente compatíveis com situações exigentes do ponto de vista intelectual e emocional como é o caso da leitura e da escrita” (p. 217).

Maia (2008) salienta que

Muitas crianças com PHDA apresentam dificuldades a nível da leitura, ortografia, escrita, matemática e linguagem (com uma incidência que varia entre os 35 e os 50%). Estas crianças têm um rendimento académico que pode ser muito inferior às suas capacidades intelectuais devido aos seus problemas de atenção, memória e escasso controlo dos impulsos (p.8).

Destacamos aqui, que uma estratégia alternativa poderia ser a realização do teste no computador. Contudo, não o fizemos desta vez, porque o aluno terá de realizar os TI e as Provas Finais de Português e Matemática, por escrito.

No que concerne à segunda questão investigativa, consideramos que com base no envolvimento dos pais e na aprendizagem cooperativa atingimos os objetivos a que nos propusemos.

Na verdade, proporcionámos alguns trabalhos de grupo, durante os quais o aluno se sentiu útil, detentor de um contributo válido para o grupo de trabalho, participando ativamente nas tarefas que lhe foram incumbidas. O facto dos temas irem ao encontro dos seus interesses, nomeadamente os relacionados com a disciplina de História, foi muito positivo, pois os colegas perceberam que o L. detinha conhecimentos sobre o assunto que deviam explorar e que as suas opiniões/sugestões poderiam enriquecer o trabalho final. A encarregada de educação salientou, a este propósito, na entrevista, o seu interesse por esta disciplina, referindo que “agora comprou um livro de história, é uma loucura”. Na exposição do trabalho foi a sua prestação oral que mais se evidenciou e valorizou a apresentação. Para Lobo Antunes (2009) o “material visual atraente pode fazer toda a diferença, tal como envolver os estudantes na procura de soluções às questões levantadas pela matéria leccionada” (p.175) e julgamos que foi isto que conseguimos atingir com esta apresentação em powerpoint (APÊNDICE P).

Parker (2003) salienta que o professor deve procurar áreas em que o aluno com PHDA “se possa destacar e contribuir para os outros” e que é essencial que “encontre responsabilidades que o aluno pode assumir e ajude a estabelecer um sentido de importância no aluno, no que diz respeito ao “trabalho” que está a desenvolver” (p.57). Julgamos que foi isto que se verificou na realização dos trabalhos em grupo. Na verdade, o aluno colaborou de forma responsável nestas atividades, revelando-se como uma mais-valia sobretudo na apresentação oral dos temas. Após a apresentação do trabalho sobre a UNICEF (APÊNDICE S), mais tardiamente, o L. trouxe-nos um excerto de uma notícia do Jornal de Notícias (APÊNDICE Z) sobre esta Organização, atitude que nos deixou verdadeiramente satisfeitos por perceber que os objetivos relativamente a este trabalho foram amplamente atingidos e que o aluno transpôs os conhecimentos adquiridos para fora da sala de aula. Neste sentido, González (2010) consigna que “a aprendizagem cooperativa favorece a interdependência entre alunos de capacidades muito diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros. É importante o inter-relacionamento entre grupos pequenos, como proporcionar um pensamento crítico” (p. 66).

Relativamente ao cartaz elaborado sobre o ODM “promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres” (APÊNDICE Q), o aluno conjuntamente com o seu grupo, ficou responsável pela sua preservação e, posterior, exposição na escola, no dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher. Congratulámos o L. pela sua responsabilidade, uma vez que foi ele que

nos (re)lembrou que o teria de expor nesse dia e, de facto, o trabalho estava bem conservado, como se pode observar na figura 6.



Figura 6 - Exposição do trabalho do aluno sobre o ODM, no Dia Internacional da Mulher

Apesar do aluno ser bem aceite pela turma, consideramos que a realização de trabalhos em grupo foram fundamentais para desenvolver competências sociais, como por exemplo, praticar o diálogo, expressar e argumentar pontos de vista, respeitar opiniões e trabalhar em equipa para resolver problemas comuns. Para Maset (2011) dificilmente se podem praticar ou desenvolver estas e outras competências se não existir uma “organização colaborativa na atividade da aula”, ou seja “se os alunos não tiverem a oportunidade de trabalharem juntos, em equipa, dentro da sala de aula” (p.47). A criança com PHDA, sentindo que é capaz, aumenta a autoestima, melhora o relacionamento social, a capacidade de atenção e os episódios ligados à impulsividade diminuem (Lopes, 2004). De acordo com Correia (2005),

O movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens dos alunos com NEE (...). Será aí, na companhia dos seus pares sem NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e socialização, capaz de (...) vir a maximizar o seu potencial (p.7).

Importa referir que os trabalhos foram realizados sempre sob a orientação da professora. Com efeito, Paasche et al. (2010) referem que a supervisão do adulto é fundamental para que a criança possa interagir positivamente em situações de grupo.

O envolvimento dos pais na realização dos trabalhos de casa foi, por outro lado, muito benéfico, garantindo a supervisão do aluno e inibindo a sua frustração e desistência das tarefas. Lopes (2004) salienta que é normal que estas crianças não tenham muita vontade de iniciar os trabalhos de casa e quando os fazem, resolvem-nos apressadamente para os “despachar”. Este autor adianta, ainda, que as crianças com PHDA que ficam muito tempo entregues a si próprias “têm amplas possibilidades de serem mal sucedidas” (p.236). Como o aluno passa muito tempo na escola, chegando a casa por volta das 19 horas, tivemos o cuidado de planificar os trabalhos para o fim-de-semana, e.g., para a aula de segunda-feira. A mãe pronunciou-se, neste sentido, salientando que o aluno “já vai tarde e eu nem pouco mais ou menos posso estar a martirizar”. Contudo, alertámo-la de que “incentivar a realização dos trabalhos escolares não é fazer os trabalhos do filho” (Lopes, 2004, p.237). Deslandes e Bertrand (2004, referidos por Candeias, 2009) consideram que o acompanhamento e a supervisão dos pais das atividades da escola em casa é importante e pode ser considerado como um factor de proteção e de resiliência para a criança.

Neste sentido, programámos a visualização do filme “Fiel Jardineiro” (APÊNDICE O), para que o aluno assistisse com os pais e respondesse ao guião de exploração. Nesse fim de semana, o pai, em conversa telefónica, perguntou-nos se o L. poderia responder às questões no computador, uma vez que demoraria muito tempo a responder por escrito, no papel. Respondemos afirmativamente e congratulámo-nos por perceber que os pais encaram o computador como um instrumento fundamental para superar algumas limitações do aluno e

como um instrumento facilitador da sua aprendizagem. O pai confidenciou-nos ainda que o L. estava muito entusiasmado com algumas passagens do filme, no entanto, era imprescindível o acompanhamento deles, pois, por vezes, perdia-se na leitura das legendas. Referiu que optaria por mostrar o filme por duas vezes e que, no final, procederiam, em conjunto, a uma discussão sobre os temas abordados. Este filme, orientado para a aprendizagem de alguns conteúdos, teve a vantagem de “cativar” a atenção do aluno e de expor situações que seriam dificilmente apresentadas de outra forma. De todas as tarefas, consideramos que a apresentação do guião do filme à turma foi a que mais motivou o aluno. Para isso, talvez tivesse contribuído o facto de ter visualizado imagens que o sensibilizaram e às quais fez referência ao longo das aulas.

No decorrer da apresentação do guião de exploração do filme, mostrou algumas hesitações, pois não tinha um discurso fluente, mas, no essencial, abordou o pretendido. Apesar de ser notório que tinha treinado a apresentação em casa, evidenciou alguma dificuldade na localização espacial dos países africanos que eram referidos no filme e que lhe tínhamos solicitado, mas foi prontamente ajudado por outro colega da turma. Na verdade, podemos afirmar através desta e de outras atitudes por parte dos colegas, que o L. é uma criança “aceite e apoiada pelos seus pares (...). A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia, 2005, p.23).

O recurso ao computador também se revelou muito importante, com efeitos benéficos na aprendizagem. Por um lado, permitiu colmatar a sua dificuldade na escrita (menos erros ortográficos), por outro favoreceu a organização de materiais/atividades.

A mãe na entrevista salientou a sua desorganização “ele estraga os dossiers” e afirmou que tenta organizar os livros e os cadernos, por disciplina, mas “no outro dia já está tudo baralhado”. A utilização do computador foi “adotada” por outros professores e pelos pais. Hodiernamente, o aluno faz-se acompanhar do computador portátil para as aulas, criou uma pasta para cada disciplina, onde coloca os documentos que os professores lhe fornecem e que, de outra forma, perderia.

A realização do minidicionário geográfico (APÊNDICE M), por exemplo, foi fundamental para que o aluno coligisse e assimilasse conceitos essenciais para esta unidade temática. De facto, a existência de uma listagem de termos/noções básicas/conceitos orienta o aprofundamento dos diferentes conteúdos programáticos. Um pressuposto que devemos considerar é que o estágio mais elementar da aprendizagem compreende a apropriação pelos alunos do significado dos termos, ponto de partida para consolidar a construção de conhecimentos. O aluno, no decorrer das aulas, procurava, autonomamente, conceitos novos que pudessem constar e enriquecer a sua lista. Na verificação da sua listagem observamos que, por vezes, não se limita a definir o conceito, por exemplo quando explica o que é a *Troika*, complementa que “neste momento está em Portugal a ajudar o país que não tem dinheiro”, de igual modo, quando se refere a *Multinacional*, adita à definição exemplos concretos “a CIMPOR é uma grande multinacional portuguesa, mas o McDonald’s é das maiores do mundo”. Neste sentido, consideramos que o recurso ao computador foi muito vantajoso, pois proporcionou uma aprendizagem mais flexível e individualizada, a organização do material escolar, o desenvolvimento de capacidades psicomotoras, a motivação/envolvimento nas atividades, o sentido de responsabilidade, o aumento da atenção e da concentração e a promoção de um comportamento assertivo. De uma forma genérica, podemos evidenciar, tal como Correia (2005), que a utilização do computador permitiu ao L. “diminuir as incapacidades e as desvantagens”, aumentando a eficiência “no desempenho de tarefas académicas” ( p.43).

Ponte (1997) refere, neste sentido, que o recurso ao computador atua como um estímulo da interação e do trabalho colaborativo, criando oportunidades acrescidas para o desenvolvimento

de competências sociais e cognitivas. A nível nacional, a Resolução de Conselho de Ministros (2007), aquando da implementação do Plano Tecnológico da Educação perfilha desta opinião e considera que:

É essencial (...) consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era. (...) A integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses (Diário da República N.º 180, 2007, pp. 6563-6564).

Importa referir que, partindo do interesse do aluno pelo basquetebol, manifestado pela mãe na entrevista, proferindo que “ele adora *basket*”, efetivámos um contrato comportamental (APÊNDICE K), logo na primeira aula, implicando o aluno e os pais no seu cumprimento. A realização deste contrato revelou-se como uma estratégia muito assertiva, pois possibilitou a automonitorização e o autocontrolo do aluno, evitando, em grande medida, que fosse repreendido no decorrer das aulas. Sempre que lembrávamos as recompensas contratualizadas, o aluno exibia comportamentos desejados e, por fim, já não era sequer necessário lembrá-lo. Segundo Garcia (2001) o contrato deve ser “realizado por adultos (pais e professores) em conjunto com a criança, onde ambas as partes se comprometem a cumprir o acordado. O adulto entrega as recompensas escolhidas, a criança, por sua vez, cumprirá com as condutas adequadas” (p.75). Por outra via, as recompensas constantes no contrato comportamental (jogos de basquetebol e de matraquilhos) promovem a socialização do aluno e incrementam a sua autoestima, áreas que se pretendem estimular em crianças com PHDA. Para Correia (2005) “os contratos pretendem reforçar comportamentos desejáveis através de reforços frequentes, devendo ser justos e positivos” (p. 39).

Neste sentido, o elogio e o reforço positivo foram uma constante ao longo das aulas que constituíram esta intervenção, valorizando os progressos efetuados pelo aluno. Para Parker (2003) “o reforço positivo frequente, especialmente no início, motivará o aluno para dedicar mais tempo para gerir o seu trabalho e os seus materiais”(p. 56). Para Joyce-Moniz (2005) um reforço positivo pode manifestar-se através de gestos, frases, expressões faciais, que espelhem sentimentos de aprovação, incentivo, reconhecimento. Estes reforços são poderosos na modificação do comportamento. Devemos ter sempre em consideração que um comportamento inadequado só se extingue quando é substituído por um socialmente aceitável (Vasquez, 1997). A este propósito Parker (2003) salienta que “quando a um comportamento se segue um reforço positivo (...) esse comportamento é consolidado e é mais provável que se repita no futuro” (p. 31). Não obstante, o reforço positivo ajuda a criança a sentir-se bem consigo mesma e a desenvolver confiança e motivação (Parker, 2003). A encarregada de educação, durante a entrevista que nos concedeu, revelou que, em casa, também recorrem, com alguma frequência, ao elogio para reforçar comportamentos adequados, destacando que “a coisa que nós valorizamos mais é o elogio. Quando ele faz alguma coisa muito bem feita, nós elogiamos-lo muito, ficamos muito contentes e fazemos uma festa.” Por conseguinte, tentámos através de reforços positivos, incentivar e envolver o aluno nas tarefas que planificámos e julgamos que, concomitantemente, consentiram-nos gerir adequadamente o seu comportamento.

Criámos também oportunidades, nomeadamente nas aulas de 90 minutos, para que o L. se pudesse movimentar pela sala, distribuindo ou recolhendo fichas de atividades, assim como apresentando/lendo trabalhos de casa para a turma.

Julgamos que o fulcro foi conseguir despertar a curiosidade e interesse do L. pelos temas, envolvê-lo em atividades, pois sempre que atraída a sua atenção e concentração diminuía os sinais de impulsividade (Lopes, 2004).

Face ao exposto, apraz-nos referir que foram desenvolvidas as competências, no âmbito da disciplina de Geografia, que se pretendiam com a lecionação deste conteúdo programático. Reconhecemos que nesta proposta de intervenção pedagógica, comparativamente às planificações anuais, evitámos uma certa tendência para a (hiper)valorização da transmissão de conteúdos em detrimento de um enfoque no desenvolvimento de competências, capacidades, valores e atitudes, o que se revelou muito positivo e assertivo em relação às características do L.

A par dos materiais especificamente concebidos para o aluno, consideramos que o aumento da sua autoestima e da sua motivação, assim como a perseverança, o apoio do colega tutor e o envolvimento dos pais, contribuíram para o sucesso desta intervenção.

Apesar de estudar num ambiente estruturado, i.e., as aulas decorrem sempre na mesma sala (são os professores que se deslocam), o material escolar fica no mesmo armário, não existem filas para o refeitório, não podemos deixar de salientar que os progressos alcançados pelo aluno foram muito positivos. Estabelecendo a comparação entre as atitudes anteriores do L. e as atuais, podemos admitir que houve evoluções importantes e significativas, nomeadamente na área da atenção/concentração e na área comportamental.

Ciente de que o L. tem ainda alguns desafios a superar, até concluir o 9º ano, designadamente: TI a todas as disciplinas, Provas Finais de Ciclo de Português e Matemática (neste momento aguardamos autorização do Júri Nacional de Exames (JNE), para que as possa realizar a nível de escola) e a opção por um percurso escolar, tarefa que se antevê exigente quer para ele quer para os pais, consideramos que esta proposta cumpriu alguns objetivos que terão efeitos a longo prazo: aumentar a autoestima e a motivação do aluno, encarar o computador como um instrumento de trabalho facilitador da aprendizagem e envolver e reconhecer o papel dos pais e dos colegas no acompanhamento das tarefas escolares.

Ainda que o nosso papel enquanto professores deste aluno termine este ano letivo, é nosso objetivo desenvolver, até lá, o máximo de competências, tanto a nível social como académico, para garantir o seu desenvolvimento integral. Por isso, apesar do término desta proposta de intervenção, continuaremos a trabalhar e a apoiá-lo neste sentido.

Elucidativas são as palavras da mãe aquando da entrevista: “Queria tentar perceber o que é que ele quer ser, qual é a profissão que ele gostaria de ter. Mas, está a ser difícil. Ele não demonstra apetência por nada”.

Tentaremos colaborar/elucidar os pais naquela que se adivinha como uma (in)decisão difícil: que rumo seguir depois de concluído o 9º ano?

## 7. Considerações finais

A PHDA é uma perturbação que afeta a vida das crianças nos seus diferentes contextos: na escola, na família, na comunidade e no relacionamento social.

A inclusão destas crianças exige a mobilização de toda a comunidade educativa: professores, pais, alunos, psicólogos, pediatras, entre outros, na procura das melhores soluções para cada caso.

O contexto educativo, em geral e a sala de aula, em particular, constituem espaços, por excelência, onde o professor pode intervir, promovendo e fomentando a inclusão destes alunos. Ao lidar com crianças com diagnóstico de PHDA é primordial que os professores demonstrem sensibilidade, persistência e, sobretudo, muita compreensão. Neste sentido, o seu papel é muito complexo e exigente, mas simultaneamente, profundamente enriquecedor.

Perante a análise dos resultados obtidos, podemos concluir que o professor, no âmbito da sua área curricular, assume um papel fundamental na intervenção e no sucesso educativo dos alunos com PHDA. A atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, de modo a maximizar o desenvolvimento de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.

Torna-se necessário adotar uma cultura que valorize a diversidade e a considere como uma oportunidade para mudar práticas pedagógicas. Para isso, os professores devem manter-se atualizados, comunicar, cooperar, colaborar na elaboração de materiais, desenvolver projetos e ações conjuntas, valorizando a capacidade dos alunos com PHDA, na promoção de uma escola para todos. Embora não exista um manual de apoio ou estratégias universais para promover o sucesso educativo de um aluno com PHDA, o importante é que o professor esteja munido de conhecimentos que fundamentem a adoção de estratégias adequadas às características únicas de um determinado aluno e num determinado contexto educativo (Rodrigues, 2011). Gostaríamos, também, de reforçar a ideia de que as estratégias que são tidas como adequadas para intervir junto das crianças com PHDA, em particular, são-no também para intervir com crianças sem PHDA, em geral (Rodrigues, 2005). Portanto, se o professor traçar o seu projeto de trabalho de turma e planificar as suas aulas, tendo em vista as especificidades dos alunos com PHDA, provavelmente também responderá adequadamente a todos os outros.

Ainda que o professor de Educação Especial possa colaborar, apoiar, planificar, monitorizar o trabalho desenvolvido com alunos com NEE, os docentes do ensino regular devem desenvolver práticas educativas que assegurem a flexibilização de estratégias ajustadas à diversidade do contexto educativo. A inclusão escolar pressupõe a existência de práticas de ensino bem sucedidas, que são recorrentemente as que apostam na organização de estratégias de diferenciação e que incluem mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, precisando no entanto alguns de seguir caminhos diferentes, para que todos possam atingir o sucesso educativo (Pacheco, 2008). Foi neste sentido que, através desta proposta de intervenção pedagógica, perspetivámos a construção diferenciada da aprendizagem de um aluno com PHDA, relativamente ao currículo comum, visando a sua inclusão plena na sociedade, na qual exercerá desejavelmente uma cidadania de forma participada e consciente.

Creemos que, não obstante as limitações e dificuldades sentidas na elaboração deste trabalho de projeto, servimos o propósito inicial de identificar estratégias, nomeadamente ao nível da elaboração de materiais didáticos, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA e de perceber qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo de um aluno com PHDA. Foi para nós evidente que a

implementação desta proposta de intervenção pedagógica beneficiou o nível de atenção/concentração do aluno, promovendo um comportamento mais adaptativo, com atitudes mais adequadas ao ambiente de sala de aula. Sobressai necessariamente, também, o reconhecimento de que os pais e os colegas de turma podem exercer um papel fundamental na promoção do comportamento adaptativo dos seus filhos.

Todavia, necessitávamos de uma intervenção mais prolongada no tempo para consolidar os resultados obtidos. Julgamos que toda a intervenção junto a alunos com PHDA deve ser sistemática e continuada para garantir a sua eficácia. Deste modo, analisando os resultados, esta proposta de intervenção constituiu uma “vitória efetiva”, mas não definitiva.

O empenho conjunto e a dedicação de todos os intervenientes foram fundamentais neste trabalho de projeto. Não podemos descurar que, se podemos falar em sucesso, tal só foi possível devido ao compromisso e à persistência da encarregada de educação, do colega tutor e do aluno, que ao cooperar com a professora/investigadora, possibilitaram o cumprimento dos objetivos a que nos propusemos.

Para que este e outros alunos recebam uma educação adequada às suas necessidades é fundamental a formação dos professores e a colaboração dos pais numa lógica de diálogo, articulação e de um verdadeiro trabalho em equipa. Há, no entanto, ainda um longo caminho a percorrer numa sociedade pluralista até conseguirmos, a tão necessária, escola inclusiva. O reconhecimento do direito de todos os alunos a uma educação de qualidade veio colocar novas exigências às escolas e aos professores, que procuram um tipo de diferenciação que, assente no respeito pela diferença, proporcione a todos as mesmas oportunidades.

Esta informação não pode ser ignorada na organização da formação inicial e contínua de professores, quer ao nível dos centros de formação, quer ao nível das instituições de ensino superior. No que diz respeito à área de formação dos professores de geografia, realidade sobre a qual detenho maior conhecimento, considero que a oferta não corresponde às necessidades. No sentido do desenvolvimento profissional seria oportuno centrar as áreas de formação no papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem e em modelos de ensino mais ativos, no ensino diferenciado, centrado no desenvolvimento de competências. Posto isto, consideramos que futuras investigações poderiam indagar de que forma pode ser equacionada a obrigatoriedade de formação na área das NEE, para que todos os professores contribuam para a efetivação de uma verdadeira inclusão. Seria, ainda, desejável encontrar estratégias que estreitassem os laços existentes na relação entre a escola e a família.

Ainda que estejamos cientes de que a inclusão é um processo dinâmico e que a criança com PHDA cresce, muda e que as suas necessidades e fragilidades também se vão alterar, em cada etapa do seu desenvolvimento (Rodrigues, 2011), consideramos ter concretizado os objetivos a que nos propusemos com a realização deste trabalho de projeto. Contudo, sabemos que este não deixa de ser um produto inacabado, passível de maior aprofundamento e desenvolvimento.

A concretização deste trabalho de projeto foi um processo de construção e valorização pessoal, da qual adveio um sentimento de utilidade e de contribuição para a comunidade educativa onde estou inserida. No que me diz respeito, renovo o compromisso de utilizar e dar a conhecer os resultados desta investigação, no âmbito da minha atividade profissional, sempre na procura incessante do caminho ideal para tornar a escola num espaço de partilha, onde todos se sintam incluídos.

## Referências Bibliográficas

- Andraus, N. & Souza, C. (2010, Setembro). As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e a Hiperatividade. *InterSciencePlace Junior*, (nº1), (pp. 9-15).
- Araújo, E. & Fernandes, R. (2011). *O papel das TIC na Educação Especial*. Dissertação de Pós-Graduação (não publicada). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Barbosa, E., Serpa, M., Botelho, F., Rodrigues, G., Cabral, C. & Raposo, E. (1999). Processos de Planificação do Ensino na Formação Inicial. *Arquipélago Ciências da Educação*, nº2, (pp. 115-152).
- Barkley, R. (1997). ADHD and the nature of self-control. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, (pp.137-165).
- Barkley, R. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: a Handbook for Diagnosis and Treatment* (3rd Edition). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. (2000). *Taking charge of ADHD: the complete authoritative guide for parents*. New York: Guilford Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, B. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora: Centro de investigação em Educação e psicologia. Universidade de Évora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Lisboa.
- Correia, H. (2004). *Potencialidades educativas das TIC no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Porto: Instituto Superior de Engenharia do Porto.
- Correia, L. & Serrano, A. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (org) (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, P. (2008) A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12(1) Janeiro/Abril 2008, (pp. 5-15).

DGIDC (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio.

DuPaul, G. & Stoner, G. (2007). *TDHA nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção*. New York: Guilford Publications.

DSM IV- TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 4ª ed.* Lisboa: Climepsi.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ªed.). Porto: Porto Editora.

Filipe, M. (2011). Práticas/estratégias educativas na perturbação de hiperactividade e défice de atenção. Dissertação para o Mestrado em Educação Especial (não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Fonseca, A. (1998). Problemas de atenção e hiperactividade na criança e no adolescente: questões e perspectivas actuais. *Psycologica*, 1998, nº 19, (pp.7-41).

Garcia, I. (2001). *Hiperactividade: Prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGrawHill.

Gardou, C. (2003). A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians. *Revista Lusófona de Educação*, 2, (pp. 53-66).

Gilham, B. (2005). *Case Study research methods*. London: Continuum.

González, M. (2010). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In Luís Miranda Correia, L. (org) (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.57-72). Lisboa: Porto Editora.

Grilo, I, Machado, F. & Machado, M. (2012). A importância da Perceção de Aceitação-Rejeição no envolvimento com a Escola e no Rendimento Académico. *Diversidades*, nº37, (pp. 4-11).

Hébert, L., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola. Novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues (org.). *Educação e diferença-valores práticos para uma educação inclusiva* (pp.81-91). Porto: Porto Editora

Jaén, A. (2008). Perguntamos al psiquiatra infantil. *Kinet News: Publicación médica multidisciplinar del TDAH*, 1, (pp.8-9).

Joyce-Moniz, L. (2005). *A modificação do comportamento: teoria e prática da Psicoterapia e Psicopedagógica Comportamentais*. (5ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Leitão, R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusiva*. Cacém: Ramos Leitão.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: ASA.

Lerner, J. & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities-Characteristics, teaching strategies and new direction*. (11ª Edition). New Jersey: Wodsworth.

Lobo Antunes, N. (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.

Lopes, J. (1998). *Distúrbio Hiperactivo e Défice de Atenção em Contexto de Sala de Aula*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- Lopes, J. (2004). *A hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.
- Maia, C. (2008). *Perturbação de hiperactividade com Défice de Atenção. Um guia para professores*. Amarante: Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental. Hospital de São Gonçalo.
- Martinez-Léon, N. (2006). Psicopatologia del transtorno por deficit atencional e hiperactividad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, (pp.379-399).
- Martins, E. (1996). *Sínteses de Investigação Qualitativa*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Marvin, C. (2003). Ensino Individual e Ensino em Classe. In Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (Eds.) *Promover a Educação Inclusiva*. (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Maset, P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In D. Rodrigues. *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp.45-88). Lisboa: Instituto Piaget.
- Minke, K., Bera, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers Experience with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30(2), (pp. 152-186).
- Ministério da Educação (2002). *Geografia, Orientações Curriculares do 3.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Miranda, A., Jarque, S. & Soriano, M. (1999). Transtorno de hiperactividad com deficit de atención: poemias actuales acerca de su definición, epidemiología, bases etiológicas y aproximaciones a la intervención. *Revista de Neurología*, 28 (supl.2), (pp. 182-188).
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula- Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, nº 9, (pp.39-46).
- Paasche, C., Gorriil, L. & Strom, B. (2010). *Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância: Identificação, intervenção, inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Parker, H. (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- PEE (2008-2011). Projeto Educativo de Escola.
- Polis, B. (2008). *Só o amor o pode salvar. A vida de um rapaz que cresceu e vive com hiperactividade*. Lisboa: Kapa livros.
- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, (25), (pp. 105-132).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Quintas, J. (1999). Formação de Professores em educação especial. *Noesis*, nº 51. Lisboa: Ministério da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rada, F. (2008). Perguntamos al psiquiatra infantil. *Kinet News: Publicación médica multidisciplinar del TDAH*, 1, (pp.6-7).
- Rebelo, J. (1997). Como ajudar alunos hiperactivos nas escolas. *Psycologica*, 1997, nº 19, (pp. 165-199).
- Report, W. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Rodrigues, A. (2004). Crianças com Hiperactividade: da “doença” aos estilos de “aprendizagem”. In J.G. Barreiros, Mário. Melo, Filipe, Neto, Carlos. (Ed.), *Perspectivas Cruzadas* (pp.195-222). Lisboa: FMH.
- Rodrigues, A. (2005). Contributos para a utilização das Escalas de Connors Revisadas (1997) no processo de avaliação da PHDA. *Revista da Educação Especial e Reabilitação* 12 (2), (pp.71-95).
- Rodrigues, A. (2008). Intervenção Multimodal da Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção. *Diversidades*, 6 (21), (pp. 9-16).
- Rodrigues, A. (2011). Perturbação de hiperactividade e Défice de Atenção. *Revista Educação Inclusiva*. Vol.2, nº1 (junho), (pp. IV-IX).
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão, da educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideais mal feitas sobre a educação Inclusiva. In Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH/FEEL.
- Rodrigues, D. & Rodrigues, L. (2011). *Formação de Professores e Inclusão: Como se Reformam os Reformadores?* In D. Rodrigues. *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp.89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, L. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: FMH.
- Roldão, M. (2000). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 5, (pp.127-142).
- Sánchez, P., Abellán, R. & Frutos, A. (2011). Educação Inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues. *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp.125-147). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sancho, J. & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, N. (2011). Perturbação de hiperactividade e Défice de Atenção. *Revista Educação Inclusiva*. Vol.2, nº1 (junho), (pp. XV-XX).
- Sauvé, C. (2006). *Domesticar a Hiperactividade e o Défice de Atenção*. Lisboa: Climepsi.
- Selikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Alfragide: Texto Editores.
- Silva, C., Nossa, P., Silvério, J., Ferreira, A. (2008). *Incidentes críticos na sala de aula*. (2ªed.). Coleção Educação. Coimbra: Quarteto.
- Silva, M. (2009). Da Inclusão à Exclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação* (13), (pp. 136-153).
- Simões, M. (1998). Avaliação Psicológica e Diagnóstico na Perturbação da Hiperactividade com Défice da Atenção (I): Entrevistas. *Psycologica*, 19, (pp.43-82).
- Sosin, D. & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.

Sousa, I, Serra, M., Mattos, P. & Franco, V. (2001). Comorbilidade em crianças e adolescentes com transtorno do deficit de atenção. *Neuropsiquiatria*, 59 (2-B), (pp.401-406).

Tomlinson, C. & Allan, D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2008). Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro. *Conclusões e recomendações da 48ª sessão da conferência internacional de educação da Unesco*. Genebra: UNESCO.

Vasquez, I. (1997). Hiperactividade: Avaliação e Tratamento. In Bautista, R. (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Verlag, T. (2005). *Crianças hiperactivas. Porque é que uma criança é irrequieta e agitada*. Porto: Âmbar.

Yin, K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso. Desenho e Métodos* (2ªed.) Porto Alegre: Bookman.

### **Legislação Consultada**

Decreto – Lei nº3/2008 de 7 de janeiro (2008). Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série N.º 4 (pp. 154-164).

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril (2008). Diário da República, 1.ª série - N.º 79-22, (pp.2341-2356).

Diário da República N.º 180 (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, 8 de setembro de 2007 (pp. 6563-6564).

Lei nº3/2008 de 7 de janeiro (2008). Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série-N.º 13 - 18 de janeiro de 2008 (pp. 578-594).

### **Documentos Eletrónicos**

Bhering, E. & De Nez, T. (2002). *Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria*, vol. 18, nº1. Consultado a 12 de fevereiro de 2013 em <http://www.scielo.br/scielo.php>.

Gomes, H. (6 de Janeiro de 2006). *O Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica*. Consultado a 28 de setembro de 2012, em <http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=429>.

Glat, R. (2004). *Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social de uma pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, (pp.1-7). Consultado a 5 de janeiro de 2013, em [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/familia.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf).

LBSE (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Consultado a 10 de dezembro de 2012, em <http://www.saladosprofessores.com/noticias/leidebases-do-sistema-educativo.html>.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Recuperada em 10 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>.

Pacheco, A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 178-187. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Consultado a 2 de janeiro de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414>.

Rodrigues, A. (2005). *Hiperactividade e Défice de Atenção - Compreender e Intervir na Escola e na Família*. Consultado a 12 de dezembro de 2011, de <http://pt.scribd.com/LadybugH/d/11787791-HiperactividadeCADIN>.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A - Carta de Autorização à Diretora Pedagógica**

Exm<sup>a</sup>. Senhora  
Diretora Pedagógica

██████████, 28 de agosto de 2012

Eu, Sandra Maria Silvestre Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, encontro-me a realizar um trabalho de investigação sobre uma criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

O objetivo do referido projeto é implementar uma proposta pedagógica, inserida nas aulas de Geografia, no 9º ano de escolaridade e na unidade didática “Contrastes de Desenvolvimento”, visando a identificação de estratégias, nomeadamente, ao nível da elaboração de materiais didáticos, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA e perceber qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo.

Conforme contacto informal pré-estabelecido, venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para proceder ao estudo sobre um aluno de 9º ano de escolaridade, que constituirá o estudo de caso deste projecto, da escola da qual é Vossa Excelência Diretora Pedagógica.

Comprometo-me a guardar sigilo, confidencialidade e anonimato sobre os dados recolhidos, garantindo que o seu uso será única e exclusivamente para fins desta investigação.

Agradeço, desde já, a sua cooperação e a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

---

Sandra Maria Silvestre Fernandes

Declaro que autorizo

---

Diretora Pedagógica

## **APÊNDICE B - Carta de Autorização à Encarregada de Educação**

Exm<sup>a</sup>. Senhora  
Encarregada de Educação

██████████, 3 de setembro de 2012

Eu, Sandra Maria Silvestre Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, encontro-me a realizar um trabalho de investigação sobre uma criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

O objetivo do referido projeto é implementar uma proposta pedagógica, inserida nas aulas de Geografia, no 9º ano de escolaridade e na unidade didática “Contrastes de Desenvolvimento”, visando a identificação de estratégias, nomeadamente, ao nível da elaboração de materiais didáticos, para melhorar a atenção e a concentração de um aluno com PHDA e perceber qual o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo.

Conforme contacto informal pré-estabelecido, venho através desta carta, solicitar a Vossa Excelência, autorização para proceder ao estudo sobre o seu educando que constituirá o estudo de caso deste projeto.

Comprometo-me a guardar sigilo, confidencialidade e anonimato sobre os dados recolhidos, garantindo que o seu uso será única e exclusivamente para fins desta investigação.

Agradeço, desde já, a cooperação e atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

---

Sandra Maria Silvestre Fernandes

Declaro que autorizo

---

Encarregada de Educação

## **APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno do 9º ano de escolaridade fui solicitado pela professora Sandra Fernandes, a participar num projeto de investigação e sei que conta com a autorização da minha encarregada de educação.

Fui informado que o projeto visa identificar estratégias que contribuam para melhorar o comportamento e o desempenho escolar de um aluno com PHDA nas aulas de Geografia. Sei, também, que as atividades decorrerão na sala de aula, não sendo mencionado o meu nome real.

Aceito participar no referido projeto.

Assinatura do aluno:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

**APÊNDICE D - Pedido de autorização para realização das  
entrevistas**

Sandra Maria Silvestre Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, vem por este meio solicitar autorização para realização e gravação das entrevistas semiestruturadas à encarregada de educação e ao seu educando.

As entrevistas têm como objetivos:

- Caracterizar o aluno;
- Determinar áreas de interesse do aluno;
- Compreender de que forma os pais e os colegas poderão contribuir para um comportamento adaptativo.

Comprometo-me a garantir a total confidencialidade e anonimato na transcrição e na análise das entrevistas.

15 de setembro de 2012

---

Assinatura do aluno

---

Assinatura da Encarregado de Educação

---

Sandra Maria Silvestre Fernandes

## **APÊNDICE E - Guião / Entrevista à Encarregada de Educação**

### Guião de Entrevista

**Entrevistada:** Encarregada de Educação

**Local:** Escola

**Data:** \_\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_ **Duração:** \_\_\_\_\_

### Guião da Entrevista

**Objetivo:** compreender qual o contributo da família para um comportamento mais adaptativo de um aluno com PHDA, a fim de promover o seu sucesso educativo.

Organização temática da entrevista:

- I. Apresentação/explicação da motivação para a proposta pedagógica;
- II. Caracterização do sujeito (determinar principais dificuldades e áreas de interesse);
- III. Envolvimento/apoio familiar em casa.

### Entrevista

**Entrevistada:** Encarregada de Educação

**Local:** Escola

**Data:** 21 de setembro 2012

**Horário:** 17h00

**Duração:** 22' 45''

### Entrevista

**Objetivo:** compreender qual o contributo da família para um comportamento mais adaptativo de um aluno com PHDA, a fim de promover o seu sucesso educativo.

#### I. Apresentação/explicação da motivação para a proposta pedagógica

- Pretendo desenvolver um trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Educação Especial. Deste projeto fazem parte duas entrevistas, uma à Encarregada de Educação e outra ao aluno;
- Peço a colaboração da EE para caracterizar de forma mais aprofundada o aluno e determinar áreas de interesse, a fim de as poder incluir na proposta de intervenção pedagógica, assim como perceber de que forma se poderão envolver/apoiar;
- Garanto-lhe confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos. Esta informação será utilizada única e exclusivamente para esta investigação;
- Solicito permissão para gravar em formato áudio a entrevista.

#### II. Caracterização do sujeito (determinar áreas de interesse)

E- Quais as principais limitações que o seu educando apresenta nas atividades da vida diária?

M- Assim... dificuldades, limitações (hesitação) Ai... Espere lá, um exemplo: acho que uma limitação que ele possa ter (pensa) bem, acho que o L. tem dificuldades de relacionamento com os outros, acho que é aí. É pior. Com o é que eu hei-de... Porque é assim: no dia a dia ele sabe fazer tudo, aí ele desenrasca-se muito bem. O que eu vejo que ele não está enquadrado para a idade é o relacionamento dele com as crianças da idade dele... com os outros.

Com as crianças da idade dele, falta-lhe maturidade. Os interesses dele ainda estão muito abaixo dos interesses dos outros. Ele, por exemplo, há uma coisa que eu vou dizer que é...que é...eu não o posso deixar ir para o café sozinho (pausa). Porque ele

descontrola-se... ele não sabe estar. Não sabe estar! Sozinho num café... ele não sabe estar. Entende? Por exemplo, os amigos dele... os amigos? que ele não tem amigos... Ele está aqui, mas também para ter amigos daqueles, mais vale não ter, é pessoal que fuma, bebem! E sabem o que ele é e gozam com ele, que é mesmo assim. É a verdade nua e crua! Porque quem não sabe o problema dele, o que ele tem, age com ele com normalidade, tratam-no igual e ele sente-se bem. Os meninos de Lisboa que vêm nas férias, tratam-no bem. Vou-lhe dar um exemplo: ainda este fim de semana, estivemos na Figueira da Foz e nós todas as manhãs íamos para o campo de basquetebol, porque ele adora *basket*, e naquele campo havia sempre crianças, mais pequenas, maiores. Ele jogava *basket* como outra criança qualquer, e faz-lhe bem para queimar energia, porque ninguém sabia o passado dele. Os que sabem picam-no, percebe?

Mas pronto... ele não tem maturidade para estar num café. De resto, não estou agora a ver mais nenhuma.

E- Mas ele pede-lhe para ir ao café?

M-Pede... (angustiada) e às vezes a irmã também não o quer levar e ele fica triste (baixa o tom de voz). Às vezes temos de ser nós a pedir-lhe “leva lá o mano, um bocadinho”. Quando vai com ela... não pára quieto, mete-se com toda a gente, sabe como é que ele é. Mas ele tem algum problema? Ele não tem nenhum problema em cumprimentar conhecidos e desconhecidos.

E- Qual a atitude do aluno perante as dificuldades que evidencia?

M- Ele fica triste, muito triste. Por exemplo, disso do café, às vezes até diz “olha mãe, eu até te entendo, eu até te compreendo, eu não tenho maturidade, tens razão”. Ainda um dia destes fui com ele para o café, eu e ele, sozinhos e epá... eu queria que ele estivesse ali ao pé de mim...mas se entra uma pessoa ele vai cumprimentar, entra outro, cumprimenta. E eu digo “L. por favor, deixa-te estar quieto e sentado, não tens de estar a cumprimentar toda a gente” mas não pára quieto. Percebe? E depois... digo “Olha, ainda tu queres ir para o café? Nem comigo estás quieto e sossegado” ...

Agora, ele tem as suas limitações, mas no dia a dia é autónomo, toma banho sozinho, faz o pequeno almoço sozinho. Ah! Há outra coisa que ele não faz sozinho: ter iniciativa de tomar banho. É preciso estar sempre a lembrá-lo “L. vai tomar banho”. Bem lhe digo que depois cheira mal e depois não arranjas namorada!

Às vezes já estou tão cansada... que já nem lhe digo nada. Espero que seja o meu marido. Chega e depois trata ele do assunto.

Ele é desgastante, pois (desabafo) e depois também é carinhoso, muito carinhoso. Vê alguém, por exemplo, às compras e pergunta logo “precisa de ajuda?”.

Ainda no outro dia, andava uma senhora às compras no *ecomarché* e ele chega e diz: “precisa de ajuda?”. Eu até me chateio....

### III. Envolvimento/apoio familiar em casa

E-De uma forma geral, como considera a evolução das aprendizagens do aluno?

M- Olhe, eu noto uma boa evolução dele. No dia a dia, sinceramente. Eu e o pai... Até mesmo nas conversas de Geografia, de História que tem. Agora o pai comprou-lhe um livro de história, sobre os reis, que loucura, loucura... Então escolheu aquele livro... e não queria outro.

E- E na disciplina de Geografia?

M-Falamos de Geografia. Ele gosta, gosta de saber as coisas. Ele, até um dia destes, nos surpreendeu sobre um país qualquer e pai até disse “muito bem, sim senhor”. Eu acho que ele está muito melhor que está a evoluir favoravelmente bem. Pois... já está no nono e não tem (pausa) pronto!

E- Ajudam-no a realizar os trabalhos de casa?

M-Sim e ajudar sou eu (ri-se) ... quem ajuda. O pai fá-lo fazer ele, sozinho, não tem tanta paciência. Ele trabalha melhor comigo.

E-Quanto tempo dispõe semanalmente para ajudar o aluno nas tarefas escolares?

M-Para o ajudar nas tarefas? Ele não leva muitos trabalhos de casa, até porque já vai tarde e eu nem pouco mais ou menos posso estar a martirizar. Ele chega a casa por volta das sete horas e trinta minutos, hora de jantar, de tomar banho, pelo que não há tempo para realizar outro tipo de atividades.

E- Mas nos fins de semana, há um momento reservado para o estudo?

M-Sim, nos fins de semana, sim... vai para o computador ou traz os livros para ao pé do pai. O meu marido também lê muito, também é uma coisa muito boa. Ele está a ler e o L. vai buscar também um livro para ler ou qualquer coisa. E todas as semanas lê um jornal diário, o “Correio da Manhã” e em primeiro só lia as gordas... mas agora não.. Já lê as notícias e depois falamos sobre essa notícia.

E-Como é que o ajudam a superar as dificuldades que manifesta na realização de trabalhos de casa?

M-Relacionamos a matéria com o dia a dia, quando dá, exemplos do dia a dia. O pai puxa muito por ele. Ainda um dia destes fê-lo escrever um texto três ou quatro vezes, porque a letra não estava bem e depois comparámos. Acho que foram três (um, dois, três) e depois dissemos: olha lá, compara lá a letra no texto um, no dois e no três. Olha neste fizeste à trapalhice e neste querias despachar já o pai e ires fazer outra coisa e neste tiveste mesmo de fazer, senão farias um quarto.

E-Utilizam algumas estratégias específicas para promover a capacidade de atenção e concentração do aluno? Pode especificar?

M-A coisa que nós valorizamos mais é o elogio. Quando ele faz alguma coisa muito bem feita, nós elogiamos-lo muito, ficamos muito contentes e fazemos uma festa (risos). Assim...estratégia (pensativa), se for uma coisa que ele gosta de fazer, ele faz na boa... se for, por exemplo, escrever textos de um livro qualquer, aí é mesmo porque ele tem de fazer, é uma obrigação. Chamamos-lo e temos de o obrigar e também dizemos que é para o bem dele, para ele aprender e quanto mais aprender, melhor!

Por vezes, ele tem assim umas reações e está muito nervoso... qualquer coisa que o aborreceu e ele está muito nervoso e se nós vamos pelo lado de ralar, berrar, ele não... não vai lá. Cada vez fica mais nervoso.

A única maneira que eu tenho de o acalmar, agora já há muito tempo que não acontece, mas quando acontecia isso, a única maneira que tenho para ele se acalmar era das duas, uma: agarrá-lo, abraçá-lo e dizer tem calma filho, tem calma.. pronto deixa estar, que nós vamos resolver...vai ficar tudo bem, pronto já passou.. já passou.. nós vamos resolver isso. Sabe porquê? Porque uma vez eu bati-o. Olhe ainda agora, ainda agora...no Natal. Então não é que eu fui para o sótão embrulhar as prendas de natal e deixei lá os presentes de cima de uma mala. Passados uns dias tive de ir ver de qualquer coisa ao sótão e que vejo? Os embrulhos todos rasgados. Ai, deu-me uma coisa! Fui ao quarto. Agarrei uma tábua (que era o que tinha à mão) e bati-o! E disse-lhe “mas isso lá é coisa de meninos grandes? Isso é coisa de bebés, de meninos pequeninos”. Olhe...Coitadinho... depois deu-me pena dele. Oh mãe, perdoa-me, só queria ver o que lá estava! Eu fiquei zangada e vim para baixo, não lhe disse mais nada! Olhe, sabe lá, enquanto não o perdoei, andou sempre atrás de mim:mãe, perdoa-me, perdoa-me, mãe, eu embrulho tudo outra vez. Não estejas zangada comigo...

Eu disse-lhe: “Olha, filho eu não quero que tu me peças desculpas, que eu já te perdoei há muito tempo, só quero que percebas a asneira que fizeste! Isso não se faz”. Como eu o acalmo é também...se ele está nervoso, vai para o quarto dele e eu deixo-o estar. Quando está mais agitado não é fácil ir com ele às compras, ou ao café porque não pára quieto. Conversar com alguém com ele por perto é impossível, não pára de interromper a conversa.

E- Ajudam o aluno a organizar o material pedagógico necessário para realizar as atividades e para levar para a Escola? De que forma?

M-Sim, desde há já algum tempo, nos sábados vai ajudar o pai, levar gás ou a arranjar esquentadores. Já conhece as chaves todas!

E- E relativamente ao material escolar?

M- Tinha uma estratégia para organizar o material... mas é escusado. Arranjei-lhe um separador, depois: L. aqui são os livros, aqui são os cadernos. Tu tens aqui o horário, portanto, todos os dias tu vens e tiras o livro da disciplina e o caderno respetivo. Vou lá ao outro dia, já está tudo baralhado. Zango-me com ele. L. a organização é meio caminho andado... Ele é muito desorganizado. Vejo pelos dossiers, ele estraga os dossiers. Agora comprei-lhe um dossier e ontem disse-me assim: "Ó mãe, olha que eu ainda não estraguei o dossier". Compro-lhe canetas a toda a hora, borrachas a toda a hora, lápis a toda a hora. Já lhe disse: "Meu menino, (agora está melhor) as coisas são caras, custam dinheiro, vê lá se tens atenção ao material escolar". Ele é muito desorganizado. Ele... pronto. Não é como a irmã, pronto. Eu não os posso comparar. Ela é o oposto, organizada, tudo direitinho, tudo tão organizadinho...

E- Na sua opinião, quais são o tipo de atividades escolares que o aluno gosta mais de fazer/realizar?

M- Da parte escolar, eu acho que ele não gosta de fazer nenhuma (ri-se).

E- Gosta de ler os livros de História, por exemplo...

M- Sim, gosta muito, mas não gosta muito de escrever e tem dificuldades na matemática, no cálculo e acho que isso o revolta um bocadinho. Mas já está melhor. Olhe que nós começámos com os cêntimos, andámos com o dinheiro, foi um caso sério. O pai colocava-lhe ali as moedas todos os dias e só as podia colocar no mealheiro se soubesse contar o dinheiro que ali estava. Todos os dias. Eu já lhe expliquei maneiras mais fáceis para fazer as contas. Eu já expliquei a maneira mais fácil de contar o dinheiro. Ele já entendeu, de há um tempo para cá, ele conta as moedas "na boa".

Eu queria tentar perceber o que é que ele queria ser, qual era a profissão que ele gostava de ter. Mas, está a ser difícil. Ele não demonstra apetência por nada.

E- Quer referir mais algum aspeto não tenha abordado aqui?

M- Não, penso que não.

E- Então, resta-me agradecer a sua colaboração.

M- De nada, disponha sempre que precisar.

## **APÊNDICE F - Guião /Entrevista ao Aluno**

### Guião de Entrevista

**Entrevistado:** Aluno (L.)

**Local:** Escola

**Data:** \_\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_ **Duração:** \_\_\_\_\_

### Guião da Entrevista

**Objetivos:** Perceber as principais dificuldades, identificar áreas de interesse e estratégias para melhorar a sua atenção e a concentração e perceber o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo.

Organização temática da entrevista:

- I. Apresentação/explicação da motivação para a proposta pedagógica;
- II. Identificação das principais dificuldades e determinar áreas de interesse;
- III. Apoio na escola e em casa.

### Entrevista

**Entrevistado:** Aluno (L.)

**Local:** Escola

**Data:** 25 de setembro de 2012

**Horário:** 10h30

**Duração:** 6'44''

**Objetivos:** Perceber as principais dificuldades, identificar áreas de interesse e estratégias para melhorar a sua atenção e a concentração e perceber o contributo dos pares/colegas de turma e da família para um comportamento mais adaptativo.

#### I. Apresentação/explicação da motivação para a proposta pedagógica

- Pretendo desenvolver um trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Educação Especial. Deste projeto fazem parte a realização de duas entrevistas, uma com a tua mãe e outra contigo;
- Esta entrevista pretende identificar as principais dificuldades que sentes na escola, identificar áreas de interesse, atividades e estratégias que contribuam para melhorar a tua atenção e a concentração e, ainda, perceber qual o contributo dos teus colegas de turma e da tua família para um comportamento mais adaptativo;
- Garanto-te confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos. Esta informação será utilizada apenas para esta investigação;
- Peço-te permissão para gravar em formato áudio a entrevista.

#### II. Identificação das principais dificuldades e determinar áreas de interesse

E-Quais são as maiores dificuldades que sentes na escola?

L- A escrita...(pausa)

E- Custa-te escrever nas aulas?

L- Custa...

E-Preferes escrever no computador?

L- Sim, prefiro.

E- E mais? Há mais alguma dificuldade que sintas no teu dia a dia na escola?

L- No refeitório: comer com a boca fechada.

E- E nas aulas? O que te custa mais?

L- Nas aulas custa-me estar quieto e calado.

E- Quais são as tuas disciplinas favoritas. Porquê?

L-Educação Física, Matemática, História. Gosto de História porque há reis que têm o meu nome (pega no livro sobre os reis que agora o acompanha para todo o lado).e Educação Física, porque gosto muito de correr

E- Quais são as atividades que mais gostas de fazer nas aulas?

L-Que atividades? Boa...(pensativo).

E-Sim, deve haver umas que gostes mais de fazer que outras.

L- Sim, escrever, fazer ditados, são mais chatas. Gosto de atividades ao ar livre. Para ser diferente, para não estarmos sempre, todos os dias “enfados” numa sala.

Gosto de fazer trabalhos de grupo. Mas gosto mais dos individuais porque muitas vezes estou a fazer um trabalho, por exemplo, sobre carros de alta cilindrada.

E-Estás a fazê-lo para que disciplina?

L-Não... Para nenhuma disciplina, sou eu que faço em casa sozinho!

E-Mas estou a falar das aulas.

L- Ah, nas aulas gosto mais de grupo.

E- Na disciplina de Geografia, há algum tema/assunto de que gostes mais?

L- Aquele que estivemos a dar: gosto de falar do desenvolvimento. Dos países ricos e dos países pobres.

E- E da localização de países?

L- Também gosto de localizar e saber onde ficam os países, mas tenho dificuldades.

E- Que tipo de trabalhos gostas de realizar nestas aulas?

L- Queria fazer trabalhos sobre os países...o desenvolvimento.

E- Sim, mas que género de trabalhos?

L- Olhe... fazer um PowerPoint, no computador...De trabalhos de grupo.

E- Em que sítio da sala gostas mais de te sentar? Porquê?

L- À frente, porque vejo melhor o quadro... e aí consigo estar mais tempo atento.

E-Consegues estar muito tempo atento?

L-Não, não consigo e muito menos lá atrás.

E- Achas que te enervas/irritas com facilidade?

L. Sim, já uma vez bati na minha irmã e pu-la a chorar.

E- E cá na escola?

L- Agora não, já conheço os meus colegas.

### III. Apoio na escola e em casa

E- Quando tens mais dificuldades a quem recorres, a quem pedes ajuda?

L- Ao pai e à mãe. Principalmente ao pai porque agora ensinou-me a desmontar esquentadores e passo mais tempo com ele. Ele é um ombro amigo, a sério, Stora. Quanto tenho algum problema. Ah... e também o meu cão.

E-O cão? Mas o cão ajuda-te?

L- Sim, quando estou nervoso, corro com ele. Gosto de brincar com ele. Mas gosto de estar com os meus pais, avó, com a minha família toda.

E-Sim, mas a finalidade da minha questão era perceber quem te ajuda mais nos trabalhos de casa. Por exemplo: tens uma ficha de geografia, quem te ajuda a resolvê-la?

L- À mãe... é ela que me ajuda nos trabalhos de casa.

E- Com que colega gostas mais de trabalhar? Porquê?

L-Com o R. (ri-se). Porque ele ajuda-me e tem muita paciência. Já o meu pai, não tem paciência nenhuma. E uma rapariga: a X, porque também me ajuda (mexe-se constantemente, mostra-se impaciente).

E- Olha, L. queres dizer mais alguma coisa que não tenhamos falado?

L- Não. Posso ir embora?

E- Sim, podes. Obrigada pela tua colaboração

L- De nada (diz já de pé e apressado).

**APÊNDICE G - Validação da transcrição da entrevista à  
Encarregada de Educação**

██████████, 30 de novembro de 2012

De acordo com a leitura realizada à entrevista sobre o meu educando, aluno matriculado no 9º ano de escolaridade, no dia 21 de setembro de 2012, a Sandra Maria Silvestre Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, concordo com a transcrição realizada, por estar de acordo com as respostas que foram dadas por mim.

A Encarregada de Educação

---

## **APÊNDICE H - Validação da transcrição da entrevista ao aluno**

██████████, 30 de novembro de 2012

De acordo com a leitura realizada à entrevista sobre o meu educando, aluno matriculado no 9º ano de escolaridade, no dia 25 de setembro de 2012, a Sandra Maria Silvestre Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, concordo com a transcrição realizada, uma vez que está de acordo com as respostas dadas por ele.

A Encarregada de Educação

---

## **APÊNDICE I - Planificação da Proposta de Intervenção Pedagógica**

## Planificação da Proposta de Intervenção Pedagógica

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno	Recursos /Materiais didáticos	Observações
<p><b>1ª Aula</b></p> <p>17 de janeiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/ concentração</p> <p>Responsabilizar o aluno pelo cumprimento das regras na sala de aula</p>	<p>A interdependência mundial;</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Levantar o braço para intervir</p> <p>Aguardar a sua vez para responder</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Resolução e análise da ficha nº1</p> <p>Sistematização de conhecimentos adquiridos na última unidade temática.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as respostas dadas pela turma.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor, num lugar perto da professora.</p> <p>Através da exploração das figuras 1 e 2 da primeira página da ficha nº1, o aluno reflete sobre a desigualdade económica e social do mundo atual, constatando situações de desigualdade entre o hemisfério norte e o hemisfério sul.</p> <p>Com base na segunda parte da ficha nº1, o aluno responde às questões que lhe são colocadas, com ajuda do colega tutor.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Ficha nº 1</p> <p>Computador portátil</p> <p>Lista de vocabulário</p> <p>Manual escolar</p>	<p>O aluno, com a colaboração dos pais e da professora, deverá criar uma lista de vocabulário- Minidicionário Geográfico onde escreverá o significado/definição dos termos/conceitos novos, que vão surgindo ao longo da unidade temática.</p> <p>No final da aula, será dada ao aluno uma lista de palavras, em suporte informático, para procurar no dicionário ou no manual escolar e começar a esboçar a sua lista.</p> <p>Através da resolução da ficha nº 2, o aluno com a colaboração/supervisão dos pais, deverá proceder à revisão da matéria lecionada no 7º ano sobre a União Europeia.</p>

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno	Recursos /Materiais didáticos	Observações
<p><b>2ª e 3ª Aulas</b></p> <p>21 de janeiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p> <p>Responsabilizar o aluno pelo cumprimento das regras na sala de aula</p>	<p>A interdependência mundial;</p> <p>A globalização;</p> <p>As organizações comerciais.</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Levantar o braço para intervir</p> <p>Aguardar a sua vez para responder</p>	<p>Abertura da lição.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Será pedido a todos os alunos, que vejam no seu material escolar ou na sua roupa, os países de origem desses materiais.</p> <p>Após todos responderem, pede-se que se relacione esta informação com os conceitos de interdependência e de globalização.</p> <p>Com base na figura 4 da página 46, do manual escolar, os alunos referem as principais organizações comerciais a nível mundial</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>Será solicitado ao aluno que ligue o seu computador e leia as suas definições de <u>interdependência</u>, de <u>globalização</u> e de <u>multinacionais</u>.</p> <p>À medida que os alunos vão enunciando os países, o aluno vai referindo as respetivas capitais, com base no planisfério do manual escolar.</p> <p>Com base na página 45 do manual, o aluno refere alguns aspetos positivos e negativos da globalização. O aluno dá exemplo de algumas multinacionais que conhece, inferindo que o fenómeno da globalização está presente no nosso quotidiano.</p> <p>O aluno refere a importância da União Europeia, os seus alargamentos e a data de adesão de Portugal.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Planisfério</p> <p>Manual escolar (pág.45)</p> <p>Ficha nº 2</p>	

Aulas	Conteúdos	Objectivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno	Recursos /Materiais didáticos	Observações
<p><b>4ª Aula</b></p> <p>24 de janeiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/ concentração</p> <p>Controlar os impulsos emocionais quando interage com os seus pares</p>	<p>Obstáculos ao desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Solicita-se a leitura silenciosa do documento 2 da página 48 do manual escolar “Cheias em Moçambique”. Após a leitura os alunos deverão apontar alguns obstáculos ao desenvolvimento em Moçambique.</p> <p>Troca de ideias/brainstorming sobre os obstáculos ao desenvolvimento nos países mais pobres.</p> <p>Os alunos, organizados em grupos de quatro elementos, deverão completar o “ciclo da pobreza” (ficha n. 3). Para realizar esta tarefa deverão basear-se na troca de ideias que decorreu e ler, em grupo, da página 48 à 53 do manual. Por fim, devem esquematizar a informação na ficha.</p> <p>Confrontação de ideias sobre o preenchimento do esquema.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>O aluno lê o mesmo texto com o seu colega tutor e deverá apontar alguns obstáculos ao desenvolvimento em Moçambique.</p> <p>O aluno distribui a ficha a todos os colegas da turma.</p> <p>O aluno, em colaboração com os colegas de grupo (do qual fará parte o seu colega tutor), deverá preencher o seu esquema “ciclo da pobreza”.</p> <p>O grupo do aluno deve explicar os fatores históricos à turma.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Manual escolar- texto da página 48 à 53</p>	<p>Será recomendado aos pais que o aluno veja o filme “Fiel Jardineiro” (2005) realizado por Fernando Meireles. É uma história de amor pelo próximo, amor pela raça humana, amor por aqueles que nada têm e são enganados a troco de um pouco de comida. Deverá responder ao guião de exploração do filme e na próxima aula fazer uma exposição oral à turma.</p>

		Respeitar os seus pares	Constituição dos grupos de trabalho, para que em casa, iniciem a pesquisa sobre os fatores que constituem obstáculo ao desenvolvimento.		Ficha nº3	
		Aceitar ajuda dos colegas	Cada grupo deverá, como trabalho de casa, “especializar-se” num dos fatores.			

<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Estratégias específicas para o aluno</b>	<b>Recursos /Materiais didáticos</b>	<b>Observações</b>
<p><b>5ª e 6ª Aulas</b> 28 de janeiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/ concentração</p> <p>Controlar os impulsos emocionais quando interage com os seus pares</p> <p>Participar ativamente no grupo de trabalho</p>	<p>Obstáculos ao desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Respeitar os seus pares</p> <p>Aceitar ajuda dos colegas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Os alunos serão encaminhados para a sala de TIC.</p> <p>Abertura da lição e registo do sumário.</p> <p>Cada grupo de trabalho deverá procurar na Internet alguns exemplos concretos para explicar o seu obstáculo ao desenvolvimento, por exemplo algumas tragédias alimentares no mundo, a importância do comércio justo, as principais organizações terroristas, entre outros.</p> <p>Apresentação à turma.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as dúvidas que poderão surgir das apresentações.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor, junto do seu grupo de trabalho da aula anterior, num dos computadores da sala.</p> <p>Para introduzir a explicação/apresentação dos diferentes fatores que condicionam o desenvolvimento nos países mais pobres, o aluno deverá fazer uma exposição oral à turma, com base no guião de exploração do filme que visionou com os pais.</p> <p>O grupo do aluno deve explicar os fatores históricos, nomeadamente a colonização e os regimes políticos de alguns países em desenvolvimento.</p> <p>Apresentação à turma com base num suporte escrito (PowerPoint, cartaz).</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Ficha nº3</p> <p>Computadores</p> <p>Manual escolar</p>	<p>Conceitos a integrar no Minidicionário Geográfico:</p> <p>Termos de troca</p> <p>Comércio justo</p>

<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Estratégias específicas para o aluno</b>	<b>Recursos /Materiais didáticos</b>	<b>Observações</b>
<p><b>7ª Aula</b> 31 de janeiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/ concentração</p> <p>Participar ativamente no grupo de trabalho</p>	<p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Compartilhar e preservar os materiais</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Abertura da lição na sala de TIC.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Os alunos (re) lembram os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) com base na página 54 do manual escolar.</p> <p>De seguida, são distribuídos em grupos de 2 e 3 elementos e cada grupo analisa um ODM e recolhe informação na internet sobre o estado de alguns países/regiões face ao preconizado no referido objetivo.</p> <p>Os grupos de trabalho deverão elaborar cartazes para cada um dos ODM que analisaram e o estado dos países face a esse objetivo.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>O aluno deverá integrar um grupo, conjuntamente com o seu colega tutor e proceder à análise e respetiva representação no cartaz do seu ODM.</p> <p>O grupo do aluno ficará responsável pelo objetivo nº 3 “Promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres”.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Computadores</p> <p>Manual escolar-página 54</p> <p>Cartolinas</p> <p>Cola</p> <p>Fitacola</p> <p>Tesoura</p>	<p>O aluno deverá dialogar com os pais sobre a situação económica e financeira de Portugal.</p> <p>Na próxima aula deverá trazer um registo escrito sobre o que é o FMI e a Troika (posteriormente estas noções deverão integrar a sua Lista de Vocabulário).</p>

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno	Recursos /Materiais didáticos	Observações
<p><b>8ª e 9ª Aulas</b> 4 de fevereiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/ concentração</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Os alunos apresentam à turma os seus cartazes.</p> <p>Os alunos, com base no manual, enumeram as principais soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento.</p>	<p>O aluno senta-se próximo de um colega tutor.</p> <p>O grupo do aluno fica responsável pela organização da exposição dos trabalhos na escola.</p> <p>O trabalho do grupo do aluno será novamente afixado, na escola, no dia Internacional da Mulher (8 de março).</p> <p>O aluno deverá refletir sobre estas soluções com ajuda do seu colega tutor e comentar a ajuda monetária (por se tratar de um tema mais atual).</p> <p>Com a ajuda do manual, deverão definir FMI, Banco Mundial e explicar em que consiste a Troika. Esta informação é completada com a exposição oral (com base num registo escrito) dos resultados da pesquisa que o aluno fez com os pais.</p> <p>O aluno deverá pesquisar na biblioteca da escola, com a colaboração do seu colega tutor, notícias de jornais sobre ajudas humanitárias e afixá-las no placard da sala de aula.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Jornais</p> <p>Manual escolar</p>	<p>Para a próxima aula, o aluno deverá pesquisar, com os pais, algumas Organizações Não Governamentais (ONG) e fazer uma listagem das mais conhecidas, nomeadamente a UNICEF.</p>

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno	Recursos /Materiais didáticos	Observações
<p><b>10ª Aula</b></p> <p>7 de fevereiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/ concentração</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p> <p>Partilhar tarefas e ideias</p> <p>Participar ativamente nos trabalhos de grupo</p>	<p>Abertura da lição na sala de TIC.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Os alunos constituirão grupos de dois elementos e farão uma pesquisa sobre uma ONG, de acordo com a Proposta de trabalho apresentada pela professora.</p> <p>O resultado da pesquisa será apresentado à turma, no quadro interativo. Poderão fazer um powerpoint ou apresentar o site dessa ONG.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>O aluno refere as ONG que constam da sua lista, que é previamente verificada pela professora.</p> <p>O aluno e o seu colega tutor deverão pesquisar os objetivos, as áreas de intervenção, a localização das áreas mais carenciadas que recebem ajuda da UNICEF.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Proposta de trabalho</p> <p>Manual escolar</p>	<p>Definições a acrescentar ao Minidicionário Geográfico:</p> <p>ONG</p> <p>UNICEF</p>

<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Estratégias específicas para o aluno</b>	<b>Recursos /Materiais didáticos</b>	<b>Observações</b>
<p><b>11ª Aula</b> 14 de fevereiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/ Concentração</p>	<p>A interdependência mundial</p> <p>As organizações comerciais</p> <p>Obstáculos ao desenvolvimento</p> <p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Apresentação dos trabalhos sobre as ONG.</p> <p>Diálogo sobre as apresentações.</p> <p>Reflexão sobre o documento 1.</p> <p>Revisões da matéria dada.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as respostas dadas pela turma.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do colega tutor.</p> <p>Apresentação à turma.</p> <p>O aluno ajuda a professora na exploração do documento nº 1, evidenciando o valor monetário.</p> <p>O aluno revê a matéria lecionada através do preenchimento do esquema síntese nº1.</p> <p>O aluno vai fazendo a leitura do esquema para a turma (construindo a frases) do esquema que vai sendo preenchido.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Documento nº1</p> <p>Esquema síntese nº1</p> <p>Manual escolar</p>	

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno	Recursos /Materiais didáticos	Observações
<p><b>12 e 13<sup>a</sup></b> <b>Aula</b></p> <p>18 de fevereiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p>	<p>A interdependência mundial</p> <p>As organizações comerciais.</p> <p>Obstáculos ao desenvolvimento</p> <p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p>	<p>Teste de avaliação.</p>	<p>Teste de avaliação (será dado por partes ao aluno)</p>	<p>Teste de avaliação</p>	

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Estratégias específicas para o aluno	Recursos /Materiais didáticos	Observações
<p style="text-align: center;"><b>14ª</b> <b>Aula</b> 21 de fevereiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p>	<p>Entrega e correção do teste de avaliação</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Entrega e correção do teste de avaliação.</p> <p>Diálogo e discussão sobre as respostas dadas pela turma.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>Ao aluno será entregue uma proposta de correção feita pela professora.</p> <p>O aluno deverá confrontar o seu teste com a proposta de resolução.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Teste de avaliação</p> <p>Manual escolar</p>	<p>Deverá fazer o registo escrito da correção em casa com a colaboração dos pais</p> <p>Para a próxima aula o aluno deve trazer todos os manuais escolares de Geografia.</p>

<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Estratégias específicas para o aluno</b>	<b>Recursos /Materiais didáticos</b>	<b>Observações</b>
<p><b>15 e 16<sup>a</sup></b></p> <p><b>Aulas</b></p> <p>25 de fevereiro</p> <p>Aumentar o tempo de atenção/concentração</p>	<p>Revisões para o Teste Intermédio</p> <p>Esclarecimento de dúvidas dos alunos</p>	<p>Estar atento às atividades propostas</p> <p>Cumprir as instruções dadas pela professora</p> <p>Executar as tarefas sem interrupções</p> <p>Estabelecer prioridades na realização das tarefas</p> <p>Terminar as atividades propostas</p>	<p>Abertura da lição no quadro.</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>A professora fará, no quadro, esquemas síntese para as várias unidades lecionadas ao longo do 3<sup>o</sup> Ciclo. Estes esquemas serão completados com a ajuda de todos os alunos.</p> <p>Os alunos, irão desta forma, revendo e relacionando a matéria e, simultaneamente, esclarecendo dúvidas.</p>	<p>O aluno senta-se próximo do seu colega tutor.</p> <p>O aluno, com a ajuda do seu colega tutor, registará os esquemas síntese no caderno diário.</p> <p>A professora interpela o aluno de forma a perceber onde residem as suas dúvidas para procurar esclarecê-lo.</p>	<p>Quadro negro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Manuais escolares</p>	

## **APÊNDICE J - Ficha nº 1**

Geografia, 9º ano

Ficha nº 1

Relembra...

As diferenças entre ricos e pobres acentuam-se

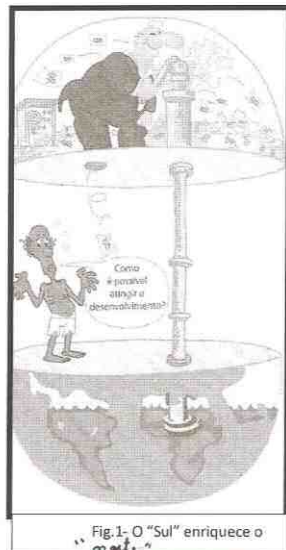


Fig. 1- O "Sul" enriquece o norte.

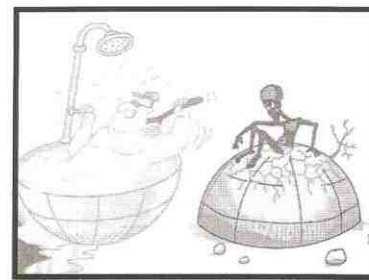


Fig. 2- A abundância e a escassez

Com base na análise das figuras 1 e 2, responde às seguintes questões:

- 1- Quais as atividades económicas que predominam nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento?

Os países em desenvolvimento são aqueles que predominam as atividades relacionadas com o setor primário, nos desenvolvidos predominam as secundárias.

- 2- Porque se diz que o "sul enriquece o norte"?

Porque as trocas comerciais não são mútuas. Os países ricos compram as matérias-primas dos países do sul a baixo preço.

- 3- Que comentário fazes à figura 2?

O meu comentário é que os países desenvolvidos não permitem explorar os países pobres, criando assim as grandes desigualdades.

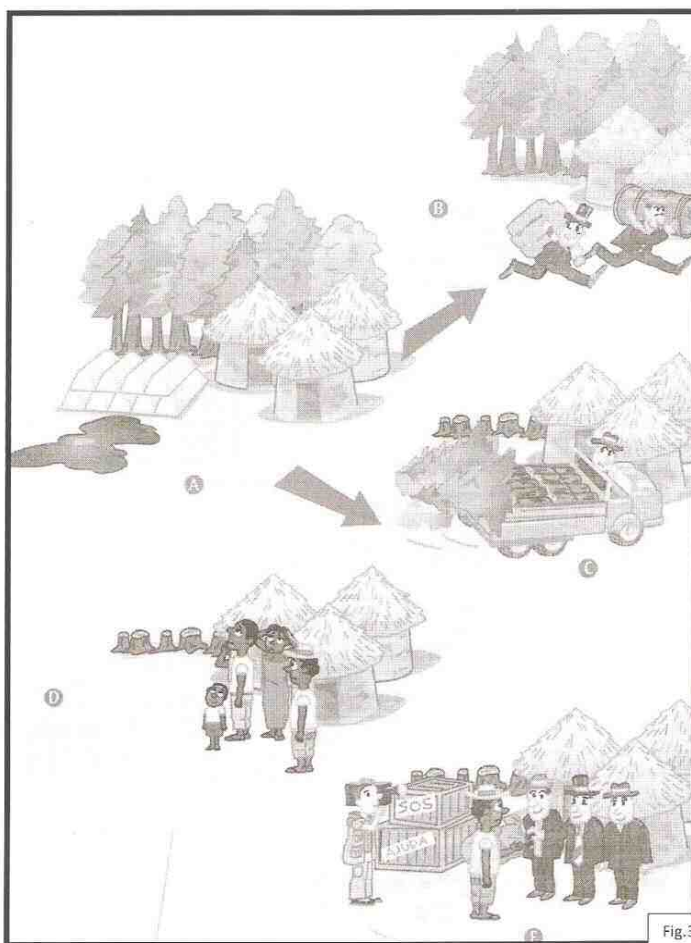


Fig.3

Observa, com atenção a figura 3 e responde às seguintes questões:

- 4- A que grupo de países se refere a figura 3?  
Nos países em desenvolvimento
- 5- Quais as riquezas existentes nesses países?  
As riquezas existentes são da natureza, como a natureza imediata, como a escassez.
- 6- Que comentário fazes à figura?  
Que os países desenvolvidos exploram até à exaustão os recursos dos países em desenvolvimento.
- 7- Que título escolherias para esta figura?  
o comércio injusto

## **APÊNDICE K - Contrato Comportamental**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito e comprometo-me a fazer o seguinte:

1. Não interromper o professor sem pedir licença;
2. Levantar o dedo sempre que quiser participar na aula;
3. Pedir sempre autorização para me levantar.

Se, no final da semana tiver cumprido estes pontos, a professora deixar-me-á jogar matraquilhos, por mais dez minutos/semana.

Se, no final da semana tiver cumprido este contrato, os meus pais deixar-me-ão jogar basquetebol mais tempo, no sábado.

Declaro que concordo com este contrato e, por isso mesmo, o assino.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do aluno)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura da professora)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura dos pais)

Data: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE L - Ficha nº 2**

Geografia, 9º ano

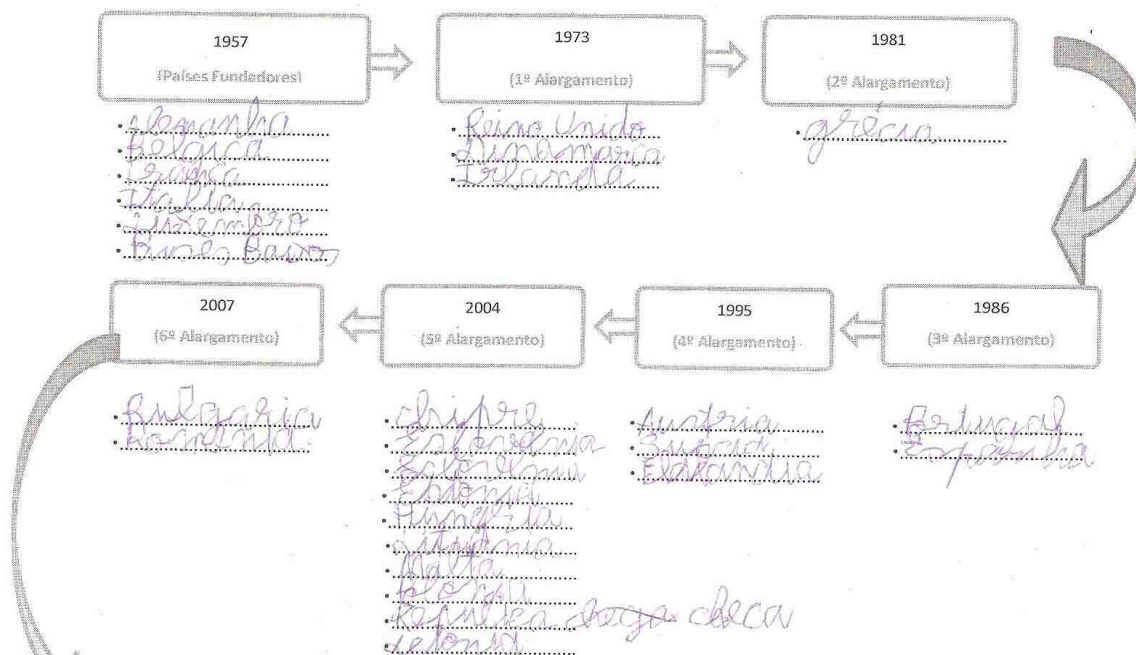
Ficha nº 2

Se precisares podes consultar o teu manual de 7º ano

Que engraçado, afinal a Europa é mesmo um continente fascinante: passou por duas grandes guerras na sua história e hoje em dia, muitos dos países deste continente fazem parte da União Europeia. Estou cada vez mais curioso, afinal quais foram os países que estiveram na origem desta comunidade?



1- Completa o esquema que se segue com os sucessivos alargamentos da União Europeia.



Atualmente, constituída por 27 países, a União Europeia desempenha um papel importante no desenvolvimento internacional, na ajuda humanitária e na defesa dos direitos humanos. Esta Organização que, no início tinha objetivos de natureza económica, apresenta agora como **objetivo principal** a promoção da Paz, dos valores e do bem-estar da população.

Em 2012, a União Europeia foi galardoada com o Nobel da Paz, entregue pelo Comité Nobel norueguês "por mais de seis décadas contribuindo para o avanço da paz e da reconciliação, democracia e direitos humanos na Europa".

## **APÊNDICE M - Minidicionário Geográfico**

ESCOLA [REDACTED]

Geografia, 9º ano

### Minidicionário do tema:

#### *A interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento*



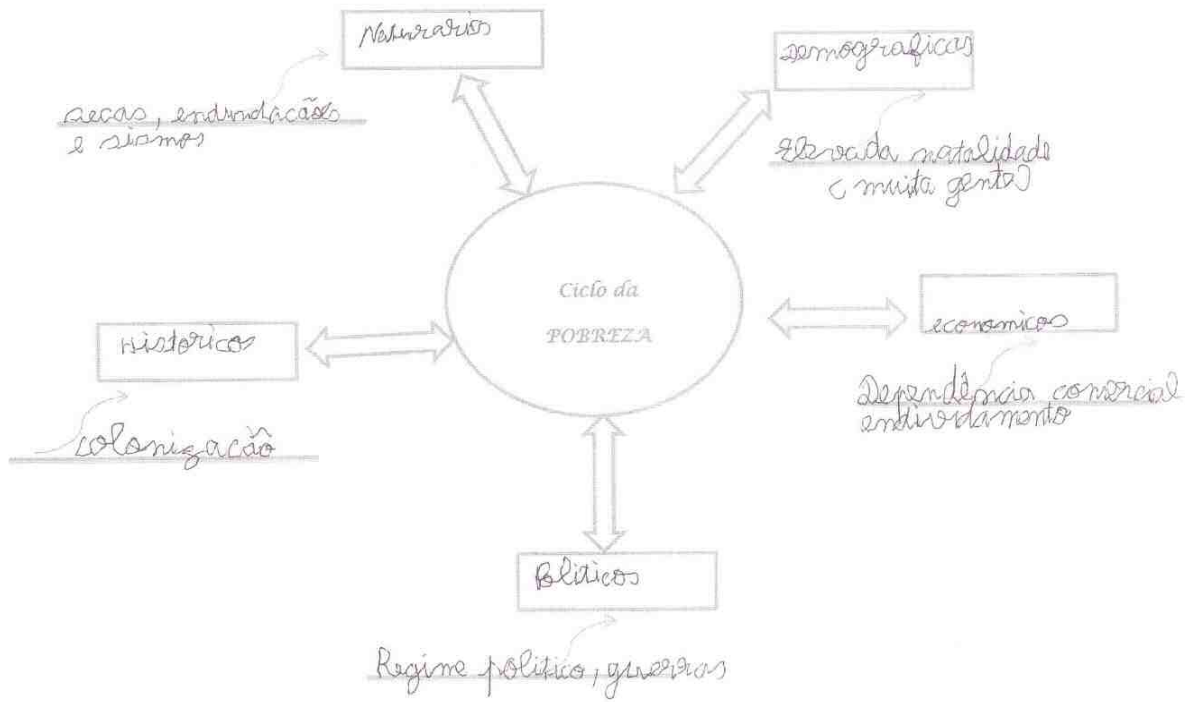
- **Banco Mundial-** O Banco Mundial (BM) é um grupo de instituições financeiras cujo principal objetivo é fomentar o crescimento económico e a cooperação à global. Contribui para o desenvolvimento económico dos países em desenvolvimento membros dessas instituições. O Grupo Banco Mundial, sediado em Washington (EUA).
- **Bem-estar-** corresponde à satisfação humana e é o resultado entre o que o ser humano deseja ter e aquilo que se consegue na realidade. Inclui desde o acesso a bens materiais à satisfação das necessidades não materiais (saúde, cultura).
- **Comércio Justo** – consiste na parceria entre produtores e consumidores, onde há menos intermediários. Assim, o produtor acaba por receber o preço justo pelos produtos. Há várias lojas no país: Porto, Lisboa, Coimbra.
- **Desenvolvimento-** é um conceito qualitativo que quer dizer progresso de um país.
- **FMI-** Fundo Monetário Internacional, tem como objetivo regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial.
- **Globalização-** interdependência à escala mundial entre países.
- **Interdependência-** dependência mútua. Neste caso, os países precisam uns dos outros.
- **Multinacional-** quer dizer constituída por fundos de duas ou mais nações ou que funciona em duas ou mais nações. A CIMPOR é uma grande multinacional portuguesa, mas o McDonald's é das maiores do mundo.
- **Pobreza-** situação de quem é pobre, vive na miséria.
- **Qualidade de vida** – corresponde às condições de vida dos cidadãos mais as condições oferecidas e disponibilizadas à sociedade.

- **TROIKA-** é um grupo composto pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia. Neste momento está em Portugal a ajudar o país que não tem dinheiro.
- **UNICEF-** Fundo das Nações Unidas para a Infância, organismo que protege as crianças e actua em todo o Mundo. A sua intervenção é importante nos países mais pobres.

## **APÊNDICE N - Ficha nº 3**

Ficha nº 3

OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO



## **APÊNDICE O - Guião do Filme “Fiel Jardineiro”**

ESCOLA [REDACTED]

Geografia, 9ºano

**Guião de exploração do filme *Fiel Jardineiro* (The Constant Gardener)**

*Este filme retrata uma história de amor pelo próximo, amor pela raça humana, amor por aqueles que nada têm e são enganados a troco de um pouco de comida.*

1. Refere alguns aspetos gerais sobre as condições de vida do povo africano relatadas/demonstradas neste filme, atendendo:
  - a) às condições de saúde
  - b) à alimentação
  - c) às condições das habitações
  - d) ao estatuto da criança



- 1.1. Quais as principais doenças que afetam a população deste continente.
  - 1.1.1. Localiza no planisfério os seguintes países considerados como dos mais pobres do mundo: Serra Leoa, Sudão, Mauritânia, Eritreia, Burundi, Chade, Somália e Zimbabué.
2. Explica, por palavras tuas, a atitude da indústria farmacêutica, de muitos países desenvolvidos, relativamente à população desse continente.
3. Face a tudo o que visualizaste comenta a frase supracitada “Este filme retrata uma história de amor pelo próximo, amor pela raça humana, amor por aqueles que nada têm e são enganados a troco de um pouco de comida”.

1. Este filme mostra nos uma grande desequilíbrio entre os países ricos e os pobres. Nestes países africanos as pessoas não têm acesso à saúde, hospitais, vacinas, nem à alimentação. Havia crianças que não tinham nada para comer. As casas também não tem condições para se viver. Não tinham cimento, o chão era de terra batida.

As crianças trabalham como os grandes, ninguém se importa que não vão à escola.

1.1.A SIDA, a tuberculose e a malária que matam muita gente e não há medicamentos.

2.A indústria farmacêutica não é correta e usa esta população para fazer testes de medicamentos. Estes povos não sabem ler nem escrever e por isso são facilmente enganados.

3.“Este filme retrata uma história de amor pelo próximo, amor pela raça humana, amor por aqueles que nada têm e são enganados a troco de um pouco de comida” porque ainda já quem seja honesto e goste de ajudar os mais carenciados e os mais frágeis. A atriz principal queria ajudar estes povos e por isso morreu. Esta gente deixa-se enganar facilmente porque como não têm nada, tudo o que lhes oferecem é muito e deixam-se “vender” para os estrangeiros.

**APÊNDICE P - Apresentação do trabalho de grupo sobre os  
factores históricos**



**Obstáculos ao desenvolvimento**

Trabalho realizado por:

This slide features a large, grey, cloud-like shape containing the title 'Obstáculos ao desenvolvimento' in red, bold, sans-serif font. Below the cloud are three small, white, circular thought bubbles. To the right of the cloud is a small, green, cartoonish map of Brazil with a face and limbs, appearing to be in a state of distress or struggle. The background is a gradient of blue and purple.



**FACTORES HISTÓRICOS**

O desenvolvimento de um país é condicionado por vários fatores. E um desses são os fatores históricos, mais propriamente o passado colonial.

This slide has a light blue background. At the top, the title 'FACTORES HISTÓRICOS' is written in large, bold, purple, sans-serif font on a green, rectangular banner with a dashed border. Below the title, there is a paragraph of text in a black, sans-serif font. To the right of the text is a small, square, sepia-toned illustration showing a group of people in a rural, agricultural setting, possibly engaged in manual labor or farming.

## FACTORES HISTÓRICOS

### O passado Colonial

No passado, muitos países em desenvolvimento foram colonizados por países europeus (Inglaterra, Portugal, França...). Os seus recursos/riquezas naturais foram exploradas em função dos interesses dos europeus e não para satisfazer as necessidades básicas das populações locais (principalmente os países africanos);

## FACTORES HISTÓRICOS

Contudo a colonização afetou as populações, uma vez que eram os países colonizadores que mandavam, a população trabalhava, eram escravos e mal tratados. Consequências para os povos colonizados:

- ❖ Violação dos direitos humanos;
- ❖ A mortalidade devido aos conflitos, à escravatura e à propagação de doenças.
- ❖ Redefinição de fronteiras territoriais, que não respeitaram os limites tribais, o que causou guerras e ainda hoje existem em África.

Atualmente, muitos destes países são independentes, no entanto a descolonização deu origem a regimes ditatoriais e à instabilidade política o que faz com que estes países não se consigam desenvolver.

## FACTORES HISTÓRICOS



**APÊNDICE Q - Cartaz sobre o ODM “Promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres”**



**APÊNDICE R - Cartaz sobre ajudas humanitárias (pesquisa realizada na biblioteca da escola)**

# Ajuda Humanitária

**UNICEF lança campanha para salvar 45 milhões de crianças**

Com a falta de 45 milhões de crianças em 2009, com tratamentos para doenças evitáveis como a malária, o paludismo ou a diarreia, e o desalojo de uma vasta maioria das crianças pela crise financeira, a UNICEF lança uma campanha para salvar 45 milhões de crianças.

Para isso, a UNICEF pede ao governo dos Estados Unidos e à União Europeia, a campanha "Call to Action" (chamada também campanha de ação global), apelando para as organizações angustiantes e a "UNICEF" da promessa de se comprometer de todo o mundo, além o direito da UNICEF.

"Temos as ferramentas, os talentos e a tecnologia para salvar milhões de vidas cada vez a cada dia através da nossa rede mundial", afirma Anthony Lake, diretor de operações da UNICEF, em Genebra, Suíça, sede do lançamento da iniciativa.

Para Lake, atingir o objetivo implica um foco em doenças que mais contribuem para a mortalidade infantil, doenças infecciosas e parasitárias, desnutrição e desidratação, os talentos de baixo custo nos países mais afetados.

Nos últimos 40 anos, a UNICEF tem trabalhado para salvar milhões de crianças, graças a medicamentos, vacinas e cuidados de saúde e educação na educação, de acordo com dados da UNICEF.

Em 2008, 57 crianças em cada mil morreram antes de completar cinco anos, a maioria crianças de países em desenvolvimento, sobretudo na África e Sul da Ásia, as regiões mais afetadas.

O objetivo da campanha "Call to Action" é reduzir este total para quase zero em 2015, reduzindo em 100 milhões de crianças a cada ano em 2009, o que significa salvar a vida de 45 milhões de crianças a cada ano.

**Call to Action**

A UNICEF lançou uma campanha de emergência de recursos de emergência e pedindo aos Estados Unidos e à União Europeia para apoiar a campanha de ação global.

**Call to Action**

O diretor executivo da UNICEF, Anthony Lake, afirmou que a campanha é uma chamada de ação global para salvar milhões de crianças em todo o mundo.

Na África, onde a maioria das crianças morrem, a UNICEF está a trabalhar para salvar milhões de crianças em todo o mundo.

É preciso agir rápido, imediatamente. A UNICEF precisa de recursos de emergência para salvar milhões de crianças em todo o mundo.

Os Estados Unidos e a União Europeia são os principais doadores da UNICEF, e a UNICEF precisa de recursos de emergência para salvar milhões de crianças em todo o mundo.

Só se pode salvar as crianças se houver recursos para apoiar a parte da campanha, e que se possam pagar os custos.

## **APÊNDICE S - Proposta de trabalho sobre a UNICEF**

ESCOLA [REDACTED]

Geografia, 9º ano

Proposta de trabalho de Grupo

Ajuda Humanitária

**Organizações Governamentais (OG) e Organizações Não Governamentais (ONG)**

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, inúmeras organizações procuram soluções para minorar as desigualdades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, ajudando estes últimos. Estas organizações sejam elas governamentais ou não têm como objetivo principal uma verdadeira intervenção humanitária, ligada ao voluntariado e sem fins lucrativos. Promovem campanhas de solidariedade e ajudam em caso de catástrofes ou de guerra civil (refugiados).



Assumem como áreas fundamentais de intervenção a cooperação para o desenvolvimento, a educação para o desenvolvimento e a ajuda humanitária e de emergência.

Proponho, assim, a realização de um trabalho de pesquisa a pares, sobre algumas OG e ONG, cujos objetivos principais são:

- Conhecer os seus objetivos /áreas de atuação
- Localizar as áreas mais carenciadas que recebem a sua intervenção/ajuda
- Descrever, sumariamente, o trabalho desenvolvido
- Utilizar as novas tecnologias

**Nota:** O trabalho final deverá ser apresentado na aula.

## **APÊNDICE T - Trabalho de grupo do aluno sobre a UNICEF**



## O que é a UNICEF?

A UNICEF é uma agência das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a alcançar as suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

Esta Organização guia-se pela Convenção sobre os Direitos da Criança e trabalha para que esses direitos se convertam em princípios éticos permanentes e em código de conduta para todas as crianças internacionais.

## O que faz?

É a única organização mundial que se dedica especificamente às crianças. Em termos genéricos, trabalha com os governos nacionais e organizações locais em programas de desenvolvimento nos setores da saúde, educação, nutrição, água e saneamento .

Atualmente, trabalha em 158 países de todo o mundo para defender as crianças vítimas de guerras e outras catástrofes



## Cinco áreas de intervenção prioritária:

### Sobrevivência e desenvolvimento infantil:

- Os primeiros anos de vida de uma criança são essenciais. Quando recebem cuidados e são bem alimentadas, as crianças têm melhores condições para sobreviver, crescer com saúde e desenvolver-se fisicamente e intelectualmente. Esta área, inclui a vacinação, os cuidados de saúde materno-infantil, a nutrição, o acesso a água potável e saneamento básico.



### Educação básica e igualdade de género:

O acesso a uma educação básica de qualidade para todos, independentemente do género, etnia, condições sociais e das económicas é uma prioridade do trabalho da UNICEF.

Proporciona conhecimentos e aptidões necessários para o desenvolvimento individual e das sociedades.



## VIH/SIDA e as crianças:

O VIH/SIDA e o seu impacto nas crianças ocupam um lugar central no trabalho da UNICEF. Procura fazer a diferença na vida das crianças afetadas pela epidemia, centrando esforços em quatro prioridades: prevenção da transmissão do VIH de mãe para filho; disponibilização de tratamento pediátrico; prevenção da infeção entre os jovens e o apoio e proteção das crianças órfãs e vulneráveis devido à SIDA.



## Proteção Infantil:

A proteção das crianças contra a violência, abusos e exploração é uma componente essencial da defesa dos seus direitos. É indispensável prevenir e responder a situações de violência, incluindo a exploração sexual, o tráfico, o trabalho infantil ou práticas discriminatórias como a mutilação genital.



## Promoção de políticas e alianças:

Defender a adoção de medidas que tenham em conta os direitos da criança é parte importante do trabalho da UNICEF.



## Porquê este símbolo?



O símbolo da UNICEF apresenta um adulto a segurar um bebe sobrepostos num globo. Os ramos de oliveira cercam o globo. O símbolo simboliza a missão da UNICEF para todas as crianças do mundo. Quando foi criado chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a infância, ao tornar-se parte permanente da ONU, passou a ser Fundo das Nações Unidas para a Infância, mas as siglas mantiveram-se.

## UNICEF

- Depende exclusivamente das ajudas voluntárias e dos donativos das pessoas. É muito importante cada donativo, pois as crianças precisam de assegurar os seus direitos. Todas as ajudas fazem a diferença e se cada um der um bocadinho não custa nada e construímos um Mundo melhor e mais justo.



**APÊNDICE U - Documento nº 1 “O que fazemos com o seu dinheiro?”**

ESCOLA

Geografia, 9º ano

Doc.1. O que fazemos com o seu dinheiro?

**Com 5 Euros**



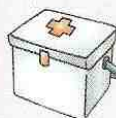
Compramos material escolar para uma criança, incluindo, giz, ardósia, esponja e uma mochila.

**Com 10 Euros**



Fornecemos cem saquetas de sais de reidratação oral para proteger crianças da morte por desidratação diarreica.

**Com 20 Euros**



Compramos uma caixa térmica para transportar vacinas.

**Com 50 Euros**



Distribuímos 1000 pastilhas para purificar a água.

**Com 115 Euros**



Fornecemos apoio escolar para 10 crianças órfãs durante um ano.

**Com 200 Euros**



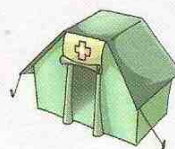
Compramos uma tenda resistente para abrigo de uma família em situação de emergência.

**Com 300 Euros**



Compramos uma bomba hidráulica para fornecer água a uma aldeia de 250 pessoas.

**Com 500 Euros**



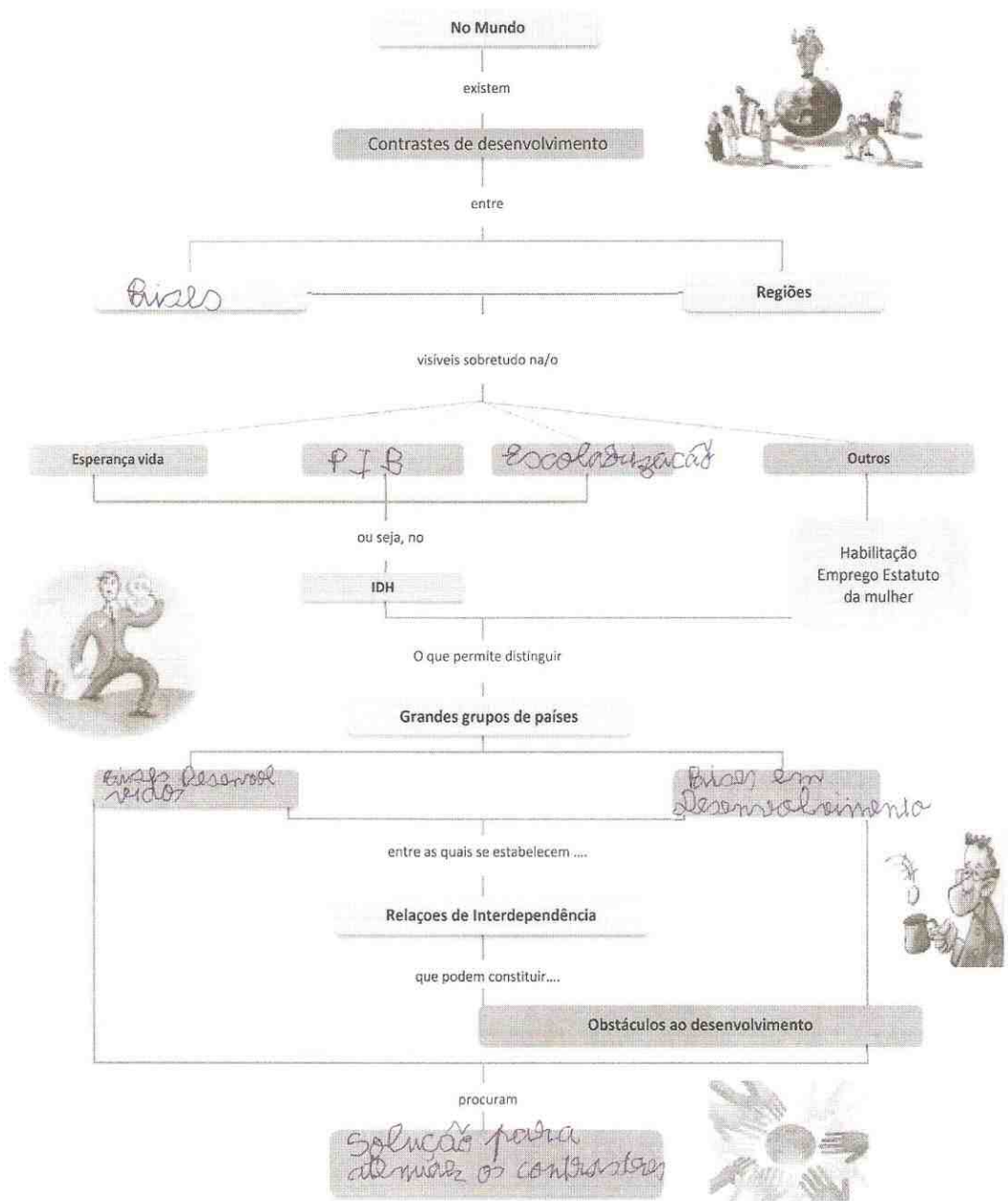
Fornecemos um posto de saúde ambulatório para uma aldeia

Fonte: UNICEF, 2007

## **APÊNDICE V - Esquema síntese nº 1**

### Geografia, 9º ano

### Esquema síntese nº 1



## **APÊNDICE X - Teste de avaliação**

Escola \_\_\_\_\_

Teste de Avaliação de Geografia - 9º Ano

Ano Letivo 2012/2013

Nome: \_\_\_\_\_ N.º 19 Turma A Data: 18/02/13

Professora Sandra Fernandes Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Classificação Satisfaz Bem \_\_\_\_\_

Nota: Lê com atenção o enunciado antes de responderes às questões. Tenta ser o mais claro e objetivo possível. Bom Trabalho!

**GRUPO I**

*Desenvolvimento* é uma palavra comum no nosso vocabulário, sendo difícil precisar o seu conceito rigoroso.

1- Observa com atenção a figura 1.

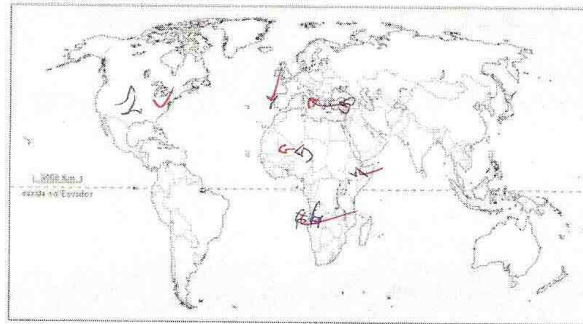


Fig.1- Países em desenvolvimento

1.1- Explica, por palavras tuas, duas diferenças entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento.

Nos países em desenvolvimento predomina a agricultura e o setor primário e tem reduzida esperança média de vida. Nos desenvolvidos predomina o setor secundário e terciário.

1.2--Refere, com base no planisfério da figura 1, três dos países mais desenvolvidos e três em desenvolvimento.

Portugal, E. U. A., Itália - são desenvolvidos em desenvolvimento: Etiópia, Mali e Angola.

1.2.1- Assinala-os no planisfério da figura 1.

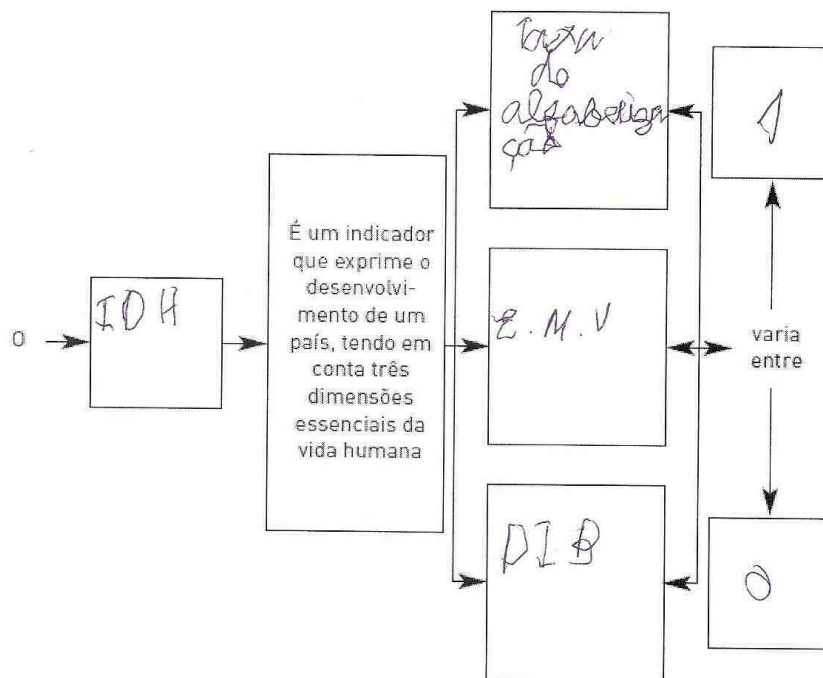
**2- Selecciona a alínea que consideres correta:****3.1 - O desenvolvimento de um país:**

- a - É sempre expresso pelo valor do seu PIB.
- b - É sinónimo de Crescimento Económico. ✓
- c - Traduz o bem-estar e a qualidade de vida da população.

**2.2 - Nos países em desenvolvimento:**

- a - O setor primário é o que ocupa a maior percentagem de população ativa.
- b - A indústria é, normalmente, muito diversificada. ✓
- c - As atividades económicas ligadas aos serviços encontram-se fortemente implantadas.

**3. Preenche** o esquema relativo ao Índice de Desenvolvimento Humano, utilizando as palavras-chave abaixo indicadas.

**Palavras-Chave:**

Taxa de alfabetização; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); Produto Interno Bruto (PIB); 0; 1; Esperança Média de Vida (EMV).

3.1- Ordena as letras de modo a descobrires os **dez** países que, em 2007, tinham um IDH mais elevado.

1	R	G	O	U	N	E	A			
2	A	N	S	D	I	A	L	I		
3	A	U	A	T	S	R	L	A	I	
4	U	B	U	L	M	E	X	R	G	O
5	C	D	A	A	N	A				
6	E	U	C	S	A	I				
7	Ç	I	U	S	A					
8	L	A	R	I	N	A	D			
9	E	I	G	B	L	C	A			
10	U	E	A							

→ M O A M e g a n

→ I n d i a n e s i a

→ A u s t r a l i a

→ S u e c i a

→ C a n a d a

→ S u e i c a

→ J a p o n e s

→ B o l g a r i a

→ S u a

**GRUPO II**

1. Lê com atenção o documento 1.

África é um bico de obra: os casos escandalosos de desgoverno vão desde a Suazilândia de Mswati III, paupérrima e infestada de sida, onde o rei vive em luxo e dá festas sumptuosas de cada vez que se casa, ao Zimbabué de Mugabe onde este, depois da reforma agrária violenta de há anos que espoliou os proprietários brancos e arruinou a agricultura, está agora a destruir bairros inteiros nas cidades e a expulsar delas milhares de pessoas.

Fonte: *Expresso*, 10 de junho de 2005 (adaptado)

Documento 1

1.1. Atribui um título ao documento 1.

A má governação em África

1.2. Identifica o obstáculo ao desenvolvimento referido no texto.

O governo é corrupto - factores políticos

2- Observa o mapa da figura 2.

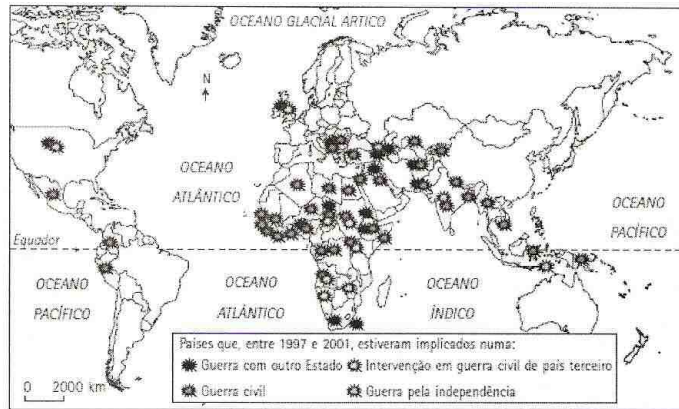


Figura 2 - As guerras recentes [1997-2001]

Fonte: Atlas de guerres et des conflits dans le monde

2.1. Refere o continente que tem mais países implicados em guerras.

*Continentes*  
 O continente onde há mais guerras é no continente africano.

2.2. Comenta a seguinte afirmação: "As guerras e os conflitos afetam direta e indiretamente a população envolvida".

*há*  
 Quando há guerra a população nos países a sua economia gastam muito dinheiro em armas.  
 elevados custos?

3. Descobre na sopa de letras três dos principais obstáculos ao desenvolvimento.

D	C	V	B	N	M	L	O	I	U	Y	T	R	E	S	S	V	G	D	C
X	T	C	V	B	F	T	G	O	P	I	L	V	C	T	N	O	B	G	Q
S	R	E	V	G	F	D	S	A	G	J	K	B	O	H	B	O	N	G	W
D	E	D	I	V	I	D	A	E	X	T	E	R	N	A	B	P	M	G	E
F	E	A	I	U	C	C	X	D	R	F	F	V	F	V	B	B	E	R	R
E	C	D	N	O	M	I	A	F	R	A	G	I	L	N	C	B	E	R	T
T	X	C	V	D	Q	A	Z	C	V	B	N	V	I	B	C	V	E	F	Y
G	E	E	R	E	G	I	M	E	P	O	L	I	T	I	C	O	E	D	U
B	D	A	A	A	S	D	S	O	W	G	F	D	O	V	C	X	S	S	O
V	X	D	S	F	E	G	H	G	C	A	Q	Q	S	A	S	D	D	O	L
C	E	X	P	L	O	S	A	O	D	E	M	O	G	R	A	F	I	C	A

**GRUPO III**

1- Associa as imagens representadas aos objetivos do milénio abaixo enumerados.



- a Erradicar a pobreza e a fome ✓
- b Atingir o ensino básico universal ✓
- c Promover a igualdade da mulher na sociedade ✓
- d Reduzir a mortalidade infantil ✓
- e ~~Combater as doenças transmissíveis e outras~~ Melhorar a saúde materna ✓
- f \_\_\_\_\_
- g garantir a sustentabilidade ambiental ✓
- h Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento ✓

- Garantir a sustentabilidade ambiental. g ✓
- Estabelecer uma Parceria Mundial para o desenvolvimento h ✓
- Erradicar a extrema pobreza e a fome. a ✓
- Reduzir a mortalidade infantil. d ✓
- Melhorar a saúde materna. e ✓
- Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças. f ✓
- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres. c ✓
- Atingir o ensino básico universal. b ✓

2. Refere duas das possíveis formas de cooperação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Investir através das multinacionais e ajuda monetária.

3. Identifica a Organização Internacional a que pertence o seguinte logótipo.

unicef UNICEF ✓



3.1- Refere duas das suas áreas de atuação.

Ajudar as crianças dos países pobres através de vacinas e alimentos.  
campanhas de vacinação e alimentos. ✓

## **APÊNDICE Z - Artigo do Jornal de Notícias sobre a UNICEF**

## Apoio da UNICEF a milhares de crianças sírias está em risco

Mais de dois milhões de crianças sírias poderão tornar-se uma "geração perdida" devido à falta de apoio da comunidade internacional, alertou a UNICEF, que pede fundos urgentes para abordar a crise no país.

foto AAMIR QURESHI/AFP



Conflito dura há dois anos e já fez mais de 70 mil mortos

Se a situação não melhorar, avisou a agência da ONU para a infância num relatório que assinala os dois anos do conflito na Síria, a UNICEF será obrigada a interromper, até ao final de março, as "operações para salvar vidas na Síria".

A UNICEF acrescentou que será "incapaz de responder às necessidades básicas das crianças, tais como acesso sanitário, campanhas de vacinação contra a poliomielite e o sarampo, cuidados neonatais e ajuda médica de urgência".

Até agora, a comunidade internacional financiou apenas 20% do total de 195 milhões de dólares (150 milhões de euros) pedidos pela UNICEF para cobrir, até ao fim de junho, as necessidades humanitárias das mulheres e das crianças afetadas pela crise na Síria, na Jordânia, no Líbano, na Turquia, no Iraque e no Egito.

**O conflito na Síria afeta atualmente mais de dois milhões de crianças**, 536 mil das quais têm menos de cinco anos, e uma em cada cinco escolas foi destruída pela guerra.

Cerca de 800 mil crianças com menos de 14 anos estão deslocadas no interior do país, enquanto meio milhão de menores são refugiados em países vizinhos.

*journal de noticias, 12/03/2013*

## **ANEXOS**

## **ANEXO I- Ficha de Anamnese**

### Recolha de Dados – Anamnese

Data: 17/01/2011

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO:

Nome: Ricardo Miguel Augusto Gonçalves Almeida  
Data de Nascimento: 27/1/1996 Local de nascimento: Queluzda

Nome do Pai: Luís Miguel Augusto Almeida Idade: 64

Profissão: \_\_\_\_\_  
Escolaridade \_\_\_\_\_ Teve Dificuldade ao longo do percurso escolar? ( ) S (X) N

Nome da Mãe: Luís Miguel Augusto Almeida Idade: 64

Profissão: Banqueiro  
Escolaridade 11<sup>o</sup> Teve Dificuldade ao longo do percurso escolar? ( ) S (X) N

Tem irmãos? Sim  Não   
Se sim, quantos? 1 Quais os nomes e idades?  
Luís Miguel Augusto Almeida 11 anos

Com quem vive o aluno?  
Com os Pais e irmã

Como descreveria o ambiente familiar?  
Heterogénia

**GRAVIDEZ:**

Foi uma gravidez Planeada? Sim  Não  (apoio da família, alimentação, saúde, intercorrências...)

Como se sentiu quando soube que estava grávida? Feliz

Como descreve a sua gravidez?

Normal

Teve alguma complicação médica neste período? Não

Duração da Gestação: 40 semanas

Como correu o parto? Nascimento (cesariana, fórceps, normal / possíveis complicações)

Parto normal

Peso do bebé: 3.450g Medidas 48.50

Índice de APGAR: 9/10

Como correu o período pós-parto?

Correu tudo dentro da normalidade

**DESENVOLVIMENTO**

Amamentou? Sim  Não

Se sim, até que idade? 3 meses

Como foi a passagem do peito para a o biberon e para papa: NÃO FEZ

passagem por que recebeu aos 6 meses

Em bebê dormia bem? Sim  Não

Em bebê comia bem? Sim  Não

Era um bebê sorridente? Sim  Não

Mudou para o seu quarto com que idade? ± 3 Anos

Como caracteriza o temperamento/personalidade do seu filho em bebê?

Autor da criança era um bebê muito entediado

Com que idade deixou as fraldas (diurnas e noturnas) ± 2 anos e meio

A criança tem ou já teve enurese e/ou encoprese? NÃO

Foi progressivo ou repentino? \_\_\_\_\_ Teve alguma dificuldade? Sim  Não

Com que idade começou a gatinhar? 1 ano E a andar? 1 ano e meio

Quando disse as primeiras palavras? 10 meses E frases? 1 ano

Como descreveria a infância do seu filho?

Alto que a infância dele tem sido de grande  
luta. Alto que ele tem sido um líder; muito  
unidade e segurança por toda

Relações de amizade (A criança busca a companhia de outras crianças? Como a criança escolhe amigos? Brinca na rua? De que mais gosta de brincar? Vai à casa de amigos? Como se relaciona?)

Brinca muito na rua até aos 12 anos, a parte de  
lar e de casa até brincar com os filhos, a que  
se quer, é um pouco respeitado pelas crianças de  
Idade dele.

**PERCURSO ESCOLAR / EDUCATIVO**Frequentou creche? Sim  Não  Se sim, com que idade? 3 anosComo se adaptou? Não muito bemFrequentou Jardim de Infância? Sim  Não  Se sim, com que idade? 3 anosComo se adaptou? Bem - Tinha uma professora ótima  
Ajuda-o muito.

Qual a relação com os colegas?

Em uma relação boa

Como se adaptou à escola Primária?

Adaptou-se bem embora com grandes dificuldades  
de aprendizagem

Na primária teve muitos professores?

Tinha 3 professores

Como era caracterizado pelos professores?

Que não estava quietoJá reprovou algum ano? Sim  Não Se sim, quantas vezes e em que anos? Repetiu o 1º ano

Como viu a adaptação do seu filho ao 5º ano de escolaridade e mudança de escola?

Ele foi de grande alegria a mudança para a  
nova escola; ele ficou mais perto da relação  
patriarcal

Quais as principais dificuldades do seu filho?

Parceiramente; acabar as tarefas até ao fim

Tem actividades extra-curriculares? (desporto, brincadeiras favoritas...)  
Praticas basquetebol

Tem um horário de estudo? Sim  Não  Tem um local fixo de estudo? Sim  Não

Quem o acompanha na elaboração dos trabalhos de casa / estudo? A Mãe e na escola

Como caracteriza a relação:

Pai- filho: Educa dor; Respeito e muita brincadeira

Mãe- filho: Protetora

Filho-irmãos: Amigos

Como caracteriza, atualmente o seu filho?(Humor, atividade, como reage às frustrações, interesse pela escola, relação com os outros, relação com os familiares, etc...)  
Ativo que ele é muito inatento para a idade; faz brincas as vezes

O que o mais o preocupa, neste momento, em relação ao seu filho? Que ele não seja capaz de atingir o seu potencial e que eu não o possa ajudar quando ele precisar.

Se pudesse, o que mudaria nele?  
Não poderia nada sobre o como é

Se pudesse, o que mudaria em si?  
Está muito (obsessivo) Obsessivo de o estar sempre a proteger

Preenchido por: Pai  Mãe

Outras informações que considere pertinentes:

## **ANEXO II - Relatório Médico**



C.H. COIMBRA, E.P.E. - HOSPITAL PEDIÁTRICO  
AV. BISSAYA BARRETO  
3000 COIMBRA

Nº Processo 97002718

277723645



Masculino Data Nascimento:

## RELATÓRIO MÉDICO

### Informação Clínica

O menino de 10 anos de idade foi orientado para a consulta de Desenvolvimento deste Hospital aos 2 anos de idade por ADPM (atraso de desenvolvimento psicomotor global) secundário a Meningite tuberculose aos 5 meses de idade. Foi seguido na Consulta externa de Neurocirurgia por Hidrocefalia pós-infecciosa, a qual não foi necessário proceder a derivação externa.

\* PHDA do tipo combinado  
Questionários de Conners > 2 desvio-padrão.  
Medicado com Metilfenidato - Concerta 18 mg desde 02-2004.

Adquiriu marcha autónoma aos 18 meses de idade.  
Linguagem - primeiras palavras aos 22 meses.

Avaliada pela primeira vez aos 2 anos de idade. Nessa altura apresenta o seguinte perfil (Growing-Skills):

- Locomotricidade - 24 meses
- Manipulação - 13 meses
- Visual - 15 meses
- Audição / Linguagem - 18 meses
- Interação Social - 18 meses
- Autonomia - 18 meses

O revelou como áreas mais fracas do seu perfil a área da motricidade fina e a da linguagem. Foi orientado para Terapia da fala.  
Dado aos 6 anos de idade ainda não apresentar os requisitos mínimos para iniciar a escolaridade obrigatória, foi feito o seu adiamento por um ano.

Avaliação Cognitiva recente:

Matrizes de Raven's (22-02-2007) sem efeito de psicoestimulante = P 10-25 para a idade.

Escala WISC-III (28-03-2007) -sob efeito de psicoestimulante - QI Escala Completa 58 (muito inferior); QI verbal 65 (muito inferior); QI de Realização 59 (muito inferior).

Estudo Efectuado:

Audiograma - sem alterações

RMN cerebral (23-09-2003) «(...) dilatação sequelar acentuada do corno frontal do ventrículo lateral direito e dilatação simétrica do restante sistema ventricular, de predomínio supratentorial, com características volumétricas sensivelmente sobreponíveis as observadas na tomografia de 22-05-1998. (...) Observam-se ainda sinais de gliose a nível fronto-lateral direito, traduzidos por hipersinal da substância branca subcortical e periventricular em FLAIR, não existindo sinais sugestivos da presença de edema subependimário, nem apagamento significativo dos sulcos corticais da alta convexidade. Pequenas imagens focalizadas de hipersinal em FLAIR, DP e T2 e hipossinal em T1 a nível talámico anterior e antero-interno, justa-marginais, traduzindo aparentemente lesões de natureza sequelar, observando-se uma imagem de características sobreponíveis a nível do joelho da cápsula interna esquerda. (...)»

## **ANEXO III - Relatório Médico**



C.H.COIMBRA, E.P.E. - HOSPITAL PEDIÁTRICO  
AV. BISSAYA BARRETO  
3000 COIMBRA

Nº Processo 277723645  
Masculino Data Nascimento 10-30 (10 anos)

### RELATÓRIO MÉDICO

#### Informação Clínica

Plano Proposto:

- Transferencia para a Consulta de Pediatria - Desenvolvimento do Hospital da Guarda(\*)
- Em termos escolares, deve ser abrangido pelo Decreto-Lei 319/91 e beneficiar de Currículo aletrnativo

N.B. fo fr enviada a tabela med. co para a consult (\*)

COIMBRA, 30 de Março de 2007

Com os melhores cumprimentos,

O médico responsável

Dr. J. J.

## **ANEXO IV - Programa Educativo individual**

**Escola**

XX

**Programa Educativo Individual**  
(art. 13º, DL 3/2008, de 7 de Janeiro)

**Ano Lectivo 2010/2011**

**3º Ciclo**

**Estabelecimento de Ensino:**

**Nome:**

**Data de Nascimento:**

/ /1996

**Morada:**

**Telefone**

**Nível de Ensino:**

**Educação**

ou

Pré-Escolar

1ºCE B

2ºCEB

3ºCEB

E. Secundário

**Ano de Escolaridade:**

7º

**Turma**

**Directora de Turma:**

Sandra Silvestre Fernandes

**Psicóloga:**

## 1. História escolar e pessoal

### Resumo da história escolar

O..... tem 14 anos, está, actualmente, matriculado no 7º Ano, que frequenta em regime de externato, desde o 5º Ano.

.....teve uma meningite Tuberculosa aos 5 meses de idade. Meningite essa que lhe provocou um atraso no desenvolvimento global, tendo-lhe afectado mais a motricidade fina e a linguagem e provocando-lhe um défice de atenção com hiperactividade (síndrome pelo qual está a ser medicado e acompanhado anualmente)

O aluno iniciou a escolaridade obrigatória no ano lectivo de 2003/2004, após ter beneficiado de um ano de adiamento escolar para a entrada no 1º Ciclo. Teve uma retenção no 2º Ano e beneficiou sempre de medidas do Regime Educativo Especial, ao abrigo do DL nº319/91, de 23 de Agosto. Atendendo às suas características comportamentais e cognitivas, foi sugerido pelo Dr. (Hospital Pediátrico de Coimbra), que lhe fosse aplicado um Currículo Alternativo em 30/03/2007. No entanto, após reunião com os Pais, a Equipa de Ensino Especial e a Professora Titular, ficou decidido que a mesma medida seria somente aplicada aquando da sua entrada no 2º Ciclo. O .....foi referenciado por referência à CIF, pelo que foi preenchida a checklist em colaboração com todos os intervenientes (pais, professora titular, professora e coordenadora de educação especial e o Dr. ) confirmando-se a necessidade de intervenção da Educação Especial ao abrigo do DL nº3/2008, de 7 de Janeiro.

Aquando da sua entrada no 5º Ano, o conselho de turma confirmou as graves dificuldades do..... revelou, principalmente, a sua grande agitação e as consequências negativas que este comportamento podia ter no aproveitamento escolar. No entanto, foi possível observar, também, o potencial cognitivo do ....e em particular, a sua perspicácia a nível oral.

Foi então elaborado um Programa Educativo Individual para o 2º Ciclo que contemplava as medidas educativas de Apoio pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no processo de avaliação. No relatório circunstanciado do final do ano lectivo 2008/2009, podemos ler que "o aluno continua muito pouco organizado e autónomo, apresentando, ainda, alguma instabilidade emocional" e que "A sua maior dificuldade prende-se com a execução de uma única tarefa, do princípio ao fim, e executar a rotina diária, o que está directamente ligado com a Hiperactividade".

Ao longo do ano lectivo 2009/2010, o .....revelou uma maior instabilidade relacionada com a entrada na adolescência. Após uma nova consulta com o Médico , foi enviado um relatório a 3 de Fevereiro de 2010, que referia "um agravamento no seu relacionamento social devido à sua imaturidade cognitiva". O médico propõe que o..... tenha o auxílio de um bom aluno para vir a imitar os seus métodos e que a sua avaliação seja, preferencialmente, baseada na oralidade.

O relatório circunstanciado do ano transacto salienta, particularmente, a grande instabilidade emocional apresentada pelo ...., ao longo do ano, dificultando um pouco a sua integração social. Refere, ainda, a importância de continuar o acompanhamento em psicomotricidade, elemento confirmado pelo relatório elaborado pela técnica, no final do ano lectivo, apesar da evolução apresentada ao nível da motricidade fina.

O aluno deve integrar uma turma com um número reduzido de alunos.

### Outros antecedentes relevantes

O .....vive com os pais e com uma irmã mais velha de 16 anos de idade. A família apresenta um nível sócio económico razoável, pois a mãe é bancária e o pai é empresário, e mostra-se muito preocupada com a evolução do....., fazendo de tudo para lhe dar todas as oportunidades (tanto ao nível de consultas médicas como no que diz respeito ao acompanhamento escolar).

A nível médico, está a ser acompanhado pelo Neuropediatra Dr..... por apresentar dificuldades de aprendizagem, problemas ao nível da motricidade fina e défice de atenção/concentração, verificando-se, ainda, dificuldades ao nível do desenvolvimento intelectual (como consta nos seus relatórios, sendo o mais recente datado de 03/02/2010). Trata-se de o aluno simpático e meigo mas muito distraído, apesar de revelar muita curiosidade e cultura geral. A sua necessidade de relacionamento interpessoal torna-o, por vezes, desadequado com as pessoas tanto com os adultos (que trata "por tu" com alguma facilidade) como com os colegas que podem sentir-se saturados mas que na globalidade, o aceitam bem.

## 2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF

### **Actividade e participação, Funções e estruturas do corpo, e Factores ambientais**

#### **Actividade e Participação.**

O .....apresenta graves dificuldades na aquisição de competências (d155.3), assim como, na capacidade de concentrar a sua atenção (d160.3). Revela limitações nas competências de base que são o Ler (d166.3), o Escrever (d170.3) e o Calcular (d172.3), além de mostrar uma enorme dificuldade na resolução de problemas (d175.3). No que diz respeito às "Tarefas e exigências gerais", o aluno nem sempre consegue realizar uma tarefa única (d210.3), tendo muita dificuldade em executar a rotina diária (d230.3), assim como, em lavar-se (d510.3). Atendendo às características mencionadas no início deste programa, entende-se bem que o .... também não consiga gerir o seu comportamento (d250.3). Apresenta, ainda, graves limitações na produção de mensagens com significado literal e implícito (d345.3) e no aspecto da discussão, ou seja, no facto de "iniciar, manter e terminar a análise de um assunto" (d355.3). Finalmente, podemos salientar as graves dificuldades nos movimentos finos da mão (d440.3).

#### **Funções e estruturas do corpo.**

O .....revela um nível intelectual abaixo da média (b117.2), além de apresentar dificuldades ao nível da orientação (b114.2), de ser pouco responsável (b1262.3) e de revelar um temperamento pouco calmo e sossegado (b1263.3). O aluno revela graves limitações nas funções da atenção (b140.3) e ao nível do pensamento (b160.3). Salientam-se, ainda, graves limitações nas funções psicomotoras (b147.3) e nas funções da percepção (b156.3) e de cálculo (b172.3). Finalmente, revela alguma instabilidade emocional (b152.3).

#### **Factores ambientais.**

No que diz respeito aos facilitadores, o .....está a ser medicado pela sua Hiperactividade (e.110+2). As pessoas em posição de autoridade (e330+3) e os profissionais de saúde (e335+3) são também de uma grande ajuda para o aluno. Resta evocar as atitudes por um lado dos colegas (e425+3) que aceitam bem o..... e por outro, dos pais (e425+3) que estão sempre muito atentos e dos profissionais de saúde (e450+3) que fazem de tudo para que o aluno beneficie das melhores oportunidades.

### 3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar			
<b>a) Apoio pedagógico personalizado</b>	<input type="checkbox"/>		
Professora de Educação Especial: 3ª Feira das 17h15 às 18h00 Língua Portuguesa: 6ª Feira das 12h25 às 13h10 Matemática: 5ª Feira das 12h25 às 13h10			
<b>b) Adequações curriculares individuais</b>	<input type="checkbox"/>		
Inglês, História, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Educação Musical			
<b>c) Adequações no processo e matrícula</b>	<input type="checkbox"/>		
<b>d) Adequações no processo de avaliação</b>	<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas disciplinas de: Língua Portuguesa, Inglês, Francês, História, Matemática, Físico-química, Ciências Naturais, Geografia, Educação Física e Educação Musical;</li> <li>- Alterações à forma ou meio de comunicação do aluno;</li> <li>- Alterações à duração dos instrumentos de avaliação.</li> <li>- Estas adequações deverão ser especificadas em relação a cada disciplina frequentada pelo aluno devendo no entanto ter em conta estas alterações ao regime educativo comum (os conteúdos da avaliação serão igualmente definidos pelo professor da disciplina, ver anexos);</li> <li>- No caso do aluno e como foi indicado pelo Médico, a avaliação deve ser, preferencialmente, oral, pois, apesar da evolução demonstrada ao nível da motricidade fina, esta área continua a ser uma das suas maiores limitações. Esta medida pressupõe que todo o tipo de prova possa ser ditada pelo aluno.</li> <li>- O.....deve ser inserido numa turma com um número reduzido de alunos.</li> </ul>			
<b>e) Currículo específico individual</b>	<input type="checkbox"/>		
<b>f) Tecnologias de apoio</b>	<input type="checkbox"/>		
<b>Outras informações</b>			
Apoio psicológico; Psicomotricidade (duas sessões de 45 minutos por semana).			

#### 4. Assinale as áreas curriculares tendo em conta a situação específica do aluno.

Áreas curriculares regulares (A.C.R.)	A.C.R. com Adequações Curriculares Individuais	A.C.R. com Adequações no Processo de Avaliação	A.C.R. com Currículo Específico Individual
<input type="checkbox"/> Est. Meio	<input type="checkbox"/> Est. Meio	<input type="checkbox"/> Est. Meio	<input type="checkbox"/> Est. Meio
<input type="checkbox"/> L.Portuguesa	<input type="checkbox"/> L.Portuguesa	<input type="checkbox"/> L.Portuguesa	<input type="checkbox"/> L.Portuguesa
<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Inglês
<input type="checkbox"/> Francês	<input type="checkbox"/> Francês	<input type="checkbox"/> Francês	<input type="checkbox"/> Francês
<input type="checkbox"/> História / HGP	<input type="checkbox"/> História / HGP	<input type="checkbox"/> História / HGP	<input type="checkbox"/> História / HGP
<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Matemática
<input type="checkbox"/> C. Natureza/C. Naturais	<input type="checkbox"/> C. Natureza/C. Naturais	<input type="checkbox"/> C. Natureza/C. Naturais	<input type="checkbox"/> C. Natureza/C. Naturais
<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Geografia
<input type="checkbox"/> Ciências Físico-químicas	<input type="checkbox"/> Ciências Físico-químicas	<input type="checkbox"/> Ciências Físico-químicas	<input type="checkbox"/> Ciências Físico-químicas
<input type="checkbox"/> EVT ou EV	<input type="checkbox"/> EVT ou EV	<input type="checkbox"/> EVT ou EV	<input type="checkbox"/> EVT ou EV
<input type="checkbox"/> Ed. Musical ou Artes M.	<input type="checkbox"/> Ed. Musical ou Artes M.	<input type="checkbox"/> Ed. Musical ou Artes M.	<input type="checkbox"/> Ed. Musical ou Artes M.
<input type="checkbox"/> Ed. Física	<input type="checkbox"/> Ed. Física	<input type="checkbox"/> Ed. Física	<input type="checkbox"/> Ed. Física
<input type="checkbox"/> Ed. Tecnológica	<input type="checkbox"/> Ed. Tecnológica	<input type="checkbox"/> Ed. Tecnológica	<input type="checkbox"/> Ed. Tecnológica
<input type="checkbox"/> TIC	<input type="checkbox"/> TIC	<input type="checkbox"/> TIC	<input type="checkbox"/> TIC
<input type="checkbox"/> Estudo acompanhado	<input type="checkbox"/> Estudo acompanhado	<input type="checkbox"/> Estudo acompanhado	<input type="checkbox"/> Estudo acompanhado
<input type="checkbox"/> Área de projecto	<input type="checkbox"/> Área de projecto	<input type="checkbox"/> Área de projecto	<input type="checkbox"/> Área de projecto
<input type="checkbox"/> Formação Cívica	<input type="checkbox"/> Formação Cívica	<input type="checkbox"/> Formação Cívica	<input type="checkbox"/> Formação Cívica
<input type="checkbox"/> EMRC	<input type="checkbox"/> EMRC	<input type="checkbox"/> EMRC	<input type="checkbox"/> EMRC
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar.**

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar correctamente a Língua Portuguesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem (ouvir): compreender enunciados orais (capacidade de extrair e de reter a informação essencial de mensagens orais);</li> <li>- Linguagem (falar): capacidade de se exprimir de forma mais explícita (expressar, de forma clara, dúvidas, iniciar conversas e responder adequando o discurso ao contexto comunicativo);</li> <li>- Compreensão escrita: capacidade para ler e interpretar a mensagem/as mensagens de textos escritos;</li> <li>- Expressão escrita: capacidade para produzir, de forma autónoma e nítida, pequenos textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactar com as ideias e os métodos da matemática,</li> <li>- Usar a matemática para, para raciocinar e comunicar,</li> <li>- Desenvolver a auto-confiança necessária para resolver situações problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectuar procedimentos de cálculo rotineiros;</li> <li>- Reconhecer as figuras geométricas básicas;</li> <li>- Ler e interpretar representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos, e apresentar adequadamente informação em qualquer destas formas de representação;</li> <li>- Interpretar enunciados matemáticos formulados oralmente e por escrito;</li> <li>- Formular problemas.</li> <li>- Reconhecer a importância da Matemática em outras disciplinas escolares e na vida diária;</li> <li>- Reconhecer a beleza das formas, regularidades e estruturas matemáticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia / Integração na sociedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar na escolha de uma opção vocacional que a integre verdadeiramente na sociedade, apesar das suas dificuldades a fim de não se sentir inferiorizada e/ou discriminada;</li> <li>- Ajudá-lo a tornar-se menos dependente do adulto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações interpessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar-se de forma adequada com as pessoas que o rodeiam, sabendo utilizar uma boa distância quando está com os adultos, podendo ser mais informal com os jovens da sua idade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver competências essenciais no âmbito do apoio em Educação Especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar atitudes de concentração em tarefas de atenção visual;</li> <li>- Generalizar as capacidades adquiridas aos conteúdos curriculares;</li> <li>- Reforçar as capacidades intelectuais no campo das matemáticas;</li> <li>- Reforçar as capacidades intelectuais a nível da linguagem e da meta cognição;</li> <li>- Fazer a aquisição da atenção selectiva e melhorar a memória imediata;</li> <li>- Diagnosticar hábitos de estudo e estratégias de trabalho intelectual;</li> <li>- Corrigir as deficiências observadas;</li> <li>- Reforçar a aprendizagem e desenvolver hábitos sistemáticos e motivar o processo ensino/aprendizagem.</li> </ul>

Nota: Preencher o modelo do anexo do ponto 5 (desenvolvimento curricular de cada uma das áreas a ser trabalhada especificamente).

## 6. Plano Individual de Transição

<b>Anexar PIT sempre que exista</b>
Não aplicável.

## 7. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
	Prof. de Língua Portuguesa	Regular
	APP Língua Portuguesa	4ª Feira das 10h45 às 12h15
	Prof. de Matemática	Regular
	APP Matemática	5ª Feira das 12h25 às 13h10
	Prof. de Francês	Regular
	Prof. de Inglês	Regular + APP
	Prof. de HGP	Regular
	Prof. de CN	Regular
	Prof. de GEO	Regular
	Prof. de FQ	Regular
	Prof. de EM	Regular
	<i>Prof. Educação Especial</i>	<i>3ª Feira das 17h15 às 18h00</i>

## 8. Implementação e avaliação do PEI

<b>Início da implementação do PEI</b>
Novembro 2010.

<b>Avaliação do PEI</b>
<p>A avaliação das medidas do PEI assume carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação (final de cada período) contando com a participação de todos os intervenientes, tendo por base critérios pedagógicos de acordo com os interesses e necessidades do aluno.</p> <p>Será revisto a qualquer momento, sendo de revisão obrigatória no final de cada ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Dos resultados obtidos pelo aluno tendo em atenção a aplicação das medidas do PEI, será elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.</p>

<b>Transição entre ciclos</b>

### 9. Elaboração e Homologação

<b>PEI elaborado por:</b>	
<b>Profissional:</b>	<b>Assinatura:</b>
██ ████████	
(Psicóloga)	
Prof. Educação Especial	

<b>Coordenação do PEI a cargo de:</b>	
<b>Nome:</b>	<b>Assinatura:</b>
██	

<b>Aprovado pelo Conselho Pedagógico:</b>	
<b>Data:</b>	<b>Assinatura:</b>

<b>Homologado pela Direcção Pedagógica:</b>	
<b>Data:</b>	<b>Assinatura:</b>

<b>Concordo com as medidas educativas definidas,</b>	
	<b>O Encarregado de Educação</b>
<b>Data:</b>	<b>Assinatura:</b>

## **ANEXO V - Relatório da Psicofoz**

## PS COFOZ - GUARDA

Centro de Intervenção Psicopedagógica

- Lateralidade: através da realização de fichas de trabalho, actividades e jogos didácticos de forma desenvolver e/ou solidificar a lateralização do aluno
- Desenvolver a Memória e a atenção: através de actividades de curta duração.
- Percepção visual e raciocínio abstracto: através de fichas de trabalho, actividades e jogos didácticos.
- Desenvolver habilidades adaptativas, sociais e práticas.

**Resultados da Intervenção**

O [ ] é um menino muito conversador e distraído. Ao longo das sessões de intervenção realizadas no âmbito da psicomotricidade foi possível observar que o aluno adere às tarefas propostas participando com entusiasmo.

Tem-se vindo a observar uma melhoria significativa por parte de aluno em todas as áreas trabalhada em psicomotricidade nomeadamente na motricidade global, estruturação espaço-temporal, noção de corpo e raciocínio abstracto. No entanto o aluno continua a apresentar dificuldades acentuadas na motricidade fina, no domínio da lateralidade e em focar ou manter a concentração e atenção na realização das actividades propostas.

Recomenda-se que o aluno continue a beneficiar do apoio em psicomotricidade de forma a melhorar e desenvolver as suas áreas fracas e fortalecer as áreas fortes.

Guarda, 20 de Fevereiro de 2011

Técnica de Psicomotricidade

\_\_\_\_\_  
( )

**RESULTADOS DA AVALIAÇÃO**

O [ ] revelou ser um menino com dificuldades de concentração e de atenção selectiva (dispersando-se rapidamente nas actividades com maior nível de exigência ou das que lhe despertaram menos interesse).

Em termos Psicomotores, o Pedro apresenta um **perfil hipertónico** (a criança hipertónica é menos extensiva, activa, com um desenvolvimento postural mais precoce, consequentemente as suas actividades mentais tendem a ser mais impulsivas, dinâmicas e por esse facto também mais descoordenadas).

2

## **ANEXO VI - Aplicação da WISC**

1215



### Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - Revisada

CUADERNILLO DE ANOTACION Y PERFIL

Nombre y apellidos ..... Sexo ST  
 Actividad ..... Curso 8º Centro .....  
 Residencia habitual ..... Lugar de nacimiento Guada  
 Examinado por .....

PERFIL														
VERBAL						MANIPULATIVO								
Punt. Típica	INFORMACIÓN	SEMEJANZAS	ARITMÉTICA	VOCABULARIO	COMPRESIÓN	DIGITOS	Punt. Típica	FIG. INCOMP.	HISTORIETAS	CUBOS	ROMPECABEZAS	CLAVES	LABERINTOS	Punt. Típica
19	.	.	.	.	.	.	19	.	.	.	.	.	.	19
18	.	.	.	.	.	.	18	.	.	.	.	.	.	18
17	.	.	.	.	.	.	17	.	.	.	.	.	.	17
16	.	.	.	.	.	.	16	.	.	.	.	.	.	16
15	.	.	.	.	.	.	15	.	.	.	.	.	.	15
14	.	.	.	.	.	.	14	.	.	.	.	.	.	14
13	.	.	.	.	.	.	13	.	.	.	.	.	.	13
12	.	.	.	.	.	.	12	.	.	.	.	.	.	12
11	.	.	.	.	.	.	11	.	.	.	.	.	.	11
10	.	.	.	.	.	.	10	.	.	.	.	.	.	10
9	.	.	.	.	.	.	9	.	.	.	.	.	.	9
8	.	.	.	.	.	.	8	.	.	.	.	.	.	8
7	.	.	.	.	.	.	7	.	.	.	.	.	.	7
6	.	.	.	.	.	.	6	.	.	.	.	.	.	6
5	.	.	.	.	.	.	5	.	.	.	.	.	.	5
4	.	.	.	.	.	.	4	.	.	.	.	.	.	4
3	.	.	.	.	.	.	3	.	.	.	.	.	.	3
2	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	2
1	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	1

CÁLCULO EDAD:	Año	Mes	Día
Fecha del examen	12	01	19
Fecha de nacimiento	96	10	30
Edad	15		

RESUMEN DE PUNTUACIONES		
PRUEBAS VERBALES	Puntuación Directa	Puntuación Típica
Información	18	8
Semejanzas	13	10
Aritmética	11	4
Vocabulario	29	2
Comprensión	12	3
(Digitos)	(6)	(4)
Puntuación Verbal		27
PRUEBAS MANIPULATIVAS		
Figuras incompletas	16	4
Historietas	6	1
Cubos	10	1
Rompecabezas	9	1
Claves	21	1
(Laberintos)	-	-
Puntuación Manipulativa		8

	Puntuación Típica	CI
Puntuación Verbal	27	69
Puntuación Manipulativa	8	44
Puntuación Total	35	(46)

OBSERVACIONES

Est niño viene de noche pl idade cronologica -> mais resultados de esda de redizaje ligada a representacao mental a qunjas natana. Tamben foi prejudicado pelo deficio de atencao -



Copyright © 1949, 1971, 1974 by The Psychological Corporation, New York, N. Y. 10017.  
 Copyright © de la adaptación española 1993 by TEA Ediciones, S. A. - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Edita TEA Ediciones, S. A., Fray Bernardino de Sahagún, 24, 28036 Madrid - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campano, Daganzo, 15 dpdo., 28002 Madrid. Depósito legal, M - 12591 - 1993.

**ANEXO VII - Excerto do relatório do Neuropediatra do aluno,  
datado de 03/02/2010**

(para ele) - In caso necessito de mais tempo (para servir)  
- deve ter pouco trabalho escrito tanto no diale  
como no trabalho de casa. A realização deve  
deve priorizar os conteúdos de realidade -  
deve aprender a escrever no computador (se  
possível) e tornar mais perceptível a sua  
escrita.

Todavia, a sua principal dificuldade começa  
a ficar a ser no relacionamento social,  
onde devido a sua complexidade cognitiva  
de já apresenta competências - devido a

## **ANEXO VIII - Relatório Circunstanciado**

ESCOLA [REDACTED]

2011/2012

**RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO****ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE CARÁTER PERMANENTE**

(ao abrigo do art. 13º do DL nº 3/2008, de 7 de janeiro)

(3º CICLO)

Nome:	[REDACTED]
Ano/Turma:	8º [REDACTED]

**MEDIDAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS**

<b>Apoio pedagógico personalizado (artigo 17º)</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
LP, MAT	
<b>Adequações curriculares individuais (artigo 18º)</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
LP, MAT, ING, HIST, CN, GEO, EM	
<b>Adequações no processo de matrícula (artigo 19º)</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
LP, MAT, ING, FR, HIST, CFQ, CN, GEO, EF, EM	
<b>Adequações no processo de avaliação (artigo 20º)</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Currículo específico individual (artigo 21º)</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Tecnologias de apoio (artigo 22º)</b>	<input type="checkbox"/>

**SINTESE DAS AVALIAÇÕES**

DISCIPLINA	Resultado da Avaliação do 1º Período	Resultado da Avaliação do 2º Período	Resultado da Avaliação do 3º Período
Língua Portuguesa	3	3	3
L. Estrangeira I (Inglês)	3	3	3
L. Estrangeira II (Francês)	3	3	3
História	3	3	3

<b>Geografia</b>	3	3	3
<b>Matemática</b>	2	3	2
<b>Ciências Naturais</b>	3	3	3
<b>Ciências Físico-Químicas</b>	3	3	3
<b>Educação Visual</b>	3	3	3
<b>Educação Musical</b>	2	3	3
<b>Educação Tecnológica</b>	3	3	3
<b>Educação Física</b>	3	3	3
<b>Ed. Moral R. e Católica</b>	3	3	4
<b>Int. Tec. Inf. Comunicação</b>	ST	ST	ST
<b>Formação Cívica</b>	ST	ST	ST

**Desenvolvimento do potencial biopsicossocial do aluno  
(Funções do corpo, Atividade e Participação, Fatores Ambientais)**

Ao contrário do descrito nos outros anos, o [REDACTED] não apresentou uma evolução significativa, ao longo deste ano letivo, chegando a apresentar uma regressão como por exemplo na disciplina de Francês. De facto, apesar de o aluno ter desenvolvido algumas competências sociais adequadas para a sua idade e consiga manter-se mais calmo e concentrado, não manifestou o mesmo empenho e dedicação que em anos anteriores. Este aspeto pode estar ligado com o processo de entrada na adolescência, assim como com uma tomada de consciência maior das suas dificuldades e das limitações que estas podem trazer no futuro.

Deve-se continuar a insistir na oralidade, pois, é a única forma que o [REDACTED] tem para mostrar os seus conhecimentos, sendo muito difícil (ou praticamente impossível) para ele expressar-se a nível escrito, apesar do grande esforço feito a nível da caligrafia.

Ao nível dos fatores ambientais, o [REDACTED] continua bem integrado e aceite na turma, o que tem contribuído para o seu sucesso.

**Necessidade de continuidade das adequações no processo de ensino e de aprendizagem**

**Sim X** **Justificação:** As graves dificuldades do [REDACTED] resultante do seu problema de saúde impedem-no de fazer aprendizagens através do ensino regular.

**Propostas de alteração ao Programa Educativo Individual**

No próximo ano letivo e atendendo ao facto de o [REDACTED] ter atingido uma meta ao nível das aprendizagens, torna-se essencial fazer uma análise da situação a fim de propor uma alternativa benéfica para uma futura integração na sociedade, que poderá passar pela integração do aluno num Currículo Específico Individual (ao brigo do artigo 21º do DL 3/2008, de 7 de janeiro).

O aluno deverá, ainda, ser inserido numa turma com um número reduzido de alunos.

<b>Relatório elaborado por:</b>	<b>Função</b>	<b>Nome</b>	<b>Rubrica</b>
	<b>Diretora de Turma</b>	[REDACTED]	
	<b>Psicóloga</b>	[REDACTED]	

**Concordo com as medidas educativas definidas,**

**O Encarregado de Educação**

**Data:**

**Assinatura:**

**Aprovado pelo Conselho Pedagógico:**

**Data:**

**Assinatura:**