

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Escola Superior de Educação

***ESTÓRIAS DA HISTÓRIA DE PORTUGAL
CONTADAS A CRIANÇAS COM DID
- ESTUDO DE CASO -***

Cláudia Alexandra Gouveia Assis Marques

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica do Doutor, Ernesto Candeias Martins, professor adjunto, da unidade técnico-científica das Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.

2012

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Ernesto Candeias Martins.

À Direção do AECP.

Aos professores de EE do AECP.

Aos alunos do estudo.

Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID

Resumo: Nesta dissertação apresentam-se os resultados de uma investigação no que concerne à importância da utilização do conto, da imagem e da leitura, no processo de ensino-aprendizagem, no que respeita aos conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) aplicada a alunos portadores de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Orientada pelos efeitos pedagógicos do conto e pelo pressuposto de que a leitura e a imagem têm impacto na aquisição de competências, a investigação desenvolveu-se em torno de um grupo de alunos portadores de DID, de um Agrupamento de Escolas do centro do país. Os resultados apurados da aplicação do conto *Estórias da História de Portugal* e análise das fichas de autoavaliação permitiram constatar o elevado grau de importância do conto, da imagem e da leitura como ferramentas didáticas e lúdicas eficazes na abordagem da História de Portugal, tendo-se registado resultados positivos na aquisição de competências naqueles alunos com DID.

Palavras-chave: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID); conto; leitura expressiva; imagem; História de Portugal (HGP).

Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID

Abstract: This dissertation presents the results of an investigation in relation to the importance of the use of the tale, of image and of reading, in the process of teaching-learning process, with regard to the content of the discipline of history and geography of Portugal (HGP) applied to students with Intellectual and Developmental Difficulties (DID). Guided by the teaching effects of the tale and the assumption that reading and picture have impact on the acquisition of skills, the research developed around a group of students who DID, a grouping of schools in the Centre of the country. The results obtained from the application of the tale Stories of the history of Portugal and analysis of self-evaluation cards allowed to note the high degree of importance of the tale, picture and reading as didactic tools and playful story approach effective in Portugal, and there have been positive results in the acquisition of skills in those students who DID.

Keywords: Intellectual and Developmental Difficulties (DID); story; expressive reading; image; History of Portugal (HGP).

INDICE

Lista das Estampas

Lista dos Quadros

Lista de Gráficos

INTRODUÇÃO	1
ESTADO DA ARTE7	7
1. DID: Teorias e conceptualizações	7
1.1 As características das crianças com DID	8
1.2 A inclusão das crianças com DID	9
1.3 A intervenção em crianças com DID	11
2. Quem conta um conto.....	14
3. Quem muito lê... ..	17
4. Uma imagem vale mais do que... ..	22
5.Competências essenciais da disciplina de HGP	24
METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	33
1. <i>Design</i> da investigação	33
2. Os sujeitos da investigação	37
3. Técnicas e recolha de dados: instrumentos	40
4. Procedimentos éticos e legais	53
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	54
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICES.....	123
Apêndice 1- Protocolo com a Direção da Escola	124
Apêndice 2- Protocolo com o professor de EE/Termo de consentimento.....	125 - 126
Apêndice 3- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID	127

Apêndice 4- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: Fichas de Autoavaliação.....	135
Apêndice 5- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: Plano	144
Apêndice 6- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: O que aprendi com o conto de hoje foi que... (registo de respostas).....	152
Apêndice 7- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: Completamento de espaços (registo de respostas)	155
Apêndice 8- Entrevista ao professor de EE	161
Apêndice 9- Notas de Campo.....	165

LISTA DAS ESTAMPAS

Estampa 1- <i>Lutas entre cristãos e muçulmanos</i>	68
Estampa 2- <i>D. Afonso Henriques</i>	68
Estampa 3- <i>D. Afonso Henriques e as suas tropas junto ao Castelo de Guimarães</i>	69
Estampa 4- <i>D. Afonso Henriques, 1º rei de Portugal</i>	69
Estampa 5- <i>D Dinis, o rei poeta</i>	69
Estampa 6- <i>Casamento de D. Dinis e D. Isabel</i>	69
Estampa 7- <i>D. Isabel ajudando os mais necessitados</i>	69
Estampa 8- <i>Batalha de Aljubarrota: luta entre portugueses e castelhanos</i>	69
Estampa 9- <i>D. João I, rei de Portugal</i>	70
Estampa 10- <i>Descoberta do caminho marítimo para a Índia</i>	70
Estampa 11- <i>Chegada à Índia</i>	70
Estampa 12- <i>O gigante Adamastor</i>	70
Estampa 13- <i>Índios do Brasil</i>	70
Estampa 14- <i>D. Sebastião</i>	70
Estampa 15- <i>Alcácer Quibir</i>	71
Estampa 16- <i>Palácio e Convento de Mafra</i>	71
Estampa 17- <i>O terramoto de 1755</i>	71
Estampa 18- <i>Marquês de Pombal</i>	71
Estampa 19- <i>O regicídio</i>	71
Estampa 20- <i>A implantação da República</i>	71

LISTA DOS QUADROS

Quadro nº1- PISA: níveis de desempenho dos alunos portugueses	20
Quadro nº2- HGP: Articulação ao nível das Competências específicas e gerais	26
Quadro nº3- HGP: Conteúdos e Competências	30
Quadro nº4- DID: caraterísticas cognitivas	66
Quadro nº5- DID: caraterísticas linguísticas	66
Quadro nº6- DID: caraterísticas comportamentais	67
Quadro nº7- Exploração das estampas	68 - 71
Quadro nº8 - Categorização da entrevista ao professor de EE (bloco 1 e 2)	90 - 92
Quadro nº9 - Análise <i>Swot</i> dos sujeitos em estudo	108

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico nº1 - PISA: Literacia da leitura: variação do desempenho dos alunos, entre 2000 e 2009	20
Gráfico nº2 - Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID-Hoje aprendi...: representação estatística por estória	77
Gráfico nº3 - Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID-Hoje aprendi...: representação estatística por sujeito	77
Gráfico nº4 - Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID-A sessão de hoje foi...: representação estatística por estória	82
Gráfico nº5 - Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID-A sessão de hoje foi...: representação estatística por sujeito	82
Gráfico nº6 - Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID- Completamento de espaços: representação estatística por estória	86
Gráfico nº7 - Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID- Completamento de espaços: representação estatística por correção (responde de forma incompleta/não responde)	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR- American Association on Mental Retardation

CIF-CJ- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DID- Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais

DS- Declaração de Salamanca

E.E.- Educação Especial

GAVE- Gabinete de Avaliação Educacional

GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação

HGP- História e Geografia de Portugal

OCDE- Organização para o Desenvolvimento e cooperação económico

PEI- Programa Educativo Individual

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PISA- Programme for International Student Assessment

PIT- Plano Individual de transição

QI- Coeficiente de inteligência

SPO- Serviço de psicologia e orientação

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

suas características físicas, psicológicas e sociais; o ambiente de aprendizagem em que esta ocorre; as estratégias e formas de operacionalizar o processo de aprendizagem (Gaspar & Santos, 2009).

Emerge um projeto educativo que se releva, por um lado, na necessidade da Escola se conhecer mais e melhor a si mesma e ao meio envolvente, desenvolvendo um outro nível de relações, e, por outro, a imagem da escola como um locus da ação educativa, promotor de mudança cultural, na prestação do melhor serviço público de educação (Martins, 2009).

Esta diversidade transporta-nos para realidades muito distintas de criança para criança e, conseqüentemente, para níveis de aprendizagem igualmente distintos. A escola tem o papel de olhar à individualidade de cada aluno e por sua vez adequar-se a cada um deles.

A Escola Inclusiva. É neste contexto que surge o conceito de educação inclusiva. Um dos pontos centrais das políticas educativas educacionais atuais e que tem vindo a assumir-se como campo de convergências e divergências, pretendendo operacionalizar a educação de e para todos (César & Ainscow, 2006). Um quotidiano que vise a igualdade de oportunidades e promova a integração de todas as crianças no ensino regular.

Se por um lado sabemos que a genética é um legado que não podemos suprimir, por outro sabemos as potencialidades que os vários ambientes têm e proporcionam às crianças. Precisamos de desenvolver a consciência individual da criança, exaltando os pontos fortes e os dons que a tornam única, acreditando que desde que lhe seja dada a oportunidade, toda e qualquer criança pode dar o seu contributo para a humanidade, potenciando aspetos genéticos positivos e contagiando positivamente aspetos negativos.

Uma escola pública baseada na promoção da educação de todos e para todos e com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social provê a estruturação de uma sociedade reflexiva, reta e cooperante.

Tal linha de orientação procura criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Já não existem equívocos de uniformidade. Os alunos distinguem-se, passam a ter uma personalidade, opiniões, particularidades. Surge a diversificação de estratégias pedagógicas que remete para o reconhecimento de diferentes processos de aprendizagem e recusam-se os modelos únicos. Assumimos a escola como uma componente sociológica, que desempenha uma dupla influência: por um lado, os dados sociais influenciam a identidade da escola e do aluno; por outro, a escola deve preparar o aluno para a sociedade, tanto por meio da aquisição e desenvolvimento de competências sociais como da construção de saberes que lhe permitam participar na promoção da sua comunidade e do mundo.

Há que alterar práticas para atender à diversidade. As escolas precisam de estar adaptadas às necessidades dos alunos, respeitando o direito à diferença e possibilitando, em igualdade de oportunidades, o sucesso escolar e educativo.

Nas últimas décadas, diversos documentos internacionais de política educativa apontam para a urgência das escolas efetivarem princípios de educação inclusiva, ou seja, o desenho da escola em que a prática se ajusta a todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), (UNESCO, 1994).

Portugal é um dos países signatários destes documentos, comprometendo-se a consumir os princípios de educação inclusiva, assumindo que *“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, da qual decorrem diferentes tipos de estratégias, que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”* (DL 3/2008:154) sobretudo casos *“em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos”* (DL 3/2008:155), exigindo às escolas cuidados especiais, sinónimos de respostas adequadas.

Um dos casos categorizados, como apresentando necessidades educativas especiais, são, sem dúvida os alunos portadores de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), tendo em linha de conta as especificidades que lhes são intrínsecas, exigindo-se que os professores se assumam como facilitadores de aprendizagens, inclusão escolar e inclusão social.

A educação inclusiva, enquanto ideal educativo, aponta para a construção de um amanhã educacional mais promissor (César & Ainscow, 2006).

Novo cenário... a Escola TEIP2. Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente desfavorecidos o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.

Na sequência das medidas que vêm sendo adotadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias, tal como a escola a tempo inteiro, a educação especial, os apoios educativos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, e a aposta na diversificação de ofertas educativas e formativas, sucede a criação de um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que, no atual contexto, promove a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.

Este programa estimula a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos supra citados problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos.

A criação TEIP assenta numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário.

Qualquer das funções, em particular no caso das escolas localizadas em meios desfavorecidos, apenas se concretiza convenientemente por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais (parcerias socioeducativas).

Essas parcerias concorrem para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário.

Tal desenvolvimento melhora não apenas a qualidade de vida e a capacidade de resolução autónoma dos seus problemas, por parte das comunidades, como permite a participação na vida coletiva a nível global, para a qual a escola fornece os instrumentos de base.

A construção de projetos com vista à otimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo conduz a uma dinâmica integrada da intervenção, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projeto de território educativo e suportado na flexibilidade organizacional das escolas que integram o programa, substituindo a disseminação das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade por uma visão comum dos problemas e dos objetivos e pela cooperação na sua concretização.

Segundo o Despacho 8065/ME/09 de 20 de março o programa TEIP tem desejado uma intervenção na promoção da equidade e eficácia multinível: procurando a discriminação positiva transversal destas escolas nas medidas de política educativa, promovendo a integração de novos técnicos, a contratação de peritos e a introdução de metodologias de monitorização e avaliação e forçando também a entrada na sala de aula, não só através da formação de docentes como no estímulo à procura de novas respostas, pela introdução de novas ofertas educativas e formativas e de novos modelos pedagógicos centrados no aluno e no problema.

Estudar ‘a’ e ‘na’ Escola. Este é o sonho possível que coabita no mesmo tempo e no mesmo espaço com a Escola do insucesso e da discriminação mas é, sobretudo, estudar o quotidiano de forma a podermos avaliar e intervir, para capacitarmos a criança para uma verdadeira adaptação das suas capacidades, fazendo emergir sentimentos de autoconfiança, autoestima, motivação, felicidade e proporcionando uma harmonia entre a família, a escola e a sociedade.

Foi com este sentimento que surgiu a motivação para a realização deste estudo de caso, acreditando-se que “Escola é tudo o que liga. Liga as crianças. Liga a fantasia com o método, o sonho com a ação e o riso com a seriedade” (Sá, 2009:210).

Perante todo este introito alusivo ao papel e missão da escola e ao seu contributo no âmbito da educação inclusiva, para os alunos DID, decidimos efetuar a abordagem do cenário da escola nas últimas décadas. Passaremos em seguida a abordar o problema do estudo, a sua relevância científico-pedagógica, os respetivos objetivos e a metodologia estrutural.

Problema da nossa investigação. Nesta investigação pretendemos provar que o uso do conto, da imagem e da leitura são estratégias pedagógicas e lúdicas, para a aprendizagem das crianças com DID, abrangidas pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Com base neste referencial, propusemo-nos provar que o uso destas três fatores (conto, imagem, leitura), como estratégias pedagógicas e lúdicas naquelas crianças com DID, são eficazes na aquisição de competências, neste caso específico, no que respeita aos acontecimentos históricos mais relevantes da História de Portugal, presentes nos conteúdos programáticos da disciplina de HGP. Assim:

Será que através de uma metodologia de aprendizagem, utilizando para tal as estratégias do ‘conto’, da ‘imagem’ e da ‘leitura’, os conteúdos da disciplina de HGP são mais fáceis de assimilar pelos alunos DID, no 2.º ciclo do Ensino Básico?

Relevância da investigação. Além das motivações pessoais e profissionais como educadora, gerou-se outras motivações que nos levaram à escolha desta temática, as quais se prenderam com o interesse pela aquisição de competências nos alunos, que julgamos primordiais para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, e neste caso específico para as crianças com DID, no que respeita à História da nossa identidade, considerando que estas são essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e cultural e para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Objetivos da investigação. Estabelecemos alguns objetivos no estudo. Um é o objetivo geral articulado com o problema e os outros objetivos específicos relacionados com as questões da investigação realizada e que serão indicados no Capítulo II. Assim, o objetivo geral da nossa investigação foi o seguinte:

- Analisar o papel de estórias da História de Portugal, ilustradas com imagens, como estratégia de aprendizagem na disciplina de HGP, em crianças com DID.

São objetivos específicos do estudo:

- Perceber em que medida os alunos com DID são capazes de efetuar uma autoavaliação de conhecimentos;

- Conhecer o grau de satisfação de alunos com DID, na transmissão de conteúdos de HGP, através de estórias, ilustradas com imagens;

- Avaliar os conhecimentos aprendidos pelos alunos com DID em relação aos conteúdos programáticos da disciplina de História de Portugal, através de estórias ilustradas com imagens.

- Identificar as dificuldades das crianças com DID a nível da comunicação escrita;

- Analisar em que medida o uso de estórias, ilustradas com imagens e contadas através da leitura expressiva, é determinante para a aquisição de competências para a disciplina de HGP, em crianças com DID;

- Identificar as características comuns às crianças com DID;

- Auferir sobre a influência do meio nas crianças com DID.

Com os objetivos estabelecidos, pretendemos fomentar a capacidade de lidar com situações de relativa complexidade, como a autoavaliação e o relacionamento interpessoal; possibilitar a reflexão, interpretação e aplicação de conhecimentos adquiridos da disciplina de HGP e fomentar aptidões que habilitem o desenvolvimento integral das crianças.

Metodologia da estrutura do estudo. Esta investigação está dividida em quatro partes complementares: o Estado da Arte; a Metodologia da Investigação; a Análise e Interpretação dos Dados e as Considerações Finais.

No que concerne à estrutura do trabalho de projeto, no primeiro capítulo 'Estado da Arte', far-se-á um enquadramento teórico das DID: as teorias e conceptualizações, as características, a inclusão e intervenção; a revisão bibliográfica em torno da importância do conto, da imagem e da leitura e os conteúdos e competências essenciais de HGP a adquirir pelos alunos, referentes às histórias selecionadas. Para a elaboração deste capítulo tivemos a preocupação de efetivar uma revisão bibliográfica que nos permitisse melhor enquadrar as temáticas em estudo, da qual destacamos alguns autores/fontes: Barbosa (2007, in Ribeiro 2008); Brown 1989 (in Santos, 2010); Fonseca (1995, in Santos, 2010); Queirós (2007, in Ribeiro, 2008); Ribeiro (2008); Alonso e Bermejo (2001); Morato e Santos (2007, 2010); Santos (2010); Correia (2003); Correia e Martins (2009); Cunha & Costa (2007); Colomer (2007); Spinillo (2008); Cavalcanti (2005); Azevedo (2006); Marina e Válgoma (2006); Sim-Sim (2006); OCDE; GAVE; GEPE; Agamben (2009); Bismarck (2005); Riley (2008); Programa de HGP.

No que respeita ao segundo capítulo, Metodologia da Investigação, terá o enfoque no *design* da investigação, caracterização da amostra, técnicas de recolha de dados, procedimentos e normas de aplicação dos instrumentos aplicados aos sujeitos de estudo.

Em relação ao terceiro capítulo, Análise e Interpretação dos Dados, analisar-se-á os dados resultantes da investigação e far-se-á referência aos condicionantes do mesmo, bem como a possíveis temas de investigação.

No último capítulo iremos verificar a eficácia dos objetivos da investigação, salientando-se pontos fracos e pontos fortes e o seu impacto no processo de Ensino-Aprendizagem na disciplina de HGP, em alunos com DID.

Através de uma metodologia inovadora, assente em contributos científico-pedagógicos alternativos, como contar a História de Portugal através da leitura de contos e de imagens, assente no conhecimento de que o conto é apaziguador e libertador de tensões e contribui para a formação da personalidade e para o desenvolvimento integral da criança, que a leitura estabelece um vínculo afetivo e favorece a aquisição de competências escolares e tem um carácter socializador, que a imagem assume um papel cognitivo fundamental e dá forma à experiência sensorial e emotiva, pretendemos contribuir para o sucesso dos alunos com DID no processo de ensino-aprendizagem, no geral, e na aula de HGP, em particular.

Face ao exposto, é nossa intenção facilitar a aprendizagem e integração das crianças com DID numa disciplina que entendemos preponderante para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural e contribuir com uma estratégia de aprendizagem personalizada e eficaz, assente em pressupostos científico-pedagógicos baseados no programa de HGP e nos conhecimentos adquiridos sobre estas crianças, para a melhoria da educação e do sistema da EE.

Capítulo I: O ESTADO DA ARTE

1. DID: teorias e conceptualizações

Segundo Rodrigues (2007, in Ribeiro, 2008:5), em 1992, a American Association on Mental Retardation (AAMR) propõe uma nova definição para deficiência mental - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) - passando a considerá-la como um funcionamento intelectual claramente abaixo da média, ligado a limitações referentes a duas ou mais das áreas do comportamento adaptativo: comunicações, autonomia, habilidades académicas, socialização, autonomia na comunidade, atividades domésticas, responsabilidade, saúde e segurança, lazer e trabalho, acrescentando que esta deficiência se manifesta antes dos dezoito anos de idade.

Cunha e Costa (2007) sublinham o facto de que a nova definição de atraso mental não valoriza somente o Coeficiente de Inteligência (QI), mas considera igualmente, a funcionalidade do indivíduo perante o ambiente que o envolve. Santos (2010) afirma que esta é uma definição mais operante, pois abarca o impacto que o meio detém no desenvolvimento do indivíduo, assente na qualidade da interação estabelecida entre este e o indivíduo e nos tipos de apoios a prestar.

Nesta linha de pensamento, a nova definição de DID da AAMR, menciona o conceito de “*comportamento adaptativo*”, deixando de se considerar somente os níveis de deficiência (modelo clínico-médico) e passando a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo, o que fará alterar os processos de avaliação e intervenção. Esta opinião é reforçada por Alonso e Bermejo (2001), quando afirmam que a introdução do comportamento adaptativo na nova definição permitiu a mudança de paradigma, na medida em que trouxe consigo novas variáveis no momento da avaliação, deixando-se assim, de conferir apenas relevância ao défice cognitivo.

Schalock et al. (2007, in Santos, 2010) realçam que enquanto o conceito de deficiência utilizado anteriormente destacava a expressão de limitações no funcionamento individual num contexto social, representando esta uma desvantagem para o indivíduo, o conceito de dificuldade intelectual, tem como ponto fulcral a interação entre o indivíduo e o meio envolvente, reconhecendo que uma aplicação sistemática de apoios individuais pode reforçar o desenvolvimento humano. Neste sentido verifica-se ter todo o sentido em analisar o sujeito na sua interação com o meio. Nas palavras de Morato e Santos (2007:53), referem que a variável independente não é mais o sujeito, mas sim o contexto. Estes autores salientam, ainda, que a utilização do termo dificuldade se torna mais adequado devido a ser menos estigmatizante e porque decorre uma expectativa mais positiva quando comparada com o termo deficiência.

Santos (2010) menciona que a AAMR indica a existência de cinco razões essenciais à aplicação da nova definição e que as avaliações pertinentes devem considerar: a influência do envolvimento, a diversidade linguístico-cultural, a existência de limitações nas habilidades adaptativas em relação aos seus pares, a coexistência de áreas fortes e fracas e as melhorias no funcionamento dos indivíduos decorrentes da aplicação de apoios. Esta ideia é, também,

reforçada por Ribeiro (2008), o qual afirma que o novo conceito se apresenta como uma abordagem multidisciplinar, multifatorial e intergeracional.

Deve-se acrescentar ainda que a AAIDD (2012) esclarece que a mudança para deficiente intelectual do termo deficiente mental ou retardo mental ocorreu dado que era encarado como pejorativo e inadequado, e além disso transmitia a ideia de ineficiência, idiotia e atraso.

De facto, as mudanças operadas, ao nível das conceções sobre a deficiência mental, levaram a uma perspectiva multidimensional, em que o contributo mais significativo, recomendado pelas várias instituições especializadas, se foca em conferir uma maior importância ao comportamento adaptativo (Cunha & Costa, 2007).

Em seguida iremos expor as características das crianças DID, o seu processo de inclusão e de intervenção.

1.1 As características das crianças DID

Toda e qualquer criança é uma “*combinação de características*” (Ribeiro, 2008) que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere. O seu comportamento deriva de vários fatores intrínsecos e extrínsecos, existentes no meio envolvente, o qual é determinante para estas crianças.

Na verdade, as crianças com DID não constituem um grupo homogêneo. No entanto, e apesar da grande diversidade dos indivíduos com DID, há diversos autores a que pontam algumas características comuns. Por exemplo, um deles, Fonseca (1995, in Santos, 2010) enuncia que, os principais comportamentos dos sujeitos com DID são: as dificuldades em termos da capacidade de atenção, a concentração e memorização; o fraco limiar de resistência à frustração; o baixo nível motivacional; os atrasos no desenvolvimento da linguagem; as inadequações do seu reportório social; as dificuldades no processo ensino-aprendizagem; as dificuldades de comunicação, socialização, praxia e desenvolvimento socio-emocional. Outro autor, Queirós (2007, in Ribeiro, 2008:6) afirma que um indivíduo com DID “*não é capaz de perspetivar o futuro, nem gerir comportamentos; não estabelece relações entre situações nem sabe contextualizar significados; tem dificuldades ao nível do comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais*”.

Tendo em consideração estas características, um indivíduo com DID apresenta restrições ao nível do funcionamento intelectual, lógica de transferência dos afetos, adequação dos comportamentos, sequência lógica das situações, défice de memória, incapacidade de dar sentido aos acontecimentos e atividades. Para Barbosa (2007, in Ribeiro, 2008:7) “um indivíduo que apresente DID caracteriza-se por ter inadaptação emocional e social; possui um vocabulário reduzido; com interesses simples e limitados; ainda com reação lenta; com atenção reduzida; com incapacidade de generalizar e de abstrair; com iniciativa limitada; sem originalidade; incapazes de autocrítica; com hábitos de estudo insuficientes; influência para um futuro como delinquentes; possuem dificuldades ao nível da linguagem e requerem temas simples, detalhados e concretos; têm um atraso e debilidades das aquisições cognitivas”.

Segundo Alonso e Bermejo (2001) uma pessoa com DID caracteriza-se por possuir um atraso generalizado no desenvolvimento e na aprendizagem, causando dificuldades na compreensão do comportamento social, tais como: na descodificação de sinais e de alguns comportamentos dos

outros, em colocar-se no papel de outra pessoa e limitações claras para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, Brown (1989, in Santos, 2010), menciona que os sujeitos com DID aprendem um número menor de competências, necessitando de mais tentativas e de tempo. Contudo, esquecem mais facilmente e demonstram maiores dificuldades de recuperação e apresentam grandes dificuldades ao nível da síntese e da realização de atividades complexas.

Morato e Santos (2007) afirmam que, atualmente, a AAMR classifica as pessoas com DID, não pelas suas características intrínsecas, uma vez que esta associação passou a encarar a DID de forma multidimensional, mas pelo tipo de apoios que necessitam para superar as suas dificuldades. Assim, estas pessoas podem ser “*classificadas*” como sendo pessoas que necessitam: apoios intermitentes (quando necessitam desse apoio de uma forma esporádica), apoios limitados (quando necessitam de um apoio mais duradouro em determinados períodos da sua vida por estes se terem tornado mais críticos), apoios extensivos (quando o acompanhamento é seguido com alguma regularidade e sem que haja uma delimitação de tempo para o uso desse apoio) e apoios persuasivos (quando existe a necessidade de um apoio constante e de alta intensidade).

Tendo em consideração que os indivíduos com DID apresentam algumas características comuns, é muito importante um bom conhecimento de cada sujeito (traços específicos), para que a intervenção, através da elaboração de programações educativos individualizados (PEI), seja executado com base nas suas reais capacidades e necessidades. Só assim, as adaptações serão precisamente aquelas que aquele aluno necessitará, porque como é óbvio, serão sempre diferentes da de outro, também com DID (Ribeiro, 2008).

1.2. A inclusão das crianças com DID

Os alunos com NEE que estão segregados, por vezes, ficam alheados do restante mundo e os alunos que fazem parte das turmas normais não crescem a respeitar a diferença e gozam de uma educação que pratica pouca diversidade. No entanto, se os alunos com NEE, nomeadamente com DID, estiverem integrados nas turmas regulares, aprendem a interagir com os seus pares, com os professores, com toda a comunidade educativa.

De acordo com Correia (2003) a inclusão das crianças com NEE nas turmas regulares sobreleva muito o conceito de integração, já que não se pode pensar apenas numa inserção física, social, académica, mas sim o consciencializar da diversidade que existe entre os alunos como um fator positivo, para o desenvolvimento de todos.

Para que ocorra a inclusão, a escola deve reorganizar-se, designadamente no que se refere ao currículo escolar, uma vez que este passa a ser uma aprendizagem conjunta de todas as crianças com as suas diferentes características, capacidades e necessidades. O currículo será visto, então como um meio para atingir o sucesso escolar de todos. Este conceito de flexibilidade curricular na escola está bem vincado na Declaração de Salamanca, (DS,1994:22), no ponto 28, relativamente à “Versatilidade do Currículo”, referindo que “*os currículos devem adaptar-se às necessidades e não vice-versa. As escolas, portanto terão que fornecer oportunidades*

curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos". De fato, a DS é um documento importante em prol da "Educação para Todos" que resultou da Conferência Mundial sobre as NEE 'Acesso e Qualidade', que decorreu em Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Esta conferência teve como objetivo promover a Educação Inclusiva, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias:

"para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais", ampliando o conceito de NEE ao afirmar "que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras", referindo-se "a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares" (DS, 1994:6).

Nesta linha de pensamento, terão de:

"incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais", projetando-se uma escola regular como sendo o meio mais eficaz de "combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" numa "ótima relação custo-qualidade... onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças, encontrando nas escolas regulares a resposta a todas as necessidades educativas, com sucesso" (DS, 1994:6).

A DS é encarada mundialmente como um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, a promoção da igualdade de oportunidades, bem como o direito à educação a todas as crianças.

Depois da DS em 1994, o conceito de inclusão revestiu-se de um novo significado afirmando que qualquer que seja a estrutura educacional, esta destina-se a todos os que dela necessitem. Neste sentido, quando surge a concordância de que todas as crianças com NEE devem ser incluídas nas escolas regulares, resulta numa nova filosofia de escolas inclusivas. O desafio preconizado desde então no ponto 7 da referida Declaração consiste em:

" (...) reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagens, 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 respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola" (DS, 1994: 11-12).

É nesta promoção de equidade social que a DS, na sua nota introdutória, reporta-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao determinar a educação como um direito de todos os indivíduos.

A consciência sobre o respeito perante a diferença torna-se cada vez mais atual, tal como refere Rodrigues et al. (2007:185), nos seus estudos relativos à educação inclusiva em Portugal, ao afirmar que essa mesma inclusão beneficia *"aprendizagens contextualizadas, contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, facilita a adoção de, modelos de referência*

adequados com os pares, nas comunidades educativas a que pertencem, visando uma preparação para a integração social futura dos alunos". É nesta perspetiva, e numa lógica de que a inclusão nunca poderá ser vista como uma ocorrência mas sim com uma ação contínua, que este estudo responde às pretensas de Porter (in Santos, 2007:48), quando em 2001, falava da possibilidade da escola inclusiva se poder tornar *"numa ferramenta importante para construir uma sociedade inclusiva e democrática"*.

Correia (2003) opina que existem alguns princípios gerais para a construção de escolas inclusivas. Este menciona os seguintes: sentido de comunidade, todas as crianças são aceites pelos seus pares e comunidade educativa; liderança, a direção da escola é crucial na promoção do envolvimento e partilha de responsabilidades por todos no que diz respeito à planificação e à execução dos objetivos que levem ao sucesso de todos; colaboração e cooperação, a escola inclusiva estimula a entreaajuda que leva ao encontro de estratégias adequadas às necessidades dos alunos; serviços e flexibilidade curricular, as necessidades e características dos alunos devem ser levadas em conta na formulação do currículo e deve haver uma variedade de serviços disponíveis; formação, os educadores e auxiliares necessitam de formação específica que lhes permitam perceber minimamente as problemáticas dos alunos; apoios educativos, fundamental porque permitirá que os objetivos das planificações individuais sejam alcançados e serviços de Educação Especial (EE), destinando-se a responder às necessidades educativas especiais do aluno no intuito de maximizar o seu potencial.

Correia e Martins (2002), referem ainda que a escola inclusiva traz vantagens para toda a comunidade escolar, uma vez que proporciona a existência de diálogo entre os educadores e professores que lecionam o ensino regular e os que lecionam a educação especial, possibilitando aos educadores e professores do regular aumentarem o conhecimento acerca dos diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos alunos que possuem NEE. Assim, todos beneficiam com esta troca de saberes e conhecimentos. A escola torna-se num lugar de construção permanente entre os vários intervenientes do processo ensino-aprendizagem, com o intuito do sucesso de todos.

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

1.3 A intervenção em crianças com DID

Ribeiro (2008) preconiza que tendo em conta as novas conceções sobre o que é DID, um processo de avaliação bem elaborado exige a observação de três parâmetros: o funcionamento intelectual; o comportamento adaptativo e a idade em que se iniciam as manifestações de atraso no desenvolvimento.

Morato e Santos (2002), pensam que a avaliação de vários domínios em substituição de um único, a inteligência, constitui uma avaliação mais perceptível e integral dos indivíduos, uma vez que esta reflete, no conjunto das condições ecológicas, as atitudes e condutas adotadas diariamente pelos mesmos. Desta forma e segundo Santos (2010), na avaliação destas crianças deve ser administrado um inventário ecológico no sentido de reconhecer as habilidades e atividades que se consideram ser as mais importantes e significativas para o indivíduo. Ao

compreendermos a importância de uma atividade considerada mais significativa para um indivíduo, seja ele portador ou não de deficiência, é de extrema importância para o mesmo, uma vez que a partir dessa habilidade se pode construir o futuro desse indivíduo.

Ribeiro (2008) sublinha que para a EE, a teoria das inteligências múltiplas possibilita uma melhor avaliação dos alunos e facilita o desenvolvimento das áreas em atraso, através de um acompanhamento mais correto, o que facultará uma melhor inclusão na escola e, posteriormente, no mundo laboral.

No que concerne à importância da intervenção, Santos (2010) ressalta que após a avaliação correta das características e capacidades da criança deve-se concentrar a atenção na intervenção a realizar, esta deve incluir a estrutura familiar, a interação da criança com o meio e os apoios a aplicar, para potencializar-se ao máximo o seu desenvolvimento. Cunha e Costa (2007) indicam como etapas educativas a educação em casa, a educação pré-escolar e a educação escolar.

Por outro lado, Speck (1978, in Cunha & Costa, 2007) refere que as tarefas a realizar na educação pré-escolar devem relacionar-se com: a estimulação e motivação das crianças para a aprendizagem e para o desenvolvimento relacional; a educação sensoriomotora e psicomotora; o treino de autonomia; a educação rítmica; a comunicação social e a educação verbal elementar. Santos (2010) consolida esta ideia afirmando que a intervenção precoce desempenha um papel fundamental, contribuindo para a estimulação de competências adaptativas.

Para que a educação escolar potencie o desenvolvimento global do aluno e o prepare para o mundo é necessário uma intervenção adequada com o intuito à superação e/ou minoração das suas limitações e à potencialização dos comportamentos adaptativos, de acordo com Reis (1999, in Cunha & Costa, 2007), através de programa de intervenção em que o professor deve construir respostas diferenciadas e inclusivas para todos, de acordo com as suas necessidades e capacidades. Santos (2010) salienta a vital relevância que os professores assumem no processo de intervenção educativa, seja para crianças com ou sem DID, não só na transmissão de saberes mas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Esta ideia está presente no decreto-lei 3/2008, onde na sua introdução afirma que “*o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos*” e ainda quando afirma que a individualização pressupõe “*(...) personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos*”(DL 3/2008:154). As práticas educativas devem centrar-se na promoção de estratégias de aprendizagens eficazes, levando os alunos a ser sujeitos do seu próprio percurso educativo e portanto elemento central das aprendizagens, através de uma adaptação das atividades, individualização de apoios e avaliação dos resultados com indicadores e referências a critérios diferenciados, ao próprio aluno. A individualização é um processo interventivo que tem em linha de conta a características, possibilidades, dificuldades e motivações da criança em função dos objetivos que se pretendem atingir.

O plano de intervenção a aplicar deve, pois, ser personalizado e individualizado e consistir num conjunto de estratégias que visem fornecer aos indivíduos habilidades, para que se tornem mais autónomos e independentes (Rodrigues, 1991, in Santos, 2010). A intervenção educativa tem um papel fundamental no apoio à criança com DID, uma vez que está além de se debater com dificuldades no seu funcionamento intelectual, debate-se também com dificuldades a nível das interações pessoais e sociais.

Cunha e Costa (2007) atestam que a educação escolar deve promover além da inclusão educativa a preparação para vida ativa, assente no decreto-lei 3/2008, no artigo 14º ponto 1, no sentido em que o aluno com NEE de carácter permanente, que o impeçam de alcançar as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o seu programa educativo individual (PEI) com um plano individual de transição (PIT), de forma a promover a transição para a vida pós-escolar e além disso, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional.

Santos (2010) destaca o facto de o ser humano se desenvolver e crescer de transição em transição, adquirindo, ao longo das várias etapas da sua vida, competências e experiências que lhe permitem mais tarde uma completa participação na atividade comunitária e social e que a mudança da escola para a vida ativa/adulta se apresenta como um grande desafio para qualquer jovem, principalmente para os que apresentam DID.

Tendo como ponto de partida o Decreto-lei 3/2008 preconiza-se, assim, o direito à inclusão, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas, privilegiando a máxima integração do aluno DID em meio o menos restritivo possível. A intervenção nas crianças com DID deve resultar de uma ação conjunta de professores, encarregados de educação e de todas as estruturas que consubstanciam o sistema educativo. A intervenção congrega um conjunto de procedimentos com o intuito de alterar algo, através de estratégias que atuam em pontos sensíveis de aprendizagem e da individualização.

2. Quem conta um conto...

Quem conta um conto deixa os seus traços sobre a forma de imagens, de sensações, de representações. Certas palavras continuam inscritas na memória e revelam o seu sentido apenas mais tarde. "Era uma vez..." parece ser a chave essencial de um conto. É a abertura para o encontro com o encanto, com a magia das histórias de fadas.

Santos (1998:77) vem reforçar a pertinência do conto. Diz-nos que todas as crianças têm maneiras neuróticas de organizar a sua ansiedade e que se não fosse isso elas tinham morrido de uma doença somática precoce ou psicossomática, porque não tinham elaborado o seu pensamento descarregando o seu inconsciente sobre o corpo. Sublinha igualmente que todos os contos tradicionais ajudam a criança a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, designando os próprios sonhos como contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas.

Colomer (2007:379) afirma que a fantasia e o humor são traços fundamentais, ao serviço de uma temática centrada na resolução de problemas psicológicos próprios da idade e de acordo com os novos valores educativos.

Por outro lado, Ramos (2007:41) refere que como características mais marcantes das narrativas apreciadas pelo público infantil, incluindo os livros compostos exclusivamente ou predominantemente por imagens, encontra-se a resolução positiva de intriga e dos conflitos com a reinstauração da ordem e do equilíbrio.

O conto é um espaço privilegiado de apresentação de um mundo falante, onde a comunicação, baseada na relação, vai intuindo os significados e permitindo a descodificação de símbolos, para explicar os fantasmas, para explicar o real, partindo do fantástico. Constitui um espaço organizador das relações interpessoais, onde as experiências vividas, as experiências internas e as experiências do mundo se reconstruem em emoções fantasmáticas e significadas. O conto perspectivado como espaço transitivo implica um enredo e um narrador, ou seja, para assumir este papel de *rêverie*. O conto tem de ter quem o signifique, quem o sinta e o conte como se falasse de si próprio.

Todo este movimento preconiza a ideia de um sujeito com uma mente dinâmica, apto a construir novos pensamentos, partindo de experiências significadas pela emoção e pelo sentimento.

Desde que o mundo é mundo o homem sempre esteve ao lado dos seus próprios contos, através da escrita rupestre intrometida de sons guturais até a elaboração da linguagem. Contando a sua própria história e a do mundo, o homem tem vindo a utilizar o conto como um recurso vital e fundamental e sem ele a sociabilidade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível.

Segundo Patrini (2005) a origem do homem é marcada pelas histórias contadas. O conto é uma memória da comunidade, onde encontramos lugares diferentes de olhar e ler o mundo ao praticarmos a arte da convivência. De facto, os contos traduzem comportamentos humanos, imersos num mundo de fantasia, e, vulgarmente, aparecem associados a lendas. Não são histórias realistas, são comumente vagas no que se refere à localização no espaço e no tempo e, ainda, são de carácter sobrenatural ou pelo menos fantástico.

Na verdade, o conto parece retratar um mundo intemporal. A arte poética destes contos não se preocupa com realidades temporárias e efémeras; reflete o eterno e o imortal.

A psicanálise confirma este reconhecimento de primazia que os contos ocupam na vida mental das crianças. Em algumas pessoas, a rememoração dos seus contos favoritos ocupa o lugar das lembranças da sua própria infância.

O conhecimento do efeito terapêutico do relato dos contos é conhecido desde épocas passadas em muitas culturas. Na medicina hindu, como nos lembra Bettelheim (1988), a uma pessoa mentalmente perturbada, contava-se uma história de fadas de modo a poder ajudá-la a vencer essa perturbação emocional. O próprio psicólogo Bettelheim (1988) usou contos populares para auxiliar crianças com alguns traumas sofridos, por exemplo em campos de concentração nazis. O mesmo autor afirma que para muitos autores o conto é uma das narrativas com maior capacidade de fazer crescer as crianças.

As "histórias das 1001 noites", de origem indo-persa, foram narradas por Sheherazade para libertarem o rei Shahryar da sua depressão e desorganização profundas, após a traição da mulher. Foi necessário que ouvisse atentamente esses contos, durante mil e uma noites, para chegar a cura. Cavalcanti (2005) salienta que as narrativas rememoram nas crianças os seus desejos mais íntimos e indizíveis, pois servem como apaziguamento de uma dor, libertação de uma tensão e um exemplo de uma prova bem superada.

Na verdade a criança que ouve histórias quotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a hipótese de dialogar com a cultura que a rodeia, e portanto, de exercer a sua cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes aos contos sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psíquico-social. Segundo Mellon (2006:13) *"contar histórias nos mantém em contacto com forças que podem ter sido esquecidas, sabedorias que podem ter esmaecido ou até mesmo desaparecido e esperanças que caíram na obscuridade"*.

No mundo contemporâneo, a tradição atualiza-se, assim como o contador, o conto e a oralidade. Se encontramos hoje soluções sofisticadas para interpretar o nosso passado, isso confirma a natureza viva da tradição. No que concerne à transmissão da tradição oral do conto, apesar de evoluções, transformações e ruturas, o fundo narrativo - o essencial - continua a fazer parte integrante da vida do homem. (Patrini, 2005:4).

Contar é uma atividade mnemónica. A reminiscência é a base da tradição que transmite os eventos mais importantes de geração a geração. O contador de histórias realiza de uma forma particular a tarefa de convocar imagens e ideias, misturando-as às convenções contextuais e verbais, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade. Esta convivência dispersa a solidão e anula as distâncias territoriais, ao mesmo tempo em que tece relações solidárias, favorece a troca de conhecimento. Ou seja, contar e recontar significa partilhar a lembrança das experiências do quotidiano e a sabedoria adquirida ao longo da vida.

É a partir de um livro de literatura infantil que pretendemos colocar os alunos a falar dos textos como se fosse as suas próprias palavras (Pereira, 2005).

Os contos, herança da tradição oral, para além de conterem funções de preservação do património do povo e alimentação do imaginário e fantasia dos ouvintes, são também a expressão da realidade social. Estas narrativas “*são primordialmente condicionadas pelas crenças, pelos padrões éticos, pelos usos e costumes desses mesmos grupos sociais*” (Silva, 2010:143). De fato, eles proporcionam-nos prazer, ao mesmo tempo que nos consolam, por nos abrirem um mundo que se esquia às dúvidas, à contingência histórica e que prescinde de reflexão. Neles tudo é possível: todos os milagres podem ocorrer, mas no sentido de que o mais pobre e andrajoso pode alcançar a mais elevada posição, e aqueles que se encontram em situação de poder, rainhas malévolas, príncipes, princesas, podem ser destruídos. O ato de contar histórias como uma ação pedagógica é também um estímulo às práticas da leitura. As experiências através das narrativas são fundamentais para a formação de leitores, pois todo ouvinte de uma boa história que lhe toca profundamente a alma quer ler mais e mais, ansioso de reencontrar impresso o sonho, a emoção e o afeto vivenciados anteriormente durante no processo narrar, ouvir, criar e, segundo Eco (2009), onde o leitor mergulha num universo de interpretação.

Spinillo (2008) apresenta estudos sobre intervenções específicas na sala de aula relativamente à compreensão de textos. As atividades propostas requeriam dos alunos a identificação das ideias principais do texto, a identificação de palavras e pistas, entre outros pressupostos. Nesta investigação, aquela autora concluiu que o facto de colocar o texto como objeto de reflexão e análise, bem como o próprio pensamento da criança, parece ter tornado a leitura dos textos uma atividade consciente e reflexiva. Desse modo “*é na interação entre o texto e o leitor que a compreensão se efetiva e é essa interação que deveria guiar as situações de instrução na sala de aula*” (Spinillo, 2008:37).

Ouvir contar histórias na infância leva a interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente, não só histórias escritas, como os acontecimentos do seu quotidiano. Na época atual a maioria das crianças não tem oportunidade de ouvir histórias no seio familiar. Cabe à escola assegurar que lhes não falte essa experiência tão enriquecedora e tão importante para a aprendizagem da leitura.

Mais do que a transmissão de palavras, os contos referem-se ao inconsciente coletivo das sociedades e, devido à sua linguagem simbólica e à sua indefinição espaço-temporal, em qualquer momento histórico se podem tirar ilações atuais. Com qualquer obra literária, o conto é uma síntese irrepreensível da relação entre o Homem e a Linguagem, ajudando assim o leitor a decifrar códigos e, simultaneamente, a desenhar a sua visão do mundo.

Importa referir que afirma que para a formação da personalidade da criança é fundamental ouvir muitas e belas histórias. Pois, escutar histórias é uma das primeiras experiências literárias do ser humano; a narrativa oral opera como veículo das emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos (Mesquita 2006:165). Assim, um dos principais objetivos de se contar histórias é o da recreação, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o carácter, desenvolvendo a confiança. As

histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação (entre as figuras e o texto) o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais (toda história tem princípio, meio e fim). Os enredos, geralmente, são organizados de forma que um conteúdo moral possa ser inferido das ações dos personagens e isso colabora para a construção da ética e da cidadania da criança.

Os contos, enquanto herança literária, são de especial importância no contributo para a formação intelectual das crianças. É, nesta fase, que o indivíduo entra no mundo da literatura infantil. Para além da iniciação da criança no mundo literário, este contacto precoce com a literatura infantil contribuirá para a formação da sua personalidade, ou seja, para o seu desenvolvimento integral.

Contar histórias fomenta o gosto pela leitura, diverte e estimula o desenvolvimento da imaginação, da atenção, da observação, da memória e da reflexão. Os contos fornecem significados, estruturam e dão forma às figuras e aos conflitos e permitem que as crianças concebam estratégias para se posicionarem e compreenderem o mundo que os rodeia.

Os contos exercem, deste modo, uma influência muito benéfica na formação da personalidade porque, através da assimilação dos conteúdos da estória, as crianças aprendem que é possível vencer obstáculos, especialmente quando o herói vence no final, pois durante o desenrolar dos acontecimentos, a criança identifica-se com as personagens e vivencia o drama que ali é apresentado. Meio de ampliar o horizonte da criança e de aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca, o conto proporciona emoções, que o simbolismo, implícito nos enredos e nas personagens, que agem em seu inconsciente, ajudando a resolver conflitos interiores que vivenciam.

Face ao exposto e após reflexão sobre as características intrínsecas das crianças com DID, elegemos o conto como forma privilegiada de ensinar temas éticos, de cidadania e de propiciar um mundo imaginário que encanta a criança, na transmissão de conteúdos da disciplina de HGP.

3. Quem muito lê...

Quem muito lê conquista um pensamento crítico e divergente, abre novos mundos e novos horizontes e olha de maneira diferente para si e para os outros.

A leitura é um ato individual e ao mesmo tempo é um ato social. Ou seja, individual, porque é um processo pessoal de estruturação de significado e social porque envolve a partilha e o aperfeiçoamento coletivo. A experiência pessoal da leitura permitirá ao leitor adquirir um conhecimento cultural amplo, analisar o seu mundo interior, mas também obter a capacidade para interpretar a realidade exterior. A tal capacidade, Azevedo (2006) atribui-lhe o nome de 'literacia crítica', isto é, a capacidade para ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de forma não ingénuo, que ensina a questionar, pelas próprias estruturas linguísticas, as formas culturais e sociais pelas quais esses eventos são dados a ler.

Ler não é apenas o tratamento de um conjunto de sinais gráficos, há que acrescentar que ler é inferir, saber que algo está implícito apesar de não estar escrito. O ato de ler convoca associações, imagens, raciocínios. Este sistema compreende o tratamento da informação, que

implica conhecimentos, representações e os meios adquiridos que permitem a ação do indivíduo sobre os mesmos. Decompõe o sistema cognitivo, descreve as relações, a percepção, o reconhecimento, a linguagem, a seleção, a aquisição, a memorização, a tomada de decisões, o raciocínio.

O primeiro passo para a aprendizagem da leitura é o de ouvir contar histórias, sendo que este tipo de atividade implica três funções: cognitiva, que permite o estabelecimento de associações entre a sua experiência e a de quem lê; linguística, que esclarece as relações entre a linguagem escrita e a falada e afetiva, que permite uma descoberta da leitura através do som, da entoação dada. Esta última função é a que permite que se desenvolvam as outras duas funções. É neste contexto que é muito importante o contributo dos pais, da família e dos educadores, pois são eles que transmitem o gosto (ou não) pela leitura.

A ideia de esforço e persistência que a aprendizagem da leitura exige é reforçada por vários autores que afirmam que a leitura não é nenhuma atividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito (Azevedo, 2007).

Há outros fatores que influenciam a compreensão leitora: desconhecimento do vocabulário, dificuldades na compreensão oral e falta de capacidade de inferir sentidos. É nesta fase que se importa salientar a fluência na leitura e na falta de fluência na leitura. No caso da fluência da leitura, esta é cadenciada, respeitando os sinais de pontuação e entoação enquanto que no caso da leitura, não fluente esta que corresponde a um menor défice de descodificação da mensagem.

É a capacidade de inferir o sentido da informação que não está implícita no texto que vai caracterizar os bons leitores, estes são capazes de fazer deduções lógicas, o sentido do texto é construído tendo por base os seus conhecimentos.

Para Cerrilho (2006) o sentido de ler é mais do que o acasalar de letras, é o sentido que lhes está adjacente, é o que esse sentido faz percorrer e viver. Alfabetizar é mais do que ler e escrever, é facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação, mas também prepará-los para se movimentarem nele, livre e criticamente e isto não é possível sem o domínio de uma competência leitora” (Cerrilho,2006).

O ato de ler, se for realizado de forma a permitir desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, facilita o acesso à liberdade do ser humano, o combate à não-racionalidade. A leitura pode ser caracterizada como uma atividade que remete para o ato de questionar, consciencializar e libertar. O ato de ler está subordinado às referências orais e ao seu reconhecimento.

Ler contos é como que brincar com as peças de um jogo de construção, tanto mais livremente quanto a hegemonia do texto se esbate com o desvanecimento do autor por detrás da tradição, que permite que se desenvolva uma forma de oralidade a partir dos textos escritos dos contos. O elemento fundamental da vida do conto resulta da sua relação com o público.

Importa-nos pois, demonstrar a importância de ler em voz alta. Dados científicos confirmam que existe causa efeito, entre a convivência do ler por parte dos adultos, e a vontade de mais tarde as crianças terem fascinação pela leitura.

Um estudo realizado no México evidenciado por Marina e Válgoma (2006: 97-98) demonstrou que ler contos diariamente durante seis semanas a crianças de dois anos melhora a habilidade para usar a linguagem e o vocabulário. Um outro predicado de ouvir ler, é que a leitura pode ser um grande nivelador social; nas palavras de Marina e Válgoma (2006:98), tomam o seguinte significado: *“una atividade tan revolucionaria como la redistribución de la riqueza, permite la redistribución de la cultura”*.

Ainda mais curioso, um outro estudo realizado em Israel evidencia que as escolas que evidenciam um alto nível de leitura, cerca de 96% dos pais leem diariamente aos filhos. De acordo com Sim-Sim (2006), as raparigas apresentam melhores desempenhos na leitura e estes estão, também, correlacionados com os níveis socioeconómicos, apresentando melhores desempenhos na leitura, alunos com maior nível socioeconómico. Aquela autora pedagoga preconiza que ler em voz alta significa estabelecer um vínculo afetivo, que diverte e fomenta o desejo da leitura, favorecendo a aquisição de competências no processo escolar da criança. Afirma, ainda, que o leitor mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem ativar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse conhecimento, organizar a informação nova, questionar, sintetizar e construir uma representação sobre o que foi lido.

Segundo Colomer (2003) o adulto tem que ser um bom mediador da leitura para os mais pequenos, porque a habilidade do adulto é decisiva para o êxito das futuras crianças leitoras.

No ano 2000 deu-se início ao Programme for International Student Assessment (PISA) da responsabilidade da Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), com ciclos de três anos, procurando avaliar as competências dos alunos de quinze anos de idade. O programa que atribui particular importância à literacia em contexto de leitura, definindo-a como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade, realizou-se pela primeira vez em Portugal no ano 2000 e espelhou os fracos resultados dos alunos portugueses.

O relatório dos resultados divulgados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE, 2012), sobre o programa PISA 2000 demonstraram que os estudantes que dedicam mais tempo a ler por prazer são aqueles que tendem a ser melhores leitores, independente do respetivo meio familiar e do nível de riqueza. Tal significa como afirma Prole *“a literatura, enquanto leitura, deve ser entendida como um instrumento para o desenvolvimento de competências específicas que possibilitam o acesso à compreensão e chave do conhecimento”* (Gave, 2012:4). Por sua vez, o estudo PISA 2003 salienta o desempenho modesto dos alunos portugueses, quando comparados com os resultados médios dos países da OCDE e bastante distanciados dos valores dos países que obtiveram melhores classificações, como a Finlândia. Na terceira edição do PISA (Gave, 2012) confirmaram-se os maus resultados obtidos anteriormente, revelando, assim, a manutenção das dificuldades na aquisição da capacidade e conhecimentos básicos de leitura (Quadro n.º 1).

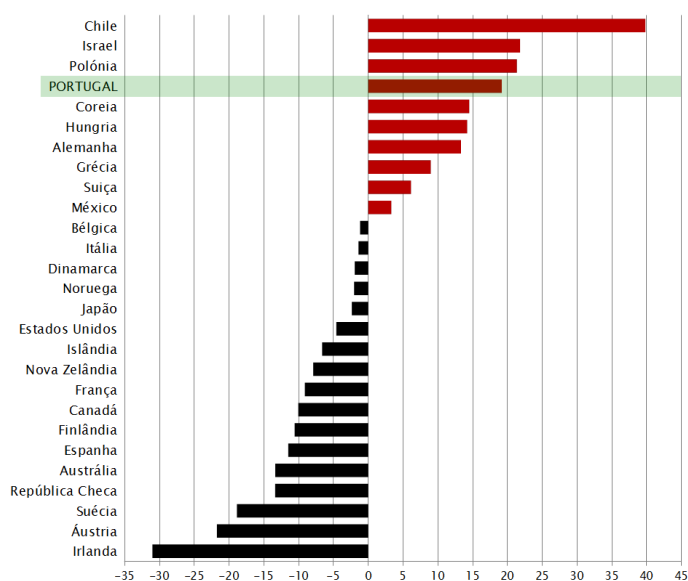
Quadro nº1- PISA: níveis de desempenho dos alunos portugueses

PISA/ ANO	Desempenho médio na leitura
2000	470
2003	478
2006	472
2009	489

Entre 2000 e 2009, no ranking de países da OCDE, o nosso país passou do lugar 25 (entre 27 países) para o lugar 21 (entre 33 países), em literacia de leitura. Nos três ciclos anteriores, 2000, 2003 e 2006, os alunos portugueses tiveram desempenhos significativamente inferiores à média.

No entanto, verifica-se que Portugal é um dos países que mais progride: entre os ciclos de 2000 e 2009 - passa de 470 para 489 pontos.

Gráfico nº1 - PISA: Literacia da leitura: variação do desempenho dos alunos, entre 2000 e 2009
in http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Apres_Gulb_Final.pdf



Da apreciação ao gráfico nº 1 Portugal é o 4º país da OCDE que mais progrediu. De fato, o nosso País é o 6º melhor país cujo sistema educativo melhor compensa as assimetrias socioeconómicas. Portugal é um dos países com maior percentagem de famílias economicamente desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho na leitura. Entre 2000 e 2009, diminui 8,7 pontos a percentagem de alunos com desempenhos de nível 1 e inferior a 1 e aumenta 7,5 pontos a percentagem de alunos com desempenhos de nível 3, 4, 5 e 6.

Na comparação dos resultados por níveis de desempenho dos países da OCDE, verifica-se que, entre 2000 e 2009, Portugal tem maior percentagem de alunos com desempenhos positivos

e menor percentagem de alunos com desempenhos negativos. Portugal aproxima-se dos países com maiores percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do nível 3.

Ainda a este propósito, é de referir o recente estudo (2009) intitulado “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal”, que conclui que *“para além do alargamento do tempo dedicado a tarefas de leitura nos primeiros anos de escolaridade (...) que os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para avaliação da leitura e estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas”* (GEPE, 2009:121-122).

A leitura de histórias deste género no ambiente da sala de aula pode contribuir para que os alunos tomem consciência e analisem problemas do dia a dia que os afetem pessoalmente ou que afetem outras pessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia. A reflexão suscitada poderá ainda contribuir para que se tornem mais lúcidos e mais tolerantes.

A plenitude da competência leitora confere ao sujeito um grau de autonomia e liberdade tal que lhe permite exercer a cidadania e participar ativamente na sociedade. Nos nossos dias, acreditamos que se procura favorecer este crescimento e amadurecimento, tanto pessoal como social, desde tenra idade, no qual o livro e a leitura são instrumentos fundamentais. Temos assistido a várias iniciativas governamentais de incentivo à leitura.

O exemplo mais significativo terá sido a criação do Plano Nacional de Leitura, cujo objetivo foi *“elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”* (PNL, 2012:1), além de propor várias sugestões de leitura para todas as idades, variando os gostos e interesses de cada um. Também as bibliotecas públicas têm desenvolvido um trabalho de incentivo à leitura, principalmente, para os mais jovens; pois promovem atividades no espaço “Hora do Conto”, o empréstimo de livros para leitura domiciliária, encontros com escritores, concursos, etc..

A leitura tem igualmente um carácter socializador, uma vez que permite ao leitor participar no seu ambiente quotidiano de forma funcional; a linguagem, por ser a base fundamental da relação social, permite a interação do sujeito com o meio ambiente. O contacto com vários modelos e o confronto que se estabelece vai conduzir a um alargamento das perspetivas acerca da vida e dos outros. A leitura permite um elo de ligação à memória coletiva.

O aperfeiçoamento do leitor como pessoa, ou seja, a intervenção a nível da construção de uma personalidade atribui à leitura um carácter formativo, pois os conhecimentos serão facilmente integrados na estrutura mental de conhecimento, o que permite um progressivo desenvolvimento da pessoa. Do ponto de vista emocional, a leitura ajuda a criança a racionalizar a sua conduta mais dominada pelo inconsciente. Através do conto a criança poderá criar uma forte e duradoura relação com a leitura, desenvolvendo a sua imaginação e respondendo às suas fantasias, ao mesmo tempo que ordena o aparente caos do seu interior.

Pelo exposto, e tendo em linha de conta as características das crianças com DID, optámos pela leitura de histórias da História de Portugal, como estratégia para a aquisição de competências da disciplina de HGP, com o objetivo de reorganizar, analisar e sintetizar ideias; promover a reflexão sobre o texto e proporcionar a partilha e a construção de significados (Yopp & Yopp, 2006).

A leitura, como processo cognitivo complexo, resultante das ideias expostas no texto e do conhecimento do mundo de cada leitor, contribui, assim, para a autonomia e aprendizagem da criança e possibilita, igualmente, o desenvolvimento da imaginação, da reflexão crítica, do debate e troca de ideias; enriquece o vocabulário, produz conhecimento, dinamiza o raciocínio e a interpretação. Ler é compreender, julgar, apreciar e criar.

4. Uma imagem vale mais do que...

Uma imagem vale mais do que...

A imagem enquanto primeira manifestação gráfica, estética e cultural na história da humanidade é uma das primordiais formas de expressão deixadas pelos vestígios e produtos culturais, contendo importantes revelações da luta do homem em manifestar sua evolução: *“Uma imagem é antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa”* (Joly, 2008:38).

Desde os tempos ancestrais, onde o homem inicia a sua ação sobre a natureza circundante, até aos nossos dias, ao ato de produção de uma imagem acrescia a procura de um modo de imitação e de substituição da realidade substantiva que lhe dera origem, quer se tratasse de realidade objetiva ou conceptualizada. Com essa atividade procurou-se possuir o ausente, reter o acontecido, superar o desconhecido, facilitar a sobrevivência e melhorar o modo de vida.

Construção simbólica de um conjunto de signos e de significações organizados por meio de traços, a imagem constitui um sistema semiótico que o define como linguagem, ou seja, a imagem é linguagem. Nesta linha de pensamento Rodrigues (2002) afirma que a imagem tem sempre implícita uma vontade comunicativa que se manifesta livre inventivamente, mas que em algumas situações se estabiliza e codifica, adquirindo então características que o aproximam de uma linguagem” (Rodrigues, 2002:18-19).

Perceber a imagem nesta perspetiva significa compreender e explicitar a maneira como um sistema modelizante, possibilita uma revivência cultural. *“Uma imagem poética testemunha uma alma que descobre o seu mundo, o mundo onde ela gostaria de viver, onde ela é digna de viver”* (Bachelard, 2006:15).

A imagem não exclui a linguagem e indica muito mais referências complementares entre o visual narrado, o interpretado, o representado e o inventado: o olhar em si é construído socialmente.

Analisar os diferentes elementos como a cor, o traço, os efeitos de luz e sombra presentes numa imagem permitem decifrar um determinado conjunto de significações e é facilitador de aprendizagens.

Segundo Bismarck (2005) o espaço que se situa entre a percepção e a imagem é um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo. Ler uma imagem não é tarefa simples, pois os signos ali traçados não falam por si só: é preciso interpretá-los.

Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa no âmbito da aprendizagem através da imagem é matéria a ter em conta, pois faz parte do desenvolvimento

do aluno, da sua capacidade de assimilar competências, na multiplicidade de ideias e na capacidade de propor novas abordagens (Simões, 2011).

O ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de história e experiências preconiza a utilização de diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, imagens.

Professores e alunos deixam de ser meros recetáculos de um saber produzido e assumem o trabalho pedagógico como reflexão e pesquisa, possibilitando a existência de leituras diversas, como o uso da imagem, e do estudo das ações de diferentes personagens que até então eram excluídos da História.

Pensamento divergente, como refere Robinson (2010, in Simões, 2011) é a forma de pensar com múltiplas respostas em vez de uma única, é a forma distinta de interpretar as perguntas, pensar lateralmente em vez de pensarmos convergentemente são elementos fundamentais ao pensamento criativo e normalmente presentes no pensamento e processo artístico da imagem.

A imagem que interessa para este estudo é a imagem enquanto instrumento de comunicação gráfica. Instrumento de projetar, que se organiza e constrói, desde a fase inicial em que se reconhece o problema, que provoca a necessidade de o pensar, até ao momento em que se visualiza e apresenta a solução.

Uma metodologia pedagógica que aborda as práticas da imagem de forma a integrar o conhecimento através do tempo e no tempo, na contemporaneidade, possibilita uma maior consciência na formação dos alunos (Agamben, 2009:18). Entender os hábitos que afetam a nossa perceção e perceber como estes podem ser afetados são a nosso ver uma das funções primordiais da imagem (Riley, 2008: 157).

Há muito, no ensino da HGP, o uso de fontes históricas não-verbais, como a imagem, dá-se, na maioria das vezes, como mera ilustração de frases e textos, não sendo tomada como documento histórico. Porém, o uso da imagem, no ensino de HGP, permite um maior contacto dos alunos com a chamada cultura artística, tornando possível analisar o conteúdo da obra e o contexto social.

A imagem ou a reprodução de uma imagem permitem ao aluno imaginar e reconstruir o não-vivido, o tema estudado. Ela é utilizada como meio para estruturar o pensamento em relação ao tema estudado. Desse modo, os princípios pedagógicos apontados, quando empregados pelo professor na sala de aula, contribuem para que o aluno, através de várias leituras do mesmo acontecimento, recorrendo a documentos históricos vários, compreenda mais facilmente e de forma mais refletida e crítica o conteúdo lecionado.

Na verdade, a escola, atualmente, já não tem o objetivo de transformar os alunos em reprodutores de saberes; ela visa a fornecer condições que lhes permitam pensar e refletir. É importante que professores e alunos, utilizando diferentes meios e linguagens, como a imagem, não se limitem a reproduzir verdades, mas estudem o passado e o presente através de uma reflexão crítica e de estratégias diversificadas.

Encerrando as reflexões acima apresentadas, podemos dizer que o professor de HGP deve trabalhar a imagem como documento e complemento de outros factos históricos.

É importante que os alunos aprendam desde cedo a trabalhar com diferentes documentos históricos, analisando-os e interrogando-os, com a presença e mediação do professor, o qual deve ajudar o aluno a construir a destreza ou o procedimento para utilizar esses objetos de forma adequada.

A partir das reflexões expostas, é possível afirmar que as imagens podem ser tomadas como documento e fonte histórica escolar. Todavia, é necessário que o professor considere as especificidades da imagem e conduza os alunos na leitura da mesma.

A imagem, enquanto objeto da cultura, ao facultar condições para o desenvolvimento da imaginação, no sentido de poder criar e recriar, ler e reler, vivenciando a produção de objetos estéticos e artísticos, assume um valor cognitivo fundamental, que dá forma à experiência sensorial e emotiva. A polivalência da imagem aprofundou o fosso entre a sua especificidade e a pluralidade dos seus significados, embora cada uma das representações terá uma presença diferente consoante o indivíduo que a observa. Uma imagem permite, também, relacionar aquilo que se observou com outras imagens ou com outros objetos, como um texto, constituinte, assim, uma imagem ainda 'maior': a de um tipo, de uma cultura, de um povo, de uma época.

Através de uma linguagem não-verbal, a imagem assume um papel preponderante na compreensão da disciplina de HGP, sobretudo em crianças com DID, no sentido em que as palavras são tratadas por imagens, a perceção e captação do olhar sobressaem e coloca-se o enfoque na dimensão visual, na cultura da visibilidade.

Nesta linha de pensamento, entendemos que a História de Portugal pode, também, contar-se através de imagens e a imagem pode contribuir e cooperar para a melhor compreensão do texto, sobretudo em crianças com DID.

Assim, a imagem, como estratégia personalizada respondendo às necessidades educativas dos sujeitos da nossa investigação, permite a identificação acelerada do tema em estudo/acontecimento histórico, das personagens, dos lugares ou de outros elementos; a explicação e interpretação do valor do testemunho sobre a época retratada e os símbolos apresentados, funcionando como potenciador de conhecimento, combatendo as debilidades nas aquisições cognitivas e o ritmo mais lento de aprendizagem. O colorido, a objetividade e o concretismo conferem à imagem um estímulo apropriado e facilitador às crianças com DID, no sentido de atingirem os objetivos pretendidos, atuando como uma estratégia fácil de ser introduzida em contexto de sala de aula e potenciadora de uma maior aprendizagem dos conteúdos de HGP.

5. Competências essenciais da disciplina de HGP

O programa da disciplina de *HGP* para o 2.º ciclo do ensino básico foi publicado no volume I «Organização Curricular e Programas» (1999), aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto e reúne as componentes fundamentais, nomeadamente finalidades e objetivos, enunciado de conteúdos, linha metodológica geral e critérios de avaliação. Trata-se dos princípios básicos do programa e, pela sua natureza prescritiva, devem pautar obrigatoriamente o trabalho do professor. No volume II «Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem» (1991), também, por nós consultado,

está expresso o plano de organização do ensino-aprendizagem e um conjunto de sugestões bibliográficas. Ambos serviram de referência para a nossa investigação.

A presença da HGP no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. A função do professor de HGP, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social e cultural, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de "*ideias históricas*" na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade. Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas. A pesquisa existente em cognição histórica sugere alguns princípios a ter em conta no desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos alunos: o saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola; o meio familiar e os media fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas ou fragmentadas, sobre a História. Compete à escola explorar estas ideias implícitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspetiva de conhecimento histórico. Não existe uma progressão linear e invariante da aprendizagem, embora o pensamento histórico tenda a evoluir com a idade. O pensamento histórico envolve não só a compreensão de conceitos substantivos como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico. As metodologias que os alunos experienciam veiculam uma determinada leitura destes conceitos. Se a simples memorização da informação apresenta a História como um relato fixo do passado, propondo uma postura passiva perante o saber, a construção de inferências a partir de fontes diversas indicia uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade, que é dinâmica.

Foi nesse sentido e tendo, não só por base o «Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem» (1991) e a «Organização Curricular e Programas» (1999), mas também o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais-História (ME-DEB 2002) que elaboramos um quadro com conteúdos e competências de HGP, que determinasse os pontos dominantes da gestão curricular dos programas em vigor e que tornasse significativa e pertinente a relação com o saber histórico, respeitando e tendo em linha de conta as características inerentes às crianças com DID. Assim, as competências específicas foram definidas a partir do que se considera como os três grandes núcleos que estruturam esse saber, ou seja, o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, a Compreensão Histórica, esta consubstanciada nos diferentes vetores que a incorporam: a *temporalidade*, a *espacialidade* e a *contextualização*, e a Comunicação em História. Estes núcleos de competências, formulados a partir da análise dos programas de HGP, emergem da necessidade de encontrar elementos que garantam a articulação e unidade fundamental desses programas, em alguns momentos de articulação e também de proporcionar aos professores um sentido, um caminho comum de construção das aprendizagens específicas da História no percurso da escolaridade básica.

Não tendo a pretensão de substituir os respetivos programas, o documento que apresentamos é uma proposta de enquadramento dos diversos elementos que os constituem, na perspetiva de uma gestão curricular mais equilibrada e aberta desses programas, e mais

consentânea com a nova conceptualização, cuja configuração genérica é dada pelo *perfil de competências gerais* e respetiva *operacionalização transversal*, tendo por base características dos sujeitos em estudo. Na verdade, valorizando-se a utilização pertinente do conhecimento de acordo com as necessidades e as situações, torna-se fundamental a organização do ensino-aprendizagem em vetores claros e bem definidos, sustentado em *experiências de aprendizagem* específicas que possam favorecer, nos alunos, a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada, e que contribuam para o *perfil de competências gerais*.

No caso específico da HGP, a articulação com as competências gerais far-se-á a dois níveis. A um primeiro nível quando essa articulação é direta e imediata entre a formulação das competências específicas da História e determinadas competências gerais. Isso significa que, no contexto da História, a operacionalização transversal dessas competências gerais materializa-se no próprio exercício das competências específicas tal com estão definidas.

Quadro nº2- HGP: Articulação ao nível das Competências específicas e gerais

Articulação ao 1.º nível Competências Específicas	Competências Gerais
Tratamento de informação/utilização de fontes	Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável
Compreensão histórica: Temporalidade/Espacialidade/Contextualização	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
Comunicação em História	Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio.

A um segundo nível, a articulação é conseguida quando as competências gerais definem um ambiente de aprendizagem que pressupõe uma organização do processo de ensino-aprendizagem centrada na ação/intervenção autónoma e relacional/cooperativa do aluno e que deverá enquadrar as *experiências de aprendizagem*, quer de carácter genérico, quer específico.

A segunda parte refere-se a um conjunto de *experiências de aprendizagem* de carácter genérico, que todos os alunos devem ter oportunidade de experimentar ao longo da escolaridade básica, no sentido de proporcionar situações de aprendizagem em contextos mais alargados e diversificados que o contexto específico da aula tradicional de História. Desta forma, poder-se-ão criar condições mais objetivas para o desenvolvimento, nos alunos, do *perfil de competências gerais* do ensino básico.

A terceira e última parte do documento é constituída pela definição das competências específicas, estruturadas nos três grandes núcleos atrás referidos. Embora reconhecendo a dimensão transversal ao currículo das competências do *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes e da Comunicação em História*, estas constituem-se, no contexto da História, como componentes específicas do conhecimento específico.

Efetivamente são parte integrante da construção do conhecimento histórico, o que torna como fundamental o modo como se interroga e trabalha a informação e a maneira como esse tratamento se consubstancia em discurso progressivamente fundamentado e estruturado. A competência essencial da *Compreensão Histórica*, nos diferentes vetores que a constitui - a *tempo -realidade, a espacialidade e a contextualização*, sendo de base conceptual, procura traduzir as dimensões fundamentais da construção do "bom conhecimento" em História. Conhecimento esse que permita ao aluno compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade. Com uma linha de conteúdos enquadrada por um tema geral e organizada por temas e subtemas menos prescritivos, o que se procurou alterar foi, sobretudo, o modo como se interrogam esses conteúdos e, conseqüentemente, como são geridos. Assim, o professor terá, relativamente a um determinado conteúdo que decidir de que forma poderá dar visibilidade a cada uma das dimensões referidas.

De fato, o trabalho do professor será o de desenvolver linhas de exploração dos temas e subtemas de *conteúdos* indicados, na perspectiva das competências específicas tal como são formuladas, salientando os aspetos que lhe são específicos. Deste modo, torna-se indispensável a estruturação criteriosa, por parte do docente, de atividades e estratégias que assegurem um contexto favorável ao desenvolvimento, nos alunos, dessas dimensões da *Compreensão Histórica*, conforme se regista nas *experiências de aprendizagem específicas* sugeridas.

De salientar que na exploração dos conteúdos é inevitável e imprescindível o entrosamento das três dimensões, que expressam, de facto, uma mesma realidade que se constitui como um todo. Por essa razão, o professor sentirá como natural a mobilização simultânea das três dimensões da *Compreensão Histórica*, estruturadas com base no Tratamento de Informação/Utilização de Fontes e na Comunicação em História, na abordagem de cada um dos temas e subtemas, competindo-lhe a gestão equilibrada das aprendizagens que lhes são específicas.

Deste modo, não sendo o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais-História (ME-DEB 2002) um documento fechado em si mesmo, mas sim orientador, adaptámo-lo às especificidades dos nossos sujeitos em estudo, sistematizando as três dimensões já analisadas: Competência Histórica; Experiências de Aprendizagem; Construção do Conhecimento Histórico, que passamos a apresentar.

COMPETÊNCIA HISTÓRICA

Perfil do aluno em HGP no Ensino básico:

- Situa-se no país e no mundo em que vive, aplicando noções operatórias básicas de espaço e de tempo.
- Utiliza conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa, do presente e do passado, aplicando as noções de evolução e de multicausalidade.
- Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa e a organização sistemática de dados, utilizando técnicas diversas de comunicação.
- Explica e valoriza elementos do património histórico português.
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

Experiências de aprendizagem

- A pesquisa histórica, individual e em grupo, com tratamento de informação (verbal e iconográfica) e respetiva apresentação oral e escrita, segundo metodologias específicas adaptadas aos diferentes níveis etários e de desenvolvimento dos alunos.
- A utilização da tecnologia informática (PowerPoint) na aprendizagem da História, trabalhando com programas específicos que veiculem informação histórico-geográfica.
- O estudo do património histórico-cultural nacional, sobretudo artístico, arquitetónico e arqueológico, através da exploração de imagens e textos e avaliação de dados.
- A articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permita a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares, sempre que isso se torne possível no desenvolvimento dos diferentes conteúdos programáticos.
- A divulgação e a partilha do conhecimento histórico através de debates, de acordo com metodologias próprias de dinamização, ao nível do grupo.

Competências específicas

- Tratamento de informação/utilização de fontes
- Compreensão histórica: Temporalidade; Espacialidade; Contextualização; Comunicação em história

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/UTILIZAÇÃO DE FONTES

- Utilização de técnicas de investigação: observar e descrever aspetos da realidade física e social; recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação; identificar problemas; formular hipóteses simples; elaborar conclusões simples.
- Interpretação de informação histórica diversa e com diferentes perspetivas. Exemplos de atividades: análise de documentos escritos (adaptados) e análise de documentação gráfica (imagem).

Temporalidade

Aplica os conceitos de mudança/permanência na caracterização das sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos; identifica, localiza no tempo e caracteriza alterações significativas da sociedade portuguesa e estabelece relações passado/presente, especificando contributos para o Portugal contemporâneo, utilizando corretamente o vocabulário próprio da disciplina.

Experiências de aprendizagem

- Construção e interpretação cronológica simples.
- Interpretação e elaboração de linhas/árvores genealógicas simples a propósito de acontecimentos significativos.
- Utilização de unidades de referência temporal com ênfase para o milénio, século, década na ordenação de situações históricas concretas.
- Contacto com diferentes sistemas de datação com particular destaque para o conhecimento e manipulação do calendário cristão.
- Seriação, ordenação e comparação de factos e acontecimentos e situações que proporcionem a explicitação de mudanças, continuidades e simultaneidades.
- Apropriação e emprego de conceitos e vocabulário de suporte às representações e construção de

relações da temporalidade.

- Utilização de conceitos de tempo.

Espacialidade

Conhece a localização relativa do território português, caracteriza os principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas e formas de organização do espaço português em diferentes períodos, relacionando-as com fatores físicos e humanos, utilizando corretamente vocabulário específico da disciplina, bem como técnicas adequadas de expressão gráfica.

Experiências de aprendizagem

- Apropriação e emprego de conceitos e vocabulário de suporte às representações e construção de relações da espacialidade, através da leitura de textos, exploração de imagens, debate, reflexão e resolução de uma ficha de autoavaliação.

Contextualização

Distingue características concretas de sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos e estabelece relações entre os seus diversos domínios, utilizando corretamente o vocabulário específico da disciplina.

Experiências de aprendizagem

- Exploração de ideias como base na construção do conhecimento histórico.
- Observação, caracterização e interpretação de imagens e estórias referentes a vários domínios da vida estudada das sociedades, nas várias épocas.
- Realização de um debate/reflexão sobre temas de história regional e local, integrando-as no quadro da História de Portugal.
- Exploração vocabular de suporte à representação das relações entre os diversos domínios da sociedade.
- Trabalho com fontes de diversos tipos (texto e imagem) e com múltiplas perspetivas dos vários períodos, para conhecimento das ideias, valores e atitudes características de cada sociedade e época.

Comunicação em História

- Utilização de diferentes formas de comunicação escrita, aplicando o vocabulário específico da História na descrição, relação e explicação dos diferentes aspetos das sociedades.
- Desenvolvimento da comunicação oral e escrita.
- Enriquecimento da comunicação e recriação de situações históricas.

Tendo em conta que o professor entenderá o «Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem» (1991) como um conjunto de sugestões de trabalho e utilizá-lo-á com a necessária flexibilidade, respeitando embora as suas linhas gerais, na medida em que nestas se concretizam muitas das intenções básicas do programa, consideramos pertinente, em virtude das características específicas da amostra do estudo, selecionar um conjunto de propostas de trabalho, tendo como fator de seleção os acontecimentos históricos mais relevantes da nossa História. O Plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem encontra-se organizado sob a forma de grelha, incluindo, para lá da linha de conteúdos, as competências a adquirir. Relativamente à linha de conteúdos, apresentamos dois grandes temas: *Portugal no passado* e *Portugal hoje*, abrangendo diversos temas: A Península Ibérica- dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII); Do século XIII à União Ibérica e à Restauração (século XVII); Do Portugal do século XVIII à consolidação da sociedade liberal; O século XX. Para cada um destes temas, selecionámos acontecimentos históricos que considerámos marcantes e decisivos para a história do nosso país. Cada um dos conteúdos será operacionalizado através de competências a adquirir pelas crianças, conforme visível no quadro 4:

Quadro n.º3- HGP: Conteúdos e Competências

Conteúdos	Competências
O Condado Portucalense:	- Reconhecer os grupos opostos na luta pela Península Ibérica.

<p>As lutas entre cristãos e muçulmanos</p> <p>Os cruzados</p> <p>D. Afonso VI: recompensa a D. Henrique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as razões da vinda dos Cruzados para a Península Ibérica. - Reconhecer como é que o rei de Leão recompensou D. Henrique pelos seus feitos. - Compreender as razões que levaram D. Afonso Henriques a lutar contra D. Teresa.
<p>A Batalha de S. Mamede</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificar os grupos opositores na Batalha de S. Mamede.
<p>A Batalha de S. Mamede: grupos opositores</p> <p>A Batalha de S. Mamede: grupo vencedor</p> <p>D. Afonso Henriques: 1º rei de Portugal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar o grupo vencedor na Batalha de S. Mamede. - Reconhecer D. Afonso Henriques como 1º rei de Portugal
<p>O milagre das rosas</p> <p>D. Dinis: o trovador</p> <p>O casamento de D. Dinis e D. Isabel</p> <p>D. Isabel: ação social</p> <p>O milagre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer D. Dinis como rei trovador. - Reconhecer D. Isabel como esposa de D. Dinis. - Identificar as ações sociais praticadas por D. Isabel. - Compreender o milagre das rosas.
<p>A padeira de Aljubarrota</p> <p>D. João I: rei de Portugal</p> <p>A Batalha de Aljubarrota: grupos opositores</p> <p>A ação da padeira de Aljubarrota</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecer a aclamação de D. João I. - Batalha de Aljubarrota: grupos opositores. - identificar a ação da padeira de Aljubarrota.
<p>Os Descobrimentos</p> <p>As descobertas: Índia e Brasil</p> <p>Os produtos da Índia</p> <p>Os produtos do Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar terras descobertas pelos portugueses: Índia e Brasil - Identificar os produtos trazidos da Índia. - Identificar os produtos trazidos do Brasil.
<p>O desastre de Alcácer Quibir</p> <p>D. Sebastião: rei guerreiro</p> <p>A Batalha de Alcácer Quibir</p> <p>O mito sebastianista</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer D. Sebastião como um guerreiro. - Identificar a importância da batalha de Alcácer Quibir. - referir o mito sebastianista.
<p>A monarquia absoluta no século XVIII</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificar os produtos vindos do Brasil - reconhecer o impacto do terramoto de 1755.

Os produtos vindos do Brasil	- Auferir a ação de Marquês de Pombal na reconstrução do país e na operacionalização de reformas.
O terramoto de 1755	
A ação de Marquês de Pombal	
A queda da Monarquia	- indicar o nome do príncipe herdeiro assassinado no regicídio.
O regicídio	- reconhecer a principal mudança com a queda da monarquia.
A República: principal característica	
A implantação da República	- indicar o nome do regime político que sucedeu à monarquia.

A aplicação prática dos conteúdos e competências a adquirir na citada disciplina será efetivada na audição de estórias da História de Portugal, ilustradas com imagens, e no registo de conhecimentos adquiridos, ao longo de sete sessões, pois entendemos que uma das estratégias ao nível do ensino-aprendizagem destas crianças passa pela adoção de rotinas: ensinar um aluno a realizar tarefas nos momentos certos, recorrendo a condições adequadas, facilita a motivação, não exige grande esforço ao nível da capacidade de transferência e generalização e confere à prática pedagógica a centralização na ação. Por outro lado, o trabalho em grupo permite a adoção de regras e valores sociais, assumindo-se diferentes papéis, aos quais correspondem determinadas atitudes e condutas.

Face ao exposto, entendemos que a leitura de contos, de enredo simplificado e repletos de fantasia, ilustrados com imagens, coloridas e expressivas focalizando os principais acontecimentos da História de Portugal, decorrentes dos conteúdos programáticos e competências a atingir na disciplina de HGP atuam como potenciadores de aprendizagens ao nível das competências básicas como a comunicação, a leitura e da escrita e traduzem uma intervenção adequada às crianças com DID com o intuito de superar e/ou minorar os seus pontos fracos e potencializar os seus pontos fortes, fornecendo-lhes, assim, ferramentas para que estes possam ter o máximo de autonomia e de independência, ensinando estratégias e formas de ação que permitam a maximização da expressão das suas competências e das suas capacidades.

Capítulo II: METODOLOGIA EMPÍRICA

1. *Design* da investigação

Esta etapa da investigação científica consiste em apurar e estruturar formalmente a ideia concebida para a pesquisa. Sob o ponto de vista metodológico, esta é uma fase fundamental uma vez que um problema bem formulado está, em parte, resolvido. Quanto maior for a sua exatidão mais aumenta a probabilidade de se obter uma solução satisfatória. Além do mais, torna-se imperativo conceber esse problema mas também comunicá-lo, verbalizando-o de forma clara, precisa e acessível (Sampieri, 2006).

É com a definição do problema que se justifica a necessidade de realização da própria investigação e se prenunciam os resultados esperados. Para isso, torna-se necessário que se tenham definido os conceitos a analisar e a população em causa. A formulação do problema consiste na definição do fenómeno a estudar mediante a apresentação de um desenvolvimento lógico de elementos, relações, factos e argumentos (Fortin, 2003). Além do mais, essa definição deve conter em si a demonstração de pertinência para um avanço dos conhecimentos sobre o tema em causa. Para Chevrier (2003), a pertinência social da investigação fixa-se demonstrando como responde às preocupações dos executores ou dos decisores que se relacionam com o objeto da pesquisa. A pertinência científica estabelece-se evidenciando de que modo vem de encontro às preocupações e ao interesse dos investigadores. Será importante toda a investigação conseguir estabelecer uma relação forte entre o que já se conhece e o que até à apresentação dos resultados era incógnito ou mal conhecido.

Foi com base nestes pressupostos teóricos que definimos, no contexto do problema formulado na introdução as seguintes **questões de investigação**, que constituem o seu suporte empírico:

Que1. - Os conteúdos programáticos da disciplina de HGP (2ºciclo do Ensino Básico), lecionados através da leitura de contos ilustrados com imagens são mais facilmente assimilados na perspetiva dos alunos com DID?

É muito importante termos a noção do quanto estamos a aprender. Para as crianças com DID, aperceberem-se de que estão a conseguir realizar com eficácia uma tarefa é fundamental para o seu processo de Ensino-Aprendizagem, pois, como afirma Barbosa (2007, in Ribeiro, 2008) estas crianças são incapazes de autocrítica e como preconiza Fonseca (1995, in Santos, 2010) apresentam fraco limiar de resistência à frustração.

Que2. - Em que medida é motivador, na perspetiva dos alunos com DID, o uso do conto e da imagem na aprendizagem de conteúdos de HGP?

A motivação é fundamental para todas as crianças no geral e para as crianças com DID em particular, funcionando como motor de aprendizagens, embora saibamos que, como afirmam Alonso e Bermejo (2001) as crianças DID manifestam limitações claras para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos e restrições na transferência de afetos.

Que3. - Na perspectiva dos alunos com DID, o que aprenderam, a nível ideológico, em cada estória da História de Portugal, narrada e ilustrada por imagens?

Uma das características das crianças com DID é a dificuldade em comunicar, como atesta Fonseca (1995, in Santos, 2010), seja oralmente seja por escrito. Pretendemos identificar as dificuldades que têm em exprimir, a nível ideológico, o que aprenderam em cada conto, recorrendo à linguagem escrita.

Que4. - Que dificuldades apresentam as crianças com DID na comunicação escrita?

Uma das características das crianças com DID é a dificuldade na comunicação escrita, confirmada nos PEI's das crianças em estudo que evidenciam muitas dificuldades na comunicação escrita, sobressaindo um vocabulário reduzido e pobre, alterações a nível da estrutura morfosintática, na concordância de género e na organização textual. Pretendemos identificar as dificuldades que têm em se exprimir do ponto de vista da morfosintaxe.

Que5. - Que conteúdos de HGP, transmitidos através da leitura de contos ilustrados com imagens, foram adquiridos pelas crianças com DID?

Uma das características das crianças com DID é o atraso e debilidades das aquisições cognitivas no processo de ensino-aprendizagem, como certifica Barbosa (2007, in Ribeiro, 2008). Pretendemos saber em que medida os conteúdos de HGP são mais facilmente assimilados por estas crianças através da narração de contos, ilustrados com imagens.

Que6. - Quais as características mais marcantes das crianças com DID?

Apesar da grande diversidade das crianças com DID, há autores que apontam algumas características comuns, como Barbosa (2007, in Ribeiro 2008); Brown 1989 (in Santos, 2010); Fonseca (1995, in Santos, 2010); Queirós (2007, in Ribeiro, 2008); Ribeiro (2008); Alonso e Bermejo (2001); Morato e Santos (2007, 2010); Santos (2010); Correia (2003); Correia e Martins (2009); Cunha & Costa (2007). Através da triangulação de teóricos, PEI's dos sujeitos do estudo, notas de campo e entrevista ao professor de EE, pretendemos reconhecer as características comuns das crianças DID.

Que7. - Em que medida a influência do meio é preponderante nas crianças com DID?

Toda e qualquer criança é uma “combinação de características” Ribeiro (2008) que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere. Através da triangulação de teóricos, PEI's dos sujeitos do estudo, notas de campo e entrevista ao professor de EE, pretendemos reconhecer a influência do contexto nas crianças com DID.

A validade de uma investigação. De uma forma abreviada, a validade de um estudo é definida, segundo Jupp (2006), como a medida em que as conclusões obtidas a partir de uma investigação nos fornecem uma descrição precisa do que aconteceu ou do que acontece e porquê. Essa validade das conclusões pode ser analisada segundo três aspetos: a validade da

medição efetuada supõe que nos interroguemos até que ponto um instrumento de investigação (tal como um questionário) consegue medir aquilo que é suposto medir; a validade da explicação (por vezes referida como validade interna) supõe que nos interroguemos também em que medida essa explicação e as conclusões resultantes do trabalho de investigação estão alinhadas com os objetivos específicos e com os contextos que se estudaram; a validade da generalização (que é por vezes referida como a validade externa) supõe que investiguemos até que ponto as conclusões de um determinado estudo podem ser generalizadas para outras pessoas (validade quanto à população) ou para outros contextos (validade ecológica).

A questão da validade de uma investigação coloca-se habitualmente em duas vertentes: interna e externa (Sapsford, 2006). No nosso caso, apenas temos em linha de conta a validade interna, pois o estudo apresenta conclusões para o contexto dos sujeitos de estudo. Para Tuckman (2000), um estudo apresenta validade interna na medida em que os resultados obtidos o sejam em função do que se pretende testar. Tem validade externa desde que o resultante da investigação possa ser aplicável a outras abordagens semelhantes, permitindo uma generalização. É nesta medida que ambas estão relacionadas: a validade externa só é possível com um determinado grau de validade interna que dê confiança às conclusões e sustente a generalização.

Compete ao investigador procurar alcançar com o seu estudo um grau de validade interna que legitime a sua validade externa, tornando possível generalizar as suas conclusões. No caso específico de uma investigação de carácter qualitativo, tem-se colocado a questão da sua fiabilidade e validade. Buendía, Colás e Hernández (1997), consideram que a fiabilidade de um estudo qualitativo se situa ao nível da replicabilidade da investigação e a validade se reporta ao grau de exatidão e de generalização dos resultados. É que, quando nos referimos à fiabilidade de um estudo, este conceito apresenta conotações diferentes consoante se trate de uma investigação de carácter quantitativo ou qualitativo. Tal característica é-nos clarificada por Beltrán e Rodríguez (2004) quando afirmam que, no caso de um estudo quantitativo, a fiabilidade se relaciona com o rigor com que a prova avalia o que se pretende medir. Há aqui uma valorização da exatidão e da precisão, da estabilidade com que a prova mede tendo em conta os objetivos para que foi concebida e há também uma valorização da coerência e da constância dos resultados obtidos.

No caso da investigação qualitativa, a fiabilidade relaciona-se com a ‘objetividade’ (credibilidade) (Miller, 2008). É aquilo a que Buendía, Colás e Hernández (1997) chamam a “*credibilidade dos resultados*” e que é garantida a partir da sua correta interpretação. A fiabilidade, no caso da investigação qualitativa, pode ser entendida, no dizer de Pérez (1994), como sendo o rigor na independência das respostas obtidas relativamente às circunstâncias acidentais da investigação e é uma característica necessária a qualquer investigação, apesar de não ser suficiente para a validade dessa investigação.

Por conseguinte, a validade do estudo, segundo Goetz e Lecompte (1988), é a extensão com que as conclusões representam efetivamente a realidade empírica. Para Cubo (2010) o tipo de validade de um estudo está relacionado com as características da própria investigação. No

que respeita ao nosso estudo, recorreremos quer à investigação de caráter qualitativa quer à investigação de caráter quantitativa.

Estudo de caso: exploratório. Estratégias tipo nas Ciências Sociais (Goetz & LeCompte, 1988) e o tradicional nas investigações clínicas de Adler, Freud, Maslow, Piaget, Rogers (in Martins, 1996: 14) o estudo de caso consiste na descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas (Yin, 1989), incluindo uma finalidade orientada à intensa compreensão da realidade singular: indivíduo, família, grupo, instituição social ou escolar e comunidade.

Aspetos caraterísticos do estudo de caso sublinhados por autores como Cook & Reichardt, 1986; Guba, 1983; Guba & Lincoln, 1982; Stake, 1994; Stenhouse, 1988; Yin, 1989 (in Martins, 1996:14-15) são a forma vulgar das investigações ideográficas realizadas na perspetiva qualitativa, considerando-se uma estratégia orientada a tomar decisões. Apresenta competência para gerar hipóteses e descobertas, em que os interesses do indivíduo, eventos ou instituições aparecem em lugar de destaque e apresentam flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais. Salientam-se quatro propriedades essenciais do estudo de caso: particular, descritivo, heurístico e indutivo. Procura, através de um processo de síntese, crítico e subjetivo, a descoberta de significado e tomadas de decisão sobre o caso ou situação de estudo. Os seus objetivos resumem-se em: descrever/analisar situações únicas; gerar hipóteses que contrastem posteriormente com outros estudos mis rigorosos; aquisição de conhecimentos; diagnosticar uma situação para orientar situações de intervenção e complementa as informações provenientes de investigações quantitativas.

O estudo de caso define-se como um termo estilo “guarda-chuva” (Martins, 1996:15) ao integrar um conjunto de métodos de investigação que têm como objetivo focar a indagação a um caso ou situação com intensidade num o período de tempo curto, identificando os processos interativos que o conformam. O enquadramento do estudo de caso dentro das pesquisas qualitativas é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Se é verdade que na investigação educativa, em geral, abundam os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que há estudos de casos em que se combinam, com toda a legitimidade, métodos quantitativos e qualitativos.

O fato de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação confere aos planos qualitativos um forte matiz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de pesquisa qualitativa. No entanto, há também os que defendem que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nas pesquisas de tipo misto.

O estudo de caso tem forte cunho descritivo e funda-se no trabalho de campo. Mas vai além do caráter descritivo porque pode interrogar situações, pode confrontar a situação examinada com outras situações já conhecidas ou com teorias e pode ajudar a construir novas teorias ou a estabelecer questões para futuras investigações. No âmbito do estudo de caso exploratório este é feito com pesquisa de campo e coleção de dados realizados antes da

formulação das questões de pesquisa e das hipóteses. Constitui, assim, um prelúdio a alguma pesquisa social e é utilizado geralmente em projetos piloto. Na perspetiva de Pádua (2007) o estudo de caso não poderá ser considerado como uma técnica que concretiza a análise do indivíduo em toda a sua unicidade, devendo este alcançar, as características mais importantes da problemática que se está a investigar. De facto, o estudo de caso consiste numa análise intensiva de uma situação específica, sendo plausível, a utilização de técnicas de recolha de dados, para melhor conhecimento da realidade, integradas no estudo, de acordo com a especificidade do problema, enquadramento teórico e perguntas de investigação delineadas.

Para realização deste estudo de caso pretendemos desenvolver uma compreensão sistémica dos fenómenos complexos tal como são experienciados pelos participantes. Os nossos propósitos foram: produzir descrições detalhadas dos fenómenos e desenvolver possíveis explicações.

Desta forma, este trabalho será desenvolvido tendo em conta uma amostra particular de forma profunda, permitindo-nos ter uma melhor compreensão do fenómeno estudado, recorrendo a metodologias quantitativas e qualitativas.

Para Cook e Reichardt (1986), existem vantagens na combinação de métodos, em particular quando estão em causa trabalhos de investigação que têm objetivos diversos dado que este recurso a métodos distintos pode contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos, tal como a triangulação de técnicas proporciona a obtenção de resultados seguros e não enviesados. De acordo com Flick (2005), a tendência que se tem vindo a afirmar é a da complementaridade e não da rivalidade entre métodos quantitativos e qualitativos. Segundo este autor, os diferentes métodos mantêm a sua autonomia, funcionando paralelamente e tendo como ponto comum o tema estudado. Nenhum dos métodos é considerado superior. A triangulação pode consistir na combinação de vários métodos quantitativos, mas pode também significar a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, sendo que, neste caso, as principais vantagens consistem na complementaridade de ambas as perspetivas metodológicas, permitindo que se compensem as debilidades de cada um dos métodos. Diríamos que é nossa intenção recorrer, para a realização deste trabalho, a métodos e técnicas, quer do domínio do quantitativo, quer do domínio qualitativo, assumindo assim o carácter 'eclectico' no estudo de caso.

2. Os sujeitos no seu contexto

A amostra é constituída por sete crianças referenciadas com DID que designaremos por C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7, do 5º e 6ºanos do 2º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo duas do sexo feminino e cinco do sexo masculino, de um Agrupamento de Escolas de Lisboa Ocidental, que designamos por AECOP. Importante é, também, salientar que estes sujeitos já são adolescentes, importando em si as problemáticas inerentes ao seu crescimento nesta fase de desenvolvimento, manifestando problemas mais acentuados e, por isso, requerendo maior atenção educativa.

Para melhor compreendermos os sujeitos e estudo, passamos a caracterizar cada uma das crianças, com base nos PEI's, fazendo sobressair as características gerais de cada uma, deixando para a análise e reflexão dos PEI's uma pesquisa mais detalhada. Assim:

A criança **C1** tem 14 anos e frequenta o 5º ano pela 2ª vez. Manifesta Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) que compromete, seriamente, o seu desempenho escolar. Avaliado, também, ao nível da Terapia da Fala, confirmou-se uma perturbação da linguagem moderada, que se reflete na leitura e escrita. Apresenta dificuldades em ajustar o seu comportamento às diferentes situações, principalmente quando é contrariado. Revela comportamentos de oposição e desafio. A área académica em que apresenta mais dificuldades é em Língua Portuguesa, na leitura e compreensão de textos e produção escrita. Vive com uma avó e com um tio adulto com paralisia cerebral.

A criança **C2** tem 14 anos de idade frequenta pela 3ª vez o 5º ano de escolaridade. Foi sinalizado e integrado na EE e no SPO no final do 1º ano. Há registo de complicações durante o parto o que resultou no facto de ter estado na incubadora. Aos três meses sofreu de uma queimadura grave. É acompanhado pelos serviços de pedopsiquiatria. Apresenta dificuldades graves de atenção e concentração e alterações de comportamento. Revela graves dificuldades na leitura e ligeiras na escrita. A separação dos pais provocou um grande afastamento. Vive, atualmente, com a mãe, única fonte de rendimentos e dois irmãos.

A criança **C3** tem 13 anos de idade e frequenta o 5º ano de escolaridade pela 1ª vez. Logo que iniciou o 1º ciclo foi sinalizado para avaliação e passou a beneficiar de EE, terapia da fala e SPO. Vivenciou o falecimento de parentes próximos. Mantém, ainda, episódios de enurese noturna primária. Revela um grave atraso no desenvolvimento e severas dificuldades nas aprendizagens escolares ao nível da leitura e da escrita e de integração. Manifesta, também, dificuldades graves no relacionamento com estranhos. Vive com a mãe, irmão, padrasto e um irmão fruto desta relação. Tinha uma outra irmã que faleceu recentemente. Na família existem vários elementos afetados por problemáticas graves de saúde, nomeadamente do foro da saúde mental.

A criança **C4** tem 14 anos e frequenta pela 3ª vez o 6º ano de escolaridade. Indiciou uma certa precocidade tendo começado a andar por volta dos 9 meses e a falar antes de 1 ano de idade. No 4ª ano obteve a classificação nas Provas de Aferição. Entretanto os pais separaram-se, tendo cada um deles reconstituído família. O aluno começou a viver com os avós maternos. No 2º ciclo começou a manifestar falta de assiduidade, falta de empenhamento, falta de motivação a nível escolar e dificuldades de socialização entre pares e um comportamento desafiador. Revela altos níveis de impulsividade, decorrentes do seu perfil psicológico e emocional, não conseguindo controlar a mesma. Por outro lado evidencia uma baixa autoestima. É acompanhado pelo Serviço de Psiquiatria de Infância e de Adolescência devido a sintomatologia depressiva já que apresenta uma perturbação de oposição desafiadora a par de uma PHDA.

A criança **C5** tem 15 anos e frequenta o 6º ano de escolaridade pela 2ª vez. No início do 1º Ciclo formam detetadas graves dificuldades em todas as áreas, quer a nível das aprendizagens quer a nível de integração. Evidencia dificuldade em concentrar a atenção, aparentando algum

alheamento ao seu redor, o que dificultou as aprendizagens e a condiciona do ponto de vista cognitivo. O reforço revela-se uma boa estratégia para captar a sua atenção durante as aulas. Evidencia um quadro de défice cognitivo agravado por forte perturbação emocional. Revela dificuldades na leitura, na escrita e no relacionamento interpessoal. O seu agregado familiar é acompanhado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

A criança **C6** tem 14 anos de idade e frequenta o 5º ano de escolaridade pela 2ª vez. Foi sinalizada logo no 2º período do 1º ano de escolaridade. Após ter sido observada, foi identificada com o síndrome fetal alcoólico à nascença e de imediato solicitado uma intervenção na área da pedopsiquiatria, psicomotricidade e terapia da fala. Vivenciou o falecimento e parentes próximos. Apresenta um atraso global no desenvolvimento cognitivo e da linguagem expressiva, graves problemas do foro emocional, social e da personalidade. Relewa problemas de atenção e concentração e graves dificuldades na leitura e na escrita, necessitando constantemente de incentivo. A aluna vive com uma tia, em virtude do pai ter falecido recentemente e a mãe sofrer de doença psíquica grave.

A criança **C7** tem 13 anos de idade e frequenta o 6º ano de escolaridade pela 1ª vez. Começou a andar e a falar por volta dos dois anos. Aos 3 anos sofreu graves queimaduras na cabeça, rosto, mãos e tronco e foi submetido a diversas intervenções cirúrgicas. Sente de um modo muito forte a deformação da sua imagem, revelando-se bastante perturbado do ponto de vista emocional, com baixa autoestima e uma grande necessidade de chamar à atenção, o que afeta do ponto de vista e de integração. Manifesta atitudes provocatórias. Apresenta dificuldades a nível semântico e morfosintático. O aluno vive com uma tia materna e nas suas ausências, muitas vezes prolongadas, fica entregue aos primos e tios, ainda bastante jovens.

O Agrupamento AECJ, em que estão inseridas estas crianças, em virtude de apresentar um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais do território em que a escola se insere, enquadra-se no programa TEIP2, conforme o Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de outubro.

Este Programa TEIP2 desenvolveu-se a partir do ano letivo de 2008-2009 e deverá materializar-se na apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução dos seguintes objetivos centrais:

- A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- A progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil – com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;

- A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

Este conjunto de objetivos gerais orientadores do Programa TEIP2 converge com os objetivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo plasmado no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Um estudo realizado recentemente por Carvalho (2011) sobre alunos do mesmo Agrupamento AIEP vem reforçar a ideia de que estes sujeitos se encontram numa posição desfavorecida em termos socioeconómicos, independentemente das proveniências heterogéneas no que concerne à naturalidade, nacionalidade e trajetórias familiares e profissionais.

Os estilos educativos familiares que flutuam entre a grande permissividade, que possibilita que a criança passe a madrugada na rua ou ande a vaguear pelos bairros ou até mesmo fora deles, sozinha ou junta de outros da mesma idade e mais velhas sem que os pais saibam onde se encontra e a disciplina severa, tantas vezes ilustrada por situações de maus tratos.

Aquele estudo apresenta níveis de satisfação dos mesmos alunos em relação à escola salientando o facto de 56,5% das crianças referirem “*gostar muito de andar na escola*”; 19,6% afirmaram “*gostar*” e 11,3% mencionaram “*gostar pouco*” (11,3%). O “*não gostar de andar na escola*” reporta-se, na totalidade das modalidades consideradas (“*não gostar*” (3,9%); “*não gosta nada*” (1,7%); “*não gosta mesmo nada*” (5,7%), a 11,3% do total de respondentes, sendo que 1,3% não respondeu, não existindo diferenças significativas entre sexo, idade e origem étnica (Carvalho, 2011).

Os sujeitos em estudo, sinalizados com DID, residem numa zona desfavorecida do ponto de vista económico e social e frequentam uma escola TEIP2.

3. Técnicas de recolha de dados: os instrumentos

A nossa investigação tomou como exemplo aquilo que Blázquez e Alonso (2009) referem quando descrevem os instrumentos de recolha de dados para uma investigação por eles realizada. Estes autores referem ainda que, por uma questão de assegurar uma correta recolha de dados, análise e interpretação dos resultados, partiram de uma triangulação de técnicas e de fontes.

No caso da nossa investigação, considerámos como instrumentos mais adequados: o estudo efetuado aos PEI's dos sujeitos da investigação, através de uma análise de conteúdo; as fichas de autoavaliação das estórias da História de Portugal (Apêndice 4), através da análise de conteúdo e da análise quantitativa, decorrentes do plano de narrar estórias a crianças com DID, onde delineamos as sessões, explicitamos os objetivos, definimos as atividades e registamos o material utilizado; as notas de campo (Apêndice 9), através da análise de conteúdo e a entrevista realizada ao professor de EE dos alunos em investigação (Apêndice 8) efetivada, também, por intermédio da análise de conteúdo.

a) PEI's das crianças em estudo

Um dos instrumentos que utilizámos para recolha de dados foi o PEI de cada sujeito da investigação por entendermos ser um documento desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino-aprendizagem. Estes documentos foram facultados pelo professor de EE das crianças em estudo.

De acordo com o artigo 8º do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o PEI constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEE de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo.

O PEI é um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente, um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) -proporciona uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular; responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente; deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

Neste documento deve constar a identificação do aluno, resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, definir as medidas educativas a implementar, discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar, descrever o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola, distribuição horária das diferentes atividades previstas e identificação dos profissionais responsáveis, definição do processo de avaliação da implementação do PEI, bem como a data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

A avaliação do PEI realiza-se nos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo que deve explicitar a necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino-aprendizagem, propor as alterações do PEI e ser aprovado pelo conselho pedagógico e encarregado de educação.

O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

O documento é elaborado por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele, ou seja, conjunta e obrigatoriamente por Educador de Infância, Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma, Docente de EE e Encarregado de Educação.

Sempre que se considere necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços.

No final do ano letivo, o Conselho de Turma, o docente de EE e outros técnicos deverão elaborar o relatório, onde descrevem o nível de eficácia das medidas de apoio desenvolvidas com o aluno (definidas no PEI), assim como elaborar propostas de medidas educativas a aplicar no ano letivo seguinte.

A análise dos PEI's será efetivada através de uma observação minuciosa e reflexiva com base numa análise de conteúdo, tendo em vista um conhecimento aprofundado de cada uma das crianças em estudo, no que respeita ao seu percurso escolar, antecedentes relevantes ao nível da saúde, familiares e outros que possamos entender como relevantes para a caracterização da criança e explicativos da sua performance, quer no processo de ensino-aprendizagem quer na sua socialização. Pretendemos, também, destacar características que entendemos como transversais aos sujeitos da investigação a nível pessoal, social e escolar, bem como especificar dificuldades do ponto de vista cognitivo, linguístico e comportamental.

b) Plano de narrar estórias a crianças com DID (Apêndice 5)

O ato de planificar inicia-se por avaliar as necessidades dos alunos, o que conduzirá ao estabelecimento de prioridades de acordo com a situação.

No que se refere ao plano dos conteúdos, tal como para a definição dos objetivos não se trata apenas de aplicar o que se encontra inscrito no programa ou aceitar aqueles contidos nos livros de texto, há que tomar decisões fundamentadas e adequadas ao contexto em que se trabalha, neste caso específico, tendo em conta as características das crianças com DID. Neste contexto de seleção de conteúdos há, ainda, que tomar importantes decisões didáticas quanto à sequência e organização funcional dos conteúdos, conforme afluímos no ponto relativo às competências essenciais de HGP.

As atividades a considerar na planificação implicam um empenho ativo dos alunos e proporcionam momentos de conflito sociocognitivo, nomeadamente através de atividades que implicam a adoção de estratégias para a solução de problemas.

Neste sentido, Zabalza (2001) refere que ao planificar se devem contemplar atividades que possuam as seguintes características:

- apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos;
- sejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos;
- sejam desafiantes para os alunos, ou seja, que tenham em conta as suas competências atuais e que as possam desenvolver através das necessárias ajudas;
- provoquem conflitos cognitivos e estimulem a atividade mental do aluno, o que facilitará e permitirá o estabelecimento de conexões entre os prévios e novos conhecimentos;
- fomentem uma atitude favorável, motivando os alunos para novas aprendizagens;

- estimulem a autoestima e o autoconceito dos alunos como facilitadores da capacidade de argumentação;
- ajudem os alunos a desenvolver competências de aprender a aprender, tornando-os mais autónomos e progressivamente intelectualmente independentes.

Ainda neste contexto, é fundamental que as atividades planificadas contribuam para ajudar os alunos a compreenderem o porquê do que estão a estudar e como o estão a fazer, ou seja, é fundamental que se estimulem estratégias cognitivas e metacognitivas.

Aliás, planificar neste contexto não se inscreve apenas em considerar atividades do domínio cognitivo, mas sim fundamentalmente em domínios que englobam uma dimensão social e de desenvolvimento, como seja, nomeadamente, no domínio sensorial (capacidades), no domínio afetivo (atitudes e valores).

O plano tem a intenção marcada de fazer absorver mais eficazmente o currículo e de reproduzir os conhecimentos e os valores definidos no programa. Modela a ação do professor e serve de orientação à sua ação educativa, na qual a estratégia dominante é a transmissão-receção com recurso. O professor planifica com o intuito de expor verbalmente os conteúdos na sua forma final e no sentido de recorrer a uma estruturação lógica dos conceitos do mais abstrato para o mais concreto.

Face ao exposto, planificámos as sessões, definimos objetivos, concebemos os materiais a aplicar (estórias da História de Portugal e fichas de autoavaliação), recursos a utilizar e atividades a implementar, tendo sempre presentes os conteúdos e competências da disciplina de HGP e as características dos sujeitos do estudo. Como objetivos gerais do plano pretendemos que os alunos adquiram competências de:

- desenvolvimento cognitivo;
- coordenação de experiências sensório-motoras;
- conversação;
- compreensão de eventos concretos;
- discussão sobre tomada de decisões;
- desenvolvimento de atividades de carácter socio-emocional, relacionadas com a confiança, autonomia, iniciativa e gestão de conflitos;
- interação entre pares e com professores;
- participação nas tomadas de decisão educativas;
- resolução de problemas;
- aprendizagem e transfer de conhecimentos relativos à leitura, escrita e exploração de imagens;
- aprendizagem e transfer de conteúdos de auto-avaliação;
- cumprimento de regras;
- controlar a ansiedade.

As estratégias delineadas para cada uma das sessões basearam-se em:

- motivação inicial (apresentação da personagem infantil retratada em cada uma das estórias seguida de debate, ou projeção de uma das estampas relativas à estória e exploração da mesma, ou reflexão sobre o título da estória);
- audição das estórias, efetuada através da leitura expressiva;
- exploração vocabular das palavras cujo o significado desconhecem;
- análise ideológica de cada uma das estórias;
- exploração das estampas relativas a cada uma das estórias;
- reflexão sobre a personagem infantil presente nas estórias;
- relação entre as estampas e a estória;
- diálogo vertical e horizontal;
- debate;
- síntese das ideias principais de cada uma das estórias;
- resolução das fichas de autoavaliação.

Dividimos as estórias em blocos, tendo por base a época história nelas retratadas. Apenas contemos um bloco com duas estórias, o primeiro, por ambas espelharem a mesma realidade: a Formação de Portugal, conforme consta no plano (Apêndice 5). Assim, apresentamos:

- Bloco 1- sessão 1- “O Condado Portucalense”
- Bloco 1- sessão 2- “A Batalha de S. Mamede”
- Bloco 2- sessão 1- “O milagre das rosas”
- Bloco 3- sessão 1- “A padeira de Aljubarrota”
- Bloco 4- sessão 1- “Os Descobrimientos”
- Bloco 5- sessão 1- “O desastre de Alcácer Quibir”
- Bloco 6- sessão 1- “A Monarquia absoluta no século XVIII”
- Bloco 7- sessão 1- “A queda da Monarquia”

Definimos objetivos transversais a todas as estórias e objetivos específicos para cada uma das estórias. Assim, como objetivos transversais enunciámos:

- ouvir a história;
- observar estampas;
- relacionar as estampas com a história ouvida;
- expressar qualitativamente o quanto aprendeu com a história;
- expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão;
- escrever o que aprendeu com a história;
- revelar o que aprendeu com a história.

Os objetivos específicos foram definidos com base nos conteúdos programáticos presentes em cada estória e nas competências a adquirir pelos sujeitos do estudo. Assim, para cada uma das estórias pretendemos que os alunos:

• **“O Condado Portucalense”**

- identifiquem os povos que lutaram na Península Ibérica;

Resposta correta: cristãos e muçulmanos

- indiquem o nome dado aos cavaleiros cristãos;

Resposta correta: cruzados

- evidenciem as recompensas dadas por D. Afonso VI a D. Henrique.

Resposta correta: D. Teresa e o Condado Portucalense

• **“A Batalha de S. Mamede”**

- identifiquem um dos opositores na Batalha de S. Mamede;

Resposta correta: mãe

- indiquem o nome do vencedor da Batalha de S. Mamede;

Resposta correta: Afonso Henriques

- indiquem o nome do 1º rei de Portugal.

Resposta correta: D. Afonso Henriques

• **“O milagre das rosas”**

- indiquem uma atividade de D. Dinis;

Resposta correta: escrever

- indiquem o nome da esposa de D. Dinis;

Resposta correta: D. Isabel

- reconheçam o apoio prestado por D. Isabel aos mais pobres.

Resposta correta: pobres... fome

- expliquem o milagre das rosas

Resposta correta: rosas

• **“A padeira de Aljubarrota”**

- reconheçam a aclamação de D. João I;

Resposta correta: D. João

- identifiquem o povo opositor dos portugueses;

Resposta correta: castelhanos

- indiquem o lugar onde a padeira colocou os castelhanos.

Resposta correta: forno

• **“Os Descobrimentos”**

- mencionem as terras descobertas pelos portugueses;

Resposta correta: Índia e Brasil

- enumerem produtos que existiam na Índia;

Resposta correta: joias e pedras preciosas

- enumerem um animal que existia no Brasil.

Resposta correta: periquito

• **“O desastre de Alcácer Quibir”**

- indiquem o local escolhido por D. Sebastião;

Resposta correta: (campo de) batalha

- indiquem o nome da Batalha onde D. Sebastião lutou e desapareceu;

Resposta correta: Alcácer Quibir

- identifiquem o mito Sebastianista.

Resposta correta: D. Sebastião

• **“A Monarquia absoluta no século XVIII”**

- indiquem os produtos, vindos do Brasil, no século XVIII;

Resposta correta: ouro, açúcar e diamantes

- indiquem o acontecimento sucedido em 1755;

Resposta correta: terramoto

- indiquem o nome de quem promoveu a reconstrução de Lisboa e realizou diversas reformas.

Resposta correta: Marquês de Pombal

• **“A queda da Monarquia”**

- indiquem o nome do príncipe assassinado no regicídio;

Resposta correta: Luís Filipe

- reconheçam a alteração política de Portugal em 1910.

Resposta correta: rei ... Republicano

Concebemos atividades a desenvolver pelos alunos, tais como:

- audição de histórias;
- exploração de estampas;
- exploração vocabular/ideológica (se necessário);
- dinâmica professora-alunos;
- preenchimento das fichas de autoavaliação.

O material selecionado para a realização das atividades foi:

- histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID;
- estampas;
- data show: para uma melhor visualização das imagens, opámos por projetá-las através de PowerPoint;
- fichas de autoavaliação (folha em papel rosa para as meninas e folha em papel azul para os meninos), nas quais deverão expressar o quanto aprenderam em cada história, como classificam em termos motivacionais cada uma delas, o que aprenderam em cada uma e efetuar a aplicação dos conhecimentos adquiridos através das mesmas, com completamento de espaços ou completamento de palavras.
- canetas, lápis e papel.

Neste contexto, o planeamento e concretização do plano define-se como um referencial didático quando se pretende desenvolver uma ação educativa numa perspetiva construtivista de ensino-aprendizagem. Para se planificar é fundamental ter-se em conta um conjunto de aspetos

pedagógicos como a definição de um problema relevante para os alunos; o recurso a uma abordagem interdisciplinar; a mobilização de conhecimentos; a aquisição de novos conhecimentos; a prática de uma aprendizagem cooperativa; assegurar que os objetivos formulados e negociados sejam realmente concretizáveis e, por último, a definição de critérios de avaliação do trabalho e de formas de o divulgar.

A aplicação dos instrumentos foi realizada numa sala de aula destinada para o efeito, decorrendo de manhã, de acordo com o horário em que estavam inseridos os alunos envolvidos no estudo.

c) Fichas de autoavaliação de estórias da história de Portugal (Apêndice 4)

Um dos instrumentos que utilizámos para recolha de dados, visando a triangulação, foram as fichas de autoavaliação das estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID. Os alunos, após audição de contos (originais) *Estórias da História de Portugal* (Apêndice 3), escritos tendo em conta as características específicas das crianças com DID e com base nos conteúdos programáticos da disciplina de HGP (2º ciclo), através da leitura expressiva e visualização de estampas relativas às estórias, devem preencher fichas de autoavaliação, correspondente a cada estória, na qual devem expressar não só o quanto aprenderam em cada estória e a sua opinião sobre a mesma mas também o que aprenderam e os conhecimentos que adquiriram, revelando:

- o quanto aprenderam com a sessão
 - os alunos devem fazer um círculo em volta da palavra que melhor expressa o quanto aprenderam em cada sessão, através de uma escala:
Muito pouco, Pouco, Bastante, Muito
- a opinião sobre a sessão
 - os alunos devem fazer um círculo à volta da palavra que melhor expressa a sua opinião sobre cada sessão, através de uma escala:
Muito chata - Chata - Divertida - Muito divertida
- o que aprenderam com a sessão
 - os alunos devem manifestar o quanto aprenderam com cada um dos contos, através de uma resposta livre.
- conceitos-chave/palavras-chave
 - os alunos devem completar espaços, completando corretamente frases relacionadas com cada um dos contos, decorrentes dos objetivos específicos definidos para cada estória, conforme explicitado no plano de narrar estórias a crianças com DID (Apêndice 5).

As sessões foram planejadas segundo os conteúdos e competências da disciplina de HGP conforme explanado no Quadro 2, definindo as atividades, objetivos específicos e materiais utilizados, em cada sessão.

A leitura dos contos e a aplicação das Fichas de Autoavaliação decorreram durante o mês de março de 2012. A aplicação dos instrumentos foi realizada nas salas de apoio, no turno da manhã, respeitando o horário em que estavam inseridos os alunos envolvidos no estudo.

A escolha do tipo de texto recaiu sobre o conto por entendermos que as suas características intrínsecas seriam as mais adequadas, no sentido facilitador de aprendizagens, aos sujeitos do estudo. Já dissemos que o conto apresenta-se como um relato curto e simples, homogêneo e linear, com reduzido número de personagens, através do qual se narram sucessos fictícios, fantásticos ou mesmo maravilhosos. As sequências narrativas organizam-se por encadeamento, caminhando rápida e intensamente para um desfecho e pela concentração do espaço e do tempo e moderado papel da descrição. Em alguns dos contos estão também presentes perguntas retóricas, para as quais não se espera uma resposta, mas que servem para disfarçar uma intenção, captando a atenção dos leitores, com o intuito de minorar uma das suas ameaças que se manifesta na atenção e concentração.

Na seleção dos contos foi nossa preocupação focar acontecimentos históricos da História de Portugal que entendemos mais marcantes e fulcrais para a compreensão da nossa História, apresentados numa sequência cronológica e coerente, que apresenta um valor histórico-cultural no sentido que vincula a entidade, a cultura a língua de um povo.

Acreditamos que um contexto educativo que privilegia a interação com textos narrativos pode proporcionar situações muito favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a formação pessoal, social, cultural e ética.

Por outro lado, foi nossa intenção relacionar cada conto com uma personagem infantil presente no imaginário das crianças, acreditando que seria possível promover a descoberta de situações geradoras de sintonia e afetos entre leitor e texto, ajudando o aluno na compreensão de diferentes mecanismos usados na reconstrução de sentidos. Como afirma Elias e Koch (2009) a leitura de contos infantis é processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem. Os contos são uma variação do conto popular ou fábula. Partilham com estes o fato de ser uma narrativa curta transmitida oralmente, e onde o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. Caracteristicamente envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento. As personagens que escolhemos para cada conto, tiveram como objetivo primeiro o da criança identificar as características de uma personagem conhecida, para em segundo lugar a relacionar com uma outra personagem desconhecida à qual irá transferir características, tornando a sua compreensão mais acessível.

Foi, também, nosso intento interligar a leitura e a imagem, num processo encetado e estimulador pelos momentos traduzidos em cada estampa que constituem o pretexto para cada leitor fazer a sua apreensão e participar na construção processual de uma narrativa, desencadeando uma postura reflexiva e crítica. Efetuámos a análise das fichas de autoavaliação

através da análise de conteúdo no que respeita às questões “O que aprendeste com o conto de hoje?” e “Completa,” e do método quantitativo relativamente às atividades “Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje” e “Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão”.

Esclarecer, discutir, comparar, antecipar, tentar descobrir sentidos possíveis, motivos, ações, prever finais e desfechos ou soluções integram reflexões e análise ideológica dos contos possibilitando um contexto educativo atento e competente, com a finalidade de identificar as ideias centrais e pormenores relevante, mobilizar e construir conhecimentos e ideias, identificar o sentido de palavras e frases em contexto e dominar a complexidade textual, foi o nosso propósito.

d) Notas de campo (Apêndice 9)

As notas de campo como referem Bogdan e Biklen (1994: 150) são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Deste modo, registámos os comportamentos e atitudes dos alunos ao longo das sessões realizadas na narração de estórias e preenchimento das fichas de autoavaliação.

As notas de campo registadas, ao longo deste estudo, continham dois tipos de informação, uma mais descritiva, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”, outra reflexiva, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994:152). Esta é, também, uma das formas de registo de notas de campo sugeridas por Spradley que ao destacar um relato alargado das impressões e contactos no terreno (Spradley, 1979) se refere a uma das vertentes que o diário de campo pode assumir.

Posteriormente, os dados recolhidos nas notas de campo foram organizados com base interação positiva e negativa, atividade de grupo e individual, comportamentos, atitudes e comunicação.

A categorização dos comportamentos observados foi utilizada como base para a compreensão da dinâmica e organização da estrutura social do grupo e dos comportamentos da criança com os seus pares em ambiente de sessão de audição de estórias e elaboração de fichas de autoavaliação.

A legitimidade do trabalho de investigador fundamenta-se no rigor das observações, bem como no confronto permanente entre as observações e as questões interpretativas. O investigador estará principalmente atento à reprodução ou não dos factos observados, bem como à convergência entre as diferentes informações obtidas, que devem ser sistematicamente delimitadas (Quivy & Campenhoudt, 2008).

e) Entrevista semiestruturada (Apêndice 8)

Elegeu-se a entrevista semiestruturada como outro instrumento a utilizar na recolha de dados (interação direta), uma vez que a entrevista congrega qualidades favoráveis à recolha exhaustiva e integral de informação tal como se pretende de uma investigação qualitativa. Este

instrumento não só permite que as “(...) *perguntas se sucedam de modo natural (...)*” mas que oportunamente “(...) *se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais (...)*” de modo a que melhor se compreenda não só as respostas mas também os pensamentos subjacentes (Sousa, 2009: 247).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 191-192), a entrevista destaca-se “*pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana (...) durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências (...)*”, possibilitando ao entrevistador dirigir o decorrer da entrevista considerando “(...) objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade”. Na sua composição tivemos em consideração três critérios referidos por Flick (2006:91): *o critério da especificidade*, ou seja, “(...) *a entrevista deve mostrar os elementos específicos que determinam o efeito ou o significado de um evento para a pessoa entrevistada, para impedir que a entrevista remanesça no nível das declarações gerais*”; *o critério da amplitude*, o qual procura garantir que todos “*os aspetos e temas relevantes para a pergunta de investigação são mencionados durante a entrevista*”; e o da *profundidade e contexto pessoal* “(...) *que mostra à pessoa entrevistada que deve assegurar que os respostas emocionais na entrevista vão além das avaliações simples como agradável ou desagradável*”.

De acordo com Fortin (2003), este instrumento de recolha de dados cumpre, normalmente, três funções: enquanto método exploratório, para o exame de conceitos; para verificar relações entre variáveis; e para a conceção de hipóteses; constituindo o principal instrumento de medida de uma investigação; servindo como complemento a outros métodos: para explorar resultados não esperados; para a validação de resultados obtidos; ou ainda, como meio para aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Segundo Moreira (2007), esta é a técnica mais utilizada em investigação social. Na sua opinião, esta qualidade deve-se ao facto da sua essência ser próxima da arte da conversação, típica do ser humano e define-a como sendo uma conversa:

- (1) Provocada pelo entrevistador;
- (2) Dirigida a um grupo selecionado com base numa pertença social comum;
- (3) Com finalidade de apreensão de determinado conhecimento;
- (4) Baseada num plano flexível de interrogação.

No caso do nosso estudo, assume explicitamente a forma desta terceira função: pretendemos que fosse, no contexto deste trabalho, um instrumento, a par de outros, que nos permitisse explorar, validar e aprofundar o conhecimento. No nosso estudo, consideramos que a vertente mais importante das mencionadas anteriormente, é a que é descrita no ponto três ‘*Com finalidade de apreensão de determinado conhecimento*’. Tendo em conta os instrumentos de recolha de dados que selecionámos e os objetivos do estudo, foi claramente tida em conta a apreensão de determinado conhecimento do entrevistado.

A entrevista realizada permitiu-nos ouvir a opinião do professor de EE dos alunos em estudo sobre a pertinência do conto, da imagem e da leitura expressiva na transmissão de conteúdos de HGP, bem como da relação professor EE/Pais e Encarregados de Educação. Mas houve outros motivos para esta opção: a escolha do entrevistado recaiu igualmente em quem

sabíamos ser capaz de comunicar sobre o tema a partir da experiência vivida (Guerra, 2006). Tal como diz Patton (2002), entrevistamos pessoas para descobrir aquilo que não conseguimos observar diretamente por outro meio.

Neste sentido seguimos a Bisquera (2004) que preconiza que é fundamental identificar e selecionar as pessoas que nos irão proporcionar, quando entrevistadas, a informação que é pretendida. Esta escolha deverá ser feita, atendendo ao seu perfil pessoal, ao seu papel dentro do contexto e ao tipo de informação que o investigador espera obter do informante.

O objetivo é penetrarmos na perspetiva do entrevistado, partindo do princípio que a leitura que ele faz do outro é significativa, é perceptível e é suscetível de ser explicitada. Fazemos entrevistas para descobrir o que os outros pensam, para conhecer o que nos têm para dizer sobre o tema. Quem entrevista tem de saber ouvir, sendo este o segredo da sua influência enquanto entrevistador. É nesta medida que este autor nos diz que a qualidade da informação obtida durante uma entrevista depende em larga medida do entrevistador.

No entanto, segundo Flick (2006), não existe nenhum comportamento considerado “certo” que o entrevistador deva assumir. Para este autor, o sucesso da realização de entrevistas depende da competência situacional do entrevistador, isto é, da sua habilidade para tomar as decisões necessárias no decorrer da entrevista, habilidade esta que pode ser treinada mediante a realização de entrevistas simuladas que são registadas e analisadas posteriormente.

Seguindo as linhas de orientação do orientador e atendendo, quer aos objetivos da nossa investigação, quer aos resultados obtidos a partir das fichas de autoavaliação, tentando, de acordo com o processo de triangulação que assumimos como norteador, clarificar e explicitar, aquilo que nos pareceu essencial relativamente ao sentido de algumas das respostas fornecidas pelas fichas aplicadas. Avançámos para a elaboração do guião de entrevista a operacionalizar (Apêndice 8): “(...) é um guia no qual o investigador identifica os temas, os subtemas e as questões de orientação a fim de recolher dados pertinentes para a investigação” (Savoie - Zajc, 2003: 289).

Realizámos a entrevista e seguidamente, procedemos à análise e interpretação das informações narradas, sabendo-se que os “*dados colhidos deverão procurar refletir objetivamente o que o entrevistado responder*” (Sousa, 2009: 252).

O fato do professor de EE ter um contato constante com todos os alunos, através de aulas de apoio, conhecendo-os individualmente e a todos e pelo facto dos alunos serem provenientes de turmas diferentes, não consideramos a possibilidade de entrevistar o Diretor de Turma de cada aluno. Entendemos, pois, que as informações do professor EE são mais relevantes para a caracterização dos alunos, para este estudo.

Marshall e Rossman (2010) sugerem que a análise dos dados pode ter início a partir do momento em que as primeiras notas de campo tenham sido transcritas e propõem cinco passos para esse procedimento analítico: organização dos dados; construção de categorias, temas e padrões; teste das hipóteses emergentes, face aos dados; procura de explicações alternativas; composição do relatório.

Um dos métodos eleitos para a nossa investigação foi o método de análise de conteúdo. Segundo Scott (2006), este é um método que recorre a medidas quantitativas quanto à frequência com que ocorrem determinados elementos no texto. O número de vezes que um determinado item é utilizado e o número de contextos em que ele aparece, são usados como medidas da significância de determinadas ideias ou conteúdos no documento. Trata-se, segundo este autor, de uma ferramenta importante no âmbito da análise documental que fornece métodos objetivos e rigorosos para a investigação de significados, nomeadamente, no âmbito social.

Para Julien (2008), a análise de conteúdo consiste num processo intelectual de categorização qualitativa de informação textual em unidades com entidade semelhante, ou categorias conceptuais de modo a identificar padrões consistentes e relações entre variáveis ou temas. Na opinião deste autor, este processo analítico é uma forma de reduzir dados e de os tornar compreensíveis. É um método comum de análise aplicável a uma ampla variedade de material textual incluindo transcrições de entrevistas, observações registadas, narrativas, respostas a questões abertas, discursos mas também aplicável a desenhos, fotografias e vídeo.

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diversificados. O ponto comum entre estes instrumentos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Esta tarefa de interpretação, que é a análise de conteúdo, balanceia entre dois extremos: o do rigor da objetividade e o da riqueza da subjetividade.

A análise de conteúdo é, para Bardin (2008), um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não a considera um instrumento mas sim um conjunto de ferramentas adaptável ao campo vasto das comunicações. Citando Henry e Moscovici (1968), diz-nos aquela autora, que tudo aquilo que é dito ou que é passado a escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo e, nesta sua tarefa de análise, o investigador recorre a procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens com a intenção de inferir conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não. Em paralelo, define-nos a dedução como uma operação lógica mediante a qual admitimos uma proposição na medida em que se liga a outras proposições anteriormente aceites como verdadeiras.

Devemos referir que neste nosso trabalho seguimos de perto a teoria de Bardin (2008) relativamente ao processo de análise de conteúdo. Desse modo, aceitámos como válido o método de análise de conteúdo que esta autora nos apresenta e que se desenvolve segundo as seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Foi através da triangulação (PEI's das crianças em estudo, notas de campo, fichas de autoavaliação e entrevista) que nos foi possível, transversalmente, comparar e contrastar os dados recolhidos.

4 Procedimentos éticos e legais

Procedemos a contatos informais com a Direção do Agrupamento AECF sobre o tema, a motivação e os objetivos da nossa investigação e posteriormente formalizámos o contacto através de um Protocolo (Apêndice 1).

Seguidamente contactámos o professor de EE responsável pelo 2º Ciclo do Agrupamento, de forma informal, comunicando sobre a intenção da nossa investigação e solicitando a sua colaboração. Verbalizamos os objetivos do nosso estudo, a confidencialidade, anonimato, sigilo de todas as informações recolhidas, assim como a da sua divulgação em termos académicos. Requestrámos, também, que anuisse uma entrevista (Apêndice 8) em torno das características das crianças com DID, a pertinência do conto, da imagem e da leitura como estratégias de aprendizagem nos alunos com DID e a participação dos pais/Encarregados de Educação no percurso escolar destes alunos. Depois de aceite, formalizámos o nosso contato através de um Protocolo (Apêndice 2) e solicitámos que sinalizasse e nos desse a conhecer os PEI's dos alunos do 5º e 6º ano, referenciados com DID e abrangidas pelo DL 3/2008, de 7 de janeiro.

Seguidamente, em horário acordado com a Direção do Agrupamento AECF e tendo em conta o horário dos alunos, operacionalizámos o plano de narrar estórias a crianças com DID (Apêndice 5), em que os alunos ouviram estórias da História de Portugal (Apêndice 3), exploraram imagens representativas dos contos e procederam à realização das fichas de autoavaliação (Apêndice 4) referentes a cada sessão. A leitura dos contos e a aplicação das fichas de autoavaliação decorreu durante o mês de fevereiro e março de 2012. Tendo por base os comportamentos e atitudes exteriorizados pelos alunos, por nós observados, decidimos descrever e refletir sobre os mesmos, elaborando o que dominámos notas de campo (Apêndice 9).

Por fim, realizámos a entrevista ao professor de EE, através de uma entrevista semiestruturada. Com duração de vinte e cinco minutos, foi realizada no dia 21 de março de 2011, no estabelecimento de ensino em que se procedeu o estudo de caso. O entrevistado confirmou o seu conteúdo no '*Termo de Consentimento*' (Apêndice 2) apresentado por nós no início e final da mesma. Estabelecemos o lugar da sua realização, tendo em conta a disponibilidade do entrevistado, e tendo também em atenção as características do espaço escolhido: reservado, acolhedor e sem interferências exteriores. Além da entrevista realizada, mantivemos contactos informais com o professor de EE.

Ao longo de todo o estudo pautamo-nos sempre pela aplicação dos princípios éticos e pelas normas legais de protocolo na recolha de dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. Técnicas de análise e representação

Ao processo de recolha de dados, segue-se o da análise e interpretação de dados, com o objetivo fundamental de revelar o seu conteúdo de forma ordenada e harmonizada.

Segundo Ryan (2006), não basta que os dados, depois de recolhidos, falem por si sós. Como a autora evidencia, os dados não falam por si na forma como se apresentam após a recolha, seja na forma de gravações, páginas de transcrições ou outro tipo de documentos. Na sua opinião, estes dados em bruto não constituem os resultados da investigação uma vez que, quando falamos em resultados, referimo-nos ao que emergiu desses dados só após o processo de análise.

Torna-se, pois, imprescindível, organizar esses dados segundo tópicos e sob diversos temas e títulos, mas principalmente é preciso selecionar e apresentar apenas o que o investigador considera essencial e esclarecedor tendo em conta o objetivo da investigação. Sugere-nos Ryan (2006) que este é um processo frequentemente complexo e problemático, embora contribua decisivamente para os resultados da investigação, é um processo que é invisível relativamente ao documento final duma tese de investigação.

De fato, o processo de análise é necessário uma vez que os resultados necessitam de ser tornados evidentes. Torna-se fundamental que sejamos convencidos da existência de determinado conhecimento ou de um certo fenómeno: necessitamos de clarificar o que constitui uma evidência dentro do nosso enquadramento epistemológico.

Dey (2005) refere que o uso de diferentes instrumentos e procedimentos pode criar inconsistências no projeto. Tal como afirma, em análise devemos estar preparados para lidar com uma série de paradoxos: embora queiramos usar ideias existentes, não queremos julgar previamente os dados; queremos partir a informação em pedaços, mas também analisá-la como um todo; queremos considerar os dados no seu contexto, mas também fazer comparações; queremos dividir a informação em categorias e em simultâneo verificar como se relaciona; pretendemos uma análise abrangente, mas também ser seletivos; queremos analisar as singularidades, mas poder igualmente generalizar; queremos ser rigorosos e simultaneamente ser criativos. Decidimos, assim, recorrer também a notas de campo, com base nas observações efetivadas às crianças do estudo, durante as sete sessões, salientando os aspetos que considerámos mais relevantes para a nossa investigação.

a) PEI's das crianças em estudo

Um dos instrumentos que serviu de suporte à nossa investigação foi a análise detalhada dos PEI's das crianças em estudo, facultadas pelo professor de EE das mesmas, através da 'análise de conteúdo'.

Para melhor examinarmos os PEI's das crianças em estudo, decidimos dividir a nossa análise em três partes distintas. Em primeiro lugar, apresentamos os aspetos que entendemos extrair dos PEI's das crianças em estudo, apresentando de cada um o que julgamos mais relevante e sublinhámos as informações que considerámos decisivas para a nossa investigação,

no que respeita ao percurso escolar, antecedentes ao nível da saúde, da família e outros que entendemos relevantes; em segundo lugar, optámos por enumerar pontos críticos transversais aos sujeitos, decisivos e marcantes para o desenvolvimento pessoal, social e escolar dos sujeitos do estudo; por último, salientámos, de forma detalhada, dados comuns aos sujeitos da investigação, agrupando-os em três níveis de categorias, com os seus respetivos indicadores: cognitivo, linguístico e comportamental.

Não querendo de alguma forma tornar fastidioso e exaustivo a caracterização das crianças em estudo, entendemos que é de todo indispensável efetuar esta decomposição, desenhando aspetos e contornos que julgamos determinantes e que nos permitirão perceber os resultados obtidos na nossa investigação.

C1- Síntese do percurso escolar

Nasceu em Cabo Verde. Veio para Portugal com seis anos iniciando, nesse mesmo ano letivo, a frequência escolar.

No ano letivo seguinte é avaliado e passa a ser abrangido pela EE. Mais tarde, beneficia, também, de Apoio Socioeducativo e de intervenção Psicomotora.

O aluno continua a ter dificuldades na aprendizagem formal, manifestando elevados níveis de distração e défice de atenção. A problemática que apresenta: **Défice de Atenção e Hiperatividade** (PHDA) compromete, seriamente, o seu desempenho escolar.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

O aluno **vive com a avó onde vive ainda um tio adulto com paralisia cerebral.**

Foi observado e avaliado em Terapia da Fala revelando um período de atenção e concentração reduzido para a idade. A Linguagem (compreensão e expressão oral) em Língua Portuguesa encontrava-se a um nível inferior ao previsto para o seu grupo etário, apresentando alterações da articulação verbal inseridas num quadro de imaturidade global.

Foi realizado pelo psicólogo do Serviço de psicologia e Orientação (SPO), uma avaliação psicológica quer ao nível morfosintático quer ao nível expressivo. Foram revelados aspetos de **imaturidade do seu desenvolvimento, principalmente na Comunicação e Linguagem**, quer ao nível da motricidade fina, da capacidade percetiva e de atenção ao detalhe.

Foram, igualmente, muito baixos os resultados nas tarefas que apelavam à estruturação espacial, ao esquema corporal e à imagem do corpo, à capacidade de perceção fina e atenção ao detalhe da realidade envolvente. A noção de estrutura familiar é regular. **A nível afetivo e emocional, detetou-se um sentimento de intranquilidade e necessidade de securização.**

A nível comportamental, é uma criança que evidencia alguma imaturidade, **empenha-se somente nas tarefas mais simples e se forem ao encontro dos seus interesses, reagindo de forma desadequada ao insucesso.**

A nível comportamental, apesar de se terem verificado melhorias, quer no seu relacionamento com os colegas, quer com os adultos, **continua a manifestar dificuldades em ajustar o seu comportamento às diferentes situações principalmente quando é contrariado.**

Evidenciou necessidade de securização afetiva, sendo que a instabilidade emocional foi agravada pela situação familiar: um irmão encontra-se detido num estabelecimento prisional.

Outras considerações

O aluno revela ainda pouca responsabilidade e interesse pelas atividades escolares. O seu relacionamento interpessoal é adequado, no entanto, por vezes apresenta comportamentos de oposição e desafio por influência de pares que considera como uma referência. O aluno distrai-se com facilidade mantendo a atenção por curtos períodos de tempo e tendo dificuldades em concentrar a atenção. Tem, assim, dificuldade em se concentrar nas tarefas propostas quando estas não vão ao encontro dos seus interesses.

A área Académica em que o aluno revela mais dificuldades é em Língua Portuguesa. Estas dificuldades consistem na leitura e compreensão de textos e reprodução de pequenos textos e produção escrita.

Em termos familiares, a família mais próxima funciona como facilitador. Relativamente aos amigos, estes funcionam como uma referência nem sempre apropriada. Os profissionais de saúde são, também, facilitadores.

C2- Síntese do percurso escolar

Frequentou o Jardim de Infância. No final no 1º ano d 1º Ciclo é integrado no EE. É sinalizado para o SPO. Frequenta o projeto “Crescer Contigo” (treino de competências sociais e pessoais).

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

O aluno é o mais velho de três irmãos. Vive com mãe e com os irmãos. A mãe assume-se com a única fonte de rendimentos desta família. A separação dos pais provocou um grande afastamento entre os três filhos e o pai, registando-se apenas contactos pontuais.

Demonstrou sempre alguma dificuldade em adormecer. Aos 5 anos manifestou enurese noturna, quase diariamente. É acompanhado no serviço de pedopsiquiatria.

A assiduidade às consultas é muito irregular, bem como a toma da medicação.

Diagnóstico: apresenta perturbação da hiperatividade com défice de atenção; alterações do seu comportamento (oposição, baixa tolerância à frustração, impulsividade); dificuldades escolares e de aprendizagem; suspeita de dislexia e disortografia.

Outras considerações

Apresenta dificuldade ligeira na escrita, no cálculo e na resolução de problemas. Manifesta dificuldade ligeira na conversação e na discussão.

No capítulo das Interações e Relacionamento Interpessoais revela dificuldade grave nas interações interpessoais básicas e nas interações interpessoais complexas. A família e as pessoas em posição de autoridade revelam-se como facilitadores ligeiros.

C3- Síntese do percurso escolar

O aluno frequentou uma ama desde os seis meses até aos 2 anos quando passou a frequentar uma creche.

Quando iniciou o 1º Ciclo foi sinalizado para avaliação em EE e para observação em terapia da fala. É sinalizado para o SPO.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

O aluno é descendente de uma família de origem Cabo Verdiana e vive com a mãe, irmão, padrasto e um irmão fruto desta relação.

Tinha uma irmã mais nova, filha da mãe e do padrasto que faleceu recentemente, com quatro anos de idade, devido a doença crónica do foro respiratório e hematológico.

Na sua família, vários membros estão afetados por problemáticas graves de saúde, nomeadamente no foro da saúde mental.

O pai faleceu num acidente quando a criança tinha 9 meses e a mãe, que na altura estava grávida, ficou sem apoio familiar.

Mantém ainda hoje episódios de enurese noturna primária. É acompanhado no Centro de Saúde e após o falecimento da irmã teve um período de acompanhamento psicológico pela equipa de Saúde Mental da infância e da Adolescência.

A avaliação psicológica do SPO do Agrupamento, sublinha: severas dificuldades no domínio da comunicação/linguagem, que se refletem diretamente nas aprendizagens e integração escolares.

Mantem um atraso grave no seu desenvolvimento. Nas noções básicas, a noção de forma e de tempo ainda não estavam bem adquiridas assim como todos os indicadores relativos ao domínio psicomotor estavam claramente abaixo do esperado para a sua idade, principalmente ao nível da práxia global, equilíbrio, noção do corpo e lateralidade.

A nível social/relacional, revelou necessidade de ser encorajado para iniciar as tarefas, nem sempre se empenhou e mostrou persistência na realização das mesmas. Revelou dificuldades em executar instruções simples e a iniciar tarefas necessitando da constante solicitação e encorajamento do adulto.

Outras considerações

Apresenta um défice cognitivo associado a uma perturbação da linguagem moderada, o que se reflete diretamente na qualidade das aprendizagens escolares, nomeadamente nos campos da leitura, escrita e cálculo.

Manifesta uma dificuldade moderada em adquirir competências e grave em concentrar a atenção. Pelas dificuldades que já referimos anteriormente na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, estas são mais flagrantes, na concretização dessas tarefas, deste modo, o aluno manifesta dificuldades graves em ler; escrever e calcular. Revela também dificuldades graves a resolver problemas, a tomar decisões e em pensar.

Ao nível da comunicação, as dificuldades são moderadas em comunicar e receber mensagens orais e comunicar e receber mensagens não verbais. A produzir mensagens não verbais, a escrever mensagens, conversação, na discussão, comunicar e receber mensagens escritas e em falar.

No relacionamento com estranhos e no relacionamento formal, a dificuldade é grave.

Nos dois últimos anos letivos, o aluno esteve muito motivado para as atividades escolares, o que foi evidente na aquisição das competências, em todas as áreas.

A família próxima está presente no processo educativo do aluno e responde positivamente às solicitações que lhe são efetuadas por parte da escola, denotando-se uma preocupação constante pela sua evolução. As atitudes individuais de membros da família próxima também são um facilitador. Facilitadores são também as pessoas em posição de autoridade e os profissionais de saúde.

C4- Síntese do percurso escolar

O aluno teve um 1º Ciclo que decorreu dentro da normalidade chegando, mesmo, a obter classificação máxima nas Provas de Aferição.

Iniciou o 2ºCiclo e atingiu as competências mínimas previstas nas diferentes disciplinas para esse ano de escolaridade, tendo transitado para o 6ºano.

No ano letivo seguinte o aluno sofreu retenção, decorrente, em grande parte, da falta de assiduidade e por falta de empenhamento e motivação a nível escolar. Ainda no mesmo ano letivo, o aluno revelou dificuldades a nível da socialização entre pares.

Atualmente tem manifestado dificuldade em assimilar regras de comportamento o que dificultou a obtenção de melhores resultados escolares. Revelou graus de participação e interesse inconstantes ao longo do ano letivo.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

Segundo a mãe, começou a falar ainda não tinha um ano e a andar por volta dos 9 meses, o que indiciou uma certa precocidade.

O aluno é filho único de um casal que entretanto se separou, tendo, cada um deles, entretanto, reconstituído família. Têm, assim, filhos de atuais relacionamentos.

Vive, atualmente, com os avós maternos e com um tio materno de 31 anos, com quem tem uma relação privilegiada, sendo que a avó desempenha as funções de Encarregado de Educação.

Está com a mãe aos fins de semana e um outro dia da semana, na casa desta, e, por vezes, pernoita na casa do pai.

Relativamente ao acompanhamento clínico, tem sido acompanhado pelo Serviço de Psiquiatria de Infância e Adolescência devido a sintomatologia depressiva e uma Perturbação de Oposição Desafiadora a par de uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Grave.

Outras considerações

O aluno que tem dificuldades significativas em concentrar a atenção o que não só compromete seriamente as suas aprendizagens como o prejudica em termos de relacionamento interpessoal.

Na sua rotina diária, o aluno evidencia alguma dificuldade em gerir a mesma já que se esquece, por vezes de tomar a medicação ou de trazer os materiais escolares necessários.

O aluno revela altos níveis de impulsividade, de corrente do seu perfil psico-emocional não conseguindo controlar a mesma. Por outro lado evidencia uma baixa autoestima.

Não consegue ainda gerir os constrangimentos da vida diária revelando uma imensa dificuldade em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, nomeadamente em situações de conflito emocional.

C5- Síntese do percurso escolar

A aluna iniciou o ensino pré-escolar num Jardim de Infância, com elevado absentismo. No início do 1º Ciclo é transferida de escola.

Transitou para o 2º ano de escolaridade, com muitas dificuldades em todas as áreas e foi sinalizada para beneficiar de Apoio Educativo no ano seguinte, devido às graves dificuldades de Aprendizagem e de integração escolar que apresentava. Na sequência de Avaliação efetuada, deveria beneficiar de Terapia da Fala na Escola, mas tal não se verificou porque a família não disponibilizou o seu número de Segurança Social, para que o processo pudesse ficar concluído.

No ano letivo seguinte passou a usufruir, então, de Terapia da Fala e foi integrada no Projeto “Crescer Contigo”, para treino de competências sociais e pessoais.

Iniciou o segundo ciclo e integrou-se na turma de forma gradual. No início do ano letivo, mostrou-se pouco recetiva e sociável, tendo feito melhorias nos seus relacionamentos ao longo do ano. Não tinha um papel ativo em sala de aula, distraía-se bastante a desenhar ou a brincar com qualquer objeto. Quando chamada a intervir, apresentava um ritmo de trabalho lento e materiais pouco organizados. O reforço positivo revelou-se uma boa estratégia para captar a sua atenção durante as aulas.

No presente ano letivo a aluna evidencia dificuldade em concentrar a atenção, aparentando algum alheamento ao seu entorno, o que dificultou as aprendizagens e condicionou a aluna do ponto de vista cognitivo. Revelou especial gosto por Educação Visual e Tecnológica (área forte) mas teve problemas de assiduidade e pontualidade, assim como na organização e autonomia, decorrentes de falta de problemas emocionais. De referir que a aluna compareceu diversas vezes no Apoio de Educação Especial mesmo fora do horário previsto, manifestando uma forte necessidade de apoio afetivo.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

A aluna integra uma família de origem cabo-verdiana que habita um andar arrendado num bairro social de realojamento. O agregado familiar é acompanhado pela CPCJ.

Apesar da evolução positiva registada ao longo do percurso escolar, a aluna ainda continua a revelar, frequentemente, um semblante de tristeza e um certo alheamento perante tudo o que a rodeia. Manifesta acentuadas dificuldades ao nível das aprendizagens e no domínio da interação social entre pares e com adultos. Manifestava uma compreensão geral, nem sempre adequada às situações e um nível de desenvolvimento intelectual e instrumental abaixo dos padrões esperados para a idade, associados a graves problemas do foro emocional e da personalidade. Segundo os resultados obtidos, evidenciava um quadro de défice cognitivo agravado por forte perturbação emocional.

Apresentava maiores deficits na gestão dos afetos, principalmente em termos da sua capacidade expressiva, aliados a impulsividade e fraca resistência à frustração. A estes traços associam-se pré-requisitos insuficientes na aptidão percetiva, relações espaciais e dificuldades nas capacidades mnésicas e de concentração. Manifestava sérios deficits na estruturação de ideias, processo lógico e associativo, numa atenção permanentemente dispersa. A sua expressão gráfica revelava uma clara difusão do pensamento e situava-se num nível bastante inferior ao previsto para a sua idade, ainda que com sinais de progressão.

No campo do raciocínio lógico e da audição - linguagem, nem sempre respondeu às questões de compreensão verbal e revelou maiores dificuldades na diferenciação de conceitos, de semelhanças e diferenças.

Outras considerações

A aluna apresenta um défice cognitivo associado a uma perturbação de natureza afetivo-emocional, que se manifesta numa defesa psíquica rígida com tendência para o isolamento social e em limitações específicas ao nível instrumental: conceptualização e representação simbólica, abstração e estruturação espaço-temporal.

Em termos globais é uma aluna com um comportamento disperso para atividades de cariz lúdico ou sensorio-motor, mostrando-se mais irrequieta e dispensando menor atenção nas tarefas que exigem mais estruturação do pensamento ou elaboração de estratégias ou de raciocínio, nomeadamente na tomada de decisões. Ainda assim, continua a ser preocupante o mutismo que apresenta quando se centra no desenvolvimento de algumas atividades, nomeadamente lúdicas, parecendo esquecer tudo à sua volta.

É uma aluna meiga e afetiva, com alterações de humor muito bruscas as quais, dadas as suas fragilidades emocionais, requerem especial atenção. Manifesta uma necessidade intensa de estar permanentemente a mexer em alguma coisa, não parando quieta, mesmo sem se dar conta disso. Apresenta uma destreza motora pouco adequada, assim como uma fraca coordenação óculo-manual. As perturbações da fala e da comunicação/linguagem manifestadas, com especial incidência para o fonológico-fonético ainda se manifestam por vezes através de alterações articulatórias, que tornam o discurso pouco inteligível, notório na leitura de textos simples. No campo da Expressão Verbal tem muitas dificuldades na descrição de imagens e histórias e o seu vocabulário é reduzido e pobre em detalhes nem sempre adequado às situações que tenta verbalizar. Existem alterações a nível da estrutura morfo-sintática das frases, na concordância do género, número e tempos verbais e ordem correta das palavras numa frase.

Necessita de um incentivo constante durante a realização das mais diversas tarefas e um apoio individualizado permanente. O seu processo de aprendizagem está ainda afetado pelos constantes atrasos à entrada na escola e pelas carências sociais, económicas e de cariz afetivo que afetam o agregado familiar.

Numa perspetiva de melhorar as suas competências e autonomia cognitiva, considera-se igualmente benéfico que frequente regularmente a Biblioteca Escolar para ler livros, fazer pesquisas temáticas, produzir textos e fazer fichas variadas.

C6- Síntese do percurso escolar

A aluna iniciou o seu percurso tendo sido sinalizada a meio do segundo período letivo para ser observada pelos Apoios Educativos. Foi, então, solicitada a intervenção da Equipa de Saúde Escolar, com vista à realização de Avaliação Médica e iniciou acompanhamento em Pedopsiquiatria. Transitou para o 2º ano de escolaridade, manifestando fortes dificuldades em todas as áreas curriculares.

Passou a beneficiar de Apoio Educativo e a desenvolver trabalho específico no campo da Psicomotricidade. Manteve o acompanhamento regular em consulta de Pedopsiquiatria. Passou a integrar sessões de dinâmica de grupo para realização de trabalho específico de treino de competências pessoais e sociais.

Foi, também, avaliada por Terapeuta da Fala que confirmou as graves perturbações ao nível da Voz, Fala e Linguagem, tendo sido encaminhado o seu processo para os serviços de Segurança Social com vista a beneficiar de sessões semanais neste campo, mas a família não dispõe da situação regularizada, pelo que tal não se vem a concretizar.

Transita para o 2ºciclo e continuou a manifestar dificuldades de ordem cognitiva, revelando dificuldades de aquisição de competências mínimas em diversas áreas. Revelou, também, dificuldade no relacionamento com pares e adultos, nem sempre cumprindo regras de comportamento, o que, associado o a problemas graves cognitivos, comprometeu seriamente as suas aprendizagens. Fica retida então, neste ano de escolaridade.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

A aluna integra grupo doméstico constituído pelo pai, madrasta, e dois irmãos. Trata-se de uma família de origem cabo-verdiana, muito carenciada do ponto de vista socioeconómico, que habita num andar arrendado no bairro social de realojamento.

A mãe sofre de doença psíquica grave e é, frequentemente, sujeita a internamentos hospitalares em psiquiatria e não tem contacto regular com a filha.

O pai é, também, uma pessoa que apresenta um quadro clínico complexo, tendo estado, nos últimos anos, sujeito a internamentos hospitalares prolongados por doença grave.

Nos primeiros anos de vida, esteve entregue aos cuidados da sua mãe que sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos que se refletem diretamente em graves alterações comportamentais.

É-lhe identificado um atraso global de desenvolvimento com especial visibilidade e incidência nos campos cognitivo e na linguagem expressiva. Deste quadro, decorre, associada uma perturbação grave ao nível emocional e de personalidade caracterizada por isolamento social e mutismo, com fases de grande afastamento e extremas dificuldade em termos de interação seja com pares, seja com adultos.

Seguindo uma linha de deficiência mental que afeta não apenas a sua mãe mas também outros irmãos (de relacionamentos diversos desta), apesar da sua pouca idade, a este quadro clínico acresce a existência de sentimentos depressivos profundos que bloqueiam e inibem a sua ação não apenas ao nível das aquisições escolares mas, também, em termos de interação social, tendo já sido colocada a hipótese por parte dos serviços médicos de vir a ser medicada com antidepressivos.

Atualmente, a aluna mudou de residência, vivendo na casa da tia, já que o seu pai faleceu recentemente na sequência de doença crónica.

Outras considerações

Apresenta um quadro de atraso de desenvolvimento global com maior incidência no campo da linguagem expressiva (mutismo seletivo) e das funções intelectuais (défice cognitivo) decorrente de Síndrome Fetal Alcoólico.

Assim, apresenta dificuldades a nível da orientação temporal, tendo, por vezes dificuldade em situar-se temporalmente, nem sempre identificando corretamente o dia, mês e ano. Manifesta, também, uma compreensão geral nem sempre adequada às situações e um nível de desenvolvimento intelectual e instrumental abaixo dos padrões esperados para a idade, associados a graves problemas do foro emocional e da personalidade. De facto, a aluna revela uma profunda instabilidade emocional que se manifesta pela não adequação das respostas emocionais aos diversos estímulos. Alterna momentos de avanços com outros de recuos, sobretudo em termos de resposta a diversos estímulos orais e escritos.

Manifesta sérios deficits na estruturação de ideias, processo lógico e associativo, numa atenção permanentemente dispersa.

É uma criança com um comportamento mais disperso em algumas atividades, dispensando menor atenção nas tarefas que exigem mais estruturação do pensamento, elaboração de estratégias ou de raciocínio. Tal reflete-se nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, tendo maiores dificuldades na consolidação das aprendizagens básicas ao nível dos mecanismos da leitura, escrita e cálculo.

A nível das funções da memória, a aluna evidencia ter dificuldades quer na memória de curto prazo (memória de trabalho) como na memória de longo prazo.

A este aparente atraso no domínio nestas áreas fundamentais associa-se uma certa persistência de comportamentos de grande infantilidade e imaturidade entre pares e com adultos (amuos, incapacidade de compreensão de rotinas básicas diárias, birras, etc...).

Revela muitas dificuldades na organização de sequências simples e na descrição de histórias e experiências vividas. Recorre frequentemente a gestos e manifesta uma grande desorganização no seu discurso, mesmo na verbalização de frases simples. A nível da linguagem, a aluna tem, ainda, alguma dificuldade em articular as palavras e nem sempre se percebe o que ela diz. Continua a ter dificuldades na leitura de textos e articulação de palavras.

C7- Síntese do percurso escolar

Iniciou o seu percurso escolar e, desde logo, beneficiou de Apoio em Educação Especial e de Terapia da Fala.

No 2º ciclo integrou-se aparentemente bem neste novo ciclo, manteve uma boa relação com todos os colegas mas não soube cumprir regras, não respeitou os professores e não se empenhou suficientemente em obter bons resultados tendo ficado retido.

Prevê-se que possa ser encaminhado para uma instituição de Educação Especial onde possa haver um acompanhamento mais individualizado no sentido de adquirir regras de conduta.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

Nasceu em Cabo Verde e, segundo a mãe, começou a falar e a andar por volta dos dois anos.

Aos três anos de idade, sofreu graves queimaduras na cabeça, rosto, mãos e parte do tronco, ao ser atingido por chamas provenientes de um fogo que atingiu a sua casa.

Foi sujeito a diversas intervenções cirúrgicas ao rosto e às mãos, as partes mais afetadas, para reconstrução dos tecidos. Simultaneamente, fazia tratamentos de Fisioterapia para evitar a perda de mobilidade das mãos assim como Terapia da Fala, a fim de recuperar as funções da fala e linguagem, uma vez que os músculos dos lábios tinham sido profundamente danificados.

Atualmente apresenta ainda lesões e deformação dos lábios que lhe afetam a fala, quer ao nível da articulação, quer ao nível da inteligibilidade do discurso.

Inicialmente vivia com a mãe em casa de uma tia materna, com o tio e primos, num andar arrendado no bairro social de realojamento. Por não se encontrar em situação legal, o Departamento de Habitação da Câmara Municipal obrigou a mãe a abandonar esta casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa de outra tia materna. Nas ausências prolongadas desta tia, o aluno fica entregue aos primos e tios, ainda bastante jovens.

Sente, de modo muito forte, a deformação da sua imagem. Revela-se bastante perturbado do ponto de vista emocional, com baixa autoestima e uma grande necessidade de chamar a atenção.

Outras considerações

Devido a graves queimaduras na face, cabeça e mãos, apresenta uma imagem corporal deformada e apenas parcialmente recuperada.

Deste quadro decorrem alterações ao nível da linguagem, com dificuldades na estrutura semântica, nomeadamente na definição de palavras e na nomeação de classes. Na estrutura morfo-sintática ainda apresenta dificuldades na coordenação e subordinação de frases e na derivação de palavras. Contudo a estrutura fonológica está adquirida.

Na produção escrita, elabora textos estruturados, utilizando os constituintes morfo-sintáticos adequados, mas a pontuação é praticamente ausente ligando as frases pela conjunção “e”. Tem pouca perceção dos tempos verbais, não havendo uma concordância na frase. O seu discurso é adequado à idade, mas, frequentemente, torna-se ininteligível quando aumenta o débito e isto acontece devido à sua hipertonia labial.

Estas situações afetam o seu rendimento e integração escolar.

O aluno apresenta uma grande fragilidade emocional, com alterações de humor muito bruscas. Tende a infantilizar os seus comportamentos, numa permanente chamada de atenção sobre si mesmo. Facilmente entra em conflito verbal e físico com os seus colegas, quer sejam do sexo masculino ou feminino. Tem também atitudes provocatórias em relação

aos adultos, sobretudo por incumprimento de regras. Ainda não consegue ajustar, de forma correta o seu comportamento e adequar as suas interações sociais.

Embora revele curiosidade pelo que se passa à sua volta, não consegue manter-se concentrado numa atividade senão por períodos de tempo muito curtos, saltando facilmente de um foco de interesse para outro. Revela algumas dificuldades em organizar os materiais de modo adequado. Está permanentemente a mexer em alguma coisa, mesmo sem dar conta disso.

A avaliação efetuada em Terapia da Fala indicou a existência de uma Perturbação da Escrita (**disgrafia**) acompanhada por uma **Perturbação da Articulação Fonética** com Alteração de Tónus Facial e Labial.

Perante o quadro de evidências dos pontos críticos apresentados, intentamos destacar aquelas que entendemos serem transversais aos sujeitos do estudo e decisivas e marcantes para o seu desenvolvimento pessoal, social e escolar. Assim, agrupámos nos seguintes pontos e subpontos categoriais dos sujeitos de estudo:

- Apresentam um atraso no desenvolvimento global;
- Manifestam dificuldades ao nível das aprendizagens;
- Vivem num bairro social socioeconómico desfavorecido;
- Vivem em famílias disfuncionais;
- Registam-se casos de negligência familiar;
- Vivem com familiares com quadros clínicos de perturbações mentais;
- Necessitam de acompanhamento médico;
- Vivem ou viveram situações traumáticas:
 - falecimento do pai e/ou da mãe
 - falecimento de irmãos
 - irmãos reclusos
 - separação dos pais
 - enurese noturna
 - dificuldades em adormecer
- Evidenciam grande imaturidade;
- Manifestam perturbações ao nível:
 - Emocional
 - Comportamental
 - De personalidade
 - Da gestão de afetos
 - Alterações de humor
- Demonstram dificuldades em cumprir regras;
- Expressam dificuldades de relacionamento entre colegas e entre adultos;
- Empenham-se em tarefas do seu agrado;
- Revelam graves dificuldades a nível linguístico: morfossintaxe;
- Atestam graves dificuldades a nível da leitura e da escrita;
- Revelam graves dificuldades de atenção e concentração;

- Apresentam níveis de absentismo;
- Evidenciam atitudes provocatórias;
- Alguns são de origem cabo-verdiana ou angolana;
- Testemunham necessidade de incentivo, afeto, encorajamento.

Entendemos, também, pertinente salientar de forma detalhada dados comuns aos sujeitos da investigação agrupados em três níveis de categorias, com os seus respetivos indicadores: cognitivo, linguístico e comportamental.

Quadro nº4- DID: caraterísticas cognitivas

CARATERÍSTICAS COGNITIVAS

- dificuldades de memorização;
- dificuldades na consolidação de aprendizagens básicas ao nível de mecanismos de leitura e escrita;
- atraso no desenvolvimento global;
- dispersão em atividades de elaboração de estratégias e raciocínio;
- limitações específicas ao nível da concetualização;
- dificuldades na representação simbólica;
- dificuldades de abstração;
- dificuldades na estruturação espaço-temporal;
- dispersão em tarefas que exijam estruturação de pensamento;
- dificuldades na organização de sequências e na descrição de histórias e experiências simples;
- desfasamento relativo às competências esperadas para a faixa etária;
- dificuldades de organização mental;
- dificuldades em adquirir competências;
- dificuldades na resolução de problemas;
- dificuldades na tomada de decisões;
- dificuldades de concentração e atenção, sobretudo na realização de tarefas que não vão de encontro aos seus interesses.

Evidenciamos, assim, as caraterísticas que sobressaem de forma transversal aos sujeitos do estudo, no que concerne às caraterísticas cognitivas, que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro nº5- DID: caraterísticas linguísticas

A NÍVEL LINGUÍSTICO

- dificuldades em descodificar sinais, símbolos e outros signos linguísticos;
- dificuldades na leitura;
- dificuldades na compreensão de textos;
- dificuldades na produção escrita;

- desorganização no discurso, oral e escrito;
- dificuldades na correta utilização da pontuação;
- uso de vocabulário pobre, reduzido e sem detalhes;
- alterações a nível morfosintático das frases: concordância de género e número e tempos verbais;
- dificuldades na construção sintática.

Comprovamos, deste modo, que um dos handicaps das crianças com DID repercute-se na comunicação seja ela oral ou escrita, funcionando como impedimento para o sucesso educativo destes sujeitos.

Quadro nº6- DID: caraterísticas comportamentais

A NÍVEL SOCIAL/COMPORTAMENTAL

- alterações de humor;
- dificuldades em ajustar de forma correta o seu comportamento;
- dificuldades em adequar interações sociais;
- necessidade de incentivo constante.
- infantilidade e imaturidade;
- problemas do foro emocional e de personalidade;
- baixa autoestima;
- perturbações de natureza afetivo-emocional;
- comportamentos de oposição e de desafio;
- pouco sentido de responsabilidade.

De facto são inúmeras as caraterísticas das crianças com DID que colaboram como contrariedades no que respeita ao seu relacionamento com os outros, dificultando, assim, o processo de socialização das mesmas.

Embora saibamos que cada criança é determinada pelas suas características individuais, como foi possível constatar no PEI de cada uma, possível foi, também, encontrar dados comuns do ponto de vista social, familiar, comunicativo (oral e escrito), cognitivo e comportamental sobre os quais tentámos adequar a nossa intervenção com o intuito de minorar os pontos fracos e dilatar os pontos fortes.

b) Plano de narrar estórias a crianças com DID (Apêndice 5)

O plano foi uma técnica programada que teve a sua operacionalização nas fichas de autoavaliação e que serviu de suporte a cada uma das sessões. De facto, sempre que se inicia um processo mais ou menos complexo, tendo em vista alcançar determinados objetivos, torna-se importante fazer uma avaliação da ação realizada, que servirá como vetor diretor para futuras metodologias. Sendo a avaliação do plano uma das dimensões mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente pela visibilidade que assume em todo o processo educativo, podemos afirmar que o plano de narrar estórias a crianças com DID demonstrou-se

eficaz, conforme podemos constatar na avaliação efetivada nas fichas de autoavaliação, que seguidamente passamos a expor.

c) Fichas de autoavaliação das estórias da História de Portugal (Apêndice 4)

No início não foi de todo fácil motivar os alunos para estas atividades e a maioria afirmou não querer realizar as tarefas, como podemos constatar nas notas de campo (Apêndice 9).

Após um diálogo e explicação detalhada das atividades de forma persuasiva mas afetuosa, todos acabaram por cooperar de forma muito positiva, com observações e contributos que se completavam, em espírito de colaboração e crescimento em grupo, excedendo, mesmo, as expectativas iniciais. Criaram-se momentos de reflexão por via da autoavaliação dos conhecimentos relativos aos conteúdos presentes nas estórias da História de Portugal, registadas com notas de campo.






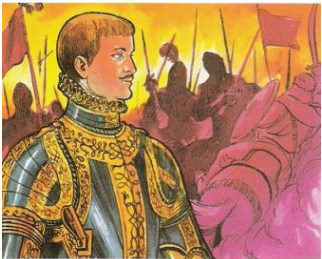
A leitura expressiva dos contos proporcionou aos alunos a experiência desafiadora da reconstrução e transformação da narrativa, no sentido dos alunos obterem maior destreza na realização das atividades: fichas de autoavaliação. Os alunos demonstraram ter alcançado um bom desempenho na interpretação dos contos e possuir o nível de concentração essencial para a execução das tarefas propostas, como comentaremos, mais à frente, na análise detalhada das fichas de autoavaliação.

Não descurámos a exploração de imagens, projetadas em PowerPoint, para que os alunos pudessem relacionar com os conceitos-chave dos contos, pois acreditamos que são facilitadoras da interpretação e apropriação da análise ideológica dos contos, no sentido de os compreender melhor e ser estimulador da leitura, na medida em que desperta sensações de interesse. As estampas foram analisadas sobre diferentes perspetivas: objetos/pessoas; acontecimentos; cor; contrastes; sentimentos implícitos; movimento. De seguida, expomos a exploração efetuada pelos alunos, realçando os sentidos/informações por eles expressos, conforme apresentamos no quadro seguinte:

Quadro nº 7- Exploração das estampas

ESTAMPAS: IDENTIFICAÇÃO	ESTAMPAS	NARRAÇÃO DOS SUJEITOS
<p><i>Estampa 1-</i></p> <p><i>Lutas entre cristãos e muçulmanos</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - povoação a ser cercada por tropas a cavalo - movimento rápido com que se deslocam - armas em punho - ousadia, fúria, raiva, desejo de vencer
<p><i>Estampa 2-</i></p> <p><i>D. Afonso Henriques</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - tropas reunidas em clima de paz - destaca-se uma figura: D. Afonso Henriques, com ar altivo - vestes de cruzados - bandeiras com o símbolo cristão

<p><i>Estampa 3-</i></p> <p><i>D. Afonso Henriques e as suas tropas junto ao Castelo de Guimarães</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - vislumbra-se um castelo: castelo de Guimarães - tropas a cavalo - armaduras - bandeira
<p><i>Estampa 4-</i></p> <p><i>D. Afonso Henriques: 1º rei de Portugal</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - destaca-se uma figura: D. Afonso Henriques - D. Afonso Henriques usa coroa de rei -sembrante altivo, determinado, decidido
<p><i>Estampa 5-</i></p> <p><i>D. Dinis, o rei poeta</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - destaca-se uma figura: D. Dinis, com ar sonhador - usa coroa de rei - a cadeira é luxuosa - tem uma pena na mão - livros em cima da mesa - papel escrito
<p><i>Estampa 6-</i></p> <p><i>Casamento de D. Dinis com D. Isabel</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - destacam-se duas figuras: D. Dinis e D. Isabel, com ar de seriedade - em frente dos dois, um membro do clero (mitra) - roupas luxuosas - convidados
<p><i>Estampa 7-</i></p> <p><i>D. Isabel ajudando os mais necessitados</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - destaca-se uma personagem: D. Isabel, sorridente, serena e com uma bolsa na mão - pessoas a receber algo - agradecimento das pessoas - contraste das vestes
<p><i>Estampa 8-</i></p> <p><i>Luta entre portugueses e castelhanos</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - muita confusão: dois grupos em confronto - destacam-se duas bandeiras diferentes: de Portugal e de Castela - lanças no ar

<p><i>Estampa 9-</i> <i>D. João I: rei de Portugal</i></p>		<p>evidencia-se uma personagem: D. João I</p> <ul style="list-style-type: none"> - ainda não usa vestes de rei, nem coroa - aclamação do povo - agradecimento de D. João I. com um sorriso de paz e gratidão
<p><i>Estampa 10-</i> <i>Descoberta do caminho marítimo para a Índia</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - mar - sobressaem três barcos - os barcos têm nas velas o símbolo dos cristãos
<p><i>Estampa 11-</i> <i>Chegada à Índia</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - paisagem diferente - elefante domesticado - pessoas em terra a ver chegar os barcos
<p><i>Estampa 12-</i> <i>Gigante Adamastor</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - mar agitado - grandes rochedos - contraste entre a pequenez dos barcos e a grandeza do 'monstro' - ar terrífico do gigante - braços do gigante muito abertos
<p><i>Estampa 13-</i> <i>Índios do Brasil</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - pessoas de aparência diferente: penachos na cabeça, nus, cabelos compridos, pele escura, colares artesanais - arco e flecha - ar apreensivo e curioso
<p><i>Estampa 14-</i> <i>D. Sebastião</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - Destaca-se uma personagem: D. Sebastião, com ar determinado e com roupas luxuosas - a imagem ao fundo está coberta de nevoeiro e é pouco nítida - percebe-se que é um campo de batalha

<p><i>Estampa 15-</i> <i>Alcácer Quibir</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - cenário diferente: areia branca, dunas - elefante domesticado - bandeira diferente - pessoas a contemplar o ‘cortejo’
<p><i>Estampa 16-</i> <i>Palácio e Convento de Mafra</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - enormidade do edifício - altura do edifício - grande número de pessoas a trabalhar - torres - janelas
<p><i>Estampa 17-</i> <i>O terramoto de 1755</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - cenário de abismo: tudo está a desmoronar-se - pessoas de mãos no ar, evidenciando desespero, sentimento de fuga e pedido de auxílio
<p><i>Estampa 18-</i> <i>Marquês de Pombal</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - destaca-se uma figura: Marquês de pombal, com ar superior, sereno, motivado - luxuosidade das vestes - cabeleira diferente: branca, com caracóis e comprida
<p><i>Estampa 19-</i> <i>O regicídio</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - o cenário destaca dois grupos: pessoas a passear de coche de um lado e atiradores do outro - mulher com ramo de flores na mão (rainha) - pânico na carruagem - a polícia tenta impedir os disparos
<p><i>Estampa 20-</i> <i>Implantação da República</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - destaca-se um monumento: Câmara Municipal de Lisboa - pessoas na varanda (Partido Republicano Português) - milhares de pessoas em euforia - bandeira diferente: a atual

Os alunos foram embebidos pelas imagens, no sentido em que participaram ativamente na sua exploração, contribuindo com ideias diversificadas e válidas para a análise das mesmas e

para a construção de sentidos. Percebemos que foi para eles importante ver a ‘cara’ das personagens e os locais e objetos narrados nos contos, conferindo à análise textual e ideológica uma consistência mais ampla e um significado mais explícito e definido, confirmado, também, pelo professor de EE “Com alunos com DID devemos ser o mais concretos possíveis, evitar conceitos abstratos e nesse sentido a utilização de imagens é meio facilitador para a apropriação de conceitos”. A intervenção em crianças com DID, através da imagem, anula handicaps e melhora performances, no sentido em que conseguiram atingir os objetivos definidos na interpretação textual e no debate ordenado, organizado e fundamentado, ultrapassando algumas das características que lhes são intrínsecas, como atesta Queirós (2007, in Ribeiro, 2008:6) “têm dificuldade ao nível do comportamento social, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais”. As imagens representaram, de forma inequívoca, uma mais valia para a interpretação e compreensão dos contos, conferindo às sessões um colorido mágico que proporcionou uma aquisição de conhecimentos rápida, eficaz e motivadora, contrariando ameaças presentes nestas crianças como afirma Barbosa (2007, in Ribeiro, 2008:7): “com reação lenta (...) debilidades nas aquisições cognitivas”. Foi muito fácil, para os sujeitos em estudo, relacionar as imagens com o conto narrado e conseguiram, com muita pertinência identificar personagens, acontecimentos, objetos e até estados de alma. Como afirma Bismarck (2005) o espaço que se situa entre a percepção e a imagem é um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo. Esta ideia até também salientada por Robinson (2010, in Simões, 2011) quando certifica que é a forma de pensar com múltiplas respostas em vez de uma única, é a forma distinta de interpretar as perguntas, pensar lateralmente em vez de pensarmos convergentemente são elementos fundamentais ao pensamento criativo e normalmente presentes no pensamento e processo artístico da imagem. Confirmamos, assim, com base na teoria e na experiência vivenciada na investigação, conforme expresso nas notas de campo (Apêndice 9), que a exploração de imagens, acompanhadas da narração de contos é, sem dúvida, uma estratégia eficaz e motivadora na transmissão de conteúdos de HGP para crianças com DID, atuando e anulando áreas sensíveis e, conseqüentemente, potenciando aprendizagens.

Além da exploração das estampas, examinámos, de forma minuciosa, as fichas de autoavaliação preenchidas pelos sujeitos em estudo e apresentamos os resultados, a nível quantitativo e/ou qualitativo, dependendo da questão em análise, subdividindo as mesmas em categorias: 1. Hoje aprendi...; 2. Esta sessão foi...; 3. O que aprendi com o conto de hoje foi que... (Apêndice 6); 4. Completamento de espaços (Apêndices 7).

1. Hoje aprendi...

Apresentamos, através de quadros individuais, relativos a cada uma das sessões, a autoavaliação atribuída pelos sujeitos do estudo relativamente ao que julgaram ter aprendido em cada uma das sessões, nomeadamente: ‘Muito pouco’, ‘Pouco’, ‘Bastante’ ou ‘Muito’.

Bloco 1 - sessão 1 “O Condado Portucalense”

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1			■	
C2			■	
C3			■	
C4				■
C5			■	
C6				■
C7		■		

No que respeita ao bloco 1-sessão 1, quatro dos sujeitos responderam “Bastante”, dois responderam “Muito”, um respondeu “Pouco”, sendo a média Bastante. Apesar da situação inicial, como referenciaremos nas notas de campo (Apêndice 9), os alunos demonstraram ter apreendido as ideias principais do conto e explorarão convenientemente as estampas.

Bloco 1 - sessão 2 “A Batalha de S. Mamede”

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1				■
C2		■		
C3			■	
C4				■
C5			■	
C6				■
C7		■		

Relativamente ao bloco 1-sessão 2, os resultados foram bastante díspares: três dos sujeitos responderam “Muito”, dois “Bastante” e dois “Pouco”, sendo a média Bastante, nas sete crianças. Os alunos identificaram com facilidade os conceitos-chave explícitos no texto e relacionaram-nos de forma clara com as estampas.

Bloco 2 - sessão 1 “O milagre das rosas”
--

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1				■
C2				■
C3			■	
C4				■
C5				■
C6				■
C7		■		

No que concerne ao bloco 2-sessão 1, cinco dos sujeitos responderam “Muito”, um dos sujeitos respondeu “Bastante” e outro “pouco”, sendo a média Muito. Os alunos evidenciaram, sobretudo, a ação de D. Isabel, quer através do debate, quer na exploração da estampa correspondente à situação

Bloco 3 - sessão 1 “A padeira de Aljubarrota”

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1				■
C2				■
C3			■	
C4				■
C5				■
C6				■
C7			■	

Quanto ao bloco 3-sessão 1, cinco dos sujeitos responderam “Muito”, dois responderam “Bastante”, sendo a média Muito. Do conto narrado, o que mais destacaram foi, sem dúvida, a ação da padeira e tiveram pena da mesma não estar expressa nas estampas.

Bloco 4 - sessão 1 “Os Descobrimentos”

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1				■
C2			■	
C3			■	
C4				■
C5			■	
C6				■
C7		■		

Em relação ao bloco 4-sessão 1, três dos sujeitos responderam “Muito”, outros três “Bastante” e um “Pouco”, sendo a média Bastante. Nesta estória foi destacada a ação do gigante Adamastor, mas sobretudo os índios do Brasil.

Bloco 5 - sessão 1 “O desastre de Alcácer Quibir”

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1				■
C2			■	
C3		■		
C4				■
C5				■
C6				■
C7			■	

No bloco 5-sessão 1, quatro dos sujeitos respondera “Muito”, dois responderam “Bastante” e um “Pouco”, sendo a média: Muito. O debate gerou-se em torno do desaparecimento do rei D. Sebastião e da estampa que fazia sobressair o nevoeiro do campo de batalha.

Bloco 6 - sessão 1 “A Monarquia absoluta no século XVIII”

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1				■
C2				■
C3			■	
C4				■
C5			■	
C6				■
C7	■			

Relativamente ao bloco 6-sessão 1, quatro dos sujeitos respondeu “Muito”, dois responderam “Bastante” e outro “Muito pouco”, sendo a média Muito. Notámos diferença na interpretação do conto e na exploração das estampas, sobressaindo segurança e demonstrando uma rapidez e eficácia na execução das tarefas.

Bloco 7 - sessão 1 “A queda da Monarquia”

CRIANÇAS	Muito pouco	Pouco	Bastante	Muito
C1				■
C2				■
C3			■	
C4				■
C5				■
C6				■
C7		■		

No que respeita ao bloco 7-sessão 1, cinco dos sujeitos responderam “Muito”, um respondeu “Bastante” e outro “Pouco”, sendo a média Muito. Os alunos exploraram convenientemente quer o conto quer as estampas e resolveram a ficha de autoavaliação com eficiência.

Das cinquenta e seis respostas dadas, trinta tiveram uma avaliação de “Muito”, dezoito de “Bastante”, sete de “Pouco” e uma de “Muito pouco”.

Gráfico nº2- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID-
Hoje aprendi...: representação estatística por estória

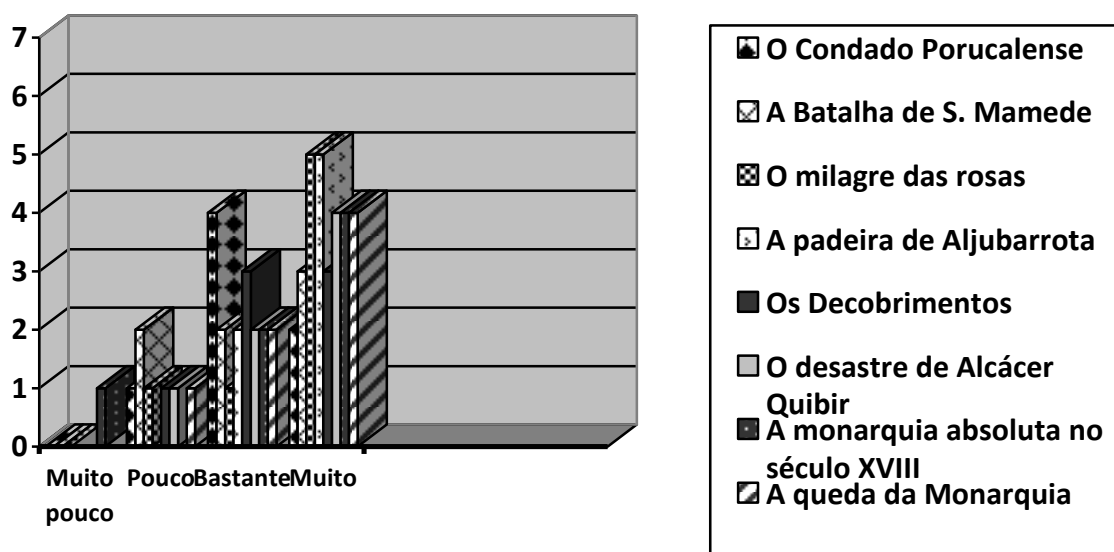
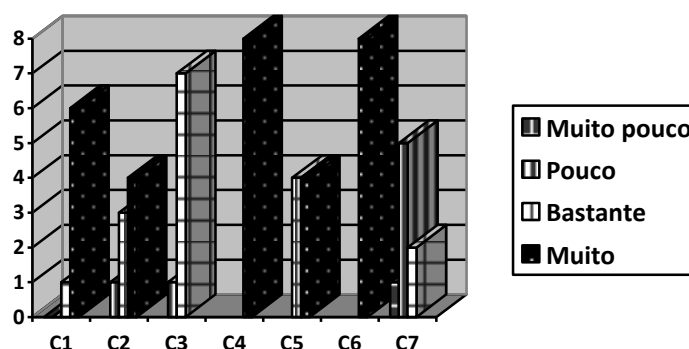


Gráfico nº3- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID-Hoje
aprendi...: representação estatística por sujeito



A estória que apresentou uma autoavaliação mais positiva foi “A padeira de Aljubarrota”, presente na ficha de autoavaliação Bloco 3-sessão 1, que apresentou cinco escolhas “Muito” e duas “Bastante”.

A estória que apresentou a autoavaliação menos positiva foi a estória “O Condado Portucalense”, presente na ficha de autoavaliação Bloco 1-sessão 1.

Apenas se registou uma autoavaliação com menção de “Muito pouco” no Bloco 6-sessão 1 “A Monarquia absoluta no século XVIII”.

Salienta-se que os sujeitos que atribuíram uma classificação mais positiva no conjunto das sessões foram os sujeitos C4 e C6, fazendo uma autoavaliação de “Muito” em todas as sessões.

O sujeito que atribuiu uma classificação menos positiva no conjunto das sessões foi o sujeito C7, manifestando uma autoavaliação de cinco vezes “Pouco” e uma “Muito pouco”.

É de sublinhar que o sujeito C7 foi o único a fazer uma autoavaliação de “Muito pouco”, recaindo sobre a estória “A monarquia absoluta no século XVIII”, bloco 6-sessão 1.

Podemos concluir que a maioria dos sujeitos atribuiu uma classificação muito positiva em relação à noção que teve do quanto aprendeu em cada sessão, registando-se seis das oito sessões com a atribuição de Muito e duas com Bastante.

2. Esta sessão foi...

Apresentamos, de seguida, através de quadros individuais, relativos a cada uma das sessões, a avaliação atribuída pelos sujeitos do estudo relativamente ao grau de satisfação que lhes proporcionou cada uma das sessões, nomeadamente: ‘Muito chata’, ‘Chata’, ‘Divertida’ ou ‘Muito divertida’.

Bloco 1 - sessão 1 “O Condado Portucalense”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2			■	
C3			■	
C4			■	
C5				■
C6			■	
C7	■			

Relativamente ao bloco 1-sessão 1, cinco dos sujeitos responderam “Divertida”, um respondeu “Muito divertida” e outro “Muito chata”, sendo a média Divertida. Todos se divertiram bastante com a estória, embora o sujeito C7 quisesse demonstrar um certo alienamento.

Bloco 1 - sessão 2 “A Batalha de S. Mamede”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2			■	
C3			■	
C4			■	
C5				■
C6		■		
C7	■			

No que respeita ao bloco 1-sessão 2, quatro dos sujeitos responderam “Divertida”, um respondeu “Muito divertida”, outro respondeu “Chata” e outro “Muito chata”, sendo a média Divertida. Gostaram da estória, mas muito pela sua especificidade não manifestaram efusivamente o seu agrado.

Bloco 2 - sessão 1 “O milagre das roas”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2				■
C3			■	
C4			■	
C5				■
C6	■			
C7	■			

No que concerne ao bloco 2-sessão 1, três dos sujeitos responderam “Divertida”, dois dos sujeitos respondeu “Muito divertida” e dois “Muito chata”, sendo a média Divertida. Gostaram muito da estória, percebemos, mas não por ser divertida, mas pela generosidade de D. Isabel-situação com a qual se revêm.

Bloco 3 - sessão 1 “A padeira de Aljubarrota”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2			■	
C3			■	
C4			■	
C5				■
C6		■		
C7	■			

Quanto ao bloco 3-sessão 1, quatro dos sujeitos responderam “Divertida”, um respondeu “Chata”, outro “Muito chata” e outro “Muito divertida”, sendo a média Divertida. Esta foi uma

das estórias que mais os divertiu, sobretudo no respeito a ação da padeira. Tiveram pena do acontecimento não estar registado nas estampas.

Bloco 4 - sessão 1 “Os Descobrimentos”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2				■
C3			■	
C4			■	
C5				■
C6		■		
C7	■			

Em relação ao bloco 4-sessão 1, os resultados foram muito dissemelhantes: três dos sujeitos responderam “Divertida”, dois “Muito divertida”, um “Chata” e outro “Muito chata”, sendo a média Divertida. Sendo os Descobrimentos um dos marcos da nossa história e pela sua grandiosidade muito agrada, ao contrário do que esperávamos, não foi a estória em que mais se divertiram, muito por culpa, dizemos nós, pelo facto do acontecimento mesmo agradável, sucedido durante a sessão, conforme descrito nas notas de campo.

Bloco 5 - sessão 1 “O desastre de Alcácer Quibir”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2			■	
C3			■	
C4			■	
C5				■
C6		■		
C7	■			

No bloco 5-sessão 1, quatro dos sujeitos respondeu “Divertida”, um respondeu “Chata” outro “Muito chata” e outro “Muito divertida” sendo a média: Divertida. Esta foi sem dúvida a estória em que estiveram mais apreensivos. Julgamos que o acontecimento terá feito reavivar certas histórias das suas próprias vidas, como explicaremos, mais à frente na triangulação dos dados.

Bloco 6 - sessão 1 “A Monarquia absoluta no século XVIII”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2				■
C3			■	
C4			■	
C5				■
C6		■		
C7	■			

Relativamente ao bloco 6-sessão 1, os resultados foram bastante diversos: três dos sujeitos responderam “Divertida”, dois responderam “Muito divertida”, outro “Chata” e outro “Muito chata”, sendo a média Divertida. O que mais destacaram na estória não foi a riqueza ostentada, que embora contraste coma s suas vidas, divertiu-os, distanciando a estória das suas histórias.

Bloco 7 - sessão 1 “A queda da Monarquia”

CRIANÇAS	Muito chata	Chata	Divertida	Muito divertida
C1			■	
C2				■
C3			■	
C4			■	
C5				■

C6

C7

No que respeita ao bloco 7-sessão 1, quatro dos sujeitos responderam “Divertida”, dois responderam “Muito divertida” e outro “Chata”, sendo a média Divertida. O contar da história diverti-os, mas o que mais destacaram foi o novo desenho de Portugal.

Das cinquenta e seis respostas dadas, registaram-se doze “Muito divertida”, trinta e dois “Divertida”, registaram-se seis atribuições de “Muito chata” e “Chata”.

Gráfico nº4- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID-A sessão de hoje foi...: representação estatística por estória

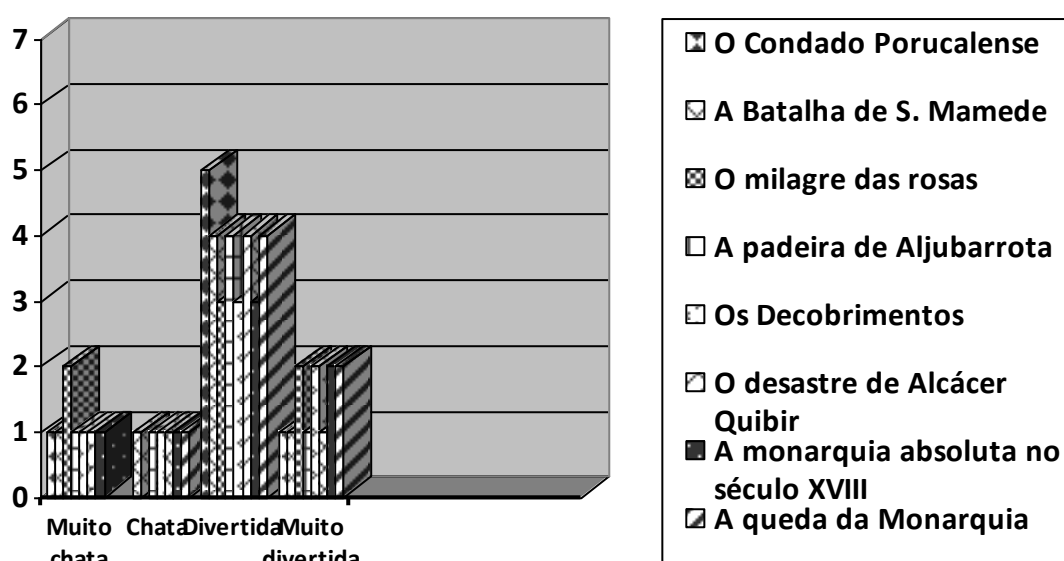
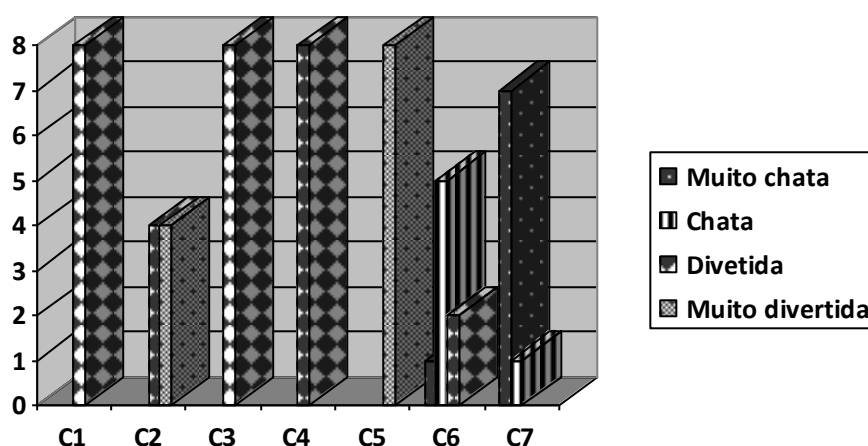


Gráfico nº5- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID- A sessão de hoje foi...: representação estatística por sujeito



A estória que apresentou uma autoavaliação mais positiva foi a primeira estória “O Condado Portucalense”, Bloco 1- sessão1, registando sete avaliações “Divertida” e uma “chata”.

A estória que a apresentou uma autoavaliação menos positiva foi a estória “O desastre de Alcácer Quibir”, Bloco 5- sessão 1, registando cinco avaliações “Divertida”, uma “Chata” e outra “Muito chata”.

Foram atribuídas seis menções “Muito chata” e oito menções “Chata”.

Salienta-se que o sujeito que atribuiu uma classificação mais positiva no conjunto das sessões foi o sujeito C5, registando quatro avaliações de “Muito divertida” e quatro avaliações de “Divertida”.

O sujeito que atribuiu uma classificação menos positiva no conjunto das sessões foi o sujeito C7, à semelhança da primeira questão, manifestando uma avaliação de sete vezes “Muito chata” e uma “Chata”.

Podemos concluir que a maioria dos sujeitos atribuiu uma classificação muito positiva em relação à noção que teve do quanto aprendeu em cada sessão, registando-se sete das oito sessões com a atribuição de Muito e uma com a atribuição de Bastante.

Certificamos, assim, que os sujeitos além de conseguirem expressar o quanto aprenderam com cada uma das estórias, ultrapassando a incapacidade de autocrítica focada por Barbosa (2007, in Ribeiro 2008:) conseguiram, também, manifestar capacidade de autoavaliação, ultrapassando aquilo que Alonso e Bermejo (2001) classificam de limitações claras para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos.

3. O que aprendi com o conto de hoje foi que... (Apêndice 6)

No que concerne ao juízo de valor que os sujeitos fazem do quanto têm noção que aprenderam através das estórias da História de Portugal, os resultados espelham a dificuldade que alunos com características DID têm em expressar e desenvolver a sua autocrítica.

Salientamos que dois dos sujeitos (C1 e C2) não responderam a nenhuma destas questões, deixando a resposta em branco, que justificamos pelo facto de serem sujeitos com os quais nos relacionámos apenas nestas atividades, pois não são nossos alunos, não existindo o laço afetivo professor-aluno.

O sujeito C3 não respondeu a nenhuma destas questões, à exceção da estória “O Condado Portucalense” que respondeu “não sei”, que justificamos pelo facto de manifestar severas dificuldades na comunicação e dificuldades graves na escrita como atesta o PEI, sendo esta a única questão em aberto, ou seja, em que os sujeitos teriam de construir frases de forma autónoma e também pelo facto de não ser nosso aluno, o que impede o relacionamento próximo professor-aluno.

O sujeito C4 respondeu à questão em todas as histórias. Nas seis primeiras estórias respondeu através de conceitos/palavras-chave que apreendeu e que, com efeito, se destacavam da estória ou pelo título ou pelo assunto, como “Aprendi varais cisas sobre a guerra entre os Mulcomanos e os cristãos”; “Aprendi varias coisas sobre a batalha de S. Mamede” ou “ficamos à espera de D. Sebastião”. Muito curioso é o facto de conseguir expressar juízos de valor no que respeita à pobreza e riqueza (não esqueçamos a realidade socioeconómica em que estes alunos estão envolvidos): “Aprendi que se deve ajudar os mais pobres”; “sobe que os portugueses eram muito ricos”. Devemos, também, sublinhar o facto de em relação à estória “A padeira de

Aljubarrota” expressar “que devemos de lutar por aquilo que gostamos”, uma lição de moral que transmitimos constantemente aos alunos e que neste caso específico conseguiu transportar para uma realidade concreta.

O sujeito C5 não respondeu a esta questão nas estórias “A padeira de Aljubarrota” e “O desastre de Alcácer Quibir”, deixando o espaço da resposta em branco. Nas estórias “A monarquia absoluta no século XVIII” respondeu de forma concisa, através de uma palavras-chave: “ouve um terramoto” e na estória “A queda da Monarquia” respondeu através de um conceito-chave “fim da monarquia”, tão característico em crianças DID. Salientamos que na estória “Os Descobrimientos” respondeu “muita coisa”, embora não tenha conseguido expressar, em concreto, o quê. Notório é, também, o facto do sujeito referir em relação à estória “O milagre das rosas “ajudar os pobres”, transportando a história para a sua realidade. Nas estórias “O Condado Portucalense” e “A Batalha de S. Mamede” o sujeito expressou o quanto aprendeu através de lições de moral: “Que nunca deve-se desistir logo à primeira” e “eu aprendi fazer todo para conquistar o que quer mos”.

O sujeito C6 respondeu à questão em todas as estórias. As respostas dadas basearam-se em conceitos-chave das histórias sem desenvolvimento, sublinhando o mais importante de cada uma: “Os Mulcumanos lutaram para vencer os cristãos”; “D. Afonso Henriques lutou contra a mãe”; “que ajudou o pobre e o pão transformo em rosas”; “que eles polseram os castelhanos dentro do forno”; “fizeram muitas viagens”; “que todos andaram a luta”. Julgamos relevante, também, o facto do sujeito expressar sentimentos que conseguiu extrair da estória “O desastre de Alcácer Quibir”: “todos ficaram tristes porque não tinham rei” e da estória “A monarquia absoluta do século XVIII”: “todos tiveram que fugir”.

O sujeito C7 respondeu à questão em todas as estórias. As respostas são concisas e recaem sobre os conceitos de pobreza e riqueza: “que se deve ajudar os pobres”; “o rei era muito rico”; “tinha que encontrar mais países para ficar mais rico”. Sobressai, também, o conceito de autodefesa “ele tinha que desaparecer para se defender”; “defender nosso povo”; “lutou para defender o seu povo”. Na resposta à questão da primeira estória “O Condado Portucalense” o sujeito respondeu de forma generalista “Aprendi muita coisa. Aprendi como se vivia antigamente”.

Constatamos, assim, que as respostas analisadas refletem de forma inequívoca as características das crianças DID: vocabulário reduzido, falta de originalidade, dificuldades na produção escrita, dificuldades de autocrítica, dificuldades de autoavaliação e o meio envolvente em que se inserem, é de facto muito marcante, destacando conceitos de pobreza/riqueza, conceito de autodefesa, sentimentos de tristeza e fuga, lutas e lições de moral, que afloraremos de forma esmiuçada no ponto respeitante à triangulação dos dados.

4. Completamento de espaços (Apêndice 7)

No que concerne à questão de completamento de espaços, com conteúdos específicos da disciplina de HGP, embora alguns dos sujeitos não tenham tido noção do quanto aprenderam, os resultados foram francamente positivos.

Antes de fazermos a análise das respostas a nível ideológico, entendemos pertinente registar situações do ponto de vista da expressão escrita:

- uso incorreto das letras maiúsculas e minúsculas: “marquês de pombal”, “india”, brasil”;
- utilização incorreta da consoante ‘m’ antes do ‘p’ e do ‘b’: “Ponbal”;
- falta de acentuação: “açucar”;
- erros ortográficos “ acúcar”, “mulcomanos”, “dificoldade”, “terramote”, “castelhados”, “esqrever”;
- uso incorreto das consoantes ‘s’/‘z’: “crusados”;
- dificuldade na construção do plural dos nomes: “cristões”;
- instabilidade textual- na mesma ficha de autoavaliação escreve a mesma palavra de forma correta e de forma incorreta: “Henriques”/“Henriques”;
- confusão entre o valor ‘nh’ e ‘lh’: castenhanos”;
- utilização incorreta do valor de ‘r’: “Henrriques”;
- translineação efetuada de forma incorreta: “Henr-iques”;
- uso incorreto do valor ‘qu’: periquito”;
- dificuldades na concordância linguística: “castelhanos dentro de um forno”.

Apesar das situações referenciadas, tendo em conta as características dos sujeitos em estudo, entendemos que os objetivos propostos para o estudo foram plenamente alcançados, registando-se, apenas, três respostas incompletas e duas respostas em branco.

As respostas incompletas registaram-se no bloco 1- sessão 1 “O Condado Portucalense” em que o sujeito C5 referiu apenas “terras” e pretendíamos que especificasse Condado Portucalense; no bloco 4- sessão 1 “Os Descobrimientos” em que o sujeito C6 referiu “pedra” e pretendíamos que especificasse pedras preciosas e no bloco 5- sessão 1 “O desastre de Alcácer Quibir” em que os sujeito C5 respondeu de forma incompleta “quibir”.

As duas respostas em branco sucederam na estória “O desastre de Alcácer Quibir”, referentes ao nome da batalha e à personagem principal nela envolvida e ambas dizem respeito ao sujeito C3.

Verificamos, assim, que a estória em que os sujeitos tiveram mais dificuldades de aplicação de conteúdos foi “O desastre de Alcácer Quibir”, bloco 5- sessão1, registando-se duas respostas em branco e uma resposta incompleta. Foi seguida da estória “O Condado Portucalense”, bloco 1- sessão 1, registando-se uma resposta incompletas e da estória “Os Descobrimientos”, bloco 4- sessão 1, registando-se uma resposta incompleta.

Salientamos que embora houvesse sujeitos que não tivessem demonstrado capacidade de autoavaliação, no que respeita ao item “O que aprendeste com o conto de hoje?”, a verdade é que na grande maioria demonstraram ter adquirido as competências essenciais que pretendemos com o estudo.

Como análise, do ponto de vista global da ficha de autoavaliação, compete-nos, também, afirmar que o seu sucesso em muito se deveu à estrutura do próprio instrumento, pensada e

concebida tendo em linha de conta as características das crianças com DID. Embora seja notório que relativamente à comunicação escrita os sujeitos apresentam graves dificuldades, julgamos ter ultrapassado alguns dos obstáculos, apresentando uma ficha apelativa do ponto de vista gráfico; com questões de resposta através de figuras geométricas simples (círculo); utilizando linguagem do quotidiano (muito pouco, pouco, bastante, muito, muito chata, chata, divertida e muito divertida) e recorrendo a completamento de espaços para aplicação de conhecimentos. A resposta que requeria mais estruturação de pensamento e de construção frásica, denotou, de facto, uma falta de riqueza do ponto de vista textual e registou mesmo respostas em branco.

Gráfico nº6- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID- Completamento de espaços: representação estatística por estória

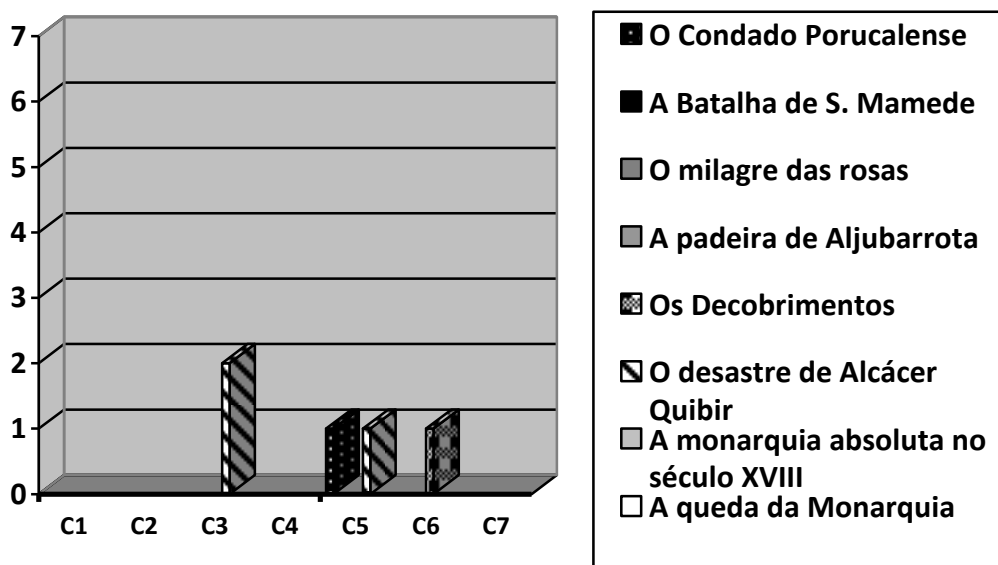
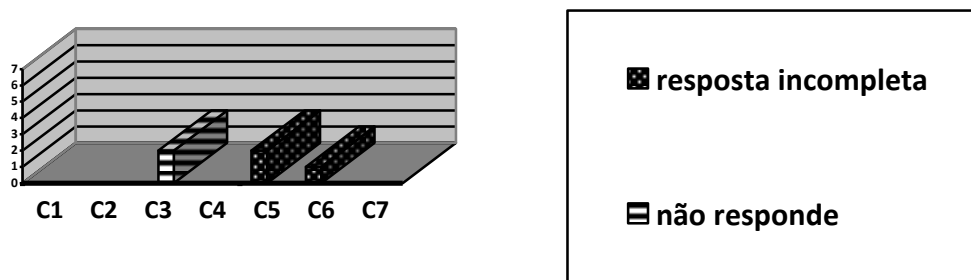


Gráfico nº7- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID- Completamento de espaços: representação estatística por correção (responde de forma incompleta/não respondeu)



d) Evidências de análise (Notas de Campo) (Apêndice 9)

As ‘notas de campo’ foram, sem dúvida alguma, uma metodologia útil para compreender os dados dos instrumentos já que nos forneceu informações preponderantes para a nossa investigação, sobretudo a nível comportamental, de atitude, motivacional e a nível cognitivo.

Tentámos não ser fastidiosos e repetitivos na sua exposição e sublinhar apenas aquelas situações que nos pareceram mais relevantes para a nosso estudo. Assim, salientamos:

- para a primeira sessão, apenas estavam presentes as crianças C5 e C6, curiosamente as únicas do sexo feminino.
- as crianças C1, C2, C4 e C7, na primeira sessão, entraram e saíram sem darem explicações.
- geraram-se atitudes e comportamentos provocatórios, evidenciando dificuldades no cumprimento de regras e no relacionamento com pares e conosco.
- Os sujeitos C1, C2, C4 e C7 sentaram-se num canto, todos juntos.
- Os sujeitos C5 e C6 mantiveram-se sentados no lugar previamente definido.
- O sujeito C3 isolou-se dos restantes sujeitos do sexo masculino, mas também não se juntou aos do sexo feminino, manteve-se isolado.
- num tom desafiador verbalizaram que nada iriam fazer na primeira sessão.
- o sujeito C1 se deixou influenciar pelos colegas do grupo desafiador.

- **No Bloco 1- sessão 1- “O Condado Portucalense”**

Conseguiram relacionar bastante bem as imagens com o conto. Responderam prontamente ao completamento de espaços manifestando, contudo, muitas dificuldades na expressão escrita. Salientamos que a criança C5 denotou um esforço em manifestar um comportamento correto e estava como que ‘encantada’ a ouvir a estória. A criança C7 foi aquela que demonstrou uma atitude mais distante e de alguma forma de oposição. Percebemos que não teve dificuldades em perceber os conteúdos transmitidos, mas manteve uma postura de distanciamento e de aparente alienamento. A criança C6 foi a que manifestou mais dificuldades no preenchimento dos espaços. Na exploração das imagens, referiram conhecer D. Afonso Henriques, mas foi para eles importante vê-lo em figura.

- **Bloco 1- sessão 2- “A Batalha de S. Mamede”**

Nesta sessão os alunos manifestaram um comportamento correto. Uma vez mais a criança C5 foi muito recetiva e demonstrou encantamento pela estória. O sujeito C7, esteve, mais uma vez, com uma postura de alguma forma de revolta, de oposição e desafio. A criança C6 manifestou dificuldades no preenchimento dos espaços. Todos demonstraram muitas dificuldades na expressão escrita. Relacionaram muito bem as imagens com a história, destacando o castelo de Guimarães e a figura de D. Afonso Henriques. Falaram das armas, dos cavalos, da bandeira.

- **Bloco 2- sessão 1- “O milagre das rosas”**

Nesta sessão os alunos manifestaram um comportamento correto. Uma vez mais, o sujeito C7 demonstrou um certo distanciamento. Uma vez mais a criança C5 foi muito recetiva e demonstrou encantamento pela estória. A exploração das imagens foi muito bem conseguida. Todos os alunos contribuíram para a sua análise e fizeram-no de forma ordenada e organizada. A imagem que mais os motivou foi, sem dúvida, a de D. Isabel a ajudar os mais necessitados, que relacionamos com o facto de eles próprios se reverem no acontecimento.

- **Bloco 3- sessão 1- “A padeira de Aljubarrota”**

Nesta sessão os alunos divertiram-se imenso. Manifestaram um comportamento correto tanto entre pares como connosco. Não manifestaram qualquer dificuldade na apreensão dos conteúdos, embora demonstrassem muitas dificuldades na expressão escrita. Nesta sessão não destacamos nenhum sujeito, pois todos estiveram divertidos e bem dispostos, incluindo a criança C7, que tinha vindo a exibir um comportamento algo desafiador e revoltado. A criança C6 foi a que manifestou mais dificuldades no preenchimento dos espaços. Na exploração das imagens, salientamos o facto de não apresentarmos a imagem da padeira a colocar os castelhanos no forno e reparam de imediato que na imagem em que aparecem os grupos opostos, ambos erguem bandeiras diferentes.

- **Bloco 4- sessão 1- “Os Descobrimentos”**

Nesta sessão os alunos entraram um pouco em conflito uns com os outros, nomeadamente os sujeitos C1, C2, C4 e C7. A esferográfica do sujeito C2 deixou de escrever e este, prontamente, retirou da mão do sujeito C7 a sua esferográfica, gerando-se assim, uma disputa. Salientamos que o sujeito C7 mais uma vez demonstrou uma atitude fastidiosa e distante. Percebemos que a criança C6 ficou um tanto apreensiva com a situação do conflito entre pares e manifestou dificuldades na realização da ficha. Manifestaram muitas dificuldades na expressão escrita. Na exploração das imagens gostaram particularmente do gigante Adamastor e analisaram minuciosamente os índios do Brasil, achando curioso o facto de andarem nus e trazerem na cabeça penachos.

- **Bloco 5- sessão 1- “O desastre de Alcácer Quibir”**

Esta foi a sessão em que os alunos demonstraram ter gostado menos e demonstraram mesmo estar apreensivos. Foi mesmo a única sessão em que alunos se recusaram a responder a questões, nomeadamente a criança C3 (recordemos que perdeu uma irmã há pouco tempo e o quanto o afetou). A criança C6 manifestou dificuldades no preenchimento dos espaços. Curioso é referir a exploração da imagem respeitante a Alcácer Quibir, a qual foi analisada com base na pouca nitidez do seu pano de fundo. Debateu-se o nevoeiro e o que gira à sua volta.

- **Bloco 6- sessão 1- “A Monarquia absoluta no século XVIII”**

Analisaram muito bem as imagens e compreenderam as ideias principais do texto, através de uma comunicação oral mais fluente. Na exploração das imagens, chamou-lhes a atenção a figura de Marquês de Pombal, pela sua cabeleira e manifestaram a grandiosidade do Convento de Mafra. Demonstram muitas dificuldades na expressão escrita. Uma vez mais a criança C5 foi muito recetiva e demonstrou encantamento pela estória.

- **Bloco 7- sessão 1- “A queda da Monarquia”**

Na última sessão os alunos estavam completamente à vontade, demonstrando muito bem que sabiam porque estavam ali e sabiam o que tinham que fazer. Percebemos que queriam dar o seu melhor e demonstrar que eram capazes de fazer e bem. As imagens contribuíram, em grande

parte, para a apreensão dos conhecimentos, no sentido em que através delas conseguiram, perfeitamente, vislumbrar o acontecimento histórico retratado.

Salientamos, também, que:

- os sujeitos C1 e C2 não quiseram responder à questão “O que aprendeste com o conto de hoje?”. O sujeito C3 respondeu apenas na primeira sessão “não sei”, nas outras deixou a resposta em branco.
- Os sujeitos C1, C2 e C3, dos sete em estudo, são os únicos dos quais não somos professores.

Após análise reflexiva das notas de campo e diário da investigação, podemos afirmar que houve uma melhoria do ponto de vista comportamental e no cumprimento das regras sociais. A motivação e os afetos foram preponderantes e a chave do sucesso para a obtenção dos resultados nas fichas de autoavaliação. O sujeito C7 demonstrou quase sempre uma atitude desafiadora, só melhorando mesmo na última sessão. O sujeito C5 foi o que expressou um maior encantamento na narração dos contos. O sujeito C6 foi o que denotou mais dificuldades do ponto de vista da comunicação escrita. O sujeito C3 foi o único a deixar respostas em branco, no completamento dos espaços e nunca se juntou aos colegas, nem do sexo masculino nem do sexo feminino.

e) Entrevista ao professor de EE (análise de conteúdo) (Apêndice 8)

A atitude do entrevistado pautou-se pela integral colaboração e grande abertura, transparecendo uma comunicação clara e expressiva da realidade em estudo, assente não só no conhecimento teórico, como na apreensão perspicaz da sua experiência. Não se inibiu de proferir opiniões pessoais refletidas e emanadas na prática diária. A transcrição procurou ser fiel ao discurso oral, tal como o produzido. Omitimos a referência explícita a nomes de pessoas ou instituições.

Dissociamos a nossa análise dividindo a entrevista em dois blocos: Bloco 1: Identificação e experiência profissional; Bloco 2: Características comuns aos alunos com DID (DID: características; A importância do conto, da imagem e da leitura expressiva na aprendizagem dos alunos com DID (Audição/visualização de estórias/imagens da história de Portugal); Contributo dos pais/Encarregados de Educação (Trabalho de equipa). No bloco 1 descrevemos a entrevista em três vetores que considerámos essenciais: parâmetros (Identificação e formação profissional), variáveis (sexo; idade; formação inicial; anos de experiência profissional; anos de experiência na EE; escolas em que exerceu e motivação pela EE) e indicadores. No bloco 2 apresentamos a entrevista em três vetores: categorias (DID: características; audição/visualização de estórias/imagens da história de Portugal; trabalho de equipa), subcategorias (características comuns aos alunos DID; a importância do conto, da imagem e da leitura expressiva na aprendizagem dos alunos com DID; a importância da leitura expressiva; a importância da imagem; Contributo dos pais/Encarregados de Educação e narrativo, que de seguida passamos a expor:

Quadro nº8 - Categorização da entrevista ao professor de EE (bloco 1)

PARÂMETROS	VARIÁVEIS	INDICADORES
Identificação	Sexo	Masculino
	Idade	32 anos
Experiência Profissional	Formação inicial	Licenciatura em Educação Física e Desporto
	Anos de experiência profissional	2 anos
	Anos de experiência na Educação EE	2 anos
	Escolas em que exerceu a profissão docente	Agrupamento de Escolas de Cascais
	Motivação pela EE	“A possibilidade de intervir de uma forma mais direta no crescimento das crianças com NEE; a possibilidade de estabelecer relações com famílias e serviços; o grupo de recrutamento 910 atualmente possibilita maiores possibilidades de ser colocado.”

Após análise ao primeiro quadro verificamos que o entrevistado, professor de EE das crianças em estudo, é do sexo masculino, tem trinta e dois anos de idade, é licenciado em Educação Física e Desporto e tem dois anos de experiência profissional como professor e como professor de EE. Tem lecionado em escolas do concelho de Cascais e decidiu especializar-se nesta área com o intuito de intervir de uma forma mais direta no crescimento das crianças com NEE, pela possibilidade de estabelecer relações com as famílias das crianças com serviços e, também, pelo facto do grupo de recrutamento 910 permitir maiores possibilidades de colocação.

Entendemos que a integração das crianças com NEE no ensino regular deve pautar-se por uma inclusão plena, tornando-se imprescindível a formação do professor do ensino regular nas temáticas inerentes à EE. Os professores devem promover, assim, uma cultura profissional mais colaborativa e reflexiva, de modo a responderem adequadamente à diversidade dos alunos, capaz de tornar a educação de e para todos uma vivência possível.

Quadro nº8 - Categorização da entrevista ao professor de EE (bloco 1)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NARRATIVO
DID: caraterísticas	Caraterísticas comuns aos alunos com DID	“As crianças com DID do agrupamento não se apresentam como um grupo homogéneo, existindo duas características que mais se destacam. Por um lado, as crianças com grandes limitações nas capacidades conceptuais, com dificuldades graves nas áreas numérica e verbal. Por outro lado, algumas crianças revelam grandes limitações nas capacidades sociais, com principal destaque para a dificuldade em estabelecer relações interpessoais e para o cumprimento de regras sociais.”
Audição/visualização de estórias/imagens da história de Portugal	A importância do conto, da imagem e da leitura expressiva na aprendizagem dos alunos com DID	“À semelhança da utilização de imagens, o conto será mais uma estratégia que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o receio passa eventualmente levar as crianças a um mundo transversal aos fatos históricos.”
	A importância da leitura expressiva	“É uma forma mais cativante e motivante de mobilizar os alunos para a aprendizagem. A audição de contos e a leitura expressiva será mais um meio/estratégias para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral.”
	A importância da imagem	“A utilização de métodos e estratégias de ensino diferenciados são sempre uma mais-valia para qualquer aluno e ainda mais para os alunos com DID. Cabe a cada professor, dentro da sua área encontrar as estratégias que permitam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Com alunos com DID devemos ser o mais

		concretos possíveis, evitar conceitos abstratos e nesse sentido a utilização de imagens é meio facilitador para a apropriação de conceitos.”
Trabalho de equipa	Contributo dos pais/Encarregados de Educação	<p>“Na educação especial o conceito de equipa pluridisciplinar é fundamental para o crescimento e desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais. Neste sentido, torna-se obrigatório incluir os pais/encarregado de educação em todo o processo que envolve o aluno, dando-lhe conhecimentos dos documentos oficiais que acompanham o aluno no seu percurso, bem como, na partilha de estratégias a utilizar com os alunos noutros contextos.</p> <p>Neste agrupamento o papel do encarregado de educação está longe de ser o ideal. Por motivos culturais e por algum défice de literacia, os pais nem sempre se apercebem das reais necessidades dos seus filhos, registando-se em algumas situações algum descuido e negligência. Neste sentido, é fundamental em todos os agrupamentos trazer os pais para dentro da escola, demonstrar que são uma parte obrigatória e fundamental no crescimento dos seus filhos. Em situações extremas é necessário educar primeiro o pai, para depois educar o filho.”</p>

Sobre as questões referenciadas no segundo quadro, o entrevistado salienta, como características mais marcantes e comuns aos sujeitos em estudo, as grandes limitações nas capacidades conceptuais e grandes limitações nas capacidades sociais, corroborando com Queirós (2007, in Ribeiro, 2008:6) que afirma que a criança DID “não sabe contextualizar significados; tem dificuldade ao nível do comportamento emocional (...) e cumprimento de regras sociais”. O professor de EE entende o conto como uma estratégia que melhora o processo de ensino-aprendizagem, na mesma linha de pensamento de Spinillo que afirma que “*é na interação entre o texto e o leitor que a compreensão se efetiva e é essa interação que deveria guiar as situações de instrução na sala de aula*” (Spinillo, 2008:37); preconiza a leitura expressiva como cativante e

motivante, capaz de ultrapassar dificuldades na compreensão escrita e oral, a que Azevedo (2006) dá o nome de ‘literacia crítica’, isto é, a capacidade para ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de forma não ingénuo, que ensina a questionar, pelas próprias estruturas linguísticas, as formas culturais e sociais pelas quais esses eventos são dados a ler; afirma que a imagem é um meio facilitador para a apropriação de conceitos, reforçando a ideia de Bismarck (2005) que atesta que o espaço que se situa entre a percepção e a imagem é um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo.

O nosso entrevistado salienta, ainda, a interação que deve coexistir entre a escola/professor de EE e os pais/Encarregados de Educação como um imperativo no processo escolar dos alunos, ideia presente, de forma bem marcada no DL 3/2008, onde se sublinha que a família deverá participar como membro ativo ao longo de todos o processo e intervenção, possibilitando o transfer e a continuidade do trabalho a ser desenvolvido, pressupondo-se que a aquisição de uma determinada habilidade é potenciada pelos pais /Encarregados de Educação, coadjuvando o trabalho dos professores, sejam eles de EE ou não, contribuindo para um mais fácil processo de ensino-aprendizagem. Contudo, acentua que no Agrupamento, talvez por motivos culturais e baixo nível de literacia os pais/Encarregados de Educação, não esqueçamos que estes alunos são provenientes de famílias socioeconomicamente desfavorecidas, que nem sempre se apercebem das necessidades educativas dos filhos, ocorrendo mesmo situações de negligência, advertindo, para o facto de, em muitos casos, ser necessário transmitir, em primeira instância, valores e atitudes aos pais para que estes, futuramente, os possam transmitir aos filhos. Com efeito, como atestam os PEI’s das crianças em estudo, uma das alunas deveria beneficiar de terapia da fala na escola, mas tal não se verificou porque a família não disponibilizou o seu número de Segurança Social, para que o processo pudesse ficar concluído ou, noutro caso, tendo sido encaminhado um seu processo para os serviços de Segurança Social, com vista a beneficiar de sessões semanais, a família não dispõe da situação regularizada, pelo que tal não se vem a concretizar. A inclusão e a participação das crianças com DID na escola deve ser fruto de uma ação conjunta de professores, encarregados de educação/pais e de todas as estruturas que consubstanciam o sistema educativo.

2. Triangulação dos dados

Blázquez e Marín (2003) atestam que os critérios de qualidade das investigações qualitativas são diferentes daqueles que se utilizam nas investigações de carácter quantitativo, sendo, segundo alguns, menos precisos e mais arriscados. É por esse motivo, e no sentido de trazer maior credibilidade a um estudo com essas características, que se recorre, entre outros meios, à triangulação.

Triangulação é um conceito que na investigação social, quer qualitativa, quer quantitativa, designa a observação do objeto de estudo que é feita a partir de, pelo menos, dois pontos de vista diferentes, fazendo apelo à utilização de abordagens metodológicas

diferenciadas. Este conceito faz atualmente parte do debate sobre as relações entre a investigação qualitativa e a quantitativa.

Segundo Blázquez (1991), a triangulação não é só uma técnica destinada à recolha de dados, mas principalmente um método que permite relacionar tipos de evidência entre si com o propósito de os comparar e contrastar. A utilização de três fontes de informação diferentes aumenta as probabilidades de exatidão dos estudos de investigação na área das Ciências Sociais e deixa indicações pragmáticas quanto à comparação de dados recolhidos a partir de diferentes técnicas, origens e instrumentos. É essencial comparar diversas apreciações e verificar em que diferem, em que é que estão de acordo ou em desacordo. Nos casos de desconformidade, é importante sugerir discussões sobre esses pontos discordantes, confrontando as partes implicadas sob a moderação de um elemento neutro, com o objetivo de se obterem dados clarificadores.

Consideram-se, conjuntamente, quatro tipos de triangulação: *triangulação de dados*, em que se combinam os dados recolhidos a partir de fontes diferentes e em momentos distintos, em lugares diferentes ou obtidos a partir de pessoas diferentes; *triangulação de investigadores*, quando há o recurso a observadores ou entrevistadores diferentes como forma de minimizar os efeitos da subjetividade; *triangulação de teorias*, em que há o recurso a diferentes perspetivas teóricas na abordagem dos dados recolhidos; *triangulação metodológica*, segundo a qual se procura maximizar a validade da pesquisa mediante o cruzamento de métodos diferentes (Flick, 2006).

A triangulação metodológica é a que se relaciona mais fortemente com o próprio conceito de triangulação. Por exemplo, é proposta a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos como forma de transpor as fronteiras de cada um dos métodos. A variante mais consistente de triangulação é a que aplica os métodos triangulados aos mesmos casos: as pessoas observadas sob um determinado ponto de vista, são (todas) entrevistadas posteriormente. Isto permite a comparação de dados a um nível elevado - os padrões emergentes a partir da análise de um tipo de dados podem ser confrontados com dados recolhidos a partir de outro método de recolha. Mas este processo implica uma carga enorme para o investigador, tal como traz em si riscos de perda: cada indivíduo que se recusa a ser observado ou a ser entrevistado, representa uma perda para a investigação no seu todo. É por isso que a triangulação deve ser utilizada ao nível do conjunto de dados - cada método é aplicado independentemente de outro; os conjuntos de dados daí resultantes são analisados separadamente; em seguida, aplica-se a triangulação, confrontando o que resultou dessas análises prévias (Flick, 2006).

Para Ruiz (2003) a triangulação, mais que um método ou uma técnica concreta, é uma estratégia metodológica. Tem como objetivos o enriquecimento (pela abertura às vias de informação e aos modos de interpretação) e o controlo de qualidade. A triangulação, para este autor, tem um carácter essencialmente multiestratégico: se aplicada a uma investigação qualitativa, deverá ser validada por um controlo quantitativo e vice-versa.

Aos quatro tipos de triangulação anteriormente referidos, Vera (2005), acrescenta um quinto tipo - a triangulação múltipla - que resulta da combinação dos quatro tipos de triangulação mencionados por Flick (2006) e, segundo o qual, um investigador pode combinar

diversos esquemas teóricos, utilizar dados provenientes de diversas fontes e aplicar métodos diferentes no estudo de um determinado fenómeno.

Face ao exposto e feita a apresentação dos resultados obtidos através dos vários instrumentos por nós selecionados, entendemos oportuno intentar efetivar a triangulação dos instrumentos de recolha de dados durante esta caminhada investigativa. Neste sentido, tendo por base a teoria e através da análise reflexiva sobre os PEI's dos sujeitos em estudo, das fichas de autoavaliação aplicadas, das notas de campo e da entrevista realizada ao professor de EE, iremos procurar organizar as nossas reflexões tendo em atenção as questões investigativas:

Que1. Os conteúdos programáticos da disciplina de HGP (2ºciclo do Ensino Básico), lecionados através da leitura de contos ilustrados com imagens são mais facilmente assimilados na perspetiva dos alunos com DID?

1. **Todos os alunos responderam à questão.**

1.1. Relativamente ao que expressaram sobre o quanto tinham aprendido em cada sessão, os sujeitos em estudo **entenderam ter aprendido muito da História de Portugal**. Das cinquenta e seis respostas, trinta registaram “Muito” e dezoito “Bastante”. Das oito estórias narradas, sete tiveram atribuição de “Muito” e uma de “Bastante”.

1.2 **A estória que os sujeitos manifestaram ter aprendido mais foi a estória “A padeira de Aljubarrota”**. Podemos entender este facto à luz da vencibilidade de um povo em contraste com as suas histórias de vida (PEI'S) e nas Notas de Campo, aquilo que pretendem para a sua vida: ultrapassar obstáculos e vencer e pelo facto de remeter para uma situação algo engraçada, imaginativa e irreal que como reafirma Colomer (2007:379) a fantasia e o humor são traços fundamentais, ao serviço de uma temática centrada na resolução de problemas psicológicos. As afirmações do professor de EE, presentes na entrevista por nós realizada, corroboram com o exposto: *“À semelhança da utilização de imagens, o conto será mais uma estratégia que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem (...)É uma forma mais cativante e motivante de mobilizar os alunos para a aprendizagem. A audição de contos e a leitura expressiva será mais um meio/estratégias para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral.”*

1.3 **A estória que manifestaram ter aprendido menos foi a primeira, “O Condado Portucalense”**, que justificamos com o facto dessa sessão ter sido a mais atribulada, do ponto de vista comportamental e social, como registámos nas Notas de Campo. De facto, atenção, concentração, a entrega exigida para esta atividade, não foi conseguida inicialmente.

1.4. **Os sujeitos que manifestaram ter aprendido mais com as estórias foram os sujeitos C4 e C6**. No caso do sujeito C4 justificamos esta autoavaliação com base numa análise

consciente, pois a nível da avaliação das fichas obteve a pontuação máxima. Conforme explicado no PEI começou a falar ainda não tinha um ano de idade e a andar por volta dos 9 meses, o que indicou uma certa precocidade. O 1º Ciclo decorreu dentro da normalidade chegando, mesmo, a obter classificação máxima nas Provas de Aferição. Relativamente ao sujeito C6, entendemos exatamente o oposto. De todos os sujeitos envolvidos no estudo é aquele que apresenta um défice cognitivo mais acentuado, conforme verificamos na análise do PEI que evidencia um atraso global de desenvolvimento com especial visibilidade e incidência nos campos cognitivo e na linguagem expressiva, apresentando um quadro de atraso de desenvolvimento global com maior incidência no campo da linguagem expressiva (mutismo seletivo) e das funções intelectuais (défice cognitivo) e nas Notas de Campo, tendo sido a criança que mais dificuldades demonstrou e com a qual tivemos que ter um apoio mais personalizado.

1.5. **O sujeito C7 foi o que considerou ter aprendido menos com as estórias**, registando cinco avaliações “Pouco”, duas “Bastante” e uma “Muito pouco”. Justificamos esta avaliação com base nas Notas de Campo e no PEI. Esta criança manifesta uma revolta muito acentuada relativamente à sua imagem corporal, sentindo, de modo muito forte, a deformação da sua imagem. Revela-se bastante perturbado do ponto de vista emocional, com baixa autoestima e uma grande necessidade de chamar a atenção e ao facto de não viver com a mãe, que por não se encontrar em situação legal foi obrigada a abandonar a casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa de uma tia materna. Nas ausências prolongadas desta tia, o aluno fica entregue aos primos e tios, ainda bastante jovens. Nas Notas de Campo salientamos o facto de ser a criança que demonstrou uma atitude mais distante e de alguma forma de oposição. Percebemos que não teve dificuldades em perceber os conteúdos transmitidos, mas manteve uma postura de distanciamento e de aparente alienamento.

Que2. Em que medida é motivador, na perspetiva dos alunos com DID, o uso do conto e da imagem na aprendizagem de conteúdos de HGP?

2. Todos os alunos responderam à questão.

2.1. **Os sujeitos em estudo classificaram como “Divertida” a maioria das estórias.** Num universo de cinquenta e seis classificações, trinta e cinco foram “Divertida” e sete “Muito divertida”.

2.2 A **estória que qualificaram de mais divertida foi, curiosamente, a primeira “O Condado Portucalense”**. E afirmamos curiosamente pelo facto de a mesma estória ter sido classificada como aquela em que aprenderam menos. Justificamos este facto sobre duas perspetivas: por um lado, passada a agitação e desordem iniciais, os sujeitos conseguiram esquecer o sucedido e até conseguiram divertir-se com atividade, pois como afirma Sim-Sim (2006) ler em voz alta significa estabelecer um vínculo afetivo, que diverte e fomenta o desejo da leitura, favorecendo a aquisição de competências no processo escolar da criança; por outro,

tentámos como nos ensinou Colomer (2007) sermos bons mediadores da leitura para os mais pequenos, entendendo que a habilidade do adulto é decisiva para o êxito das futuras crianças leitoras.

2.3. A estória que os sujeitos qualificaram como menos divertida foi “O desastre de Alcácer Quibir”. A nossa explicação para este facto justifica-se através dos PEI’s, no que respeita aos sentimentos que a separação e/ou a ausência causam nos sujeitos. De facto, esta estória narra o desaparecimento de D. Sebastião com quem os alunos relacionaram a perda de alguém: por morte, alguns sujeitos vivenciaram o falecimento do pai, da mãe, de um irmão; a separação, sujeitos há que têm os pais separados; o afastamento, um dos sujeitos têm um irmão recluso.

2.4 O sujeito C5 foi o que considerou mais divertidas as estórias, tendo atribuído a classificação máxima a todos os contos. Justificamos este facto através da teoria, do PEI e das Notas de Campo. De acordo com Sim-Sim (2006) ler em voz alta significa estabelecer um vínculo afetivo, que diverte e fomenta o desejo da leitura, favorecendo a aquisição de competências no processo escolar da criança. Afirma, ainda, que o leitor mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem ativar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse conhecimento, organizar a informação nova, questionar, sintetizar e construir uma representação sobre o que foi lido. O vínculo afetivo a que se refere a autora talvez tenha sido a chave para esta avaliação. De facto, como atesta o PEI apresenta um défice cognitivo associado a uma perturbação de natureza afetivo-emocional e já compareceu diversas vezes no Apoio de Educação Especial mesmo fora do horário previsto, manifestando uma forte necessidade de apoio afetivo. Este instrumento sugere, também, que numa perspetiva de melhorar as suas competências e autonomia cognitiva, considera-se igualmente benéfico que frequente regularmente a Biblioteca Escolar para ler livros, fazer pesquisas temáticas, produzir textos e fazer fichas variadas. Durante as sessões, conforme descrito nas Notas de Campo, a criança C5 foi muito recetiva e demonstrou encantamento pelas estórias.

2.5. O sujeito C7 foi o que considerou menos divertidas as estórias, registando sete avaliações “Muito chata” e uma “Chata”. Justificamos esta avaliação com base nas Notas de Campo e no PEI, conforme exposto no ponto 1.5.. Entendemos, também, pertinente ressaltar o facto da classificação menos negativa ter sido atribuída à última estória.

Que3. Na perspetiva dos alunos com DID, o que aprenderam, a nível ideológico, em cada estória da História de Portugal, narrada e ilustrada por imagens?

3. Nem todos os alunos responderam à questão. Os sujeitos C1 e C2 deixaram as respostas em branco e o sujeito C3 respondeu apenas à primeira e escreveu “não sei”.

3.1. Em relação à questão sobre o que aprenderam com cada um dos contos, entendemos subdividir a nossa reflexão em duas áreas: análise ideológica, sendo que dentro da análise ideológica iremos, também, subdividir em conceitos e comunicação escrita.

3.2. No que concerne ao conteúdo das respostas apresentadas, todas elas focam conceitos/palavras-chave, que expressam, claramente a inclusão destas crianças numa escola TEIP2, confirmadas nas palavras de Morato e Santos (2007:53) ao referirem que a variável independente não é mais o sujeito, mas sim o contexto e Schalock et al. (2007, in Santos, 2010) realçam que faz todo o sentido analisar o sujeito na sua interação com o meio.

a) pobreza/riqueza- justificamos o sobressair destes conceitos pelo facto de, como afirma Ribeiro (2008) toda e qualquer criança é uma “*combinação de características*” (Ribeiro, 2008) que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere. Com efeito, estes alunos estão inseridos num bairro socioeconómico desfavorecido, inseridos em famílias muito carenciadas do ponto de vista económico, habitam em andares arrendados num bairro social de realojamento, conforme consta nos PEI's e frequentam uma escola TEIP2.

b) autodefesa- justificamos este conceito com base nas vivências dos sujeitos em estudo, conforme verificamos nos PEI's e na teoria. De acordo com Carvalho (2011) os estilos educativos familiares destas crianças flutuam entre a grande permissividade, que possibilita que a criança passe a madrugada na rua ou ande a vaguear pelos bairros ou até mesmo fora deles, sozinha ou junta de outros da mesma idade e mais velhas sem que os pais saibam onde se encontra e a disciplina severa, tantas vezes ilustrada por situações de maus tratos. Recordemos, também, os comportamentos registados nas Notas de Campo, quando uma das esferográficas deixou de escrever.

c) tristeza e fuga- justificamos estes sentimentos com base no estudo realizado por Carvalho (2011) sobre alunos do mesmo Agrupamento que vem reforçar a ideia de que estes sujeitos se encontram numa posição desfavorecida, independentemente das proveniências heterogéneas no que concerne à naturalidade, nacionalidade e trajetórias familiares e profissionais e no evidenciado nos PEI's: vivem em famílias disfuncionais, registando-se casos de negligência familiar; vivem com familiares com quadros clínicos de perturbações mentais; vivem ou viveram situações traumáticas como o falecimento do pai e/ou da mãe, falecimento de irmãos, irmãos reclusos, separação dos pais, enurese noturna e manifestam perturbações ao nível emocional, comportamental, de personalidade, de gestão de afetos, de alterações de humor.

d) Lutas/conflitos- justificamos estes conceitos pelo meio envolvente destes alunos. Estes alunos frequentam uma escola TEIP2. Os contextos sociais em que estas escolas se inserem podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente desfavorecidos o

sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido, sendo a violência, a indisciplina, alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.

e) **Lições de moral**- justificamos estas máximas através da influência da escola nestas crianças. De facto, a escola pretende não só a promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social, mas também potenciar o processo de desenvolvimento do aluno a nível de valores, reforçando a ideia de que é preciso entrega para se atingir objetivos. Um estudo realizado recentemente, a crianças do mesmo Agrupamento, apresenta níveis de satisfação dos mesmos alunos em relação à escola salientando o facto de 56,5% das crianças referirem “*gostar muito de andar na escola*”; 19,6% afirmaram “*gostar*” e 11,3% mencionaram “*gostar pouco*” (11,3%). O “*não gostar de andar na escola*” reporta-se, na totalidade das modalidades consideradas (“*não gostar*” (3,9%); “*não gosta nada*” (1,7%); “*não gosta mesmo nada*” (5,7%), a 11,3% do total de respondentes, sendo que 1,3% não respondeu, não existindo diferenças significativas entre sexo, idade e origem étnica (Carvalho, 2011).

3.3 No que respeita, ainda, à questão sobre o que aprenderam com cada um dos contos, queremos registar o facto de **três dos sujeitos, C1, C2 e C3 não terem respondido à questão**, sendo que o sujeito C3 ainda respondeu na primeira sessão “*não sei*”. Justificamos este facto pelo motivo destes serem os únicos sujeitos que não são nossos alunos e com os quais apenas nos relacionamos na atividade.

Que4. Que dificuldades apresentam as crianças com DID na comunicação escrita?

4. Como já referimos em pontos anteriores e bem sublinhado nos PEI's, Notas de Campo e na teoria (Fonseca 1995, in Santos 2010), os sujeitos manifestam dificuldades em comunicar, expressar-se através da **comunicação escrita**, construção de texto, no que respeita a ordenar as palavras na frase com crescente legibilidade e rigor ortográfico e na estruturação de pensamento. Os sujeitos expressaram o quanto tinham aprendido em cada história demonstrando graves dificuldades na expressão escrita, uso de vocabulário reduzido e falta de originalidade. Com efeito, estes sujeitos demonstraram graves dificuldades no uso das letras maiúsculas e minúsculas; na utilização da consoante ‘m’ antes do ‘p’ e do ‘b’; na acentuação; muitos e diversos erros ortográficos; na construção do plural dos nomes; enorme instabilidade textual; no valor de ‘r’; na translineação; no uso do valor ‘qu’; na concordância linguística. Entendemos que a comunicação escrita como ferramenta essencial para o desenvolvimento de qualquer criança, é uma das características onde mais se deve atuar.

Que5. Que conteúdos de HGP, transmitidos através da leitura de contos ilustrados com imagens, foram adquiridos pelas crianças com DID?

5. **Nem todos os sujeitos responderam a todas as questões**. O sujeito C3 não respondeu às questões 2.b. e 2.c. referentes à estória “O desastre de Alcácer Quibir”.

5.1. Relativamente à última atividade das Fichas de Autoavaliação, **completamento de espaços**, registaram-se sessões em que os alunos responderam corretamente a todos os conceitos, manifestando uma compreensão total da estória, no que respeita às suas ideias principais e conteúdos transmitidos.

5.2. Constatamos, pois, que embora estes alunos apresentem **dificuldades a nível cognitivo e de comunicação**, como atesta a teoria: (Barbosa 2007 in Ribeiro 2008) têm um atraso e debilidades das aquisições cognitivas e os PEI's: dificuldade de memorização, dificuldades na consolidação de aprendizagens básicas ao nível de mecanismos de leitura e escrita; dispersão em atividades de elaboração de estratégias e raciocínio; dispersão em tarefas que exijam estruturação de pensamento; desfasamento relativo às competências esperadas para a faixa etária; dificuldades em adquirir competências; dificuldades de concentração e atenção atingiram a pontuação máxima em cinco das oito sessões. Passamos a designar: Bloco 1- sessão 2- "A Batalha de S. Mamede"; Bloco 2- sessão 1- "O milagre das rosas"; Bloco 3- sessão 1- "A padeira de Aljubarrota"; Bloco 6- sessão 1- "A Monarquia absoluta no século XVIII"; Bloco 7- sessão 1- "A queda da Monarquia". Entendemos que através da leitura de contos, da exploração de imagens e de exercícios de complexidade reduzida, os alunos conseguem adquirir as competências essenciais relativas a conteúdos da disciplina de HGP, excedendo, assim, as nossas expectativas.

5.3. No que respeita às sessões que **não registaram a pontuação máxima**, iremos dividir a nossa análise em sessões/crianças:

a) Bloco 1- sessão 1- "O Condado Portucalense", criança C5. Justificamos pelo facto do ocorrido antes da sessão, conforme descrito nas Notas de Campo e pelo facto de ser a primeira sessão com tudo o que acarreta para estes alunos um desafio, sendo este sujeito, conforme descrito no PEI "meiga e afetiva, com alterações de humor muito bruscas as quais, dadas as suas fragilidades emocionais, requerem especial atenção, necessitando de um incentivo constante durante a realização das mais diversas tarefas e um apoio individualizado permanente". Com efeito, em virtude de tudo o que aconteceu no início da sessão reconhecemos que deveríamos ter prestado mais atenção e cuidado a este sujeito, bem como recorrido a uma motivação extra.

b) Bloco 4- sessão 1- "Os Descobrimentos", criança C6. Podemos justificar pelo facto do conto tocar num aspeto sensível ao sujeito, o racismo e/ou pelo facto de ter sido afetado pela conflito que existiu entre os sujeitos C2 e C7, conforme expresso nas Notas de Campo. Recordemos que este sujeito manifesta uma perturbação grave ao nível emocional e de personalidade caracterizada por isolamento social e mutismo, com fases de grande afastamento e extremas dificuldade em termos de interação seja com pares, seja com adultos, como atesta o PEI.

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

5.4. O conto é facilitador de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP, conforme preconiza a teoria, o professor de EE, os PEI's das crianças em estudo e na avaliação das fichas de autoavaliação. Santos (1998:77) reforça a pertinência do conto, afirmando que todas as crianças têm maneiras neuróticas de organizar a sua ansiedade e que se não fosse isso elas tinham morrido de uma doença somática precoce ou psicossomática, porque não tinham elaborado o seu pensamento descarregando o seu inconsciente sobre o corpo. Sublinha igualmente que todos os contos tradicionais ajudam a criança a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, designando os próprios sonhos como contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas. O professor de EE declara que *“À semelhança da utilização de imagens, o conto será mais uma estratégia que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o receio passa eventualmente levar as crianças a um mundo transversal aos fatos históricos. É uma forma mais cativante e motivante de mobilizar os alunos para a aprendizagem. A audição de contos e a leitura expressiva será mais um meio/estratégias para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral.”*. Nos PEI's está bem presente a ideia que ler/ouvir, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade adequadas à idade e ao seu nível de competência de leitura são benéficos para o desenvolvimento integral das crianças com DID.

5.5. A leitura é facilitadora de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP, conforme preconiza a teoria, o professor de EE, os PEI's das crianças em estudo e na avaliação das fichas de autoavaliação. o recente estudo (2009) intitulado “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal”, conclui que *“para além do alargamento do tempo dedicado a tarefas de leitura nos primeiros anos de escolaridade (...) que os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para avaliação da leitura e estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas”* (GEPE, 2009:121-122). A leitura de histórias deste género no ambiente da sala de aula pode contribuir para que os alunos tomem consciência e analisem problemas do dia a dia que os afetem pessoalmente ou que afetem outras pessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia. A reflexão suscitada poderá ainda contribuir para que se tornem mais lúcidos e mais tolerantes. O professor de EE confirma acrescentando que *“a leitura expressiva será mais um meio/estratégias para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral”*.

5.6. A imagem é facilitadora de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP, conforme atesta a teoria, o professor de EE e se confirma nos resultados das fichas de autoavaliação. Bismarck (2005) afirma que o espaço que se situa entre a perceção e a imagem é

um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo. O professor de EE certifica “*evitar conceitos abstratos e nesse sentido a utilização de imagens é meio facilitador para a apropriação de conceitos*”.

Que6. Quais as características mais marcantes das crianças com DID?

6. Com base na teoria, nos PEI's, nas Notas de Campo e nas fichas de autoavaliação evidenciamos as **caraterísticas comuns** das crianças DID presentes nos sujeitos em estudo: dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização; o baixo nível motivacional; os atrasos no desenvolvimento da comunicação oral e escrita; as dificuldades no processo ensino-aprendizagem; dificuldades ao nível do comportamento emocional; dificuldade em transmitir os seus pensamentos e sentimentos e dificuldade na autocrítica.

6.1. Tal como diz a teoria em autores como Fonseca (1995, in Santos, 2010) um dos principais comportamentos dos sujeitos com DID é dificuldades em termos da **capacidade de atenção, a concentração e memorização**, espelhado também nos PEI's dos sujeitos (recordemos que se registam situações de PHDA). Foi por este motivo que elegemos o conto como estratégia de aprendizagens, por ser curto e linear não contribuindo para a dispersão e facilitando a memorização de conceitos-chave que entendemos relevantes. Após análise dos dados e com base na teoria, podemos afirmar que o conto contribui para ultrapassar as dificuldades de concentração e atenção, funcionando, assim, como facilitador de aprendizagens.

6.2. Fonseca (1995, in Santos, 2010) identifica, também, como caraterísticas às crianças com DID o **baixo nível motivacional**, refletidos, igualmente nos PEI's e Notas de Campo. De facto, não foi nada fácil motivar estes sujeitos para a realização das atividades delineadas. Necessitamos de muita paciência, perseverança, atitude firme mas carinhosa para conseguirmos motivar os sujeitos a participar, sobretudo, na primeira sessão. De facto, constatámos que a motivação, o reforço positivo, o apoio individualizado constante ao longo das sessões foram a mola impulsional para o sucesso das atividades. O expressarmos oralmente e gestualmente que estávamos ali para os ajudar e não o contrário, fazendo-os sentir que nos preocupamos com eles e prestando sempre apoio quando solicitado ou quando percebíamos que dele necessitavam foram a chave para os resultados obtidos na operacionalização dos conteúdos de HGP.

6.3. Queirós (2007, in Ribeiro, 2008, p.6) afirma que um indivíduo com DID *tem dificuldades ao nível do **comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais***” e dar sentido aos acontecimentos e atividades. O mesmo está bem patente nas Notas de Campo: *atitudes e comportamentos provocatórios, evidenciando dificuldades no cumprimento de regras e no relacionamento com pares e com adultos*, nos PEI's: “atitudes

provocatórias em relação aos adultos, sobretudo por incumprimento de regras. Ainda não consegue ajustar, de forma correta o seu comportamento e adequar as suas interações sociais” e na entrevista ao professor de EE: crianças “*com grandes limitações nas capacidades conceptuais, com dificuldades graves nas áreas numérica e verbal.*” Relembramos o início da primeira sessão. Os rapazes, à exceção de um, recusaram-se a realizar a atividade, entraram e saíram da sala de aula, desafiaram-nos... de facto, este é, sem dúvida, uma dos pontos fracos a trabalhar nestas crianças. Contudo, e com base nas Notas de Campo e nos resultados das fichas de autoavaliação, constatamos que é possível, gerir comportamentos: nas duas últimas sessões, já não se registou qualquer conflito e todos os sujeitos obtiveram a classificação máxima no completamento das frases.

6.4. Para Barbosa (2007, in Ribeiro, 2008: 7), um indivíduo que apresente DID possui um **vocabulário reduzido, dificuldades ao nível da linguagem escrita**, como constatamos, também, nos PEI's, nas Notas de Campo e nas Fichas de Autoavaliação. Com efeito, estes sujeitos demonstraram graves dificuldades no uso das letras maiúsculas e minúsculas; na utilização da consoante 'm' antes do 'p' e do 'b'; na acentuação; muitos e diversos erros ortográficos; na construção do plural dos nomes; enorme instabilidade textual; no valor de 'r'; na translineação; no uso do valor 'qu'; na concordância linguística. A estratégia por nós utilizada, completamento de espaços, ajudou a ultrapassar estas dificuldades, sendo que ao sugerirmos que completassem apenas espaços com palavras-chave/conceitos-chave não exigindo construções fráscas elaboradas, sobre as quais os alunos poderiam desmotivar e manter ou elevar os níveis de baixa autoestima, e que para nós foi fácil perceber se tinham apreendido ou não os conteúdos transmitidos. De qualquer forma, entendemos que no que respeita à comunicação escrita muito há ainda a fazer.

Nota: no que respeita à comunicação oral, embora a teoria e as informações dos PEI's sejam unânimes em afirmar as dificuldades das crianças com DID nesta área, não foi nosso propósito avaliar este parâmetro nesta nossa investigação, motivo pelo qual não o iremos explicar.

6.5. Brown (1989, in Santos, 2010) menciona que os sujeitos com DID **aprendem um número menor de competências e apresentam grandes dificuldades na realização de atividades complexas**. Foi, também, por estes motivo que optámos pelo pela escolha do conto, pela exploração da imagem e pelo completamento de espaços. De facto, verificámos, através do resultado das Fichas de Autoavaliação que a realização de atividades simples, solicitando apenas palavras/conceitos-chave é facilitadora de aprendizagens em crianças DID.

6.6. Barbosa (2007, in Ribeiro, 2008: 7) preconiza, ainda, que um indivíduo com DID é **incapaz de autocrítica**. O mesmo podemos constatar na fichas de autoavaliação em que houve alunos que selecionaram as expressões 'Muito pouco' e 'Pouco' relativamente ao que tinham apreendido em cada sessão e na realidade conseguiram atingir a pontuação máxima na aplicação dos conteúdos da disciplina de HGP, definidos para aquela atividade. Consideramos que esta competência deve ser melhorada.

6.7. Segundo Alonso e Bermejo (2001) uma pessoa com DID caracteriza-se por possuir **limitações claras para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos**. Através dos dados relativos às Fichas de Avaliação constatamos a dificuldade destas crianças quando lhe solicitámos para expressarem o que tinham aprendido em cada sessão. Na verdade, na questão que sugeria apenas que fizessem um círculo à volta das palavras que melhor expressassem a opinião sobre a sessão, todos o fizeram (recordemos que é uma tarefa simples), contudo, quando sugerimos que expressassem, por escrito o que tinham aprendido em cada sessão, dois dos sujeitos não responderam sequer à questão e outro respondeu apenas na primeira sessão e escreveu “não sei”, por ser, de facto, uma atividade mais complexa e concordarmos que para estas crianças é ainda mais difícil expressarem-se através da comunicação escrita.

6.8. Queirós (2007, in Ribeiro, 2008:6) afirma que um indivíduo com DID não é capaz de gerir comportamentos e como constatamos na análise dos PEI's, salientando os **comportamentos desafiadores e de oposição** e na entrevista realizada ao professor de EE: “algumas crianças revelam grandes limitações nas capacidades sociais, com principal destaque para a dificuldade em estabelecer relações interpessoais e para o cumprimento de regras sociais.”. Com efeito, não conseguimos demover os alunos a preencher a questão referente ao que aprenderam em cada sessão. Entendemos, aqui, que a qualidade do relacionamento que estabelecemos com estes sujeitos é fundamental para a sua progressão comportamental. De facto, não conseguimos que os sujeitos que não são nossos alunos e com os quais apenas nos encontramos nestas atividades, conseguissem expressar, por escrito (uma tarefa que consideramos mais complexa), o que tinha aprendido com cada conto. Por outro lado, temos a confirmação de que algo iniciámos, pois estiveram presentes nas sessões do princípio ao fim, responderam a todas as outras questões e validaram as competências previamente definidas. Não podemos também deixar de acrescentar aqui, a Nota de Campo referente ao episódio da esferográfica, denotando o temperamento desafiador e a dificuldade em gerir uma situação. Contudo, conforme se comprova nas Notas de Campo, houve uma melhoria considerável em relação ao comportamento e ao cumprimento de regras sociais.

Que7. Em que medida a influência do meio é preponderante nas crianças com DID?

7. Ao nível do **apoio familiar** salientamos que alguns destes alunos encontram-se numa posição desfavorecida, pois vivem em famílias disfuncionais ocorrendo mesmo situações de negligência que consideramos muito graves, como atestam os PEI's e a entrevista com o professor de EE:

7.1. A criança C5 deveria beneficiar de Terapia da Fala na Escola, mas tal não se verificou porque a família não disponibilizou o seu número de Segurança Social, para que o processo pudesse ficar concluído.

7.2. A criança C6 tendo sido encaminhado o seu processo para os serviços de Segurança Social com vista a beneficiar de sessões semanais neste campo, mas a família não dispõe da situação regularizada, pelo que tal não se vem a concretizar e esteve entregue aos cuidados da sua mãe que sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos que se refletem diretamente em graves alterações comportamentais.

7.3. A criança C7 Por não se encontrar em situação legal, o Departamento de Habitação da Câmara Municipal obrigou a mãe a abandonar esta casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa de outra tia materna. Nas ausências prolongadas desta tia, o aluno fica entregue aos primos e tios, ainda bastante jovens.

7.4. Na entrevista realizada ao professor de EE o próprio confirma a falta de colaboração e de negligência familiar destas crianças: *“Torna-se obrigatório incluir os pais/encarregado de educação em todo o processo que envolve o aluno (...) Neste agrupamento o papel do encarregado de educação está longe de ser o ideal. Por motivos culturais e por algum défice de literacia, os pais nem sempre se apercebem das reais necessidades dos seus filhos, registando-se em algumas situações algum descuido e negligência. Neste sentido, é fundamental em todos os agrupamentos trazer os pais para dentro da escola, demonstrar que são uma parte obrigatória e fundamental no crescimento dos seus filhos. Em situações extremas é necessário educar primeiro o pai, para depois educar o filho.”*

7.5. Não facilitador para o desenvolvimento destas crianças, salientamos o facto das mesmas conviverem com familiares com quadros clínicos de perturbações mentais, conforme verificámos nos PEI's.

a) A criança C1 vive com a avó onde vive ainda um tio adulto com paralisia cerebral.

b) A criança C3 tem, na sua família vários membros afetados por problemáticas graves de saúde, nomeadamente no foro da saúde mental.

c) A mãe da criança C6 sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos, assim como outros irmãos.

7.6 Não facilitador para o desenvolvimento destas crianças, salientamos o facto de viverem em famílias disfuncionais, conforme constatamos nos PEI's:

a) A criança C1 vive com a avó onde vive ainda um tio adulto com paralisia cerebral.

b) A criança C2 vive com a mãe e os irmãos.

c) A criança C3 vive com a mãe, irmão, padrasto e outro irmão, fruto da relação com a mãe e o padrasto.

d) A criança C4 vive com os avós paternos e um tio.

e) A criança C5 vive num agregado familiar acompanhado pela CPCJ.

f) A criança C6 vive com uma tia.

g) A criança C7 vive com uma tia.

7.7 Na entrevista efetivada ao professor de EE alerta para o facto de “*trazer os pais para dentro da escola, demonstrar que são uma parte obrigatória e fundamental no crescimento dos seus filhos.*” A propósito desta temática, Santos (2010) ressalta que após a avaliação correta das características e capacidades da criança deve-se concentrar a atenção na intervenção a realizar e esta deve incluir a estrutura familiar, o que dificilmente se verificará nestas crianças.

7.8 Não facilitador para o desenvolvimento destas crianças, salientamos o facto de recorrerem com **irregularidade a consultas médicas e à toma incerta de medicação**, conforme constatamos na entrevista realizada ao professor de EE: “*registando-se em algumas situações algum descuido e negligência*” e nos PEI’s: assiduidade às consultas é muito irregular, bem como a toma da medicação, no caso das crianças medicadas (C2 e C4).

Decorrentes, também, da triangulação efetuada, surgiram na nossa investigação aspetos que entendemos relevantes e pertinentes referir:

- No que respeita à **diferença de sexos dos sujeitos em estudo**, constatamos, conforme as Notas de Campo e PEI’s que as crianças do sexo feminino, embora apresentem dificuldades do relacionamento interpessoal, não mostraram comportamentos desafiadores ou de oposição. Confirmando o que atesta o PEI e refletido nas Notas de Campo, o sujeito C3 foi a única criança do sexo masculino que não manifestou comportamentos incorretos quer connosco, quer com os colegas. No início da primeira sessão geraram-se conflitos, relatados nas Notas de Campo, que entendemos pertinente salientar. Nenhum dos sujeitos do sexo feminino manifestou comportamentos desajustados ou desafiadores. Bem pelo contrário, pautaram-se pela disciplina e afetuosidade. Importante é, também, referir que o único sujeito do sexo masculino que não manifestou comportamento desafiador e atitudes provocatórias foi a criança C3, que se justificamos pelo facto de ter dificuldades no relacionamento com estranhos, nenhum dos alunos é da sua turma e também não é nosso aluno.

- **O sujeito C1 é influenciado por outros**, como verificamos nas Notas de Campo em que percebemos, claramente que se deixou influenciar pelos colegas do grupo desafiador e no PEI que atesta que **relativamente aos amigos, que estes “funcionam como uma referência nem sempre apropriada”**.

Com base na decomposição dos dados recolhidos através dos diversos instrumentos e após análise reflexiva dos mesmos, podemos constatar que o nosso programa de intervenção produziu aspetos positivos nas crianças do estudo, tendo como pressupostos que a intervenção é um conjunto de procedimentos para alterar alguma coisa em determinado sujeito, recorrendo a estratégias e atuando sobre áreas sensíveis de aprendizagem, proporcionando estímulos apropriados aos sujeitos em questão, no sentido de atingirem os objetivos delineados.

Tendo como intentos que a aprendizagem do comportamento social inclui elementos inerentes a um processo de compreensão de condutas, que envolvem vetores cognitivos,

emocionais, perceptivos, motivacionais e comportamentais. Tentámos, pois, potenciar a promoção das competências sociais e pessoais, quer através da exploração ideológica dos factos narrados nas estórias, quer através da postura por nós adotada durante as sessões, conforme atestam as notas de campo, ensinando-os a observar, a compreender situações, prever o se tem de fazer e como o fazer, através de um gerir de cognições, emoções e comportamentos. Julgamos, assim, ter conseguido efetivar nos sujeitos, principalmente os que apresentaram um comportamento mais desafiador, (C1, C2, C4 e C7), um razoável nível de competências sociais, bem como a facilidade no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais, bem como na capacidade de resolver problemas e uma boa organização e gestão de contextos. Como se regista nas notas de campo, nas duas últimas sessões a postura dos sujeitos foi muito diferente da apresentada no início das mesmas e até mesmo o sujeito C7, que denotou sempre um comportamento mais desafiador e revoltoso, atribuiu uma classificação menos pejorativa à estória presente na última sessão. Assim, nas duas últimas sessões os sujeitos demonstraram uma atitude correta, realizaram as atividades com assertividade e empenho e não se verificaram respostas erradas, incompletas ou em branco, como atestam as notas de campo e o resultado das fichas de autoavaliação.

A relevância dos conteúdos abordados nas estórias da História de Portugal, numa perspetiva instrumental e intelectual; a congruência que pretendemos manter em todo o plano de intervenção, de forma a otimizar a articulação entre os conteúdos e as atividades previstas, possibilitando a aprendizagem; a intencionalidade e transcendência, ou seja a interação entre professora-alunos; a significação, articulação entre os conteúdos selecionados e a prática diária; o sentimento de competência, na qual os alunos manifestaram a autoconsciência das suas capacidades, num processo de autoavaliação, tendo sempre presentes o reforço positivo, a mediação e a motivação; a regulação de controlo de comportamento, inibindo a impulsividade; a partilha de sentimentos, decorrentes da especificidade inerente à narração de contos; a individualização e diferenciação pessoal, estando sempre atentos aos que necessitavam de maior apoio e a presença da novidade, apresentando contos, imagens, acontecimentos e personagens sempre diferentes, foram, sem dúvida, componentes que conferiram o sucesso da nossa intervenção quer do ponto de vista cognitivo, motivacional e comportamental. Assim, os alunos registaram resultados acima dos esperados, das oito estórias narradas, manifestaram ter aprendido ‘Muito’ em sete e ‘Bastante’ numa; na aplicação dos conhecimentos apenas se registam três respostas incompletas e duas em branco; das oito estórias narradas, uma obteve a classificação de ‘Bastante’ e sete ‘Muito’; do ponto de vista comportamental, verificaram-se, como atestam as notas de campo, gradualmente, mudanças de conduta pessoais e relacionais.

Tendo como intento as reflexões emanadas e partindo dos pressupostos da análise SWOT, criada por Kenneth Andrews e Roland Cristensen, professores da Harvard Business School e utilizada para fazer análises de cenário ou análises de ambientes, sendo usada como base para um planeamento estratégico (Daychouw, 2007), entendemos pertinente sintetizar as nossas reflexões finais, segundo quatro variáveis:

- Strengths (Forças)- recursos e habilidades de que se dispõe para explorar as oportunidades e minimizar as ameaças;

- Weaknesses, (Fraquezas)- deficiências que inibem a capacidade de desempenho e devem ser superadas para evitar o fracasso;
- Opportunities (Oportunidades)- coadjuvantes do processo de desenvolvimento integral da criança com DID;
- Threats (Ameaças)- opostos ao processo de desenvolvimento integral da criança com DID.

As forças e as fraquezas ocorrem dentro da escola; as oportunidades e as ameaças atuam fora da escola. Através destas quatro variáveis, registamos as forças e fraquezas das crianças em estudo, em contexto escolar e as oportunidades e ameaças do meio em que se inserem, tendo por base as informações obtidas através dos instrumentos de recolha de dados, com o intuito de delinear novas estratégias. Apresentamos, pois os resultados, com base no quadro n.º 25:

Quadro nº9- Análise Swot dos sujeitos em estudo

FORÇAS	FRAQUEZAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Direção da escola • Escola TEIP2 (linhas orientadoras) • Equipa de EE • Apoio do SPO • Equipa de Saúde e Escolar • Professores • Comunidade escolar • Incentivo, encorajamento, reforço positivo, motivação • Afetos • Gostar da escola • Empenho em tarefas do seu agrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos desafiadores e de oposição • Falta de assiduidade • Não cumprimento de regras sociais • Dificuldades de relacionamento interpessoal • Dificuldades na aquisição de aprendizagens • Dificuldades de atenção e concentração • Imaturidade • Alterações de humor bruscas • Baixa autoestima • Baixo nível motivacional • Dificuldade na gestão de afetos 	Fatores internos
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento médico 	<ul style="list-style-type: none"> • Origem étnica • Carências socioeconómicas • Viver num bairro social de realojamento • Famílias disfuncionais • Vivências familiares que oscilam entre a permissividade e a disciplina severa • Negligência familiar • Familiares com problemas de saúde mental • Situações traumáticas • Frequência de consultas médicas com irregularidade • Toma de medicação irregular 	Fatores externos

Constatamos, assim, que a nível de fatores exteriores as ameaças são de facto inúmeras e as oportunidades escassas, acrescentando-se o facto de que, dificilmente, conseguimos atuar sobre elas. É importante, pois centrarmos as nossas atitudes na escola e nos coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem destes jovens, sobre estratégias de intervenção com vista à superação e/ou minoração das fraquezas e ameaças apresentadas.

Se atuarmos sobre os comportamentos desafiadores e de oposição, o não cumprimento de regras sociais, as dificuldades de relacionamento interpessoal, proporcionando atividades que favoreçam as dificuldades na aquisição de aprendizagens e a atenção e concentração,

contornando com afetos, incentivo, reforço positivo e motivação a baixa autoestima, o baixo nível motivacional e as dificuldades na gestão de afetos, conseguimos atingir os objetivos definidos, quer gerais, no que respeita ao desenvolvimento integral do sujeito como pessoa, quer específicos, no que respeita à aquisição de competências escolares.

Importante é também referir que as energias da escola devem ser valorizadas e preconizam uma força decisiva para o sucesso destas crianças. Como atesta o professor de EE uma equipa multidisciplinar é sempre mais benéfica: *“Na educação especial o conceito de equipa pluridisciplinar é fundamental para o crescimento e desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais”*, devendo haver um esforço conjunto e objetivos comuns entre as forças dos fatores internos: Direção da escola, linhas orientadoras da Escola TEIP2, equipa de EE, apoio do SPO, equipa de Saúde e Escolar, professores e toda a comunidade escolar.

Partindo das energias que a escola fornece aos sujeitos em observação, julgamos que o nosso estudo representa as Strengths, recursos e habilidades que a escola dispõe para explorar as oportunidades e minimizar as ameaças, como ferramenta potenciadora de aprendizagens no geral, e em específico na aula de HGP, efetivando o problema da nossa investigação, através da significativa e produtiva interação social e comportamental, partilha de motivações, experiências e emoções e na aplicação de conhecimentos, operacionalizados em competências, tendo por base a narração de contos da História de Portugal, ilustrados com imagens.

Limitações do estudo-linhas abertas da investigação. Partindo do estudo realizado e da reflexão a que nos conduziu, parece-nos importante levantar questões que possam contribuir para compreender melhor esta população específica - portadores de DID - e de como fazer uso do conto, da leitura e da imagem em contexto educativo.

Destacamos a necessidade de realização de outros estudos em torno desta temática e com condições similares, procurando a generalização dos resultados apurados, considerando o elevado grau de motivação e interesse, por atividades desta natureza.

Pensamos, assim, que este estudo não está de forma alguma concluído, pois o assunto abordado é particularmente vasto e complexo, sendo por isso importante dar-lhe continuidade.

Sugere-se que a aprendizagem através do conto e da imagem seja aplicada a outras necessidades educativas especiais e também a outras disciplinas, através de estudos apoiados em atitudes inovadoras, uma vez que o sucesso escolar é um fator fundamental no desenvolvimento pessoal e social de toda a criança.

Salientamos, ainda, que devido às características familiares das crianças em estudo, foi-nos impossível obter um feedback junto das mesmas, o que entendíamos como uma mais-valia, contribuindo, também, para a limitação do nosso estudo.

I- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na base do plano de investigação esteve a procura de um conhecimento sobre as crianças DID, características e integração, no sentido de aprofundar as suas potencialidades e operacionaliza-las através de estratégias de intervenção: leitura de estórias da História de Portugal, ilustradas com imagens. Desejámos que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro das necessidades dos sujeitos, respeitando as suas especificidades, transformando-as em conhecimento.

O nosso estudo procurou encontrar linhas orientadoras para a prática docente no que respeita ao programa da disciplina de HGP, privilegiando o conto, a imagem e a leitura como vetores preponderantes para o desenvolvimento das competências dos alunos com DID. Abrangendo as dimensões cultural, social, humanista e artística, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de capacidades de construção de significados e na aquisição de um conjunto vasto de saberes, que inclui os conhecimentos sobre a própria identidade.

Santos (2010) afirma que na avaliação destas crianças deve ser administrado um inventário ecológico no sentido de reconhecer as habilidades e atividades que se consideram ser as mais importantes e significativas para o indivíduo. Face aos resultados das fichas de autoavaliação podemos, pois, afirmar que os conteúdos de HGP lecionados através do conto, da leitura e da imagem, em crianças com DID, são mais facilmente assimilados por estes e mais motivadores no ponto de vista educacional.

Verificamos que embora do ponto de vista cognitivo estas crianças apresentem dificuldades, se reunirmos estratégias, como o conto, a imagem a leitura, fichas de complementos de espaços, no sentido de as minimizar, conseguem atingir as competências propostas. Salientamos o facto das dificuldades apresentadas a nível da comunicação sobretudo escrita e, aqui, achamos que muito há ainda a fazer. Do ponto de vista comportamental, verificámos que os afetos, a motivação incentivo, o reforço positivo são uma das chaves para o sucesso. Constatamos que houve uma melhoria do ponto de vista comportamental, da gestão de conflitos, motivacional e na aquisição de competências relativas à disciplina supra citada.

Todo este processo foi o resultado da criação de oportunidades propiciadoras de situações de aprendizagens, com o intuito de aproximar o mais possível a resolução de problemas e a tomada de decisões a implementar, como condições necessárias para a reorganização de práticas pedagógicas e conhecimento aprofundado da realidade escolar das crianças com DID no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no que concerne à disciplina de HGP. Para que estratégia fosse sinónimo de sucesso foi necessário implementar uma constante avaliação da investigação, com o objetivo de adequar métodos e técnicas às necessidades dos sujeitos.

Findo o processo de investigação, poderemos afirmar que as questões de investigação que estiveram na base do estudo foram amplamente repostadas:

- Os conteúdos programáticos da disciplina de HGP (2ºciclo do Ensino Básico), lecionados através da leitura de contos ilustrados com imagens são mais facilmente assimilados na perspetiva dos alunos com DID (Que1).
- É motivador, na perspetiva dos alunos com DID, o uso do conto e da imagem na aprendizagem de conteúdos de HGP. (Que2).
- Na perspetiva dos alunos com DID, aprenderam muito, a nível ideológico, em cada estória da História de Portugal, narrada e ilustrada por imagens (Que3.).
- As dificuldades que as crianças com DID apresentam na comunicação escrita são múltiplas e diversas (Que4.).
- Os conteúdos de HGP, transmitidos através da leitura de contos ilustrados com imagens, foram adquiridos pelas crianças com DID (Que5.).
- Através da triangulação de instrumentos foi possível enumerar as características mais marcantes das crianças com DID (Que6.).
- O meio em que as crianças com DID estão inseridas é preponderante para o seu desenvolvimento. (Que7.).

O contexto onde decorre o crescimento e a intervenção da criança com DID desempenham um papel preponderante ao nível do desenvolvimento pessoal e um impacto decisivo ao nível da socialização futura. Partindo da ousadia de aceitar a diferença e da implementação de estratégias inovadoras, julgamos, assim, ter conseguido melhorar, nas crianças em estudo: a capacidade de atenção, concentração e memorização; o nível motivacional; o cumprimento regras de convivência social; a aplicação de conhecimentos relativos à História de Portugal; a autocrítica e a autoavaliação; a comunicação de pensamentos e sentimentos.

Foi um desafio, mas um ternurento desafio!

Fez lembrar a expressiva metáfora de Saint-Exupéry (2003):

-Tens que ter muita paciência, respondeu a raposa. Primeiro, sentas-te um pouco afastado de mim, assim, na relva. Eu olho para ti pelo rabinho do olho e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal entendidos. Mas, de dia para dia, podes sentar-te cada vez mais perto... se vieres, por exemplo, às quatro horas da tarde, às três já eu começo a ser feliz. À medida que o tempo avançar, mais feliz me sentirei. Às quatro horas já começarei a agitar-me e a inquietar-me; descobrirei o preço da felicidade. Mas se vieres a uma hora qualquer, nunca posso saber a que horas hei de vestir o meu coração (Saint-Exupéry, 2003:70).

Foi de mãos dadas com o príncipezinho que entrámos no mundo fascinante das crianças com DID.

Aprofundar as suas concetualizações, com todas as suas especificidades e todos os seus contornos, refletir sobre o estado da arte da temática em estudo, operacionalizar uma investigação que agitasse a sua aprendizagem foi para nós uma experiência maior.

Percebemos, assim, que “A escola (...) é como um espelho, reflete todos os conflitos e todas as contradições” (Sampaio, 2003:226) mas... conseguimos encontrar um sorriso:

Creio que foi o sorriso,
sorriso foi quem abriu a porta.
Era um sorriso com muita luz
lá dentro, apetecia
entrar nele, tirar a roupa, ficar
nu dentro daquele sorriso.
Correr, navegar, morrer naquele sorriso.

(Andrade, 1997)

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2009). *Nudez*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Alonso, M. & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental: Adaptação Social e Problemas do Comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.
- Antunes, N. (2009). *Mal-Entendidos. Da Hiperatividade ao Síndrome de Aspergen. Da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. 1ª Edição. Lisboa: Verso de Kapa.
- Azevedo, F. (2006). *Educar para a literacia. Para uma visão global e integradora*. In: Azevedo, F. (Coord.) *Língua materna e literatura infantil- Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Literatura infantil: receção leitora e competência literária*. In: Azevedo, F. (Coord.) *Língua materna e literatura infantil- Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Bachelard, G. (2006). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beltrán, R., & Rodríguez, J. (2004). Fiabilidad. In R. Beltrán, & Rodríguez, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. Vol.2, pp. 25). Málaga: Aljibe.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. 3.ª edição. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bismark, M. (2005). *Desenho e Aprendizagem. Tema de comunicação no V Encontro Nacional da APROGED*. Porto: FBAUP.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blázquez E. & Alonso D. (2009). Hacia una pedagogia de los escenarios virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50 (2), pp. 1-15.
- Blázquez, E. (1991). La Investigación-Acción. Metodos y tecnicas de investigación cualitativas. In Barrio, *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-acción* (pp. 75-99). Alcoy: Marfil.
- Blázquez E. & Marínchouw, S. (2003). *Aprender Cooperando*. El aprendizaje cooperativo en el aula. Mérida: Junta de Extremadura.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buendía, L., Colás, P., & Henández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw
- Carvalho, M. (2011). *Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento* [Tese de Doutoramento em Sociologia. Ramo: Sociologia do Desenvolvimento e da Mudança Social]. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de ler (p.139 à 149).
- Cerrillo, P. (2006). *Literatura infantil e mediação leitora*. In Azevedo, F. (Coord.) *Língua materna e literatura infantil- Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education, XXI(3)*. [Special issue - Inclusive education ten years after Salamanca].
- Chevrier, J. (2003). La specification de la problématique. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 51-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário*. Narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Editora Global.
- Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil e juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Cubo S. (2010). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide.

- Cunha, M. & Costa, C. (2007). *Comportamentos (des) adaptados: Causa ou Efeito da Deficiência Mental?. Cadernos de Estudos*, nº 5, 59-70.
- Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991). Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, vol II. Ensino Básico, 2º Ciclo. Lisboa: ME/DGEBS.
- Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (1999). Programa de História e Geografia de Portugal. Organização Curricular e Programas, vol I e II. Ensino Básico, 2º Ciclo. Lisboa: ME/DGEBS.
- Eco, U. (2009). *A obra aberta*. Lisboa: Difel.
- Elias, V. & Koch, I. (2009). *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto.
- Flick, U. (2006). Triangulation. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage Publications.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Principia.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Julien, H. (2008). Content Analysis. In L. Given, *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 120-121). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jupp, V. (2006). Validity. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 311-312). London: Sage Publications.
- Marina, J. & Válgoma, M. (2006). *A magia de ler*. Barcelona: Plaza Janés.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2010). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: SAGE.

- Martins, E. (1996). Síntese de investigação qualitativa. Castelo Branco: Pub. ESECB/edição do autor.
- Martins, E. (2009). Autonomia e gestão democrática das escolas portuguesas no contexto da descentralização. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana). Núm. 14. pp.115.
- Ministério da Educação (2010). *Organização Curricular e Programas do Ensino de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação-Direção do Ensino Básico (2002). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, p.73-104.
- Mellon, N.(2006). *A Arte de Contar Histórias* (trad. Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues) Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- Mesquita, A. (2006). *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a Literatura infantojuvenil*. Porto: Edições Asa, páginas 154 -170.
- Miller, P. (2008). Validity. In L. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 909-910). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morato, P. & Santos, S. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. IV série. Vol. 14, 51-55.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- OMS (2001). Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Pádua, E. (2007). *Metodologia da pesquisa: Abordagem Teórico-prática*. São Paulo: Papyrus.
- Patrini, M.(2005). *A renovação do conto*. Emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez Editora.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Pereira, L. (2005). Se a literatura nos ensina, como podemos (não) ensiná-la?. O português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Coimbra: Edições Almedina. 1-10.

- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Dykinson.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio*. Reflexões sobre a literatura para a infância Estudos de Literatura Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- Riley, H. (2008). Drawing: Towards an intelligence of seeing. Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research. *Bristol and Chicago, Intellect*, pp 153-168.
- Rodrigues, A. (2002). *O Desenho ordem do pensamento arquitetónico*. Editorial Estampa, Lda., Lisboa.
- Rodrigues, L. et al. (2007). Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ruiz, J. (2003). *Técnicas de Triangulación y Control de Calidad en la Investigación Socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ryan, A. (2006). Methodology: Analysing Qualitative Data and Writing up your Findings. In M. Antonesa, H. Fallon, A. Ryan, T. Walsh, & L. Boris, Researching and Writing your thesis: a guide for postgraduate students (pp. 92-108). Kildare: Mace: Maynooth Adult and Community Education.
- Sá, E. (2003). *Chega-te a mim e deixa-te estar*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Sampaio, D. (2003). *Inventem-se novos pais*. 15ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- : Caminho, imp. 2003.
- Sampieri, R. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, F. (1998). Era uma vez... o conto como organizador do pensamento. ISPA Monografia de fim de curso. Psicologia Clínica.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade. *Educação Inclusiva*, Vol. 1, nº2, II-XVI.

- Sapsford, R. (2006). Validity of Generalization. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 312-313). London: Sage Publications.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semidirigida. In Gauthier, B. (Direção). *Investigação Social - Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência, p. 279-301.
- Scott, J. (2006). Content Analysis. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 40-41). London: Sage Publications.
- Simões, S.(2011). Investigar em, através e para o desenho. *Ensino das Artes Visuais, Identidade e Cultura no Século XXI - Atas 23º Encontro da APECV*: Bragança: APECV.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO & Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994), Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciências de Espanha.
- Vera, A. (2005). *Diálogo entre lo Cuantitativo y lo Cualitativo en la Investigación Científica*. El Desafío de laTriangulación. *Ciencia & Trabajo*, Año 7, nº 15, pp. 38-40.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications Inc.
- Yopp, H. & Yopp, R. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson.
- Zabalza, M. (2001). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 115/97, de 19 de setembro - Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Publicado no Diário da República n.º 216 - I Série A.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República I Série. Nº 28 (86-10-14), p.3432-3435.

- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto- Capítulo I, Âmbito e princípios, Artigo 1º, Artigo 2º, Artigo 3º; Capítulo II, Organização do sistema educativo, Artigo 4º, Artigo 5º, Artigo 6º, Artigo 7º.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (7 de janeiro de 2008). Publicado no Diário da República, 1ª Série n.º4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho 8065/ME/09 de 20 de março - Alargamento do princípio da discriminação positiva das escolas TEIP na afetação de recursos à generalidade dos projetos e das medidas do Ministério da Educação.
- Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 188, de 17 de agosto.
- Despacho Normativo nº 50/2005, 20 de outubro. Diário da República - I Série B de 9 de novembro de 2005, pp. 6461-6463
- Despacho Normativo nº55/2008. (23 de outubro de 2008). Publicado no Diário da República, 2º Série nº206. Lisboa: Ministério da Educação.

WEBGRAFIA

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2012) Mental retardation is no more: new name is intellectual and developmental disabilities. Consultado em 30/01/12. Disponível em <<http://www.aidd.org> >
- Daychouw, M. (2007). 40 Ferramentas e técnicas de gerenciamento.3.ed.Rio de Janeiro: Braspot. Consultado em 23/05/12. Disponível em <http://www.aedb.br/seget/artigos11/26714255.pdf>
- Gaspar, M. & Santos, M. (2009). "Learning Communities: way to a new Teaching Model?" Consultado 23/06/11, em <http://www.formatex.org/micte2009/book/782-787.pdf>
- GAVE- Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2012). PISA 2009. Competências dos alunos portugueses. Consultado em 03/02/2012. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Apres_Gulb_Final.pdf
- GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (2009). A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação. Consultada em 03/03/2012. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=literacia.pdf>

- GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (2012). Os estudantes e a leitura. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação. Consultada em 03/03/2012. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Consultado em 22/02/2012. Disponível em <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>
- Ribeiro, C. (2008). Estudo Comparativo entre Crianças com Deficiência Mental e Sem Deficiência Mental, no Âmbito do Desenvolvimento Motor. [On line]. Consultado em 23/06/11. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf>.
- Silva, E. (2010). Leitura- Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Consultado em 3/09/11, Disponível em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/documents/forms/altems.aspx>.
- Spinillo, A. (2008). O leitor e o texto. Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. Consultado em 14/02/2012. Disponível em <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04204.pdf>.
- UNESCO (2007) EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by the Year 2015: Will we make it?, Paris: UNESCO, p.3. Consultado em 03/12/2011. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1- Protocolo com o Agrupamento de Escolas AECF

PROTOCOLO

Exmo. Sr. Director
do Agrupamento de Escolas AECF,

Cláudia Alexandra Gouveia Assis Marques, professora contratada do Grupo de Recrutamento 200, com especialização em Educação Especial, a frequentar o 3º semestre do Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver a sua Tese de Mestrado no Agrupamento de Escolas de Carnaxide - Portela.

A presente investigação visa implementar o uso de um conto, original, intitulado *As histórias da História de Portugal* a alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), abrangidas pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

A história é escrita tendo por base os conteúdos programáticos da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), do 2º Ciclo do Ensino Básico.

A motivação para esta investigação surgiu da experiência lectiva que ao longo da carreira docente tem indiciado que a leccionação de conteúdos programáticos de forma lúdica é sempre mais cativante e, conseqüentemente, mais eficaz na aquisição de competências e sinónimo de sucesso.

Nesta investigação pretende provar-se que o uso do conto, da imagem e da leitura expressiva como estratégias pedagógicas e lúdicas, em crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, é eficaz na aquisição de competências na disciplina de HGP.

Pede deferimento,
Carnaxide, 16 de Setembro de 2011

Cláudia A. Gouveia Assis Marques

Apêndice 2- Protocolo com o professor de EE/Consentimento

Entrevista SEMI-ESTRUTURADA

Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento de uma entrevista.

Este estudo é desenvolvido no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor - Escola Superior de Educação de Castelo Branco/IPCB.

A presente investigação visa implementar o uso de contos originais, intitulados *Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID*, abrangidas pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

Os objetivos da presente entrevista são os seguintes:

Assim, o objetivo geral da nossa investigação foi o seguinte:

- Analisar o papel de estórias da História de Portugal, ilustradas com imagens, como estratégia de aprendizagem na disciplina de HGP, em crianças com DID.

São objetivos específicos do estudo:

- Conhecer o grau de satisfação de alunos com DID, na transmissão de conteúdos de HGP, através de estórias, ilustradas com imagens;
- Avaliar os conhecimentos aprendidos pelos alunos com DID em relação aos conteúdos programáticos da disciplina de História de Portugal, através de estórias ilustradas com imagens.
- identificar as dificuldades das crianças com DID a nível da comunicação escrita;
- Analisar em que medida o uso de estórias, ilustradas com imagens e contadas através da leitura expressiva, é determinante para a aquisição de competências para a disciplina de HGP, em crianças com DID;
- Identificar as características comuns às crianças com DID;
- Auferir sobre a influência do meio nas crianças com DID.

Seguiremos as regras éticas de anonimato, privacidade e em nenhum lugar identificaremos o entrevistado em termos de dados pessoais.

As informações recolhidas serão absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

O seu preenchimento requer 20 minutos.

Carnaxide, 3 de Novembro de 2011

Assinatura: _____

Termo de consentimento do professor de EE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Declaro ter recebido da Mestranda, Cláudia Alexandra Gouveia Assis Marques, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, todos os esclarecimentos (objetivos) sobre o Projeto de Investigação “*Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID*”, orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, nomeadamente sobre as condições de realização, de anonimato, de confidencialidade e sigilo das informações dadas relativas aos alunos do projeto de investigação.

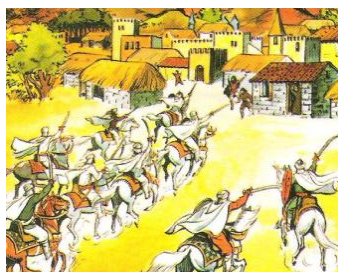
Concordo participar voluntariamente no estudo e autorizo a recolha de dados para os fins da pesquisa referida.

Carnaxide, 3 de Novembro de 2011

Assinatura: _____

Apêndice 3- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID

O CONDADO PORTUCALENSE



Estampa 1-

Lutas entre cristãos e muçulmanos



Estampa 2-

D. Afonso Henriques

D. Afonso VI, rei de Leão, que comandava as tropas cristãs, depressa se apercebeu que os muçulmanos eram muitos e muito valentes e que, para não perder a luta, teria de pensar em algo ou alguma coisa que o ajudasse e o tornasse vencedor.

Sonhava acordado, pensava a dormir... até que um dia teve uma ideia brilhante! Decidiu, pedir ajuda a outros cavaleiros cristãos da Europa: os cruzados.

Houve lutas e lutas e guerras e guerras e a ideia luminosa de D. Afonso VI, que parecia a lâmpada mágica de **Aladino** a quem se pede desejos, estava mesmo a resultar!

Mas de entre muitos cruzados que auxiliaram o rei, houve dois que se destacaram pela sua valentia e coragem: D. Raimundo e D. Henrique.

O rei ficou tão contente com eles que decidiu dar-lhes o que de mais precioso tinha: as filhas e as terras.

Assim, a D. Raimundo deu a sua filha D. Urraca em casamento e o Condado da Galiza; a D. Henrique, a mão da sua filha D. Teresa e o Condado Portucalense.

D. Henrique e D. Teresa viveram muito felizes e tiveram um filho chamado D. Afonso Henriques.

A BATALHA DE S. MAMEDE

Era uma vez um menino muito corajoso chamado Afonso Henriques. Nunca tinha medo de nada nem de ninguém, parecia um **super-homem**, e por ser tão valente dizia que um dia seria rei, vejam só!

O tempo foi passando...

Um dia o seu pai morreu e quem ficou a governar o Condado Portucalense foi a sua mãe D. Teresa.

Mas Afonso Henriques era muito esperto e, um dia, descobriu que a sua mãe queria unir o Condado Portucalense ao Condado da Galiza, pondo, assim, em risco a independência do Condado Portucalense.

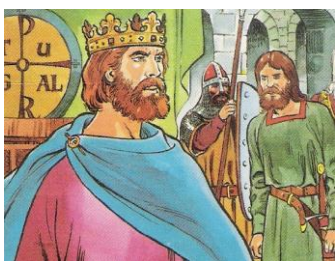
Então, Afonso Henriques, apenas com catorze anos, armou-se a si próprio cavaleiro, reuniu tropas e, junto ao Castelo de Guimarães, lutou contra a sua mãe, onde saiu vencedor.

Esta luta ficou conhecida para a história como Batalha de S. Mamede e, mais tarde, D. Afonso Henriques tornou-se o primeiro rei de Portugal.



Estampa 3-

D. Afonso Henriques e as suas tropas junto ao Castelo de Guimarães



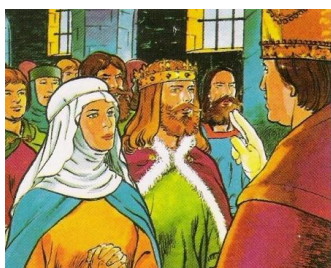
Estampa 4-

D. Afonso Henriques: 1º rei de Portugal



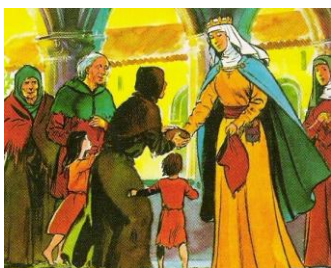
Estampa 5-

D. Dinis, o rei poeta



Estampa 6-

*Casamento de D.
Dinis com D. Isabel*



Estampa 7-

*D. Isabel ajudando os mais
necessitados*

O MILAGRE DAS ROSAS

Uma vez na nossa história tivemos um rei chamado Dinis que gostava muito mais de ler e escrever poemas do que ser rei, imaginem!

Certo dia, apaixonou-se por uma jovem e linda princesa, que em muito parecia a **cinderela**, de nome Isabel, com quem veio a casar.

Isabel também não era uma rainha igual às outras rainhas, gostava muito mais de estar junto do povo do que nos jardins do castelo. Entristecia-se ao ver o povo passar fome e frio e, vezes sem conta, ajudava os que estavam doentes e dava comida aos que precisavam. Mas fazia tudo isto sem que Dinis soubesse, não fosse ele aborrecer-se com ela!

E todos os dias, Isabel, saía cedo do castelo, ajudava os que mais precisavam e não dizia nada a Dinis.

Mas um dia, o rei, apareceu-lhe de repente e perguntou-lhe:

- Isabel, onde vais e o que levas escondido no manto?
- São rosas, Dinis, são rosas!
- O quê? Rosas no mês de Janeiro?!

Isabel abriu o manto e dele saíram muitas e muitas rosas vermelhas. Como que por artes mágicas, o pão transformara-se em flores.

A PADEIRA DE ALJUBARROTA

Era uma vez um menino chamado João e era um João igual a todos os outros meninos de nome João, não era filho legítimo de rei e por isso não iria ser rei!

Mas um dia, aconteceu algo que ninguém esperava que acontecesse, o nosso país ficou sem rei e o povo quis que João fosse o nosso rei.

O João igual a todos os outros meninos de nome João passou a ser diferente de todos os outros meninos chamados João: era rei, D. João I!

Por essa altura Portugal esteve quase a deixar de ser Portugal, acreditam?!

Havia mesmo portugueses que queriam que deixássemos de ser portugueses e passássemos a ser castelhanos, vejam!

Mas João, agora D. João I, tudo fez para continuarmos a ser portugueses...

Um dia, estando os castelhanos em Aljubarrota, apareceu uma padeira e, com uma grande pá, meteu os castelhanos, um a um, dentro de um enorme forno, que quase pareciam o **João Ratão** cosido e assado no caldeirão.

Assim o João, que era igual a todos os outros meninos de nome João mas que se tornou diferente de todos os outros meninos de nome João, conseguiu que Portugal, continuasse Portugal.



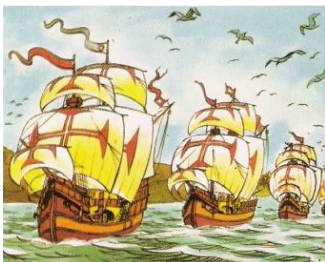
Estampa 8-

Luta entre portugueses e castelhanos



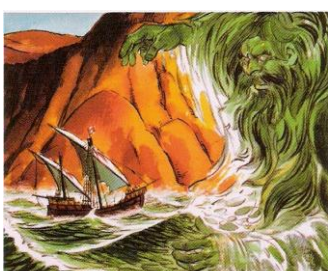
Estampa 9-

D. João I: rei de Portugal



Estampa 10-

Descoberta do caminho marítimo para a Índia



Estampa 11-

Gigante Adamastor



Estampa 12-

Chegada à Índia



Estampa 13-

Índios do Brasil

OS DESCOBRIMENTOS

Uma vez Portugal, cansado de olhar só para si, decidiu descobrir outras terras, outras culturas, outros povos.

Meteu-se dentro de um barco com comida e água para três anos, mas... Sabem o que aconteceu?

No mar, os ventos sopraram tanto, as ondas cresceram tanto, a chuva chorou tanto que o barco rodou, rodou, rodopiou ... Parecia o **lobo mau** a indicar um caminho errado ao **capuchinho vermelho**!

Finalmente, chegou a uma terra muito diferente. Lá falava-se uma língua estranha, os seus habitantes tinham um olhar diferente e era muito rica em especiarias, sedas e pedras preciosas. Tinha chegado à Índia.

O rei português, D. Manuel I, ficou tão contente com o que Portugal viu, ouviu e trouxe que resolveu mandar outro barco, com comida e água e para três anos, para que outros portugueses também pudessem ver, ouvir e trazer as riquezas daquele território.

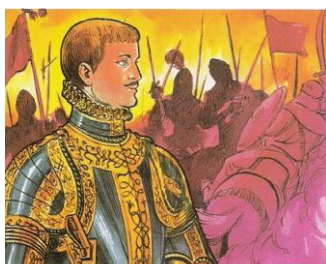
Mas, o barco seguiu uma rota diferente, sem que os seus tripulantes se apercebessem e quando o barco avistou terra, em vez de verem especiarias, sedas e pedras preciosas, viram papagaios, periquitos... e perceberam que, por culpa do vento, das ondas e da chuva, não estavam na Índia, mas no Brasil.

O DESASTRE DE ALCÁCER QUIBIR



Estampa 15-

Alcácer Quibir



Estampa 14-

D. Sebastião

Uma vez tivemos um rei muito diferente dos outros reis.

Imaginem que em vez de viver no castelo rodeado de aias e amos, cheio de luxos, decidiu ir viver para o campo de batalha, parecia o **soldadinho de chumbo!**

Juntamente com as suas tropas, partiu para o norte de África e lutou na batalha de Alcácer Quibir.

Mas os inimigos eram muitos e muito poderosos...

De repente uma mancha de nevoeiro voou sobre o campo de batalha...

Ouviram-se gritos de guerra, barulhos de espadas, palavras de esperança e D. Sebastião desapareceu e para sempre...

Ainda hoje, nas manhãs de nevoeiro, há quem espere, não se sabe se por D. Sebastião se pela esperança que ele carregava na espada!



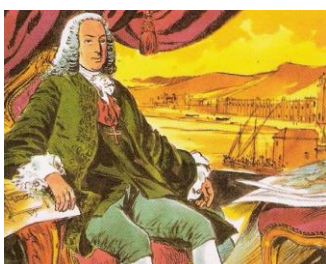
Estampa 16-

Palácio e Convento de Mafra



Estampa17-

O terramoto de 1755



Estampa18-

Marquês de Pombal

A MONARQUIA ABSOLUTA NO SÉCULO XVIII

Uma vez na nossa história Portugal cobriu-se de cor amarela, não porque o sol brilhasse, mas porque chegou ao nosso país grandes quantidades de ouro, açúcar e diamantes, vindos do Brasil.

D. Afonso V, o rei de então, tornou-se assim um dos reis mais ricos da Europa.

Imaginem que ele tinha fatos todos bordados a ouro, uma banheira de prata maciça dourada por dentro, dava banquetes que chegavam a ter sessenta pratos...

Mandou, também, construir monumentos muito grandes, como o Palácio e Convento de Mafra e o Aqueduto das Águas Livres.

Mas...

Certo dia, o amarelo dourado de Portugal deu lugar a um cinzento profundo. No dia 1 de Novembro de 1755, o território português foi abalado por um enorme terramoto, seguido de um marmoto, parecia o **Pinóquio** na barriga da baleia!

Perante tal caos, surgiu uma figura conhecida por Marquês de Pombal que se empenhou na reconstrução da cidade de Lisboa e realizou várias reformas a nível político, social e económico.

A QUEDA DA MONARQUIA

Era uma vez um rei mais pintor e menos rei, ou melhor, um rei que percebia menos de governar e mais de pintar: D. Carlos, tão parecido com o **gato das botas!**

D. Carlos deliciava-se nas paisagens do Alentejo, onde pintava animais, plantas...

Mas a verdade é que o povo queria que o rei fosse mais rei e menos artista, não gostava muito que o rei andasse por aí assim a pintar, a desenhar, enfim a dedicar-se a outros assuntos que não os do reino!

Certo dia, quando D. Carlos regressava dos seus passeios pelo Alentejo, com a rainha e os dois príncipes herdeiros, foi surpreendido por uma multidão que lhe bateu palmas e deu muitas vivas. O que ele não esperava é que no meio de toda esta multidão saíssem tiros e que fossem para o atingir!

De facto os tiros atingiram-no a si e ao seu filho Luís Filipe e ambos acabaram por falecer.

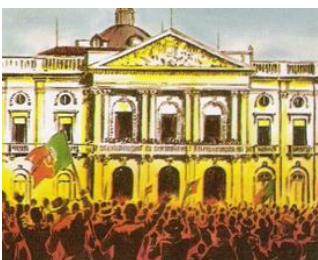
Nesse momento percebeu-se que Portugal desenhou um outro Portugal.

E, de facto, adivinhou-se: o Portugal Monárquico pintou-se de Portugal Republicano.



Estampa 19-

O regicídio



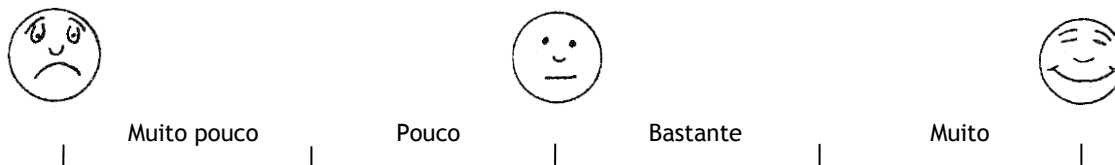
Estampa 20-

Implantação da República

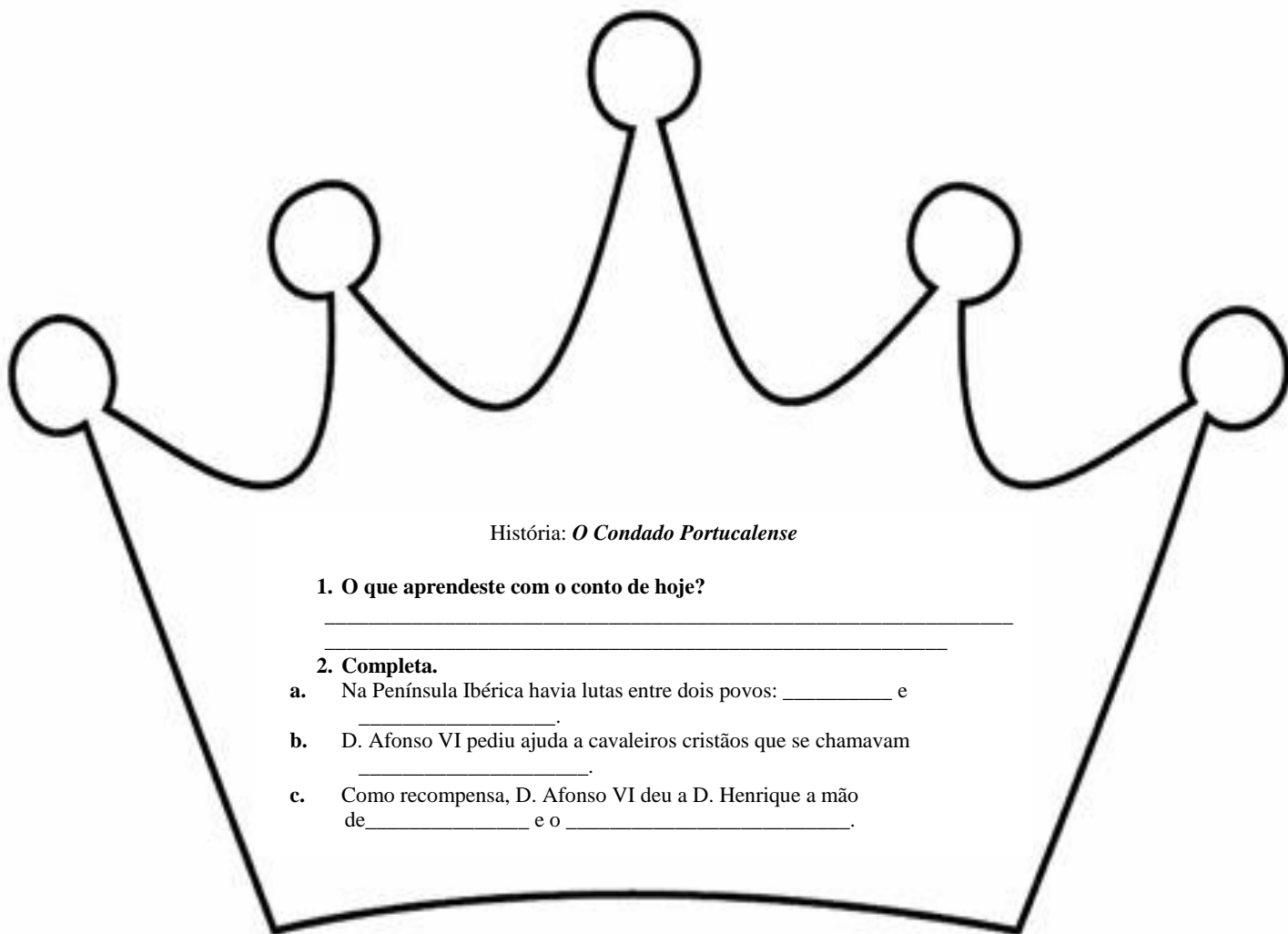
**Apêndice 4- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID:
Fichas de Autoavaliação**

Bloco 1 - sessão 1: O Condado Portucalense

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.



Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.



História: *O Condado Portucalense*

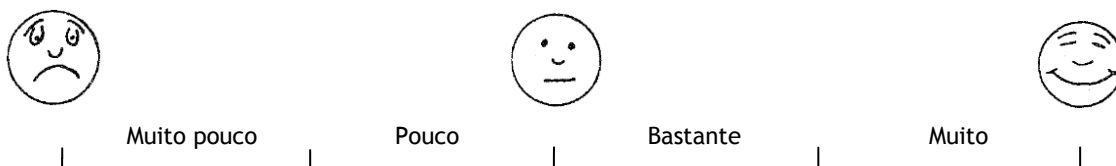
1. O que aprendeste com o conto de hoje?

2. Completa.

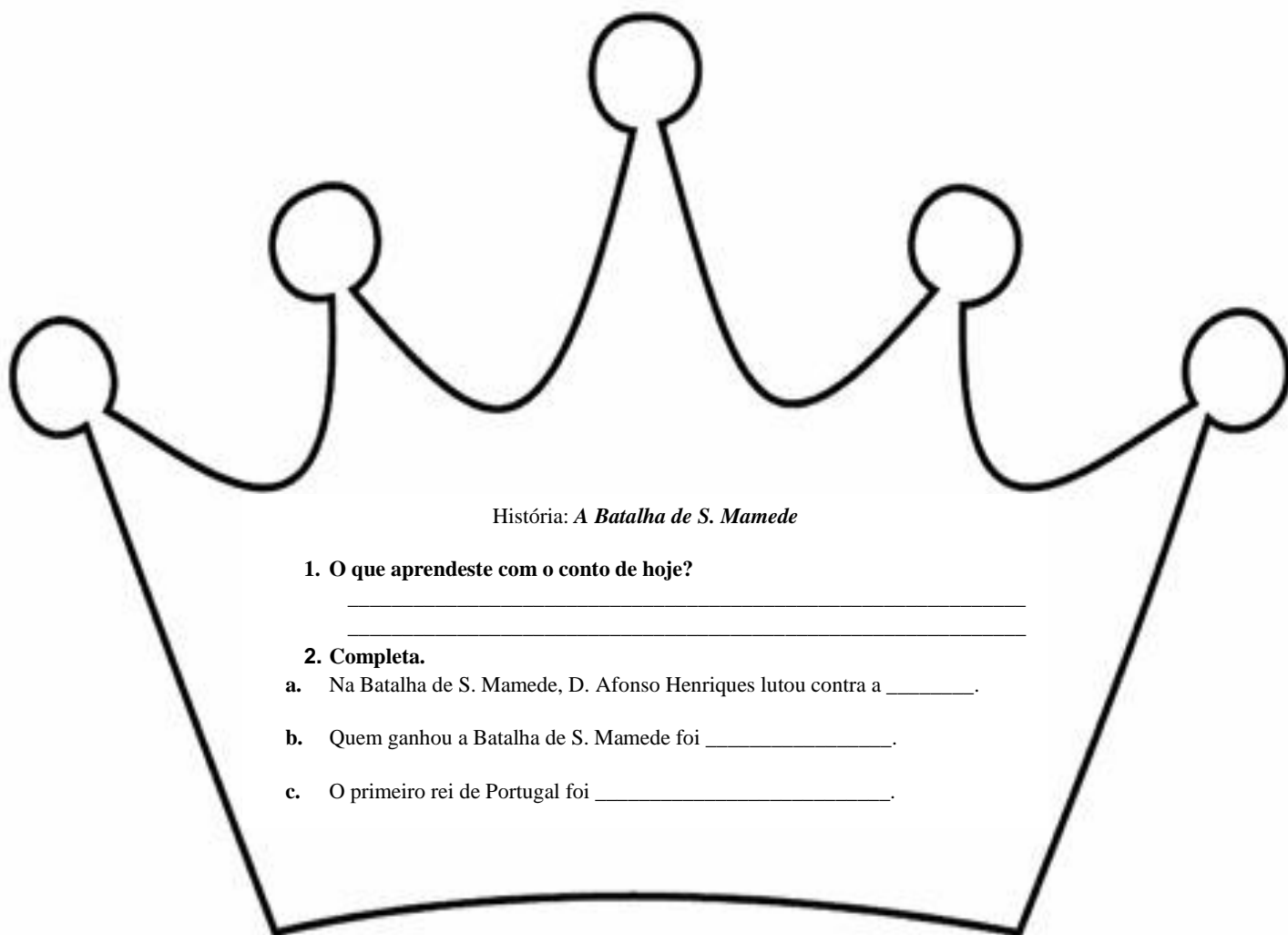
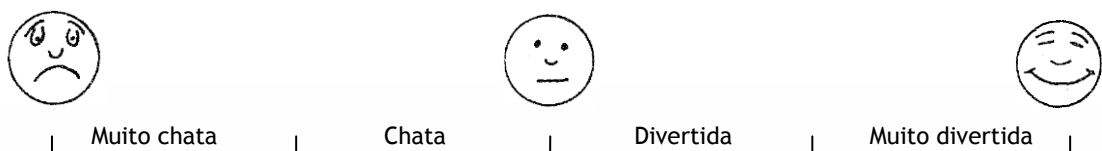
- a. Na Península Ibérica havia lutas entre dois povos: _____ e _____.
- b. D. Afonso VI pediu ajuda a cavaleiros cristãos que se chamavam _____.
- c. Como recompensa, D. Afonso VI deu a D. Henrique a mão de _____ e o _____.

Bloco 1 - sessão 2: A Batalha de S. Mamede

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.



Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.



História: *A Batalha de S. Mamede*

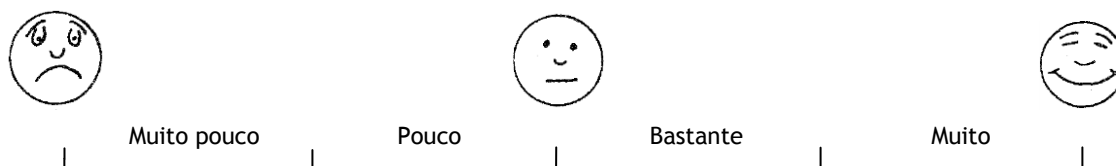
1. O que aprendeste com o conto de hoje?

2. Completa.

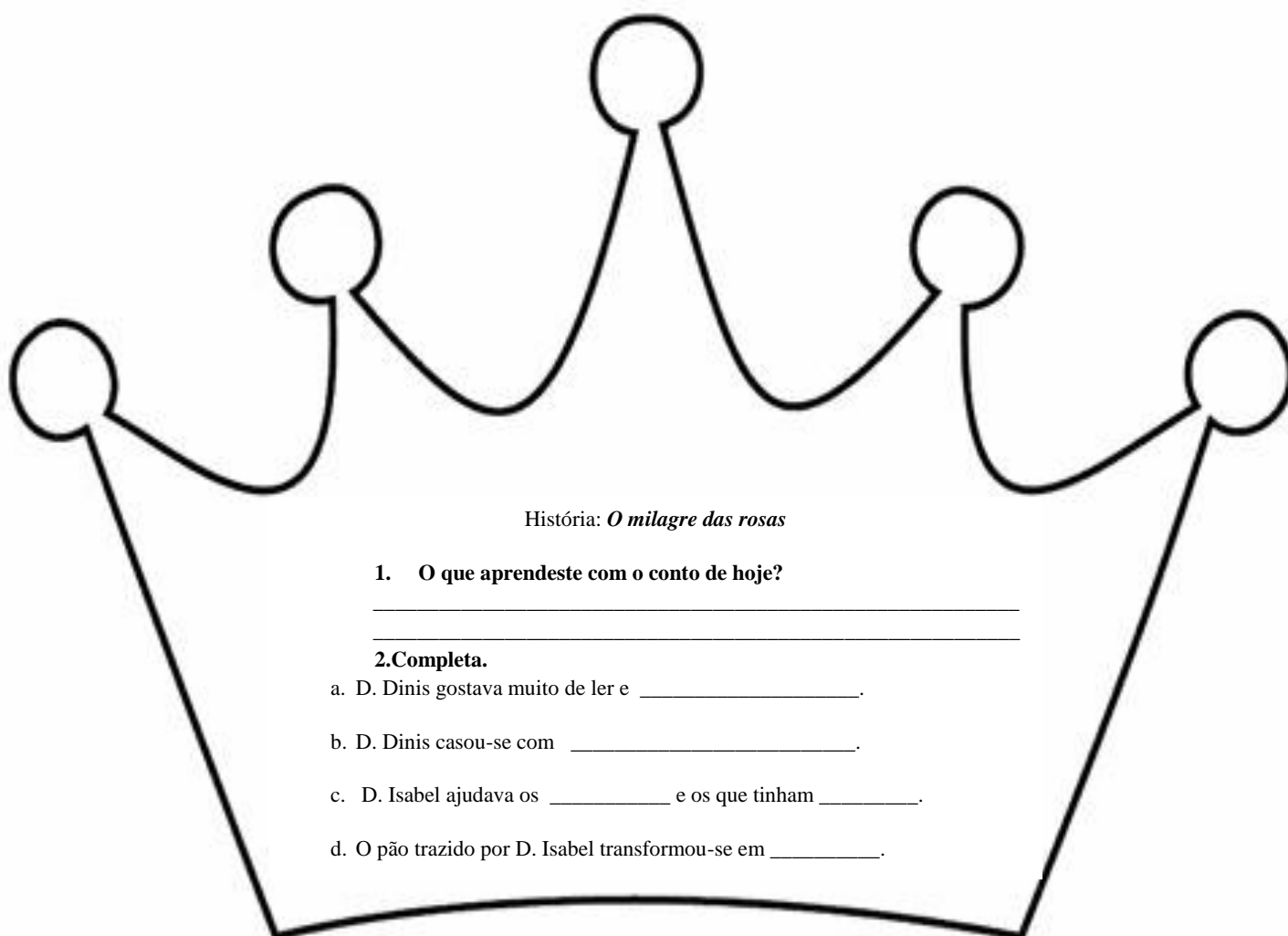
- a. Na Batalha de S. Mamede, D. Afonso Henriques lutou contra a _____.
- b. Quem ganhou a Batalha de S. Mamede foi _____.
- c. O primeiro rei de Portugal foi _____.

Bloco 2 - sessão 1: O milagre das rosas

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.

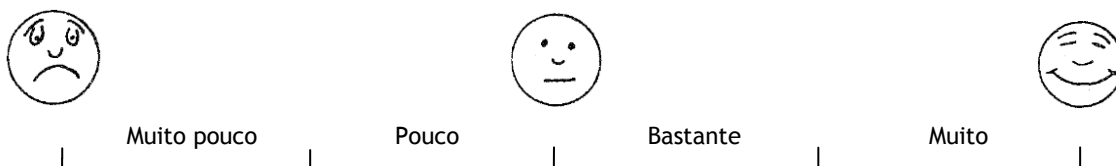


Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.

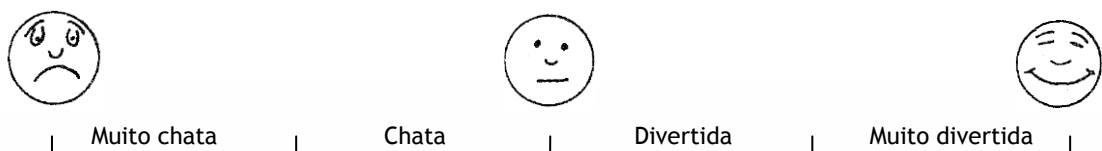


Bloco 3 - sessão 1: A padeira de Aljubarrota

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.

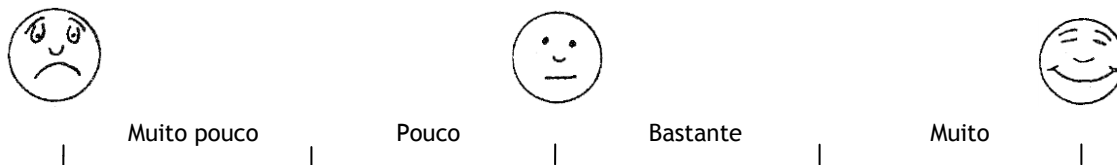


Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.

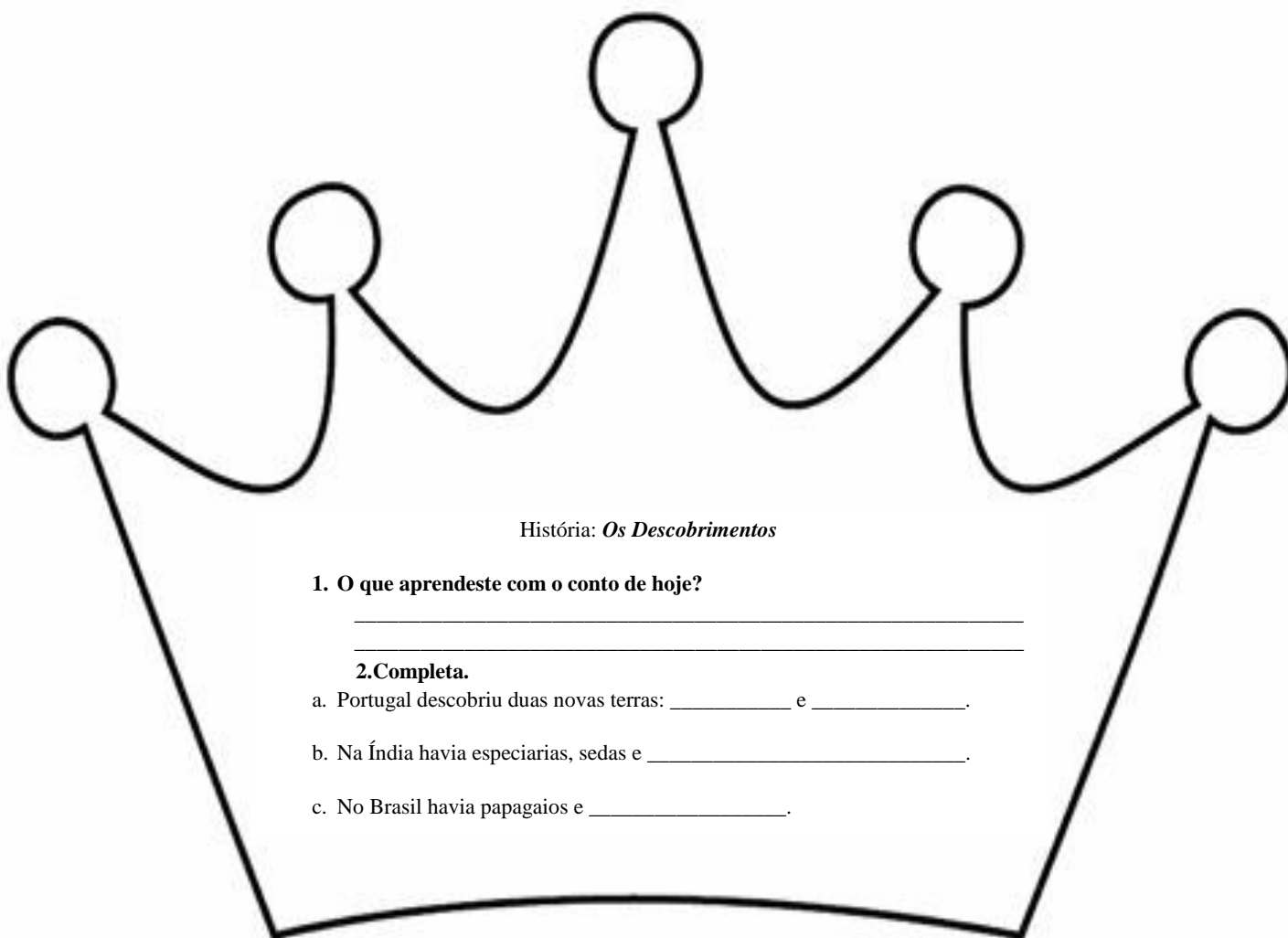


Bloco 4 - sessão 1: Os Descobrimentos

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.

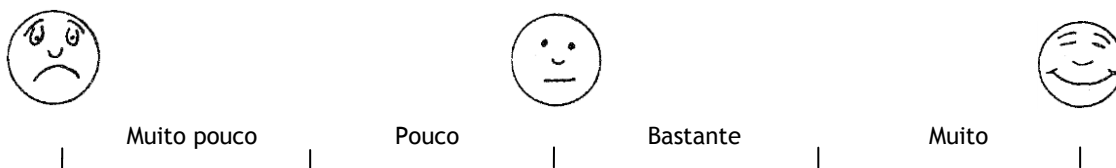


Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.

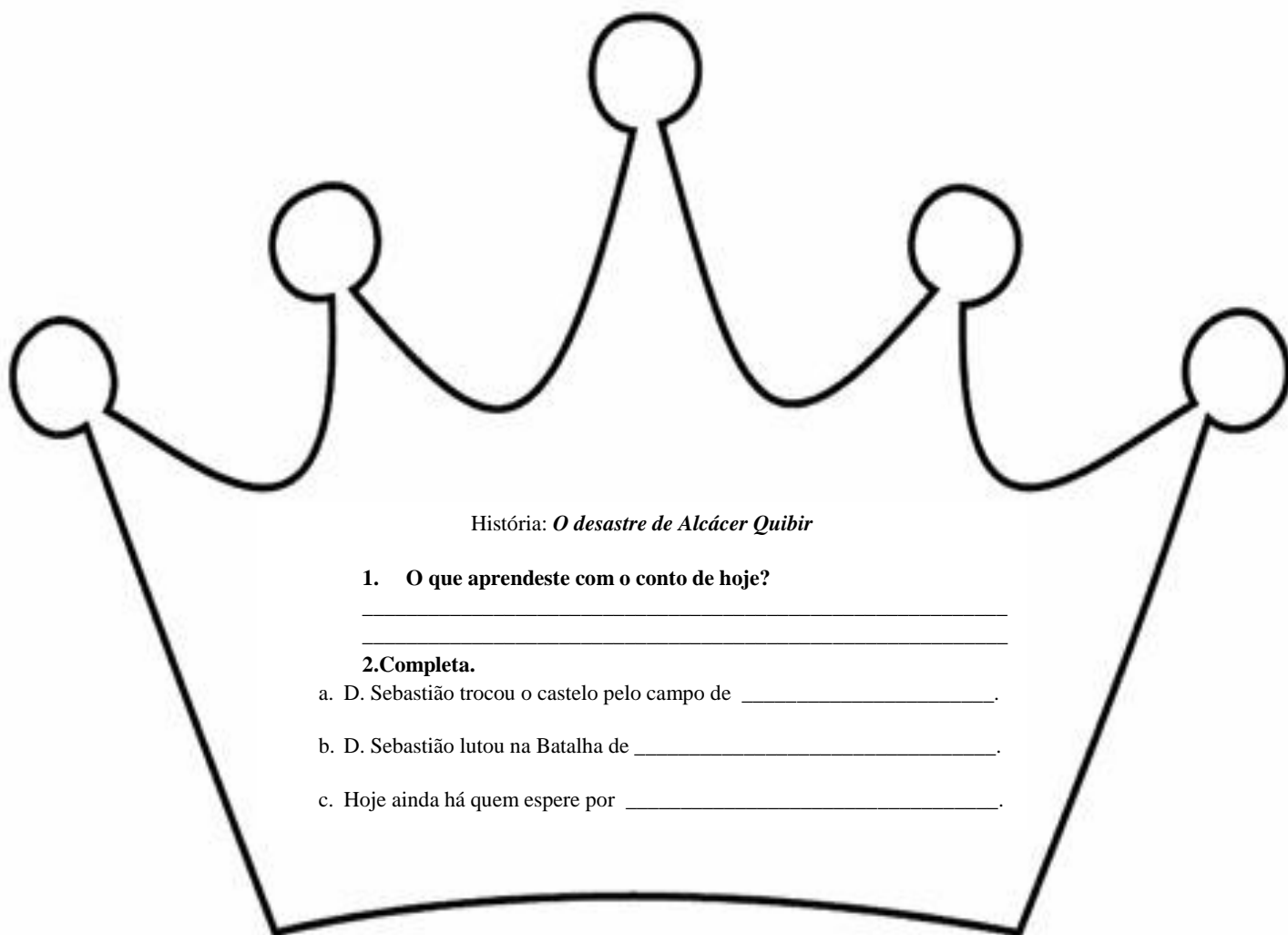
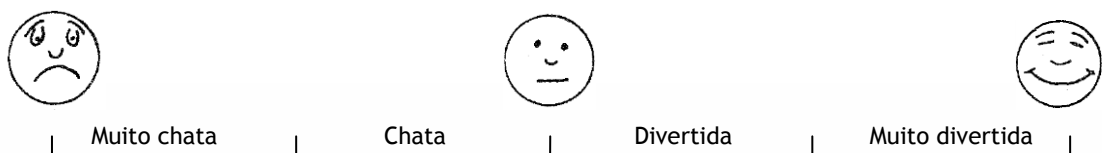


Bloco 5 - sessão 1: O desastre de Alcácer Quibir

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.



Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.



História: *O desastre de Alcácer Quibir*

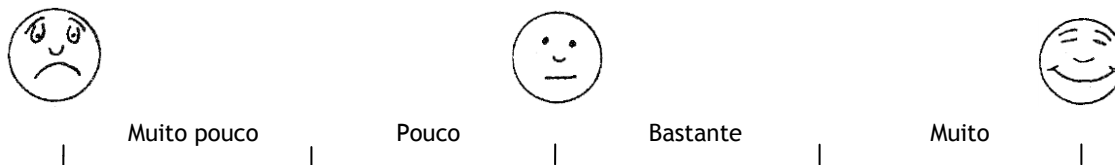
1. O que aprendeste com o conto de hoje?

2. Completa.

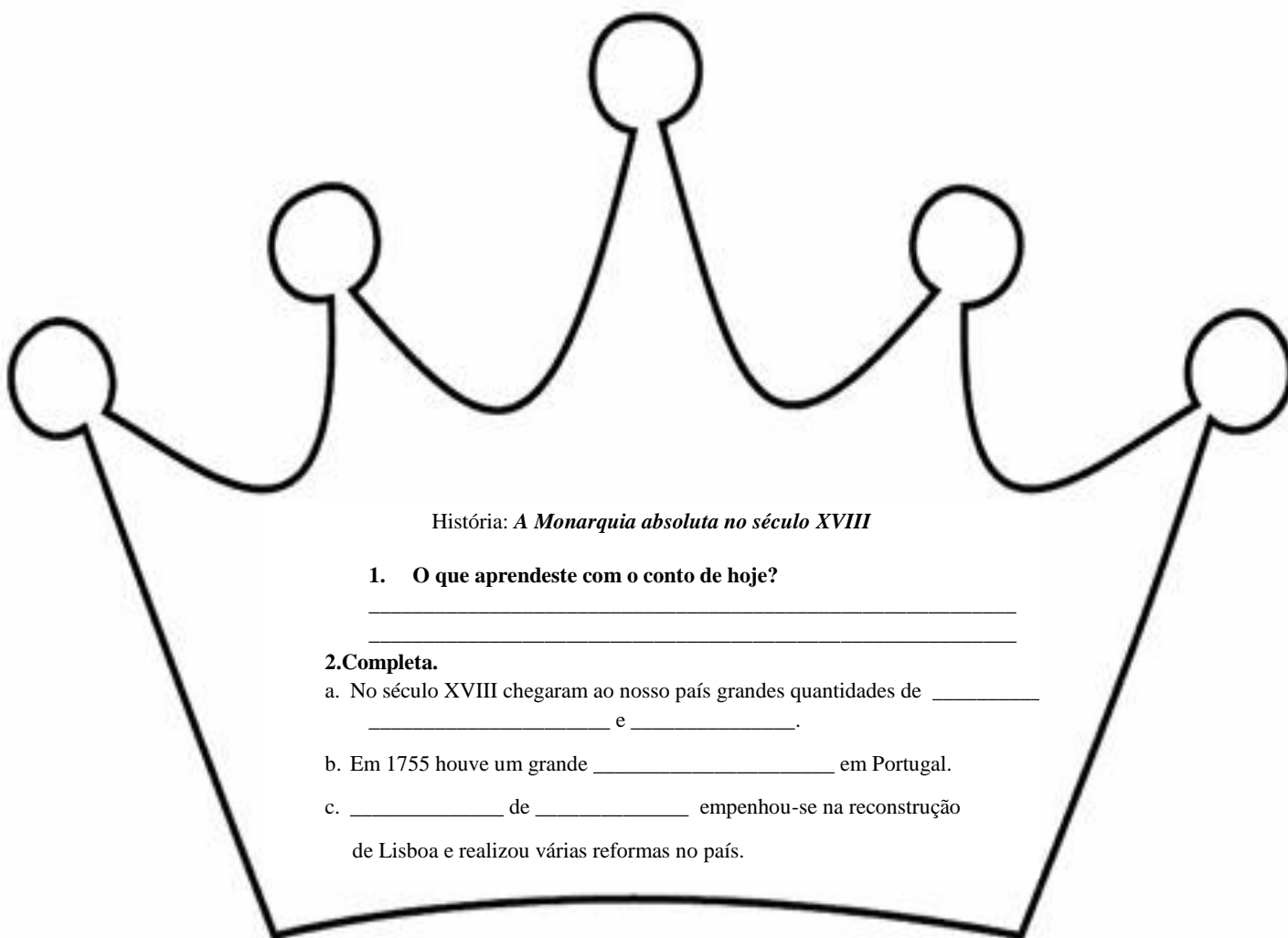
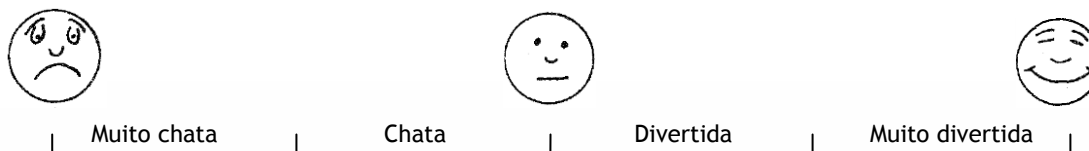
- a. D. Sebastião trocou o castelo pelo campo de _____.
- b. D. Sebastião lutou na Batalha de _____.
- c. Hoje ainda há quem espere por _____.

Bloco 6 - sessão 1: A Monarquia absoluta no século XVIII

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.



Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.



História: *A Monarquia absoluta no século XVIII*

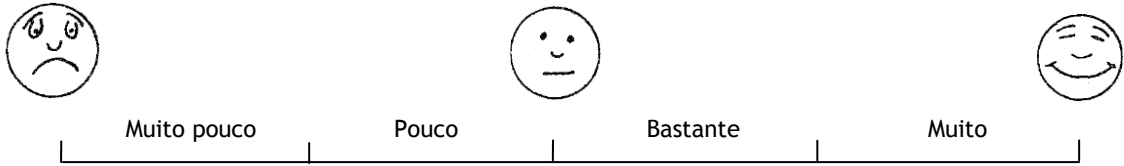
1. O que aprendeste com o conto de hoje?

2. Completa.

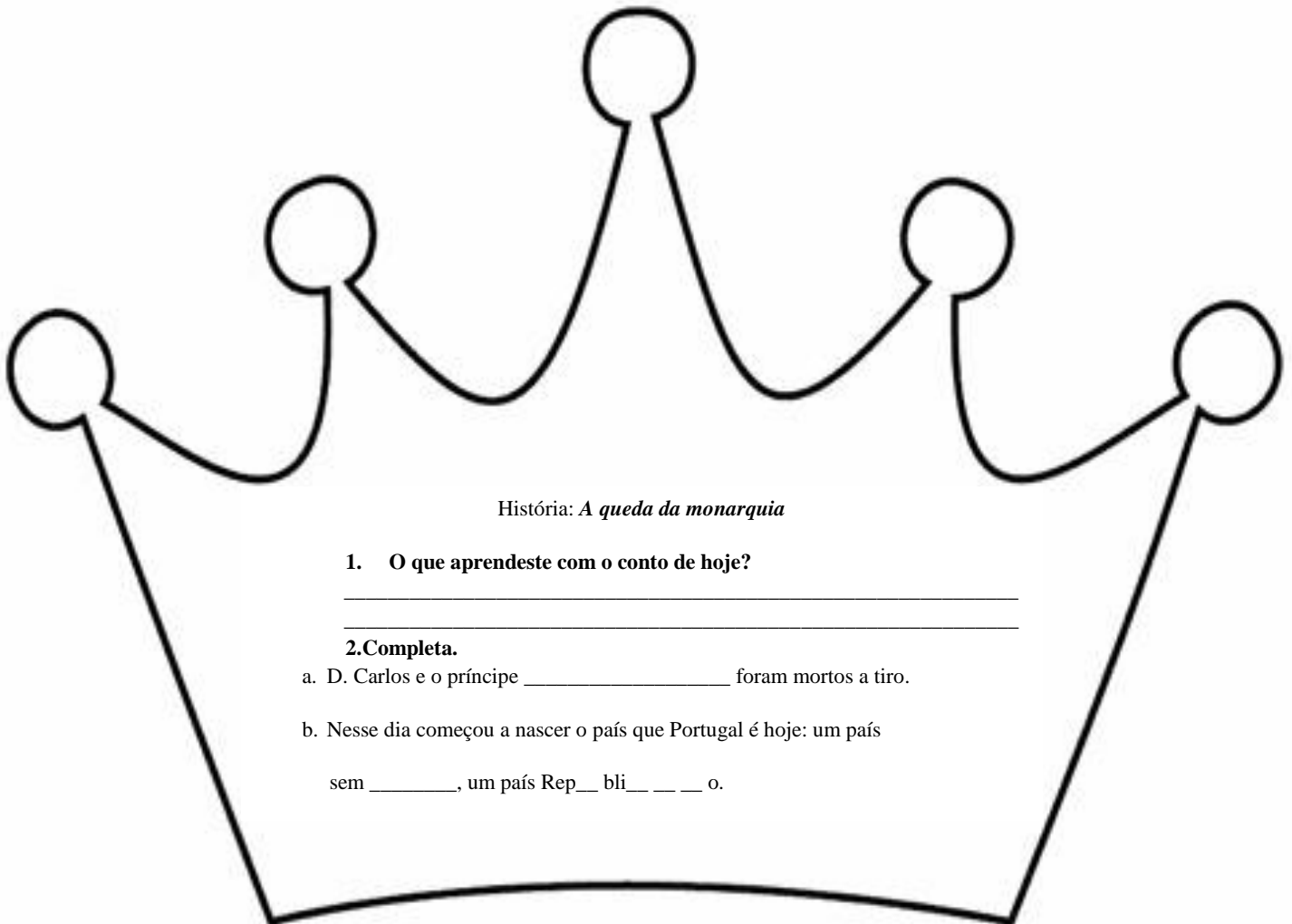
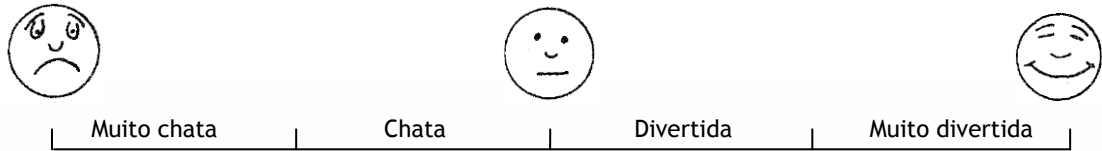
- a. No século XVIII chegaram ao nosso país grandes quantidades de _____ e _____.
- b. Em 1755 houve um grande _____ em Portugal.
- c. _____ de _____ empenhou-se na reconstrução de Lisboa e realizou várias reformas no país.

Bloco 7 - sessão 1: A queda da Monarquia

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje.



Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão.



Apêndice 5- Plano de narrar estórias a crianças com DID

BLOCOS	SESSÕES	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAL
Bloco 1 O Condado Portugalense	SESSÃO 1	<ul style="list-style-type: none"> • audição da história “O Condado Portugalense” • exploração das estampas 1 (Lutas entre cristãos e muçulmanos) e 2 (D. Afonso Henriques) • exploração vocabular/ideológica (se necessário) • dinâmica professora-alunos • preenchimento da ficha de autoavaliação 1 	<ul style="list-style-type: none"> • ouvir a história “O Condado Portugalense” • observar as estampas 1 e 2 • relacionar as estampas 1 e 2 com a história ouvida • expressar qualitativamente o quanto aprendeu sobre a história • expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão • escrever o que aprendeu com a história • revelar o que aprendeu com a história • com base na história e nas estampas, identificar os povos que lutaram na Península Ibérica • com base na história e nas estampas, indicar o nome dado aos cavaleiros cristãos • com base na história e nas estampas, evidenciar as recompensas dadas por D. Afonso VI a D. Henrique 	<ul style="list-style-type: none"> • histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: <i>O Condado Portugalense</i> • estampas: 1, 2 • data show • ficha de autoavaliação: 1 • canetas

SESSÃO 2

- audição da história “A Batalha de S. Mamede”
- ouvir a história “ A Batalha de S. Mamede”
- observar as estampas 3 e 4
- relacionar as estampas 3 e 4 com a história ouvida
- expressar qualitativamente o quanto aprendeu sobre a história
- expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão
- escrever o que aprendeu com a história
- revelar o que aprendeu com a história
- com base na história e nas estampas, identificar os opositores na Batalha de S. Mamede
- com base na história e nas estampas, indicar o nome do vencedor da Batalha de S. Mamede
- com base na história e nas estampas, indicar o nome do 1º rei de Portugal

Bloco 1

A Batalha de S. Mamede

- audição da história “ A Batalha de S. Mamede”
- histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: *A Batalha de S. Mamede*
- estampas: 3, 4
- data show
- ficha de autoavaliação: 2
- canetas

SESSÃO 3

- audição da história “O milagre das rosas”
- histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: *O milagre das rosas*
- observar as estampas 5, 6 e 7
- estampas: 5, 6, 7
- relacionar as estampas 5, 6 e 7 com a

Bloco 2	O milagre das rosas	<p>estampas 5 (D. Dinis, o rei poeta) , 6 (casamento de D. Dinis com D. Isabel) e 7 (D. Isabel ajudando os mais pobres)</p> <ul style="list-style-type: none"> • exploração vocabular/ideológica (se necessário) • dinâmica professora-alunos • preenchimento da ficha de autoavaliação 3 	<p>história ouvida</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressar qualitativamente o quanto aprendeu sobre a história • expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão • escrever o que aprendeu com a história • revelar o que aprendeu com a história • com base na história e nas estampas, indicar uma atividade de D. Dinis • com base na história e nas estampas, indicar o nome da esposa de D. Dinis • com base na história e nas estampas, reconhecer o apoio prestado por D. Isabel aos mais pobres • com base na história e nas estampas, explicar o milagre das rosas 	<ul style="list-style-type: none"> • data show • ficha de autoavaliação: 3 • canetas
Bloco 3	A padreira de	<p>sessão 4</p> <p>• audição da história “A padreira de Aljubarrota”</p> <ul style="list-style-type: none"> • exploração das estampas 8 (Luta entre portugueses e castelhanos) e 9 (D. João I: rei de Portugal) 	<p>histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: <i>A padreira de Aljubarrota</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • estampas: 8, 9 • data show • ficha de autoavaliação: 4 • canetas 	

Aljubarrota

- exploração
vocabular/ideológica (se necessário)
 - dinâmica professora-alunos
 - preenchimento da ficha de autoavaliação 4
- opinião sobre a sessão
- escrever o que aprendeu com a história
 - revelar o que aprendeu com a história
 - com base na história e nas estampas, reconhecer a aclamação de D. João I
 - com base na história e nas estampas, identificar o povo opositor dos portugueses
 - com base na história e nas estampas, indicar o lugar onde a padeira colocou os castelhanos

SESSÃO 5

- audição da história “Os Descobrimentos”
 - exploração das estampas 10 (Descoberta do caminho para a Índia), 11 (Chegada à Índia), 12 (O Gigante Adamastor) e 13 (Índios do Brasil)
 - exploração vocabular/ideológica (se
- ouvir a história “ Os Descobrimentos”
- observar as estampas 10, 11, 12 e 13
 - relacionar as estampas 10, 11, 12 e 13 com a história ouvida
 - expressar qualitativamente o quanto aprendeu sobre a história
 - expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão
 - escrever o que aprendeu com a história
 - revelar o que aprendeu com a história
 - com base na história e nas estampas,
- histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: *Os Descobrimentos*
- estampas: 10, 11, 12, 13
 - data show
 - ficha de autoavaliação: 5
 - canetas

Bloco 4

Os

Descobrimentos

necessário)
 • dinâmica professora-alunos
 • preenchimento da ficha de autoavaliação 5

mencionar as terras descobertas pelos portugueses
 • com base na história e nas estampas, enumerar produtos que existiam na Índia
 • com base na história e nas estampas, enumerar um animal que existia no Brasil

SESSÃO 6

• audição da história “O desastre de Alcácer Quibir”
 • exploração das estampas 14 (D. Sebastião: rei de Portugal) e 15 (Alcácer Quibir)
 • exploração vocabular/ideológica (se necessário)
 • dinâmica professora-alunos

• ouvir a história “ O desastre de Alcácer Quibir”
 • observar as estampas 14 e 15
 • relacionar as estampas 14 e 15 com a história ouvida
 • expressar qualitativamente o quanto aprendeu sobre a história
 • expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão
 • escrever o que aprendeu com a história
 • revelar o que aprendeu com a história
 • com base na história e nas estampas, indicar o local escolhido por D. Sebastião

• histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: *O desastre de Alcácer Quibir*
 • estampas: 14, 15
 • data show
 • ficha de autoavaliação: 6
 • canetas

Bloco 5
O desastre de Alcácer Quibir

- preenchimento da ficha de autoavaliação 6
- com base na história e nas estampas, indicar o nome da Batalha onde D. Sebastião lutou e desapareceu
- com base na história e nas estampas, identificar o mito Sebastianista

SESSÃO 7

- audição da história “A monarquia absoluta no século XVIII”
- ouvir a história “ A monarquia absoluta no século XVIII”
- exploração das estampas 16 (Palácio e Convento de Mafra), 17 (O terramoto de 1755) e 18 (Marquês de Pombal)
- observar as estampas 16, 17 e 18
- relacionar as estampas 16, 17 e 18 com a história ouvida
- expressar qualitativamente o quanto aprendeu sobre a história
- exploração vocabular/ideológica (se necessário)
- expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão
- escrever o que aprendeu com a história
- revelar o que aprendeu com a história
- dinâmica professora-alunos
- com base na história e nas estampas, indicar os produtos, vindos do Brasil, no século XVIII
- preenchimento da ficha de autoavaliação 7
- com base na história e nas estampas, histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: *A monarquia absoluta no século XVIII*
- estampas: 17, 18
- data show
- ficha de autoavaliação: 7
- canetas

Bloco 6

A monarquia absoluta no século XVIII

- indicar o acontecimento sucedido em 1755
- com base na história e nas estampas, indicar o nome de quem promoveu a reconstrução de Lisboa e realizou diversas reformas

SESSÃO 8

- audição da história “A queda da monarquia”
- exploração das estampas 19 (O regicídio) e 20 (Implantação da República)
- ouvir a história “A queda da monarquia”
- observar as estampas 19 e 20
- relacionar as estampas 19 e 20 com a história ouvida
- expressar qualitativamente o quanto aprendeu sobre a história
- expressar qualitativamente a sua opinião sobre a sessão
- escrever o que aprendeu com a história
- revelar o que aprendeu com a história
- com base na história e nas estampas, indicar o nome do príncipe assassinado no regicídio
- com base na história e nas estampas, reconhecer a alteração política de Portugal em 1910

Bloco 7

A queda da Monarquia

- histórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: *A queda da monarquia*
- estampas: 19, 20
- data show
- ficha de autoavaliação: 8
- canetas

Apêndice 6- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID: O que aprendi com o conto de hoje foi que... (registo de respostas)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Bloco 1- sessão 1: O Condado Portuçalense	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	“não sei.”	“Aprendi varias coisas sobre a guerra entre os Mulcomanos e os cristãos”	“Que nunca deve-se desistir logo à primeira”	“Os Mulcumanos lutaram para vencer os cristãos”	“Aprendi muita coisa. Aprendi como se vivia antigamente”
Bloco 1- sessão 2: A Batalha de S. Mamede	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“Aprendi varias coisas sobre a batalha de S. Mamede”	“eu aprendi a fazer todo para conquistar o que quer mos”	“D. Afonso Henriques lutou contra a mãe”	“D. Afonso Henriques lotou para defender o seu povo”
Bloco 2- sessão 1: O milagre das rosas	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“Aprendi que se deve ajudar os mais pobres”	“ajudar aos pobres”	“que ajudou o pobre e o pão transformo em rosas”	“Que se deve ajudar os pobres”
Bloco 3- sessão 1: A padeira de Aljubarrota	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“que devemos lutar por aquilo que gostamos”	Não respondeu	“que eles polseram os castelhanos dentro do forno”	“defender nosso povo”

Bloco 4- sessão 1 Os Descobrimentos	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“sobe que os portugueses eram muito ricos”	“muita coisa”	“fizeram muitas viagens”	“tinha se que encontrar mais países para ficar mais rico”
Bloco 5- sessão 1: O desastre de Alcácer Quibir	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“ficamos à espera de D. Sebastião”	Não respondeu	“todos ficaram tristes porque não tinham rei”	“Ele tinha que desaparecer para se defender”
Bloco 6- sessão 1: A monarquia absoluta no século XVIII	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“houve uma época em que fomos ricos”	“ouve um terremoto”	“todos tiveram que fugir”	“o rei era muito rico”
Bloco 7- sessão 1: A queda da monarquia	O que aprendeste com o conto de hoje?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“passamos a ser republica”	“fim da monarquia”	“que todos andaram a luta”	“aprendi que sem a vida do rei era melhor”

**Apêndice 7- Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID:
Completamento de espaços (registo das respostas)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Bloco 1- sessão 1: O Condado Portugalense	Lutas entre povos	“cristãos... muçulmanos”	“Cristão... Mulçomanos”	“cristões... mulsumanos”	“cristão... Mulçomanos”	“cristão... mulcomanos”	“cristão... Mulcumanos”	“cristão... mulculmanos”
	Cavaleiros cristãos	“crosados”	“crosados”	“crosados”	“cruzados”	“crosados”	“crosado”	“crosados”
	Doação de D. Afonso VI	“filha...terosa condado Portugalese”	“filha... Portugalese”	“filha... condado portugalese”	“filha... condado portugalese”	“sua filha... terras”	“D. teresa... Portugalense”	“filha... potugalese”
	Batalha de S. Mamede: opositores	“mãe”	“Mãe”	“mãe”	“mãe”	“mãe”	“mãe”	“mãe”

	D. Isabel: o milagre	“rosa”	“rosa”	“rosas”	“Rosas”	“rosa”	“rosa”
	Aclamação de João I	“D. João”	“D. João I”	“D. João”	“João”	“D. João I”	“D. João”
Bloco 3- sessão 1: A padeira de Aljubarrota	Batalha de Aljubarrota: grupo opositor	“Castelhano”	“Castelhanos”	“castenhanos”	“castelanos”	“castelhados”	“castelhanos”
	Ação da padeira de Aljubarrota	“forono”	“forno”	“forno”	“Forno”	“forno”	“forno”
	Descoberta de terras	“Índia... Brasil”	“Índia... Brasil”	“Índia... Brasil”	“Índia... Brasil”	“Índia... Brasil”	“Índia... Brasil”

Apêndice 8- Entrevista ao professor de EE

Entrevista SEMI-ESTRUTURADA

Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento desta entrevista.

Este estudo é desenvolvido no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor - Escola Superior de Educação de Castelo Branco/IPCB.

A presente investigação visa implementar o uso de contos originais, intitulados *Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID*, abrangidas pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

Os objetivos da presente entrevista são os seguintes:

Assim, o objetivo geral da nossa investigação foi o seguinte:

- Analisar o papel de estórias da História de Portugal, ilustradas com imagens, como estratégia de aprendizagem na disciplina de HGP, em crianças com DID.

São objetivos específicos do estudo:

- Conhecer o grau de satisfação de alunos com DID, na transmissão de conteúdos de HGP, através de estórias, ilustradas com imagens;
- Avaliar os conhecimentos aprendidos pelos alunos com DID em relação aos conteúdos programáticos da disciplina de História de Portugal, através de estórias ilustradas com imagens.
- Identificar as dificuldades das crianças com DID a nível da comunicação escrita;
- Analisar em que medida o uso de estórias, ilustradas com imagens e contadas através da leitura expressiva, é determinante para a aquisição de competências para a disciplina de HGP, em crianças com DID;
- Identificar as características comuns às crianças com DID;
- Auferir sobre a influência do meio nas crianças com DID.

Seguiremos as regras éticas de anonimato, privacidade e em nenhum lugar identificaremos o entrevistado em termos de dados pessoais.

As informações recolhidas serão absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

O seu preenchimento requer 20 minutos.

Agradecemos a sua colaboração.

Data da Aplicação: ____/____/____

Por favor, responda às seguintes questões.

1. Sexo:

Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input checked="" type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-----------	-------------------------------------

1. Idade: 32 Anos

3. Qual a sua formação inicial?

Licenciatura em Educação Física e Desporto.

4. Há quantos anos exerce a profissão docente?

2 anos.

5. Há quantos anos exerce a função de docente de Educação Especial?

2 Anos.

6. Indique, se for o caso, as duas últimas escolas em que esteve:

Agrupamento de Escolas de Cascais.

7. Indique pelo menos dois motivos que o levou / levaram a especializar-se em Educação Especial?

A possibilidade de intervir de uma forma mais direta no crescimento das crianças com NEE; a possibilidade de estabelecer relações com famílias e serviços; o grupo de recrutamento 910 atualmente possibilita maiores possibilidades de ser colocado.

8. De forma geral, quais as características comuns que caracterizam as crianças com DID que frequentam este estabelecimento de ensino?

As crianças com DID do agrupamento não se apresentam como um grupo homogéneo, existindo duas características que mais se destacam. Por um lado, as crianças com grandes limitações nas capacidades conceptuais, com dificuldades graves nas áreas numérica e verbal. Por outro lado, algumas crianças revelam grandes limitações nas capacidades sociais, com principal destaque para a dificuldade em estabelecer relações interpessoais e para o cumprimento de regras sociais.

9. Entende ser pertinente para estas crianças a leção de conteúdos programáticos através da exploração de imagens?

Sim Não

Se respondeu afirmativamente explique as suas razões?

A utilização de métodos e estratégias de ensino diferenciados são sempre uma mais-valia para qualquer aluno e ainda mais para os alunos com DID. Cabe a cada professor, dentro da sua área encontrar as estratégias que permitam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Com alunos com DID devemos ser o mais concretos possíveis, evitar conceitos abstratos e nesse sentido a utilização de imagens é meio facilitador para a apropriação de conceitos.

10. Julga pertinente, para estas crianças, a leção de conteúdos programáticos através do uso do conto?

Sim Não

Se respondeu afirmativamente explique as suas razões?

À semelhança da utilização de imagens, o conto será mais uma estratégia que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o receio passa eventualmente levar as crianças a um mundo transversal aos fatos históricos.

11. Parece-lhe pertinente o recurso à audição de contos, através da leitura expressiva, na aquisição de competências da disciplina de História e Geografia de Portugal?

Sim Não

Se respondeu afirmativamente explique as suas razões?

É uma forma mais cativante e motivante de mobilizar os alunos para a aprendizagem. A audição de contos e a leitura expressiva será mais um meio/estratégias para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral.

12. Sabendo-se que o trabalho de equipa é sempre mais benéfico, como qualifica o apoio prestado pelos pais/encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

Explique algumas razões:

Na educação especial o conceito de equipa pluridisciplinar é fundamental para o crescimento e desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais. Neste sentido, torna-se obrigatório incluir os pais/encarregado de educação em todo o processo que envolve o aluno, dando-lhe conhecimentos dos documentos oficiais que acompanham o aluno no seu percurso, bem como, na partilha de estratégias a utilizar com os alunos noutros contextos. Neste agrupamento o papel do encarregado de educação está longe de ser o ideal. Por motivos culturais e por algum défice de literacia, os pais nem sempre se apercebem das reais necessidades dos seus filhos, registando-se em algumas situações algum descuido e negligência. Neste sentido, é fundamental em todos os agrupamentos trazer os pais para dentro da escola, demonstrar que são uma parte obrigatória e fundamental no crescimento dos seus filhos. Em situações extremas é necessário educar primeiro o pai, para depois educar o filho.

Obrigada, pela sua colaboração!

Apêndice 9- Notas de Campo

Inicialmente os alunos foram convidados a participar nas sessões de Estórias da História de Portugal e foi-lhes comunicado os objetivos da atividade.

Com alguma resistência confirmaram a sua presença. É de salientar que a C5, após dizer que aceitava colaborar, dirigiu-se a nós e quis saber o porquê de ter sido escolhida para a atividade.

No dia, hora e local combinados para a primeira sessão, apenas estavam presentes as crianças C5 e C6, curiosamente as únicas do sexo feminino. Tivemos de ir ao encontro das outras crianças e foi bastante difícil conseguir trazê-las para a sala de aula destinada para o efeito.

Já na sala de aula, as crianças C1, C2, C4 e C7 entraram e saíram sem darem explicações. Tivemos de ir novamente ao encontro das mesmas, tentando controlar, de alguma forma, as que tinham permanecido na sala de aula. Depois de várias insistências, de forma meiga e carinhosa e através do incentivo conseguimos trazê-las, novamente, para a sala de aula.

Por termos analisado e refletido sobre as crianças em estudo, decidimos dispô-las na sala de aula numa disposição que entendemos mais adequada, tentando, sempre que possível, intercalar uma criança do sexo masculino com uma criança do sexo feminino e não as colocar todas muito juntas de forma a minimizar conflitos. Optámos por colocar folhas de cor azul para os rapazes e de cor rosa para as meninas. Contudo, e sem termos ficado surpreendidos, quiseram mudar de sítio e geraram-se logo atitudes e comportamentos provocatórios, evidenciando dificuldades no cumprimento de regras e no relacionamento com pares e com adultos.

Decidimos naquela altura deixá-los sentar num lugar escolhido por eles. Os sujeitos C1, C2, C4 e C7 sentaram-se num canto, todos juntos.

O sujeito C3 isolou-se dos restantes sujeitos do sexo masculino, mas também não se juntou aos do sexo feminino, manteve-se isolado.

Os sujeitos C5 e C6 mantiveram-se sentados no lugar previamente definido.

Mas quando reconhecemos que poderíamos dar início à sessão, novamente os sujeitos C1, C2, C4 e C7, num tom desafiador verbalizaram que nada iriam fazer naquela sessão. Percebemos que o sujeito C1 se deixou influenciar pelos colegas do grupo desafiador. Vacilámos, respirámos fundo e percebemos que era precisamente pelo facto dos sujeitos terem aquelas características que estávamos ali, decidimos colocar em prática toda a teoria sobre a qual nos tínhamos debruçado.

Numa fração de segundos definimos a nossa estratégia de intervenção: de forma afetuosa mas firme explicámos que a nossa intenção era ajudá-los no seu percurso escolar, para que tivessem sucesso na aprendizagem, neste caso específico na disciplina de HGP, contando-lhes estórias marcantes da nossa História ilustradas com imagens, de forma lúdica, com o objetivo de os ajudar a assimilar melhor conteúdos da disciplina referida e que tínhamos a certeza de que iriam conseguir.

O nosso objetivo foi conseguido. Mudaram de atitude e aceitaram realizar as atividades com a condição de se manterem sentados nos lugares por eles escolhidos. Aceitámos e iniciámos a sessão.

- Bloco 1- sessão 1- “O Condado Portucalense”

Na primeira sessão e possivelmente em consequência no descrito, os alunos estiveram muito motivados, concentrados e percebemos que se divertiram.

Ouviram a estória com atenção. Conseguiram relacionar bastante bem as imagens com o conto. Na exploração das imagens, referiram conhecer D. Afonso Henriques, mas foi para eles importante vê-lo em figura. Responderam prontamente ao completamento de espaços manifestando, contudo, muitas dificuldades na expressão escrita.

Não manifestaram comportamentos incorretos.

Salientamos que a criança C5 denotou um esforço em manifestar um comportamento correto e estava como que ‘encantada’ a ouvir a estória.

A criança C7 foi aquela que demonstrou uma atitude mais distante e de alguma forma de oposição. Percebemos que não teve dificuldades em perceber os conteúdos transmitidos, mas manteve uma postura de distanciamento e de aparente alienamento.

A criança C6 foi a que manifestou mais dificuldades no preenchimento dos espaços.

- Bloco 1- sessão 2- “A Batalha de S. Mamede”

Nesta sessão os alunos manifestaram um comportamento correto.

Identificaram facilmente a personagem principal da estória e talvez por isso estiveram atentos, relacionando rapidamente as imagens com o conto e responderam rapidamente ao completamento dos espaços. Relacionaram muito bem as imagens com a história, destacando o castelo de Guimarães e a figura de D. Afonso Henriques. Falaram das armas, dos cavalos, da bandeira.

Uma vez mais a criança C5 foi muito receptiva e demonstrou encantamento pela estória.

O sujeito C7, esteve, mais uma vez, com uma postura de alguma forma de revolta, de oposição e desafio.

A criança C6 manifestou dificuldades no preenchimento dos espaços.

Todos demonstraram muitas dificuldades na expressão escrita.

- Bloco 2- sessão 1- “O milagre das rosas”

Nesta sessão os alunos manifestaram um comportamento correto.

Ouviram a estória com muita atenção.

Demonstraram afeto pela personagem D. Isabel e de alguma forma comoveram-se com a sua ação, verbalizando que concordavam com o que fazia.

Perceberam, nos seus contornos principais, a estória e a exploração das imagens foi determinante para a sua compreensão. A exploração das imagens foi muito bem conseguida. Todos os alunos contribuíram para a sua análise e fizeram-no de forma ordenada e organizada. A imagem que mais os motivou foi, sem dúvida, a de D. Isabel a ajudar os mais necessitados, que relacionamos com o facto de eles próprios se reverem no acontecimento.

O aluno que mais interesse mostrou pela estória foi a o C2.

Uma vez mais, o sujeito C7 demonstrou um certo distanciamento.

Uma vez mais a criança C5 foi muito recetiva e demonstrou encantamento pela estória.

- Bloco 3- sessão 1- “A padeira de Aljubarrota”

Nesta sessão os alunos divertiram-se imenso. Na leitura do conto, foi mesmo necessário fazer momentos de pausa para ouvir os comentários dos alunos sobre a ação da padeira: “Os castelhanos foram para dentro do forno?” (perguntavam admirados). Na exploração das imagens, salientaram o facto de não apresentarmos a imagem da padeira a colocar os castelhanos no forno e repararam de imediato que na imagem em que aparecem os grupos opositores, ambos erguem bandeiras diferentes.

Manifestaram um comportamento correto tanto entre pares como connosco.

Não manifestaram qualquer dificuldade na apreensão dos conteúdos, embora demonstrassem muitas dificuldades na expressão escrita.

Nesta sessão não destacamos nenhum sujeito, pois todos estiveram divertidos e bem-dispostos, incluindo a criança C7, que tinha vindo a exhibir um comportamento algo desafiador e revoltado. A criança C6 foi a que manifestou mais dificuldades no preenchimento dos espaços.

- Bloco 4- sessão 1- “Os Descobrimentos”

Nesta sessão os alunos entraram um pouco em conflito uns com os outros, nomeadamente os sujeitos C1, C2, C4 e C7. Foi preciso ir junto deles para tentar serenar os conflitos. O que sucedeu foi que a esferográfica do sujeito C2 deixou de escrever e este, prontamente, retirou da mão do sujeito C7 a sua esferográfica, gerando-se assim, uma disputa. Nós, de imediato interviemos no sentido de fazer ver que entendíamos o problema do sujeito C2 mas que de facto não tinha sido correta a sua atitude e emprestamos-lhe uma outra esferográfica.

Esta sessão, que julgávamos ser das mais divertidas, pois aborda um dos conteúdos mais marcantes da nossa História, acabou por não resultar como esperávamos.

Na exploração das imagens gostaram particularmente do gigante Adamastor e analisaram minuciosamente os índios do Brasil, achando curioso o facto de andarem nus e trazerem na cabeça penachos.

Salientamos que o sujeito C7 mais uma vez demonstrou uma atitude fastidiosa e distante.

Percebemos que a criança C6 ficou um tanto apreensiva com a situação do conflito entre pares e manifestou dificuldades na realização da ficha.

Manifestaram muitas dificuldades na expressão escrita.

- Bloco 5- sessão 1- “O desastre de Alcácer Quibir”

Esta foi a sessão em que os alunos demonstraram ter gostado menos e demonstraram mesmo estar apreensivos. Curioso é referir a exploração da imagem respeitante a Alcácer Quibir, a qual foi analisada com base na pouca nitidez do seu pano de fundo. Debateu-se o nevoeiro e o que gira à sua volta.

Foi mesmo a única sessão em que alunos se recusaram a responder a questões, nomeadamente a criança C3 (recordemos que perdeu uma irmã há pouco tempo e o quanto o afetou). A criança C6 manifestou dificuldades no preenchimento dos espaços.

Também nós perante a situação não explorámos a estória com a vivacidade pretendida.

- Bloco 6- sessão 1- “A Monarquia absoluta no século XVIII”

Nesta sessão os alunos manifestaram um comportamento correto.

Manifestaram-se em relação à riqueza que ostentava a estória.

Analisaram muito bem as imagens e compreenderam as ideias principais do texto, através de uma comunicação oral mais fluente. Na exploração das imagens, chamou-lhes a atenção a figura de Marquês de Pombal, pela sua cabeleira e manifestaram a grandiosidade do Convento de Maфра.

Demonstram muitas dificuldades na expressão escrita.

Uma vez mais a criança C5 foi muito recetiva e demonstrou encantamento pela estória.

- Bloco 7- sessão 1- “A queda da Monarquia”

Na última sessão os alunos estavam completamente à vontade, demonstrando muito bem que sabiam porque estavam ali e sabiam o que tinham que fazer. Percebemos que queriam dar o seu melhor e demonstrar que eram capazes de fazer e bem.

Relacionaram de forma correta a estória com as imagens e não demonstraram dificuldades na realização das tarefas. As imagens contribuíram, em grande parte, para a apreensão dos conhecimentos, no sentido em que através delas conseguiram, perfeitamente, vislumbrar o acontecimento histórico retratado. Mais uma vez, manifestaram dificuldades na expressão escrita e uma melhoria na expressão oral.

Notas:

- 1- Mesmo motivados, os sujeitos C1 e C2 não quiseram responder à questão “O que aprendeste com o conto de hoje?”. O sujeito C3 respondeu apenas na primeira sessão “não sei”, nas outras deixou a resposta em branco.
- 2- Salientamos que estes três sujeitos (C1, C2 e C3), dos sete em estudo, são os únicos dos quais não somos professores.