



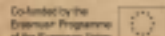
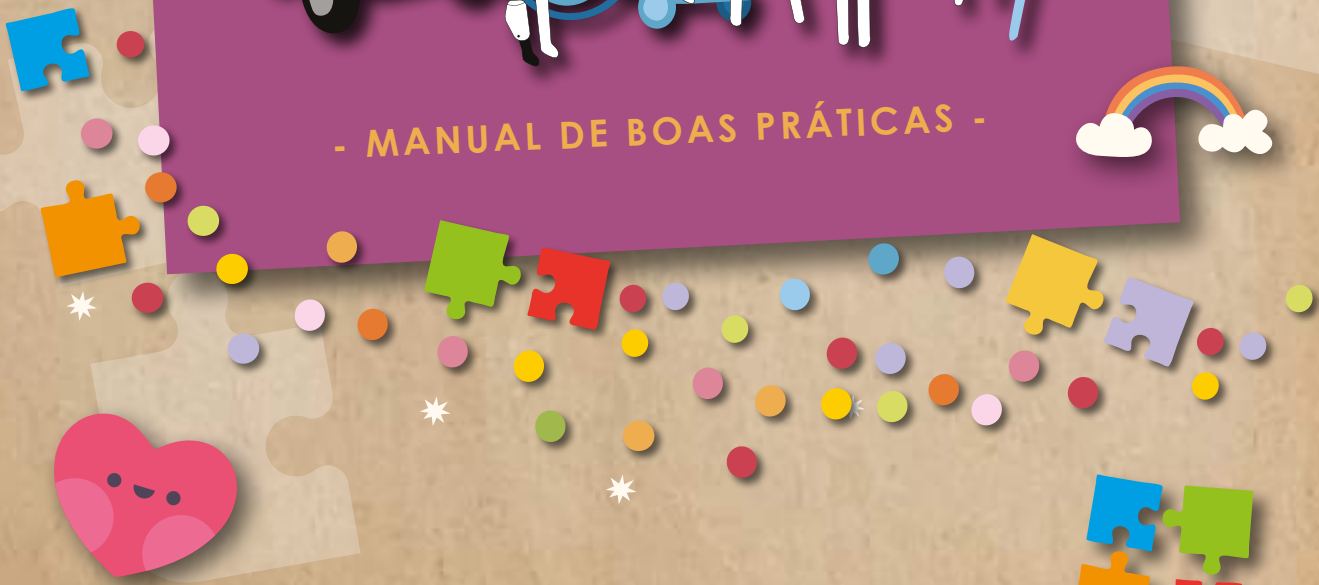
+ EDUCAÇÃO

INCLUSIVA

DA REFLEXÃO À AÇÃO



- MANUAL DE BOAS PRÁTICAS -



**+Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO**
- MANUAL DE BOAS PRÁTICAS -

Este projeto está centrado na prioridade horizontal do programa Erasmus+ de "Inclusão e diversidade em todos os domínios da educação, formação, juventude e desporto" e visa reduzir a exclusão social dos alunos com perturbações do desenvolvimento no contexto escolar.

O principal objetivo deste projeto é partilhar experiências e ideias entre parceiros experientes no campo educacional para que possamos criar recursos digitais destinados a informar e consciencializar sobre a importância da inclusão social de alunos com perturbações do desenvolvimento (PHDA, autismo, paralisia cerebral, síndrome de down, dislexia e outras problemáticas significativas) em escola. Estes recursos destinam-se a ser utilizados pelo pessoal escolar e pelos alunos do ensino pré-primário e primário.



edupa.pt/projeto-incedu



@incedu_inclusive_education



IncEdu: Projeto +Educação Inclusiva

+IncEdu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



FICHA TÉCNICA

Textos:

Ana Margarida Diniz,
Fundadora da EDUPA: Educação Plena - Associação para o Desenvolvimento Pessoal
geral@edupa.pt

Helena Catarina Pacheco Leal,
Educadora Social

Ilustração:

Beatriz Braga

Design, Layout e Paginação:

Angela Andrade

Revisão:

Ângelina Bedo Ribeiro,
Licenciada em Línguas e Literaturas
Modernas, variante Português/Francês.
Especializada em Educação Especial.
Master em Psicopedagogia Clínica.

Elsa Montenegro Marques,
Licenciada em Serviço Social e PhD em
Sociologia. Investigadora na área das
Ciências Sociais.

Flávia Belinha,
Pediatra com funções na área do
neurodesenvolvimento no Centro de
Desenvolvimento da Criança do Hospital
Pediátrico de Coimbra.

Susana Caires,
PhD em Psicologia. Docente do
Departamento de Psicologia da Educação e
Educação Especial do Instituto de Educação
da Universidade do Minho.

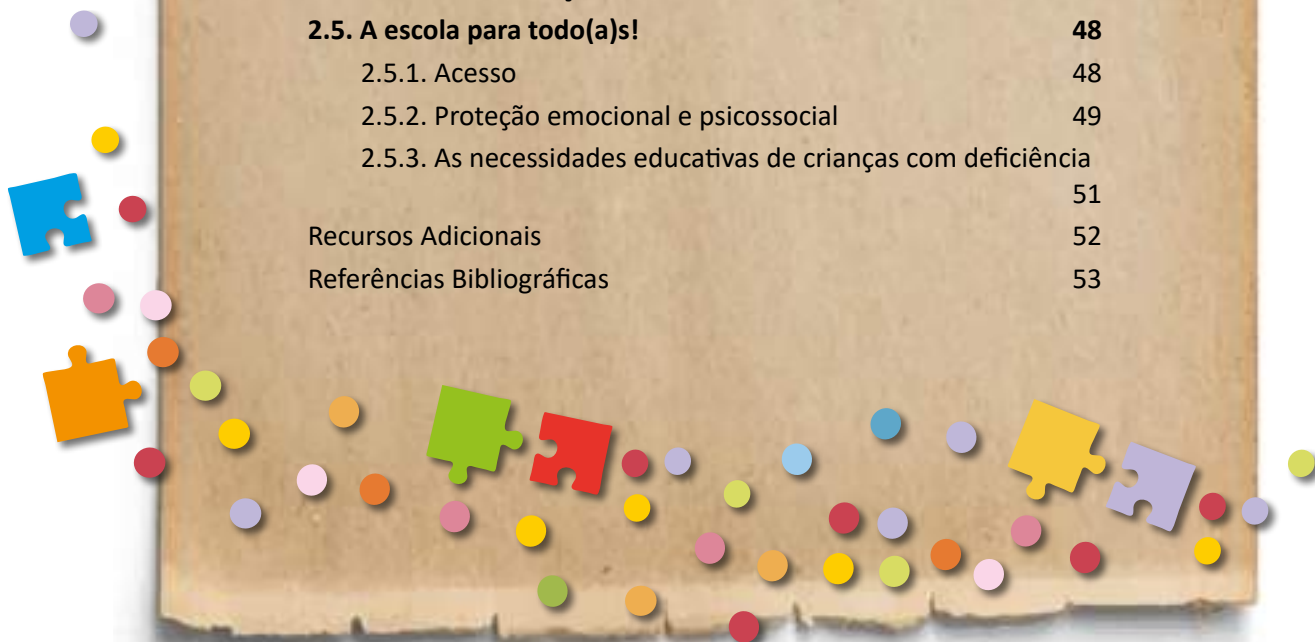


MÓDULO
01

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	7
1.1. Da Educação Especial à Educação Inclusiva	10
1.1.1. A Diversidade na Educação	11
1.1.2. Diversidade vs Diferença	12
1.1.3. Equidade, Igualdade e Inclusão	14
1.2. Um novo paradigma educativo	16
1.3. Orientações Europeias	20
1.4. A importância de uma Educação Inclusiva	24
1.4.1. Como alcançar uma Educação Inclusiva?	25
1.5. Barreiras e fatores facilitadores	26
1.5.1. Educação Inclusiva: imposição ou cultura da Escola?	31
Recursos Adicionais	32
Referências Bibliográficas	33

MÓDULO
02

2. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU INCAPACIDADE(S)?	34
2.1. O que é a deficiência? E a incapacidade?	36
2.1.1. Pessoa com deficiência ou pessoa deficiente?	37
2.2. Formas de pensar sobre a deficiência	40
2.3. Relação entre Diferença e Rotulagem	42
2.4. Normas relevantes e Direitos Humanos para a Educação Inclusiva de crianças com deficiência	46
2.5. A escola para todo(a)s!	48
2.5.1. Acesso	48
2.5.2. Proteção emocional e psicossocial	49
2.5.3. As necessidades educativas de crianças com deficiência	51
Recursos Adicionais	52
Referências Bibliográficas	53



3. A ESCOLA INCLUSIVA	54
3.1. Dimensões para uma Escola Inclusiva	58
3.1.1. Construir o sentido de comunidade	58
3.1.2. Estabelecer valores inclusivos	60
3.1.3. Desenvolver a escola para todos	63
3.1.4. Organizar o apoio à diversidade	65
3.1.5. Organizar a aprendizagem	66
3.1.6. Mobilizar os recursos	68
3.2. Recursos para um Ecossistema Inclusivo	70
3.2.1. Abordagem multinível	70
3.2.2. Desenho universal para a aprendizagem	71
3.2.3. Centro de apoio à aprendizagem	75
3.2.4. Estruturas de apoio sistêmico	75
3.2.5. Comunidades de aprendizagem	76
3.3. A parceria estratégica: Escola – Comunidade – Famílias	78
Anexo 1 - Declaração de compromisso e valores inclusivos	82
Anexo 2 - Resultado dos Focus Group	83
Recursos Adicionais	86
Referências Bibliográficas	87

4. PROFESSORES, ENSINO E PEDAGOGIA INCLUSIVOS	88
4.1. O que é um professor inclusivo?	91
4.2. O que é um ambiente de aprendizagem inclusivo?	97
4.3. O processo de ensino-aprendizagem num ecossistema inclusivo	102
4.3.1. A diferenciação é inclusiva?	102
4.3.2. Pedagogia inclusiva	105
4.3.3. Como tornar o currículo acessível a todos	107
4.4. O papel das lideranças na criação de ambientes inclusivos	110
Recursos Adicionais	116
Referências Bibliográficas	117

5.1. Conhecer para compreender o Autismo	121
5.2. Ambiente Educativo	127
5.2.1. O ambiente de sala de aula	127
5.2.2. O Ambiente de recreio e refeitório	131
5.3. Práticas Pedagógicas	132
5.3.1. Limitar os estímulos sensoriais	132
5.3.2. Uso do método Análise do Comportamento Aplicada	132
5.3.3. Dar respostas adequadas aos alunos	133
5.3.4. Estratégias de compreensão da Leitura	133
5.3.5. Estratégias para promoção e melhoria da Escrita	134
5.3.6. Estratégias de abordagem ao Currículo	135
5.3.7. Estratégias para o ensino da Matemática	136
5.3.8. Estratégias para as aulas de Educação Física	137
5.3.9. Estratégias para as aulas de Música	137
5.3.10. Estratégias para as aulas de Arte	137
5.3.11. Estratégias para as aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação	138
5.3.12. Práticas em espaços comuns - recreio e refeitório	141
5.4. Os comportamentos desafiantes e as práticas de gestão de comportamento	143
5.4.1. Causas do comportamento	147
5.4.2. Abordagem centrada na pessoa	149
5.4.3. Estratégias positivas para melhoria do comportamento	150
5.4.4. Situações de crise	153
5.5. Recursos Educativos	156
5.5.1. Estrutura universal do pensamento	156
5.5.2. A importância de colorir	156
5.5.3. Brinquedos fidget	156
5.5.4. Cartões de emoção	157
5.5.5. Organizadores gráficos	157
5.5.6. Caixas sensoriais	158
Anexo 1 - Guia de sobrevivência	159
Anexo 2 - Folheto	161
Recursos Adicionais	164
Referências Bibliográficas	165

6. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS 166

6.1. Conhecer para compreender as PEA (Dislexia; Disgrafia; Disortografia; Discalculia)	169
6.2. A Dislexia	172
6.2.1. Principais sinais e sintomas	174
6.2.2. Uma dificuldade de aprendizagem “invisível”	176
6.2.3. Verdades, mitos e impactos	179
6.3. Ambiente Educativo	181
6.4. Pedagogia inclusiva na sala de aula	182
6.5. Práticas Pedagógicas	186
6.6. Recursos Educativos	198
6.6.1. Programas de reconhecimento de voz	198
6.6.2. Canetas de leitura autónoma	199
6.6.3. ClaroRead SE	200
6.6.4. Jogo “Brincar com a Dislexia”	200
Anexo 1 - Guia de sobrevivência	201
Anexo 2 - Folheto	206
Anexo 3 – Os 37 sinais de rastreio da PEA – Dislexia	209
Recursos Adicionais	210
Referências Bibliográficas	211

7. ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO 212

7.1. Conhecer para compreender a Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção	215
7.1.1. O diagnóstico	216
7.1.2. Comorbidades	221
7.1.3. Mitos e verdades sobre PHDA	226
7.1.4. Estratégias de Intervenção	227
7.2. Dificuldades de aprendizagem	231
7.3. Ambiente Educativo	232
7.3.1. Práticas pedagógicas	234
7.4. Recursos Educativos	237
Anexo 1 - Guia de sobrevivência	241
Anexo 2 - Panfleto	243
Anexo 3 - Folheto	246
Recursos Adicionais	247
Referências Bibliográficas	248

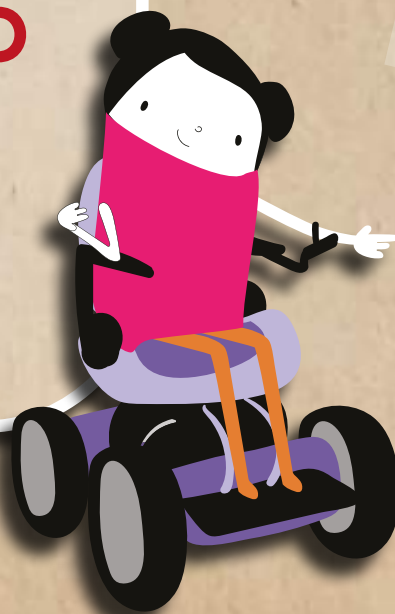
+ Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO

[MANUAL DE BOAS PRÁTICAS]

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MÓDULO

01



MÓDULO 1

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	9
1.1. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	10
1.1.1. A Diversidade na Educação	11
1.1.2. Diversidade vs Diferença	12
1.1.3. Equidade, Igualdade e Inclusão	14
1.2. UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO	16
1.3. ORIENTAÇÕES EUROPEIAS	20
1.4. A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	24
1.4.1. Como alcançar uma Educação Inclusiva?	25
1.5. BARREIRAS E FATORES FACILITADORES	26
1.5.1. Educação Inclusiva: imposição ou cultura da Escola?	31
RECURSOS ADICIONAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação de qualidade é um direito de todas as crianças. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) expressam claramente o objetivo de garantir uma educação de qualidade para TODOS e a importância de prestar o apoio holístico necessário para desenvolver o potencial de cada criança.

A educação de qualidade só pode ser alcançada quando todas e cada criança, incluindo as mais marginalizadas e excluídas, frequentarem a escola e receberem uma Educação Inclusiva, que lhes proporcione a aprendizagem necessária para a vida.

Embora a Educação Inclusiva seja um conceito amplo que inclui TODOS os grupos de crianças, o presente Manual incidirá especificamente nas crianças com deficiência intelectual e sensorial.



1.1. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante décadas os modelos organizativos do atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais recorreram a Centros de Recursos que permitiam dotar a Escola de competências adicionais para poder acolher alunos com dificuldades.

Foram também criadas as Unidades/Escolas Especiais que permitiam que alunos, mesmo com condições mais severas de deficiência, pudessem frequentar e partilhar a sua educação com outros alunos na mesma condição. Os desafios também foram transversais: recursos insuficientes, outros por vezes inadequados, falta de organização com a Escola, todo um conjunto de circunstâncias que levou a que estas respostas se tornassem cada vez mais “estruturas à parte”, estruturas de “educação especial”. Em alguns países como Portugal, o professor de Educação Especial era visto como o único responsável e detentor de conhecimento para os processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

O recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) para avaliação e planeamento da intervenção dos alunos foi (e ainda é, em alguns países) usada para rotular os alunos e para avaliar o seu potencial educativo.

Por estes e outros factos da história da Escola por toda a Europa, é transversal a importância de:

- Assumir a mudança de paradigma da “Educação Especial” para a “Educação Inclusiva”
- Deixar de usar o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), assumindo que a categorização pode ser útil, mas não é essencial para encontrar formas de intervenção
(Ver Módulo 2)
- Criar medidas de apoio que podem ser extensíveis a todos os alunos
- Criar nas escolas estruturas ou funcionalidades que sirvam como “Centros de Apoio à Aprendizagem”
- Criar e atribuir competências a equipas multidisciplinares.

Em praticamente todos os países europeus, a área da Educação Especial e Inclusiva tem sofrido modificações rápidas e profundas que têm alterado a natureza de uma área que, durante muitos anos, esteve conotada com uma perspetiva assistencial. “Pensar a educação de alunos com condições de deficiência, no quadro de parâmetros estritamente educacionais é um facto recente e ainda em muitos aspetos constitui uma inovação.” (Nogueira & Rodrigues, 2010). A deficiência faz parte da diversidade humana e as pessoas com deficiência são um grupo heterogéneo.

1.1.1. A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

A criação no Séc. XIX da escola como a conhecemos hoje, procurava uma ética de igualdade. Procurava receber pessoas diferentes e, dando a todas o mesmo, conseguir instituir um regime social justo por oposição aos regimes sociais de brutal desigualdade e de inexistência de qualquer medida promotora dos direitos dos mais pobres e dos mais vulneráveis.

A tomada de consciência da necessidade de fazer com que a escola se tornasse numa estrutura que servisse em condições de equidade a todos os alunos esbarrou, antes de mais, com a dimensão da diversidade.

Se a escola tinha sido criada para “dar a todos o mesmo” como poderia ela passar a diferenciar o que “dava”? Não seria este facto uma violação dos direitos dos alunos? (Rodrigues, 2018)

Se os alunos são diversos podem ser todos e sempre ensinados como se fossem um só?

Se os alunos são diversos é possível avaliar os seus progressos com um único instrumento?

Muitas perguntas que nos chamam a atenção para a viragem importante que foi necessário assumir numa lógica de Educação Inclusiva, isto é, de “não deixar nenhum aluno para trás”. Neste sentido, é fundamental “dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, e na redução da exclusão **no e do** ensino.” (UNESCO, 2005).

“Só se pode valorizar a diversidade se conhecer essa diversidade e não é possível ter esse conhecimento sem que exista uma ética de valorização da participação de todos na escola.”
(Rodrigues, 2018)

1.1.2. DIVERSIDADE vs DIFERENÇA

Martha Minow no seu livro “Just schools: Pursuing equality in societies of difference” diz que, deveríamos questionar a forma como as coisas são e olhar para **a diferença** como sendo uma relação com alguém e que precisamos de ser muito críticos quando pensamos em quem estamos a julgar ser diferentes. A diferença em si mesma não é algo negativo, nem causa desigualdade. As diferenças entre as pessoas tornam as sociedades mais interessantes. No entanto, os significados e os valores aplicados a estas diferenças é que as tornam prejudiciais. (ORE, T. cit in “Diversity and Inclusion in Education”, Inês Alves e Eliot da Universidade de Glasgow, curso online Cousera). O problema reside na atenção e importância atribuída a algumas dessas “diferenças”.

Numa entrevista, Alan Dyson (2021) defende que quando percebemos um aluno como sendo diferente, isso cria dilemas. A base destes dilemas é uma intenção como educadores de tratar todos os estudantes como essencialmente iguais e uma intenção igual e oposta de os tratar como diferentes. Assim, ao mesmo tempo, queremos ser justos e tratar todos da mesma maneira, mas também queremos tratar cada aluno como um indivíduo e responder às suas necessidades. Isto cria dilemas diariamente nas salas de aula para os educadores.

Há três áreas principais em que os educadores são confrontados com dilemas:



1) A IDENTIFICAÇÃO:

Será que identificamos alunos que percebemos como sendo diferentes? Rotulamos? Dizemos que têm Necessidades Educativas Especiais ou que necessitam de apoio adicional para a aprendizagem ou que são deficientes?



2) A COLOCAÇÃO:

Será melhor colocar os alunos que percebemos como diferentes nas turmas regulares ou em turmas “especiais”, ou é melhor encontrar algum tipo de escola especial ou um ambiente especial?



3) O CURRÍCULO:

Será que ensinamos a todos a mesma coisa? Será que permitimos que estudantes diferentes se especializem e sigam os seus próprios interesses? Será que temos um currículo funcional para alguns estudantes e um currículo mais académico para outros? (Norwich, cit in Alves, 2017)

Todos estes são dilemas com os quais os educadores são confrontados. De salientar que perante estes dilemas os educadores podem encontrar uma solução para essa situação, mas não existe uma solução perfeita. É muito importante que, enquanto educador, se possa compreender que a Inclusão é um processo interminável.

Num sentido mais amplo, a Inclusão é sobre como lidamos com a diversidade e a diferença, bem como justiça social e equidade de grupos vulneráveis dentro do sistema educacional.

Mais do que desenvolver políticas, é importante que estas se traduzam em mudanças/práticas concretas. Para tal, é que se vejam as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades de aprendizagem diversa e enriquecedora.

A diferença deve ser percebida como meio para a inovação e enriquecimento, beneficiando todos os alunos, independentemente das suas especificidades.

Num sistema educativo inclusivo é essencial que os professores encarem a diversidade presente em sala de aula de modo positivo.

A atitude face à diferença tem como base a intolerância e o abuso do poder para criar e perpetuar as desigualdades. **Tornar as escolas inclusivas pode contribuir para que as pessoas se consciencializem, de uma forma penosa, sobre as suas atitudes e práticas discriminatórias** (Booth, & Ainscow, 2002).

A diversidade é um conceito multifacetado que se presta a múltiplas interpretações.

Quando pensamos a diversidade e a diferença em contexto escolar, a fatores como cultura, etnicidade, nacionalidade, género, ..., juntam-se outros fatores como a língua de instrução ser diferente daquela falada pelos alunos, noções de capacidade e estilo de aprendizagem, bem como a noção de Necessidades Educativas Especiais. (Alves, 2017)

Normalmente, a diversidade é apresentada de uma forma mais positiva: Queremos valorizar a diversidade; enquanto que a diferença tende a ser utilizada de uma forma mais negativa. Quando as características dos estudantes são problemáticas, então os estudantes são considerados diferentes dos outros.

As políticas educativas são mediadoras dos processos de construção de noções de diversidade e diferença e as políticas presentes e passadas têm um impacto considerável na forma de pensar e agir dos professores. A escola como a conhecemos esteve na génese da exclusão e segregação. A única diferença é que a diversidade estudantil está agora por toda a parte nas suas múltiplas facetas.

A inclusão na educação implica pensar que o sistema muda para responder às diversas características dos alunos. Não são os alunos que devem ser convidados para um sistema pré-existente, mas o sistema é que deve estar atento às experiências e necessidades da população e responder-lhes.

1.1.3. EQUIDADE, IGUALDADE E INCLUSÃO

EQUIDADE E IGUALDADE

A Estratégia da UE sobre os Direitos da Criança (Comissão Europeia, 2021) alerta para a importância do papel das crianças como agentes da mudança e o direito das crianças de aproveitar plenamente as suas potencialidades. Ainda neste sentido, o Conselho dos Direitos Humanos (2019) diz que as leis e políticas devem incluir explicitamente uma «cláusula de não rejeição», proibindo a recusa de admissão nas escolas de ensino regular e garantindo a continuidade na educação.

“O derradeiro objetivo dos sistemas de Educação Inclusiva é garantir que **todos os alunos**, independentemente da idade, dispõem de oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares.” (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, 2015, pp.1).

“O acesso a qualquer forma de educação constitui uma questão de equidade que atua como pré-requisito para todas as restantes questões.” (Agência Europeia, 2020).

A responsabilidade de garantir igualdade de oportunidades àqueles que se encontram em situação de exclusão, não é apenas dos Governos, de quem pensa e elabora as políticas educativas, mas sim de todos os agentes que trabalham em sintonia no sentido de apoiar a vida das pessoas vulneráveis.

De acordo com a Agência Europeia, a equidade pode abranger:

- ✓ Equidade no acesso à Escola.
- ✓ Equidade na distribuição das oportunidades de aprendizagem e apoio apropriado.
- ✓ Equidade na obtenção de oportunidades e possibilidades de sucesso na aprendizagem académica e social e nas oportunidades de transição.
- ✓ Equidade no alcance da autonomia pessoal durante e após a educação formal e as oportunidades de integração oferecidas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais que apoiam a sua inclusão na sociedade em geral (Agência Europeia, 2011, pp. 56).

Para que os **princípios de Igualdade e Equidade** sejam integrados nas políticas da Educação, é necessário:

- ✓ Valorizar a presença, participação e realização de TODOS os alunos, independentemente das suas dificuldades e características pessoais .
- ✓ Fazer levantamento e avaliar os entraves à educação, à participação e à realização, com particular atenção aos alunos que podem estar em maior risco de insucesso, de marginalização ou exclusão.
- ✓ Desenvolver as capacidades dos professores, bem como do sistema, criando ambientes de aprendizagem e apoio, importante para a melhoria da qualidade da Educação.
- ✓ Criar sinergias entre a Escola e as demais partes interessadas da comunidade, com vista a promover condições para uma aprendizagem inclusiva, bem como fomentar uma compreensão mais ampla dos princípios da inclusão e equidade.
- ✓ Implementar as mudanças, reconhecendo que a Inclusão e a Equidade na Educação são um processo contínuo.

Salienta -se que trazer os princípios da Equidade e da Inclusão para as políticas educativas carece dos esforços e participação de outras entidades, nomeadamente serviços de saúde, bem-estar social e proteção infantil.

INCLUSÃO

O conceito de Inclusão está presente, mais do que nunca, no vocabulário da nossa sociedade. Se refletirmos, o conceito Inclusão é transversal a qualquer área inerente ao cotidiano do sujeito. Este é utilizado em assuntos relacionados com a saúde, por exemplo, até com a educação.

“A Inclusão não pode existir para acabar com as diferenças, mas sim para fazer com que estas diferenças (individuais, comportamentais, culturais...) encontrem formas de se unirem no que lhes é comum e de aprenderem e se respeitarem naquilo que são diferentes. A Inclusão não é baseada nas necessidades, mas sim nos direitos do sujeito.”

(Rodrigues, 2020, pp.222.)

Considerando a Inclusão sob o ponto de vista dos direitos, estamos a centrar-nos no desenvolvimento integral da personalidade do sujeito, reforçando o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Não obstante, esta perspetiva orienta a educação no sentido de promover a compreensão mútua e a tolerância.

“A inclusão pode ser entendida não apenas como um veículo para acabar com a segregação, mas também como um compromisso com a criação de escolas que respeitem e valorizem a diversidade, abordem eficazmente as necessidades de todas as crianças e visem promover os princípios democráticos. A Educação Inclusiva é um conjunto de valores e convicções relacionados com a igualdade e a justiça social, para que todas as crianças possam participar no ensino e na aprendizagem.” (UNICEF, 2014, pp.17)



SER “INCLUSIVO”

♥ Significa que todos podem ter acesso a algo ou alguma coisa. ♥

♥ Passa por promover o sentido de pertença nos sujeitos, por forma a que possam ser participantes de pleno direito num determinado grupo ou comunidade. ♥

**INCLUSÃO É
TRANSVERSAL A
TODOS OS DIREITOS.**

**É UM VALOR,
UMA ESCOLHA,
UMA ATITUDE.**

A função da Educação Inclusiva é pois a de levar o sistema educativo a criar valores e modelos de intervenção que conduzam toda a comunidade escolar a apropriar-se de instrumentos (por exemplo: interação, participação, comunicação, simbólicos) que permitam a todos a participação e o sentido de pertença a diferentes comunidades em efetivas condições de equidade.

(Rodrigues, 2018)

1.2. UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO

De acordo com o Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa:

(...) a Educação Inclusiva requer uma mudança de mentalidade a nível social, deixando de encarar certas crianças como um problema para passar a identificar as necessidades existentes e melhorar os próprios sistemas de educação. É que a sociedade em geral, os decisores e todos os agentes envolvidos na área da educação compreendam plenamente a necessidade desta mudança de paradigma (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, cit in, Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa, 2017, p. 20-21).

A transição para uma efetiva Educação Inclusiva requer, sem dúvida, uma mudança a nível político. Importa salientar que os direitos de todos os alunos devem ser assegurados, não só na educação, como também dentro da educação. Para tal é que se defina um quadro único ao nível da Educação Inclusiva.

UM SISTEMA EDUCATIVO MAIS INCLUSIVO REQUER:

- 👍 Políticas ao nível da formação de professores
- 👍 Políticas de recursos organizacionais, humanos e materiais, por forma a educar todos os alunos de modo competente
- 👍 Novas perspetivas curriculares que dêem novos significados ao que é ensinar e aprender. Práticas de políticas centradas na participação de todos os alunos e no sucesso de todos os alunos.

As mudanças ao nível legislativo e político são fundamentais para a fomentação da Educação Inclusiva, contudo não podemos descuidar que esta mudança exige também uma mudança na linguagem, sobretudo no que diz respeito aos alunos com deficiência. Devemos abandonar os termos médicos/técnicos que possam contribuir para a exclusão destes alunos.

Aumentar a sensibilização de todas as partes interessadas para os benefícios da Educação Inclusiva é também um passo para garantir o compromisso e a sua implementação bem-sucedida.

O PAPEL DA ESCOLA

Tornar o conceito de Educação Inclusiva mais amplo é um desafio que implica **um esforço por parte das escolas no combate às diferenças**, bem como a superação de barreiras à aprendizagem por parte das mesmas.

Uma Educação Inclusiva de qualidade e para Todos requer uma **organização escolar**, currículo, implementação de processos de avaliação, pedagogia e ainda apoio mais inclusivos.

Sabemos que esta mudança é realmente um desafio para todos, contudo surge um outro desafio “respeitar os direitos e satisfazer as necessidades de alguns alunos”, como por exemplo os alunos com necessidades educativas específicas que requerem apoio adicional. (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021).

É por isso essencial dar **maior flexibilidade** às escolas e à comunidade para que estas tenham em conta a interseccionalidade, ou seja, a ligação entre vários fatores que podem estar na base da discriminação dos indivíduos, como por exemplo: “género, distância, riqueza, incapacidade, etnia, língua, migração, deslocamento, encarceramento, orientação sexual, identidade e expressão de género, religião e outras crenças e atitudes” (UNESCO, 2020, pp. 4).

As escolas devem esforçar-se por alterar **as estruturas e processos escolares**, em vez de se focarem nas dificuldades dos alunos.

Os professores devem ter um leque de estratégias a utilizar de forma flexível, para que os alunos não precisem de passar por dificuldades ou falhar antes de poderem ter acesso a apoio. Os alunos com necessidades de apoio mais complexas podem necessitar de recursos adicionais e contributos de especialistas. No entanto, a forma mais importante de apoio pode ser prestada a partir de **recursos que estão disponíveis para todas as escolas** – ou seja, alunos que apoiam alunos, professores que apoiam professores, pais como parceiros na educação dos seus filhos e comunidades como apoiantes das escolas e outros centros de aprendizagem (Gabinete Internacional de Educação da UNESCO, 2016 cit in Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021).

É fundamental a existência de **estruturas e processos para facilitar a cooperação** entre escolas, pais e membros da comunidade para apoiar o desenvolvimento da escola inclusiva e melhorar o progresso dos alunos. As escolas podem funcionar como recurso para as comunidades, disponibilizando serviços ou tornando-se a base para outras partes interessadas. Para além da família, a cooperação com a comunidade local ajuda as escolas a enriquecerem as experiências de aprendizagem e os resultados e dá mais apoio aos jovens no desenvolvimento das competências de que necessitam.



O PAPEL DAS FAMÍLIAS

O envolvimento familiar no processo educativo é . No entanto, como observa a UNESCO (2017), os pais podem não ter confiança suficiente e pode ser necessário um esforço para desenvolvê-la e construir redes. Tal acontece devido a variáveis como o valor que as famílias dão à escolarização, a (falta de) confiança que têm na instituição Escola e/ ou a hiperprotecção que têm com os seus educandos, o que acaba por criar ruído, dificultando ou retardando o processo de inclusão.

O Gabinete Internacional de Educação da UNESCO sublinha alguns pontos-chave a ter em consideração quando se trabalha com as famílias:

- As famílias e comunidades têm o direito de estar envolvidas e podem contribuir de várias formas. Em particular, conhecem as suas crianças, ao contrário dos profissionais.
- Desenvolver o envolvimento familiar e comunitário é um processo gradual, baseado na confiança. São precisos esforços excepcionais para promover o envolvimento de grupos marginalizados.
- As famílias e os grupos comunitários podem, por vezes, assumir a liderança enquanto ativistas pela Educação Inclusiva.
- Os direitos de envolvimento das famílias podem ser integrados na legislação ou no sistema de governação escolar.
- As comunidades também podem envolver-se eficazmente na governação das escolas ou do sistema educativo em geral.

O PAPEL DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Os pais são demasiadas vezes obrigados a escolher entre garantir resposta para as necessidades da criança (o que, por vezes, implica a sua colocação em escolas especiais) e garantir que esta tem os mesmos direitos e oportunidades que as outras crianças (o que, de acordo com a Declaração de Salamanca, significa colocar as crianças em escolas de ensino regular). O objetivo deve ser criar um sistema onde estas escolhas deixam de ser necessárias.

Durante o período de transição, os serviços especializados (terapia da fala, terapia ocupacional, psicologia, entre outros) podem ter um papel importante, transformando-se em centros de recursos para apoiar as escolas de ensino regular (UNESCO, 2017).



Os serviços especializados devem:

- Desenvolver a sua capacidade de ir ao encontro das necessidades mais variadas dos alunos.
- Desenvolver as competências dos líderes locais e dos diretores das escolas, bem como dos professores, para fortalecer a colaboração com outros profissionais, de forma a garantir um apoio de elevada qualidade para todos os alunos.

PRIORIDADES DE ATUAÇÃO

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva realizou um inquérito aos estados-membros com o intuito de auscultar as **prioridades de atuação** dos mesmos.

Os seguintes aspetos foram apontados como lacunas a intervir:

- Monitorização e avaliação da implementação das políticas para a Educação Inclusiva.
- Desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo intersectorial (incluindo monitorização e avaliação) em todos os níveis e setores.
- Desenvolvimento de quadros de garantia de qualidade e responsabilidade de vários níveis/partes interessadas para a Educação Inclusiva.
- Assegurar a tradução eficaz das políticas nacionais para os níveis regional, local e escolar.
- Desenvolvimento de culturas e competências para a Educação Inclusiva nas várias profissões, níveis de sistema e setores.



1.3. ORIENTAÇÕES EUROPEIAS

A Educação é um direito de todo e qualquer sujeito. Tal está consagrado na **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, no 26º artigo:

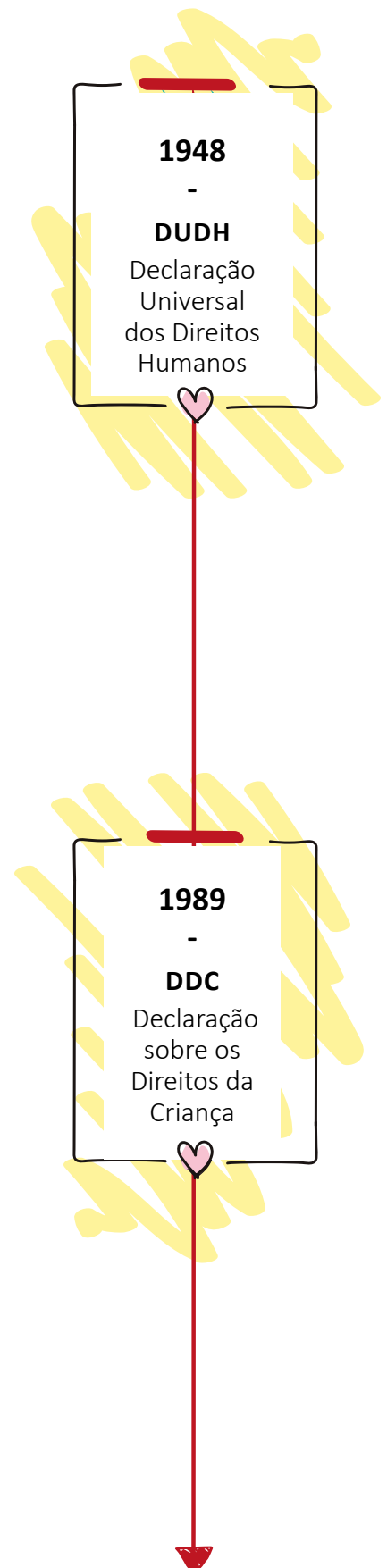
1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (Organização das Nações Unidas, 1948).

A **DECLARAÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA** (1989) também centrou a sua atenção para a Educação no artigo 28º, salientando que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades:
 - a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos.
 - b) Encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional, tornando-os públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade.
 - c) Tornam o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados (Organização das Nações Unidas, 1989).

Este Diploma veio introduzir um conceito importante: “o interesse superior da criança”. Este é importante quando consideramos o desenvolvimento de um Ensino Inclusivo:

“Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão principalmente em conta o interesse superior da criança.” (Organização das Nações Unidas, 1989).



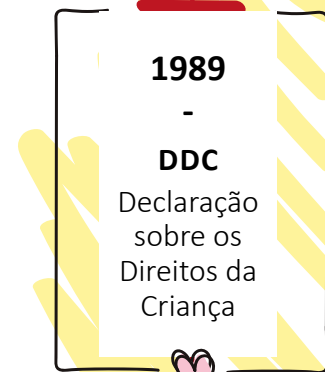
Portanto, quando estamos perante alguma situação de avaliação, currículo, apoio a um estudante, devemos ter sempre em atenção o seu interesse.

Em 1990, a iniciativa “Education for all” apresentou 6 objetivos a serem atingidos até 2015. Alguns dos quais **dirigidos especificamente a um determinado grupo de alunos:**

- a) Expandir e melhorar os cuidados e educação abrangentes na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
- b) Garantir que, até 2015, todas as crianças, especialmente as raparigas, as que se encontram em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso e concluam o ensino primário gratuito e obrigatório de boa qualidade.
- c) Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e habilidades para a vida.
- d) Alcançar uma melhoria de 50% na alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos.
- e) Eliminar as disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação até 2015, com foco em assegurar às meninas acesso pleno e igualitário e sucesso na educação básica de boa qualidade.
- f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir a excelência de todos para que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, numeramento e habilidades essenciais para a vida. (Fórum Mundial de Educação 2000, cit in UNESCO, 2022).

Em 1994, representantes de 96 Governos e 25 Organizações Internacionais, formaram a **Conferência Mundial Sobre a Educação com Necessidades Educativas Especiais**, em Salamanca. O objetivo passava por desenvolver os objetivos abordados na iniciativa “Educação para Todos”, onde desta vez, o foco seria a Educação Especial e a necessidade da presença e participação dos alunos com necessidades educativas específicas nas escolas regulares:

- a) Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.



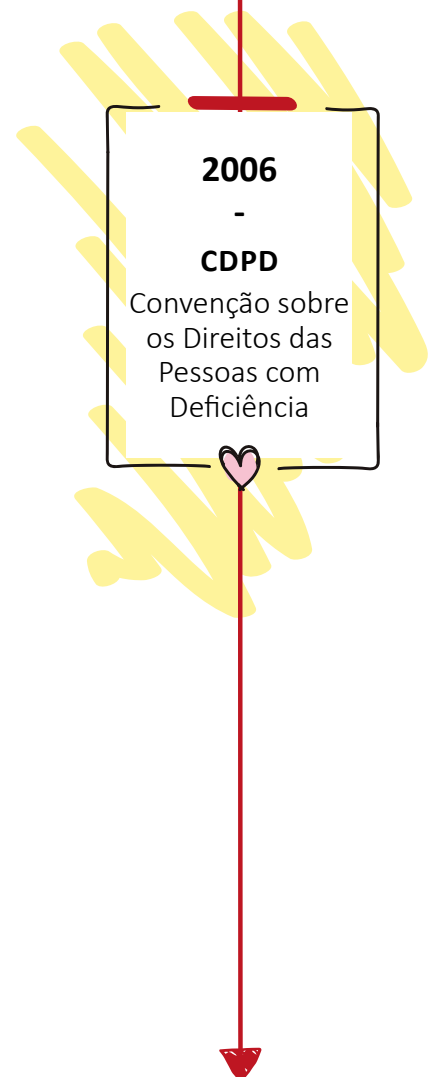
- b) Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
- c) Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- d) As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.
- e) As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994).

A **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**, documento vinculativo resultante da referida Conferência, foi considerada um passo para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

Por último, salienta-se outro Diploma de abrangência internacional, concluído em 2006 e com vigência internacional desde 2008: **A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**. Nos princípios da convenção é salientado o “respeito pelas capacidades de desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito pelo direito das crianças com deficiência a preservarem as suas identidades.”

No Artigo 7º da Convenção, totalmente dedicado às “**Crianças com deficiência**” é salientado que:

- a) “Os Estados Partes tomam todas as medidas necessárias para garantir às crianças com deficiências o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em condições de igualdade com as outras crianças.”
- b) “Em todas as ações relativas a crianças com deficiência, os superiores interesses da criança têm primazia.”
- c) “Os Estados Partes asseguram às crianças com deficiência o direito de exprimirem os seus pontos de vista livremente sobre todas as questões que as afetem, sendo as suas opiniões devidamente consideradas de acordo com a sua idade e maturidade, em condições de igualdade com as outras crianças e a receberem assistência apropriada à deficiência e à idade para o exercício deste direito.” (Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2008).



O Artigo 8º (**Sensibilização**) alerta para a necessidade de “promover, a todos os níveis do sistema educativo, incluindo em todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito pelos direitos das pessoas com deficiência.”

Ainda no Artigo 24º (**Educação**), é reiterado que:

- a) As pessoas com deficiência não são excluídas do sistema geral de ensino com base na deficiência e que as crianças com deficiência não são excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório ou do ensino secundário, com base na deficiência.
- b) As pessoas com deficiência podem aceder a um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem.
- c) São providenciadas adaptações razoáveis em função das necessidades individuais.
- d) As pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, dentro do sistema geral de ensino, para facilitar a sua educação efectiva.
- e) São fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objectivo de plena inclusão...
“A garantia de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdas-cegas, é ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento académico e social.” (Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2008).

Por fim, no artigo 30º desta Convenção (**Participação na vida cultural, recreação, lazer e desporto**), é salvaguardado algo fundamental para a efetiva Inclusão no contexto escola:

- d) **“Assegurar que as crianças com deficiência têm o direito, em condições de igualdade com as outras crianças, a participar em actividades lúdicas, recreativas, desportivas e de lazer, incluindo as actividades inseridas no sistema escolar.”** (Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2008).

A luta pela educação e a implementação de sistemas de ensino inclusivos prosseguiu, primeiramente com os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000), que evoluíram para os 17 Objetivos de Desenvolvimento de Desenvolvimento Sustentável (2015).



1.4. A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como vimos, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) é clara, no seu 26º artigo, quando estabelece a Educação como um direito transversal a todos os sujeitos “Todo o ser humano tem direito à instrução (...)”. Além desta menção, este é ainda referido na Declaração dos Direitos da Criança (1959) “A criança tem direito à educação (...)”. Não obstante, no mesmo Diploma é referido de modo específico o Direito da criança “mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição.” Todavia, porque falamos de Educação Inclusiva, quando o Direito à Educação está consagrado em documentos internacionais de suma importância e incontestáveis? A resposta reside no facto de, ainda em todo o mundo existirem crianças que não usufruem do espaço escolar, por vários motivos. Por esta razão, os sistemas educativos falam da importância de uma Educação Inclusiva onde, de acordo com a UNESCO.

***“Todas as crianças importam e importam mesmo.”
(UNESCO 2017).***

Quando abordamos a questão da importância da Educação Inclusiva, podemos perspetivar-lá considerando dois aspetos: garantir a Educação para Todos e, por outro lado, a transmissão de valores que respeitem os valores da tolerância e inclusão da diversidade. Ora, considerando a primeira perspetiva, a Educação Inclusiva assume um papel essencial, pois a mesma tem como objetivo garantir que Todos tenham acesso a uma educação, não só de qualidade, como também igualitária (UNESCO, 2019), através da criação, por parte do sistema educativo, de valores e modelos de intervenção que permitam “a todos a participação e o sentido de pertença a diferentes comunidades em efetivas condições de equidade.” (Rodrigues, 2018). Por outro lado, devemos salientar que

***A Educação Inclusiva é uma ferramenta que contribui para a criação de comunidades erguidas segundo os valores da tolerância e Inclusão
(UNESCO, 2019).***

Quando abordamos a questão da Educação Inclusiva, não podemos descurar que a mesma é, também ela, uma resposta aos alunos com deficiência. Esta assume um papel, pois evita, não só o isolamento, como também a exclusão social, permitindo-lhes uma maior independência, não só do ponto de vista da Educação, como também ao longo das suas vidas (UNESCO, 2019). Importa ainda salientar que o Gabinete do Alto Comissariado das Nações Unidas para Estudo temático sobre os Direitos Humanos sobre o Direito de Pessoas com Deficiência à Educação, revelou que uma Educação Inclusiva contribui para uma educação de qualidade (UNESCO, 2019).

1.4.1. COMO ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Alcançar uma Educação Inclusiva, talvez seja o maior e mais desafiante objetivo dos sistemas educativos atuais. Segundo Rodrigues (2018), existe um conjunto de resistências que dificultam a reforma inclusiva do ensino: “A instabilidade que a frequência de alunos com dificuldades provoca num sistema que (...) deveria ser coerente e previsível”; “O facto de haver espaços educacionais de maior inclusão coexistentes com espaços de exclusão e a preparação das escolas para desenvolver práticas inclusivas”. Ora, diante desta circunstância é fundamental questionar de que modo poderemos alcançar um Sistema Educativo Inclusivo? A resposta está, primeiramente, na promoção e respeito por aqueles que são os valores de uma Educação Inclusiva: a presença, que implica criar as condições necessárias de acesso, a participação (voltada para o sentido de pertença) e, finalmente, o sucesso.



De acordo com o Gabinete Internacional de Educação - UNESCO (2016, p. 13), devemos considerar quatro aspetos-chave inerentes à Inclusão:

- 1. A inclusão é um processo**, cujo objetivo é encontrar as melhores respostas à diversidade presente nas escolas. É um caminho longo, sem fim, onde aprender a viver com diferença e a aprender com a diferença despoleta a vivência de experiências positivas, no sentido que, as mesmas são vistas como um estímulo para incentivar a aprendizagem.
- 2. A identificação e remoção das barreiras é uma preocupação da Inclusão.** Quando falamos em barreiras, estamos a considerar diferentes entraves que se apresentam de diferentes formas, e que por sua vez, dificultam o processo de inclusão. A relevância desta etapa leva a que a mesma seja desenvolvida mais adiante neste Manual.
- 3. É inevitável falar de inclusão sem mencionar a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos.** Estes conceitos estão profundamente interligados. A “presença” é referente ao espaço onde ocorre a aprendizagem das crianças e à frequência regular por parte das mesmas. Quando se fala em presença, está implícita desde logo, a ideia de criar as condições necessárias de acesso (Rodrigues, 2018). Já a “participação” (voltada para o sentido de pertença), está relacionada com as experiências tidas pelo próprio aluno em contexto escola/ sala de aula, onde as suas opiniões são consideradas. Por último, o “sucesso”, que está afeto aos resultados da aprendizagem alcançados através de adaptações do currículo.
- 4. A inclusão é um processo direcionado a um grupo de alunos que, por algum motivo, está em risco de exclusão, marginalização e/ou insucesso.** Criar as condições para que possam alcançar o seu “sucesso”, requer a implementação de medidas ajustadas às necessidades de cada um, por forma a que a sua presença, participação e sucesso sejam assegurados dentro do Sistema Educativo.

Abordámos nos parágrafos anteriores alguns aspetos que nos guiam, no sentido de alcançar uma Educação Inclusiva: os quatro aspetos-chave da inclusão. Na verdade, importa também salientar o papel importantíssimo dos Diplomas internacionais anteriormente abordados neste Manual, que juntamente com estes aspetos impulsionam os sistemas educativos à mudança deste paradigma.

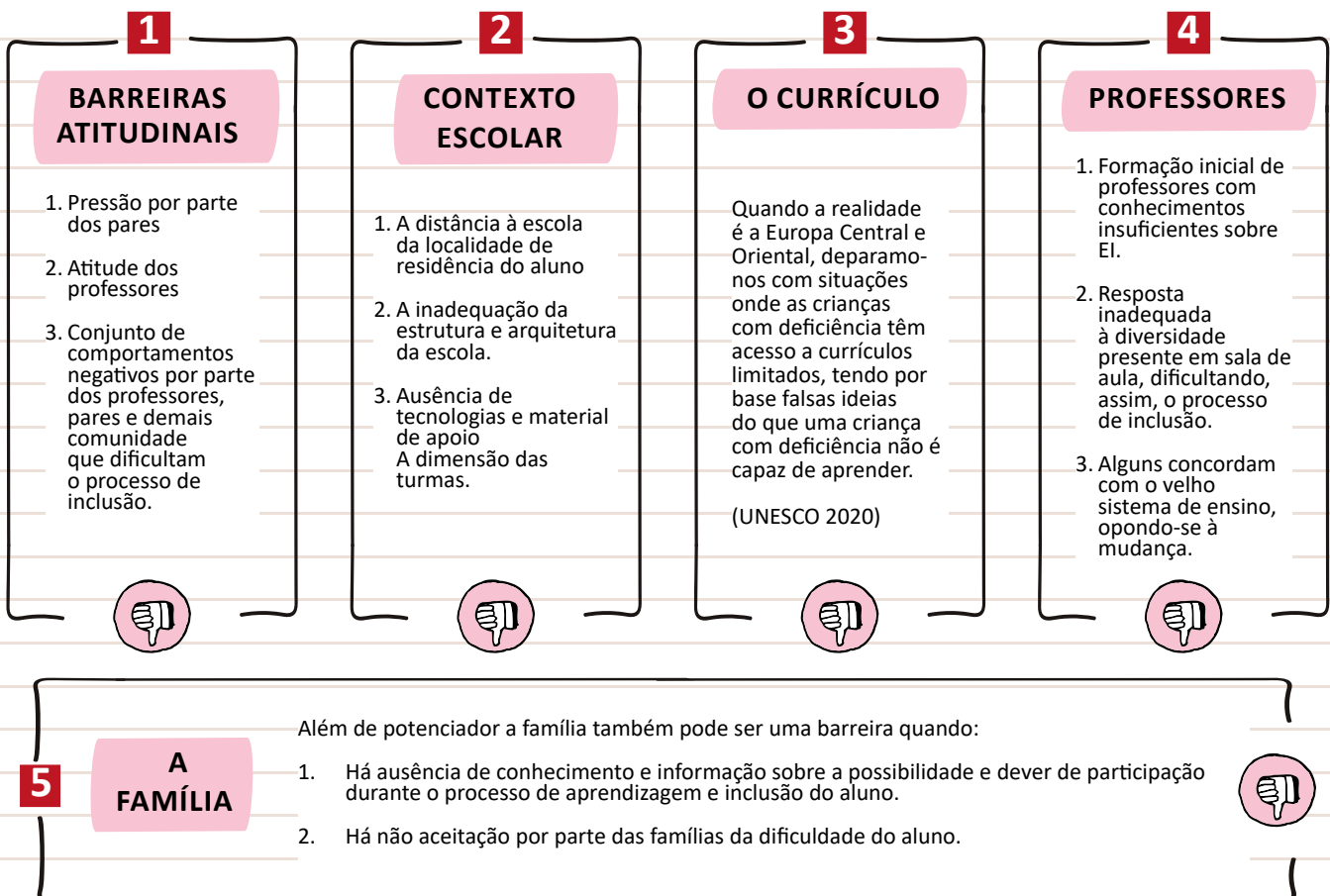
1.5. BARREIRAS E FATORES FACILITADORES

A Declaração de Salamanca (1994) veio chamar a atenção da comunidade internacional para a inclusão das crianças com necessidades educativas específicas nas salas de aula das escolas regulares. Ao reconhecer a importância de uma pedagogia centrada na criança, esta Declaração alerta para a centralidade das necessidades educativas de cada aluno na formulação de estratégias de intervenção, capazes de garantir uma educação de qualidade que vise a aprendizagem, a participação e o sucesso.

Segundo a UNESCO (2021), “as pessoas com deficiência têm duas vezes e meia mais probabilidade do que os seus pares de nunca terem frequentado a escola”, ou seja, milhões de crianças/ jovens estão a perder a oportunidade de ocupar o seu lugar na Escola.

Apesar da existência de normativas internacionais, é inegável a presença de obstáculos que dificultam o processo de inclusão e aprendizagem. Para Booth & Ainscow (2002), a utilização do conceito “barreiras à aprendizagem e participação”, pode ser utilizado na ótica de chamar a atenção para aquilo que pode ser melhorando, com o objetivo de proporcionar aprendizagens de qualidade a qualquer criança.

As barreiras podem assumir várias formas: podem ser encontradas em qualquer momento, em qualquer espaço da Escola, nas próprias comunidades e, também, ao nível das políticas. Além disso, as barreiras à aprendizagem e à participação podem surgir na interação entre alunos, e alunos e docentes nomeadamente no que lhes ensinado e como lhes é ensinado (Booth & Ainscow, 2002). Segundo os mesmos autores, a arquitetura da escola, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar onde os alunos se sentam e a forma de interação são alguns exemplos de barreiras que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Mas vejamos de modo concreto de que forma esses entraves podem estar presentes na Escola. **Podemos identificar as seguintes barreiras:**



Uso da expressão “Necessidades Educativas Especiais”

Segundo Booth & Ainscow (2002) o uso da expressão “Necessidades Educativas Especiais” constitui uma barreira ao processo de aprendizagem e participação, dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas. Embora a utilização desta expressão já não se mantenha como prática integrante da cultura de algumas Escolas, ainda a podemos encontrar em algumas em algumas situações, tais como na elaboração dos relatórios, na identificação de dificuldades do aluno e, até, “nas informações que as escolas têm de prestar relativamente às despesas com as “Necessidades Educativas Especiais” (Booth & Ainscow, 2002).

1- Barreiras atitudinais. Estas entendem-se por um conjunto de comportamentos negativos por parte dos professores, pares e demais comunidade que dificultam o processo de inclusão. Entre outros podemos destacar:

a) Pressão por parte dos pares

A aceitação por parte dos pares é um desafio à inclusão, nomeadamente quando falamos de inclusão de crianças com deficiência. Existe um consenso por parte da comunidade científica de que as crianças que não são aceites pelos seus pares têm uma maior probabilidade de enfrentar situações de risco durante a sua vida (Dua & Dua, 2017 cit in. Ochoa & Olivarcz Jr., 1995).

b) Atitude dos professores

Existem vários estudos que mencionam a atitude e as crenças dos professores do ensino regular como uma das barreiras ao processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência. Os mesmos concluem que as seguintes atitudes dos professores afetam o seu empenho e comportamento na implementação de uma Educação Inclusiva: considerar o processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência da responsabilidade dos professores de Ensino Especial; encararem a presença do aluno com deficiência em sala de aula como uma perturbação causadora de distração aos demais alunos da turma (Dua & Dua, 2017 cit in, Kattumuri 2013).

2- Barreiras em contexto Escola

O Fundo das Nações Unidas para a Infância salientou, em 2019, que pelo menos “75% dos 5,1 milhões de crianças com deficiência estejam excluídas de uma Educação Inclusiva de qualidade nas regiões da Europa Central e Oriental e da Ásia Central.” (UNICEF, cit in ONU 2019). O mesmo salienta que milhares de crianças frequentam escolas “especiais”, segregadas dos seus pares. Não obstante, existe um conjunto de entraves, ligados à própria escola, que dificultam o processo de inclusão, principalmente:

a) A distância à escola da localidade de residência do aluno

Por vezes, a falta de transportes adequados, agrava mais esta situação, dificultando o acesso e a inclusão do aluno. (Dua & Dua, 2017).

b) A inadequação da estrutura e arquitetura da escola

As escolas devem ser pensadas para receber Todos. Neste sentido, é de suma importância pensarem nas crianças com deficiência e na mobilidade das mesmas. Os edifícios escolares podem constituir uma barreira caso, por exemplo, as instalações como as casas de banho, a biblioteca, as portas, as passagens, etc., não estejam desenvolvidas para receberem estas crianças.

c) Ausência de tecnologias e material de apoio

A UNICEF reconhece a carência de tecnologias de apoio à inclusão, nomeadamente “leitores e tablets especiais e cadeiras de rodas leves que ajudem as crianças com deficiência a ganhar mais independência e, por isso, a frequentar a escola” (UNICEF, 2019). Também salienta que a proporção exata de crianças com acesso a estas tecnologias e materiais é desconhecida, mas revela que existe uma menor proporção nos países subdesenvolvidos.

O recurso a estas tecnologias de assistência, bem como a materiais pedagógicos que facilitem a aquisição de aprendizagens e participação, são fundamentais para o processo de inclusão de crianças com deficiência.

d) A dimensão das turmas

O elevado número de alunos por turma é um desafio à resposta à diversidade presente nas salas de aula. Esta situação dificulta a aprendizagem e participação das crianças com deficiência. Assim, existe dificuldade, quer por parte dos alunos em ajustarem-se à realidade sala de aula, quer por parte dos professores que, devido ao número de alunos, não conseguem responder de modo positivo às necessidades específicas dos mesmos, dificultando, assim o seu processo de aprendizagem, participação e inclusão.

3- O Currículo

O currículo tradicional é uma barreira ao desenvolvimento de Sistemas Educativos Inclusivos. Uma Educação Inclusiva baseia-se no pressuposto de que um currículo é capaz de responder às potencialidades e necessidades de cada aluno. Portanto, o currículo é um meio para promover a qualidade das aprendizagens.

Quando a realidade é a Europa Central e Oriental, deparamo-nos com situações onde as crianças com deficiência têm acesso a currículos limitados, tendo por base falsas ideias do que uma criança com deficiência não é capaz de aprender (UNESCO 2020, cit in. Baglieri & Shapiro, 2017).

O artigo 24º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência salienta que os pontos de vista tradicionais de aprendizagem para crianças com deficiência, bem como os sistemas de avaliação que visam avaliar o sucesso académico são um entrave à implementação de uma Educação Inclusiva.

4- A formação dos professores

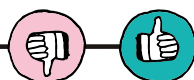
Os professores são um dos recursos mais importantes no processo de inclusão. O insuficiente conhecimento sobre Educação Inclusiva adquirido durante a formação inicial de professores constitui um obstáculo ao processo de inclusão educativa. “A abordagem mais comum à formação de professores para inclusão é introduzir a Educação Inclusiva em formação inicial de professores em unidades de estudo individuais, infundindo o conteúdo existente com conceitos e conhecimentos muitas vezes desligados de um quadro conceptual de Educação Inclusiva.” (UNESCO, 2020). Esta realidade, pode acarretar uma resposta inadequada à diversidade presente em sala de aula, dificultando, assim, o pro-

cesso de inclusão. Todavia, os professores também podem ser entraves ao concordarem com o velho sistema de ensino quando se opõem à mudança através do diálogo, ou quando recusam colaborar com outros profissionais. A recusa em aceitar crianças com deficiência, por exemplo, na sala de aula, também é uma barreira por parte do comportamento dos professores (UNESCO, 2020).

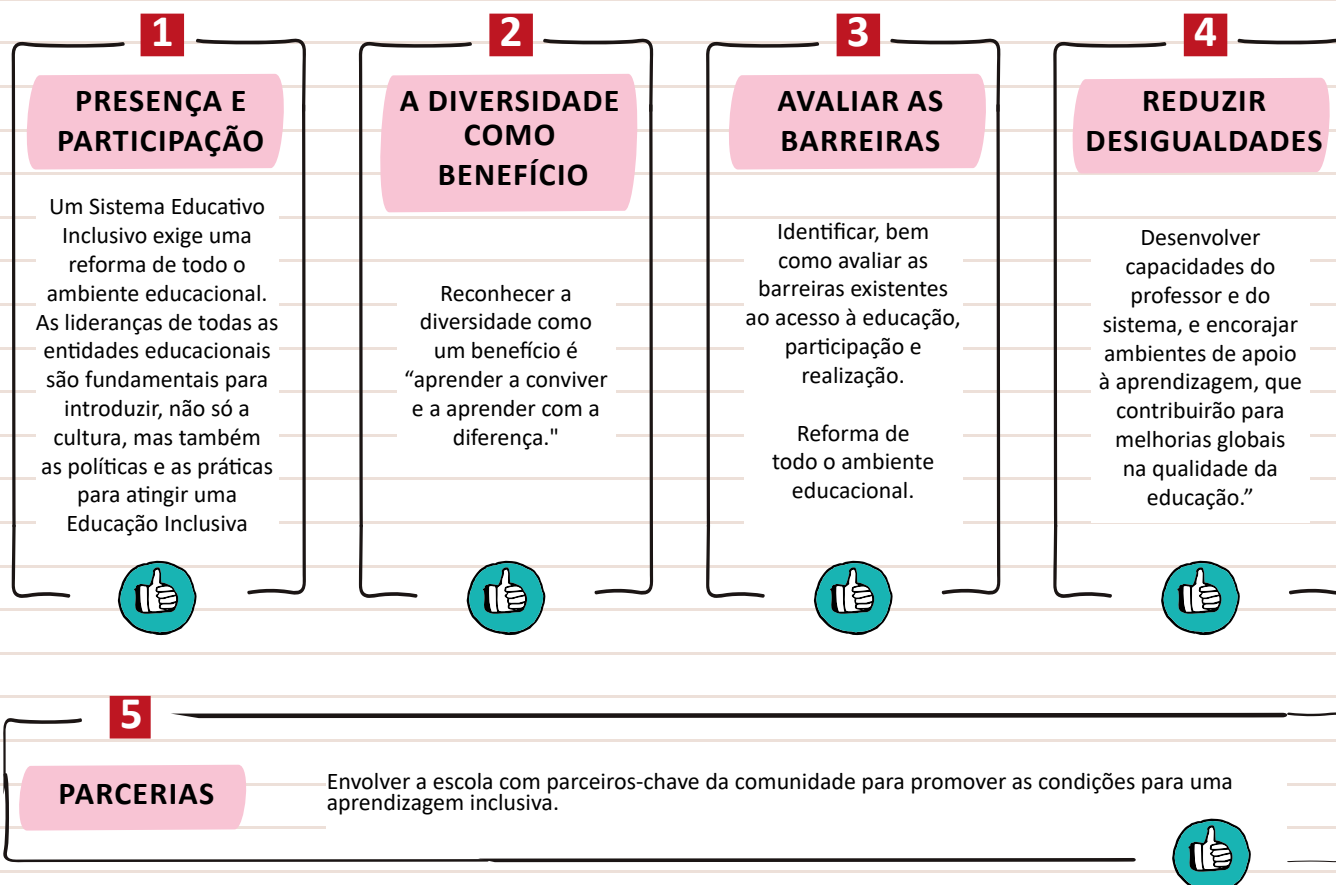
5- Falta de informação por parte das famílias.

A família é uma peça fundamental no desenvolvimento da criança e deve assumir um papel de parceria com a Escola (Oliveira et al., 2015, cit. in Costabile., 2005). Contudo, nem sempre as famílias são um fator facilitador do processo de inclusão, devido:

- a) À ausência de conhecimento e informação sobre a possibilidade e dever de participação durante o processo de aprendizagem e inclusão do aluno;
- b) À não aceitação por parte das famílias da dificuldade do aluno (Oliveira et al., 2015, cit. in Costabile., 2005).



Diante de tantas barreiras devemos pensar nos **facilitadores à Inclusão** dos alunos com necessidades educativas específicas, que passa, desde logo, por minimizar as barreiras anteriormente mencionadas, através da mobilização de um conjunto de recursos, não só materiais, como também, humanos, políticos, entre outros.



Primeiramente, devemos ter consciência da importância de incluir os valores da Equidade e da Inclusão no Sistema Educativo, pois sem eles, torna-se difícil alcançar uma Educação Inclusiva para Todos. Assim, e de acordo com a UNESCO (2019), devemos considerar os seguintes aspectos:

- a) Valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independente de seus contextos e características pessoais.
- b) Reconhecer a diversidade como um benefício: “aprender a conviver e a aprender com a diferença”.
- c) Identificar e avaliar as barreiras existentes ao acesso à educação, participação e realização.
- d) “Construir o entendimento comum de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de gênero, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema, e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem, que contribuirão para melhorias globais na qualidade da educação.” (UNESCO, 2019).
- e) Envolver a escola com parceiros-chave da comunidade para promover as condições para uma aprendizagem inclusiva.

Por outro lado, referir também que a Política Educativa influencia e apoia, não só as ideias, como também as práticas inclusivas, estabelecendo o direito igual de cada um em aceder a uma educação de qualidade e equitativa (UNESCO, 2019, cit in. UNESCO, 2015).



Esta é uma ideia bem presente nos documentos emitidos pela UNESCO quando abordada a questão da Educação Inclusiva. O uso da expressão “Necessidades Educativas Especiais” constitui, como tivemos oportunidade de explorar, um entrave ao desenvolvimento de um Sistema Educativo Inclusivo. Neste sentido, a expressão mencionada deve ser substituída por “dificuldades educacionais” (Booth & Ainscow, 2002).

Além do mencionado, devemos considerar os seguintes pontos como fatores que facilitam o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva:

- a) Um Sistema Educativo Inclusivo exige uma reforma de todo o ambiente educacional. As lideranças de todas as entidades educacionais são fundamentais para introduzir não só a cultura, mas também as políticas e as práticas para atingir uma Educação Inclusiva.
- b) O reconhecimento de que Todos têm a capacidade para aprender deve estar presente, incluindo aqueles que têm alguma deficiência. Tal poderá ser alcançado através de um currículo flexível, a utilização de métodos de ensino e de aprendizagem adequados. Salienta-se ainda a importância da Intervenção Precoce (para os que usufruem desta resposta possam desenvolver o seu potencial), bem como respostas educativas personalizadas de acordo com as necessidades e objetivos de cada aluno.
- c) A aquisição de conhecimentos sobre a abordagem da Educação Inclusiva pelos professores e pessoal não docente são essenciais para a implementação de ambientes de aprendizagem inclusivos.
- d) A dinamização de ambientes onde todos se sintam apoiados, seguros e capazes de participar, constitui uma condição importante para a construção de uma comunidade escolar inclusiva.

1.5.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPOSIÇÃO OU CULTURA DA ESCOLA?

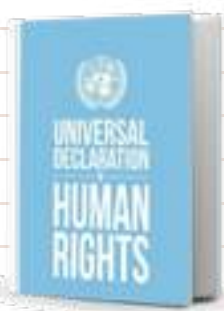
A Educação é, como já tivemos a oportunidade de constatar, um direito transversal a todo o Ser Humano e firmado em Diplomas internacionais. Todavia, durante décadas a Escola não teve respostas às necessidades educativas das crianças com deficiência, excluindo-as do sistema educativo regular. Perante este cenário, as crianças contavam com as Escolas Especiais. Ou seja, não havia uma preocupação por parte dos sistemas educativos em incluir as crianças com deficiência. Contudo, a Declaração de Salamanca (1994) veio inspirar os governos a procederem a alterações legais e normativas que regiam a educação de alunos segregados do ensino regular. Neste documento, ficou clara a necessidade de mudança de paradigma na escola regular, sugerindo-se a criação de escolas capazes de receber a criança, independentemente, das suas características pessoais (UNESCO, 1994).

Apesar de serem necessárias as normativas para o desenvolvimento de um ensino inclusivo, é importante que haja, também, por parte da comunidade escolar abertura e criatividade, bem como recursos de apoio à aplicação de estratégias e métodos de aprendizagem inclusivos. Não é possível a implementação de um Sistema Educativo Inclusivo sem uma cultura escolar inclusiva.



RECURSOS ADICIONAIS

RECURSOS A NÍVEL LEGAL



[Declaração Universal dos Direitos Humanos](#)



[Convenção Sobre os Direitos da Criança](#)



[Declaração de Salamanca](#)



[Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência](#)



VÍDEOS



[+Educação Inclusiva: Da Reflexão à Ação!](#) - No mundo, uma em cada 20 crianças tem uma incapacidade, sendo que 49% das mesmas tem maior probabilidade de não vir a frequentar a escola. Segundo a UNICEF, estas crianças têm 51% mais de probabilidade de se sentirem infelizes e 25% mais de serem excluídas.

Esta realidade tão atual revela que a Inclusão tem, de uma vez por todas, de ser vista como uma questão da sociedade e não uma questão da escola ou das famílias.



[A força da Diversidade](#) - Como seria o mundo se fôssemos todos iguais? Neste vídeo procura-se encontrar na diversidade uma vantagem na educação de todos. Se todos somos diferentes, porque aprendemos todos da mesma forma? É um vídeo que aborda a deficiência e incapacidade, procura definir, desmistificar e transmitir a mensagem de que todos os alunos têm potencial de aprendizagem, mesmo vivendo com uma incapacidade física, intelectual ou sensorial. A Escola é para todos e todas, com respeito e resposta a todas as diferenças. A diferença é sinónimo de diversidade e riqueza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2015). *Posição da Agência sobre os Sistemas de Educação Inclusiva*. Odense, Dinamarca: www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2020). *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks [Liderança da Escola Inclusiva: Um guia prático para o desenvolvimento e revisão de quadros de políticas]*. (M. Turner-Cmucha e E. Óskarsdóttir, ed.). Odense, Dinamarca: www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2021). *Princípios chave - Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a Educação Inclusiva*: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_PT.pdf
- Alves, Ines. (2017). Diversidade, diferença e planeamento educativo individualizado na escola Portuguesa. *Medi@ções*. 5. 116-135, em: https://www.researchgate.net/publication/318861118_Diversidade_diferenca_e_planeamento_educativo_individualizado_na_escola_Portuguesa
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, Tradução de Ana Bernard da Costa.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2020). *A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Relatório Eurydice: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0220980PTN.pt.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0220980PTN.pt.pdf)
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2008). Organização das Nações Unidas (ONU/UN). Todas as línguas: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2019. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Dua, V., Dua, A. (2017). *Inclusive Education: challenges and barriers*. Original Research Paper Education, (6). https://www.worldwidejournals.com/paripex/recent_issues_pdf/2017/January/inclusive-education--challenges-and-barriers-January_2017_6682160715_4512643.pdf
- Dyson, A., [Interview with Alan Dyson, Claes Nilholm's blog about inclusive education](https://www.mp.uu.se/web/claes-nilholms-blog/start/-/blogs/interview-with-alan-d), 2021-09-20: <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blog/start/-/blogs/interview-with-alan-d>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a Educação Inclusiva – Princípios-chave | Síntese*: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_Policy_Brief_PT.pdf
- Estratégia da UE sobre os direitos da criança [COM(2021) 142 final de 24 de março de 2021].
- Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. (2014). *Conceptualizar a Educação Inclusiva e Contextualizá-la na Missão do UNICEF - Brochura Webinar*. Tradução de Fernando Sérgio Martins: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%201%20-%20Portuguese.pdf>
- International Bureau of Education-UNESCO. (2016). *Reaching out to all Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/training-tools-curriculum-development-reaching-out-to-all-learners-resource-pack-supporting>
- Minow, M., Shweder, R. A., & Markus, H. R. (Eds.). (2008). *Just schools: Pursuing equality in societies of difference*. Russell Sage Foundation, em: [Just Schools: Pursuing Equality in Societies of Difference - Martha Minow - Google Livros](https://www.google.com/books?id=MarthaMinow)
- Nogueira, J. & Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva* 3(1), 97 -110. Universidades de Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada. Espanha. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/214>
- Rodrigues, D. (2018). *ENSAIOS sobre Educação Inclusiva (ensaio para estrear a peça)*. (1). Edições Pró-Inclusão.
- ONU. (2019, março). ONU: 75 das crianças com deficiência não têm acesso à Educação Inclusiva e de qualidade. *ONU News*. <https://news.un.org/pt/story/2019/03/1663191>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2017). ‘Accountable teachers’ [«Professores responsáveis»] Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris: UNESCO. gem-report-2017.unesco.org/en/chapter/2385
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508/PDF/370508por.pdf.multi>
- UNESCO. (2019). *On Road to inclusion*. <https://www.iiep.unesco.org/en/road-inclusion-13270>
- UNESCO. (2020). *Inclusive Education: Children with disabilities*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373662>
- Universal Declaration of Human Rights Published by the United Nations, (2017). <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

+ Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO

[MANUAL DE BOAS PRÁTICAS]

ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA OU
INCAPACIDADE [S]?



MÓDULO

02



MÓDULO 2

2. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU INCAPACIDADE(S)?	34
2.1. O QUE É A DEFICIÊNCIA? E A INCAPACIDADE?	36
2.1.1. Pessoa com deficiência ou pessoa deficiente?	37
2.2. FORMAS DE PENSAR SOBRE A DEFICIÊNCIA	40
2.3. RELAÇÃO ENTRE DIFERENÇA E ROTULAGEM	42
2.4. NORMAS RELEVANTES E DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	46
2.5. A ESCOLA PARA TODO(A)S!	48
2.5.1. Acesso	48
2.5.2. Proteção emocional e psicossocial	49
2.5.3. As necessidades educativas de crianças com deficiência	51
RECURSOS ADICIONAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

2.1. O QUE É A DEFICIÊNCIA? E A INCAPACIDADE?

Considerando o estabelecido pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004):

“Incapacidade é um termo genérico (“chapéu”) para deficiências, limitações da atividade e restrições na participação. Ele indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais).”
(CIF, 2004)

Portanto, o termo “incapacidade” assume uma vertente mais complexa e abrangente, reportando-se não só às questões das disfunções do corpo, mas também às restrições e participação que as mesmas implicam. Esta pode ser temporária ou permanente. É resultante de uma deficiência (Encarnação et al. 2015).




Por outro lado, a deficiência é definida como “uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo as funções mentais).” (CIF, 2004). Esta definição vai ao encontro do descrito no artigo 1 da *Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, ao definir pessoa com deficiência como “as que têm incapacidade física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo que em interação com várias barreiras ficam impedidas de participar plena e efetivamente na sociedade em igualdade de condições que as outras” (Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2008, p. 3)

Em suma, “Definimos deficiência (impairment) como a falta de uma parte ou da totalidade de um membro, ou o defeito de um membro, órgão ou mecanismo do corpo, e a incapacidade (disability) como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea.”
(Pinto, 2015, cit in UPIAS, 1976, p. 14).

2.1.1. PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU PESSOA DEFICIENTE?

O tema da inclusão gera várias discussões e uma delas prende-se exatamente com o uso correto da terminologia. Assim, uma das questões a debater situa-se no modo como abordamos o sujeito que apresente alguma deficiência, ou seja, devemos usar a expressão “Pessoa com Necessidades Educativas Especiais”, “Pessoa Portadora de Deficiência” ou “Pessoa com Deficiência”?

Clarificando:

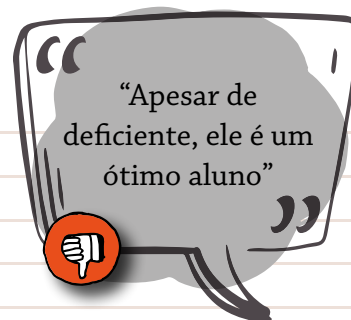
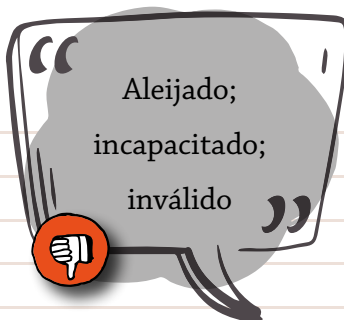
Pessoa com Necessidades Especiais	Pessoa Portadora de Deficiência	Pessoa com Deficiência
<p>Apesar de bastante utilizado, este é considerado o termo mais ofensivo ao denominar pessoas que possuem algum tipo de deficiência, isto porque ao afirmar que alguém possui uma necessidade especial, acontece a desqualificação das habilidades desenvolvidas por esta pessoa, passando a ideia de ineficácia trabalhista, quando na verdade grande parte das pessoas com deficiência desenvolve suas tarefas com tanta eficácia quanto qualquer outro indivíduo.</p>	<p>Neste caso, o grande erro está na ideia de que a deficiência seja algo que o indivíduo possa transportar. Possuir uma deficiência não é algo indispensável. Portanto é uma denominação errada.</p>	<p>Segundo a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006), esta é a denominação correta na medida que não impõe qualquer tipo de discriminação, preconceitos ou barreiras denominativas, que transmitam uma imagem negativa ou inferiorizada destes indivíduos na sociedade.</p>
		

A verdade é que não existe um consenso relativamente a este ponto. Todavia, a *Convenção Das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência* assume a designação “Person-First Language (PFL)”, ou seja, dá primazia à pessoa, colocando o diagnóstico em segundo plano, utilizando, assim, a expressão “Pessoa com Deficiência”. Importa aqui referir que, cada sujeito tem a sua preferência no modo como é tratado, por isso, a boa prática é perguntar e respeitar as escolhas de cada um.



A seguir, apresentam-se várias **expressões incorretas** seguidas de comentários e dos equivalentes **termos corretos, frases corretas e grafias corretas**, com o objetivo de apoiar profissionais de diversas áreas, que necessitam falar e escrever sobre assuntos de pessoas com deficiência no seu dia a dia. Segundo o consultor de inclusão social, Romeu Kazumi Sassaki (2011):

EXPRESSÕES USADAS:



Desejando referir-se a um adolescente (uma criança ou um adulto) que não possua uma deficiência, muitas pessoas usam as expressões “adolescente normal”, “criança normal” e “adulto normal”.

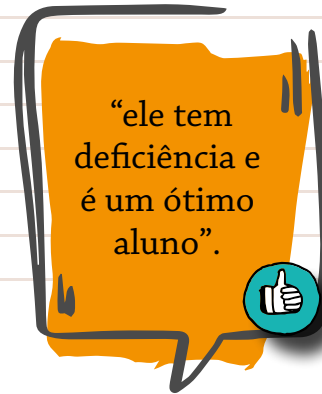
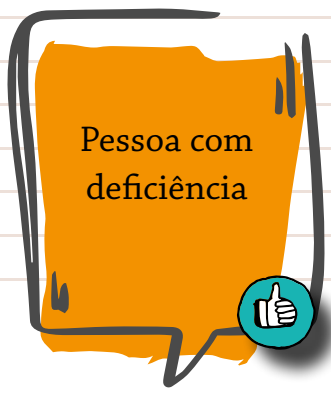
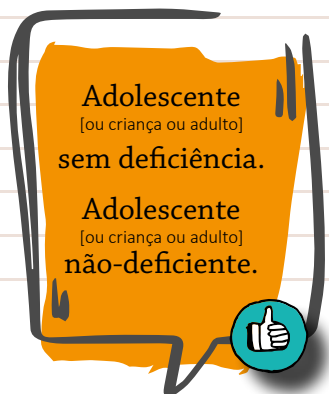
A normalidade, em relação às pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado.

A palavra “inválido” significa “sem valor”. Assim eram consideradas as pessoas com deficiência desde a Antiguidade até ao final da Segunda Guerra Mundial. Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente”.

Aos poucos, entrou em uso a expressão “pessoa portadora de deficiência”, frequentemente reduzida para “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso o termo que permanece até os dias de hoje.

Na frase acima existe um preconceito:

‘A pessoa com deficiência não pode ser um ótimo aluno’.



TERMOS CORRETOS:

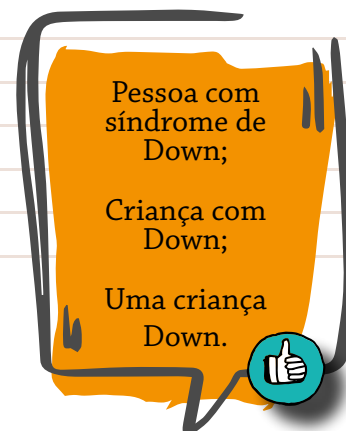
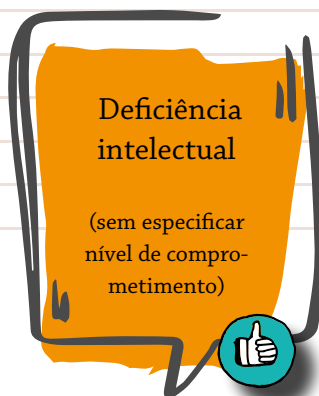
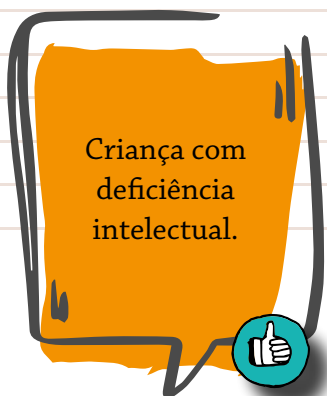
EXPRESSIONES USADAS:



“Excepcionais” foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo “excepcionais” passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual) - daí surgindo, respetivamente, os termos “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”, ambos de rara utilização.

A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”. Antes, em 1992, a então Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, em inglês) adotou uma nova conceituação da deficiência intelectual (até então denominada “deficiência mental”), considerando-a não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano.

As palavras “mongol” e “mongolóide” refletem o preconceito racial da comunidade científica do século XIX. Em 1959, os franceses descobriram que a síndrome de Down era um acidente genético. O termo “Down” vem de John Langdon Down, nome do médico inglês que identificou a síndrome em 1866.



TERMOS CORRETOS:

2.2. FORMAS DE PENSAR SOBRE A DEFICIÊNCIA

Abordar a deficiência é mexer num termo não só complexo como também controverso. Ao longo dos anos, vários foram os teóricos que teceram reflexões e discussões sobre esta temática, resultando, assim, no desenvolvimento de três modos de pensar sobre a deficiência: Modelo da Caridade, Modelo Médico e o Modelo Social (UNICEF, 2014; Pinto, 2015).

MODELO DA CARIDADE OU DA DISPENSA

É considerada a primeira abordagem que tenta explicar as origens da deficiência e, por isso, a mais antiga e desatualizada. De acordo com este modelo as origens da deficiência são explicadas por razões religiosas e, por isso, percebidas como um castigo divino. As pessoas com deficiência são vistas como diabólicas e, conseqüentemente, consideradas dispensáveis à sociedade, sendo colocadas em espaços próprios para “anormais” (expressão utilizada na época) (Palacios & Bariffi, 2007).

Segundo Palacios & Bariffi (2007), é possível encontrar nesta abordagem dois submodelos:

Submodelo Eugénico:

Desenvolvido na antiguidade clássica, onde a deficiência era vista, de acordo com as convenções religiosas e políticas, como algo maligno e, por isso, consideravam o desenvolvimento e crescimento de crianças com deficiência inconveniente. Em virtude desta concepção, a sociedade recorria ao infanticídio.

Submodelo da Marginalização:

A principal característica deste submodelo passa pela exclusão da pessoa com deficiência, quer como consequência da subvalorização do sujeito, quer pelo medo das maldições advindas da pessoa com deficiência.

Ao contrário do submodelo abordado anteriormente, o infanticídio não era cometido. A caridade e mendicidade eram os meios de subsistência destes indivíduos.

MODELO MÉDICO

Trata-se de uma abordagem mais tradicional e ainda bastante utilizada na análise e explicação da deficiência, tendo por base as concepções médicas (Pinto 2015, cit in Barnes, Oliver, e Barton, 2002). É, portanto, um modelo onde a deficiência é vista como consequência de uma doença que necessita de intervenção médica, ou seja,

“perceciona a deficiência como um problema da pessoa, directamente causado por uma doença, trauma ou outro estado de saúde, que requer cuidados médicos prestados sob a forma de tratamento individual por profissionais” (Alves, et al. 2012).

Esta perspetiva foca-se na questão do “défice” do sujeito, concebendo a deficiência como ausência de alguma funcionalidade biológica. Assim, esta é vista como um problema médico, onde a pessoa é encarada como um ser indefeso, vulnerável e dependente dos outros.

De salientar que este modelo não considera as dificuldades encaradas pela pessoa com deficiência, nomeadamente as barreiras à participação e realização de atividades quotidianas (arquitetónicas, atitudinais, etc.). Este modelo ainda é bastante utilizado em contexto educativo, onde as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são explicadas pelos problemas internos ao mesmo. (Alves, et al. 2012).

MODELO SOCIAL

A abordagem médica da deficiência foi rejeitada, surgindo, posteriormente, uma nova visão sobre a deficiência, conhecida como o “modelo social”. Este nega as concepções defendidas pelo convencional “modelo médico”, pondo de lado o enfoque nas incapacidades do sujeito. Destaca pela primeira vez, a distinção entre incapacidade e deficiência: “A incapacidade (disability) é algo imposto sobre as nossas deficiências (impairments) pela maneira como somos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação na sociedade.” (Pinto, 2015, cit in, UPIAS, 1976, pp. 14).

Com a redefinição do conceito de “deficiência”, visto como “forma de opressão social”, o desenvolvimento do “modelo social” levou, rapidamente, a uma mudança de paradigma, situando a deficiência na sociedade e não nas limitações do sujeito. Ou seja, as dificuldades associadas às pessoas com deficiência deixaram de ser percebidas como estando relacionadas com as suas características biológicas e interpretadas enquanto o resultado da carência de respostas às necessidades e características das mesmas pela sociedade.

Quando falamos da questão da inclusão em contexto educativo, torna-se útil recorrer a este Modelo, pois permite compreender as dificuldades dos alunos tendo em conta as barreiras ambientais que obstaculizam a sua inclusão, como por exemplo o currículo e a avaliação (Alves, et. al, 2012). Neste sentido, tomemos como exemplo a seguinte situação:

CASO PRÁTICO

Se um aluno tem Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e mostra dificuldades durante o seu processo de aprendizagem (dificuldade ao nível da atenção e organização, por exemplo), considerando o modelo social de deficiência, o foco não estaria em tentar corrigir a “hiperatividade” mas sim identificar e remover as barreiras à sua participação e inclusão. Neste sentido, os docentes deveriam adaptar o contexto educativo, bem como possibilitar ferramentas, e métodos de ensino adequados para que o aluno adquira as aprendizagens e atinja o seu sucesso.

Assim, o Modelo Social subjacente à Educação Inclusiva baseia-se numa mudança na forma como a deficiência é vista, com ênfase no contexto, barreiras, preconceitos, atitudes negativas e exclusão da sociedade de pessoas que são diferentes delas. O modelo inclusivo não nega que existem diferenças individuais, pois todas as pessoas são únicas e diferentes; este modelo centra-se no facto de que é a sociedade que promove a exclusão, que a deficiência é uma construção social e que a inclusão não é um prémio, mas um direito.

2.3. RELAÇÃO ENTRE DIFERENÇA E ROTULAGEM

Não é de hoje que as sociedades rotulam, independentemente da área, para caracterizar aqueles que saem dos padrões de normalização previamente estabelecidos. Assim, a rotulagem e categorização sempre estiveram presentes nas sociedades. Trata-se de um processo que tem na sua gênese crenças históricas que acabam por influenciar o modo como as sociedades pensam e agem, trazendo repercussões ao nível das políticas, bem como ao nível dos comportamentos. A rotulagem na educação foi utilizada fortemente no último século, tendo como base o diagnóstico do aluno com necessidades educativas específicas. Contudo, nos últimos 20 anos este processo foi alvo de várias críticas (Hamre et al., cit in Boyle 2020).

Abordar a questão da rotulagem na Educação Inclusiva é complexa e conta com os contributos de várias perspetivas científicas. Há quem defenda dentro da comunidade científica que rotular os alunos com base no seu diagnóstico torna-se necessário para poder alocar os recursos necessários à supressão das suas necessidades educativas. Trata-se de uma perspetiva que considera-se que a categorização dos alunos proporciona uma melhor intervenção no que respeita à elevação nas oportunidades de aprendizagem de estudantes com deficiência. Por outro lado, não podemos perder de vista de que a categorização contínua e a utilização do diagnóstico dos estudantes tem subjacente a perspetiva de que este é o único modo de aceder ao apoio escolar que as crianças com dificuldades necessitam, o que representa algo negativo no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos (Boyle, 2020).

Quando abordamos o tema dos processos de rotulagem, surge uma questão que se apresenta aqui com o propósito de reflexão:



Segundo Boyle (2020), analisar o processo de rotulagem e categorização é complexo, contudo é necessário considerar as seguintes 3 questões:

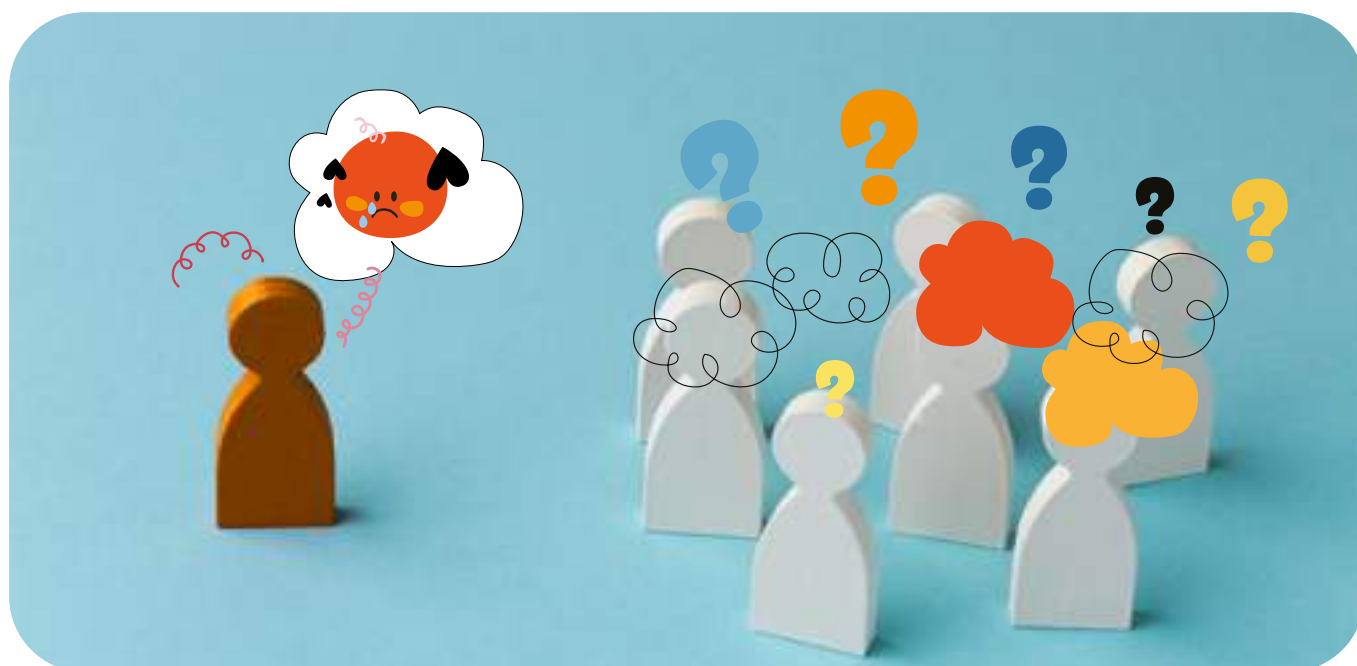
OS RÓTULOS LEVAM À ESTEREOTIPAÇÃO, BEM COMO À ESTIGMATIZAÇÃO?

De acordo com Hardman et al. (1999), os rótulos correspondem ao processo pelo qual a sociedade cria descritores para identificar pessoas que se desviam significativamente da norma. O uso deste tipo de comportamento pode levar à estigmatização e estereotipação do sujeito. Segundo Becker (1963), o estereótipo é uma atribuição com conotação negativa daqueles que apresentam comportamentos diferentes (fora da norma). Este procedimento começa com a percepção e a ênfase das características socialmente não aceites e indesejáveis apresentadas por um sujeito (Sowards, 2015, cit in Boyle 2020).

CASO PRÁTICO

Em contexto sala de aula a turma vê um dos seus pares a ser retirado (a fim de receber apoio de acordo com as suas necessidades). Esta situação pode passar a ideia de que pelo facto de o aluno estar a receber apoio é, de algum modo, inferior ou menos capaz do que os restantes. Isto pode levar a recorrer à utilização de rótulos para descrevê-lo. Consideremos alguns rótulos: “criança com necessidades educativas especiais”; “Retardado”, entre outras igualmente desprestigiante do indivíduo. (Boyle, 2020).

Os rótulos apresentados neste exemplo podem definir a identidade do aluno, contribuindo para o afastamento dos pares. Por outro lado, e por se sentir inferior aos demais, o aluno rotulado não se sente motivado em aproximar-se e estabelecer laços com os seus pares (Goffman, 1963).



A UTILIZAÇÃO DOS RÓTULOS CONFERE CONFORTO ÀS CRIANÇAS E ÀS SUAS FAMÍLIAS?

A utilização dos rótulos nem sempre é pejorativa. Muitas vezes a rotulagem advinda do diagnóstico acaba por explicar o “problema”. Este aspeto pode aliviar o stress, bem como o esclarecimento das dúvidas em relação ao que era até então desconhecido (Gillman, Heyman e Swain, 2000, p. 397, cit in., Boyle, 2020). Um estudo realizado por Riddick (2000), onde foram entrevistados alunos com Perturbação da Comunicação e Linguagem, nomeadamente com dislexia, concluiu que os alunos consideravam o seu rótulo útil. A verdade, e considerando a literatura, a rotulagem com base no diagnóstico pode trazer um sentimento de alívio e conforto aos pais e à própria criança. Do mesmo modo, a utilização destes rótulos pode despoletar no aluno um sentimento de défice interno, ou seja, pode conduzir a criança a assumir a culpa da dificuldade que apresenta, no lugar de explorar outros fatores, nomeadamente os ambientais. (Boyle, 2020). Podemos salientar a fulcralidade do papel dos professores, do ambiente sala de aula, dos próprios pais, bem como das políticas na atenuação do impacto das dificuldades da criança no seu processo de inclusão (Boxer, Challen e McCarthy, 1991, cit in Boyle, 2020).

Segundo Rees (2017) o recurso ao modelo social levou a uma resistência na utilização do rótulo "necessidades educativas específicas" por se considerar que esta rotulagem contribuía para a compreensão deficitária do aluno. Porém para esta autora, esta abordagem contribui para uma educação individualizada com lacunas. Na sua perspetiva, o processo de categorização é útil na medida em que permite um maior conhecimento sobre a dificuldade apresentada pela criança, bem como um melhor entendimento sobre as suas reais necessidades, o que leva a uma intervenção mais consolidada assim como à potencialização das oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, e tal como aqui referimos, ainda que o processo de rotulagem com base no diagnóstico médico possa trazer alguma tranquilidade aos pais, ao próprio aluno e aos professores, também poderá levar à diminuição das expectativas, por exemplo dos próprios professores em relação ao aluno com necessidades educativas específicas.

No entanto, e considerando os argumentos desenvolvidos anteriormente, importa referir e alertar que existe um conjunto de legislação, inclusive internacional, que defende e assegura a presença e participação das pessoas com necessidades educativas específicas na Escola.

A verdade é que a necessidade de categorizar está relacionada com a forma como as organizações educativas diferenciam para dar resposta às necessidades das crianças com dificuldades “Os grandes sistemas não são construídos para funcionar de qualquer outra forma, por isso não nos devemos surpreender que a rotulagem na educação [inclusiva] seja um aspeto essencial de muitos sistemas governamentais, que categorizam a necessidade” (Boyle, 2020, cit in Boyle 2014, p. 214).



ESTE PROCESSO LEVA AO DESENVOLVIMENTO DE UM PLANO INDIVIDUALIZADO QUE, POR SUA VEZ, CONTRIBUIRÁ PARA A INCLUSÃO DO ALUNO?

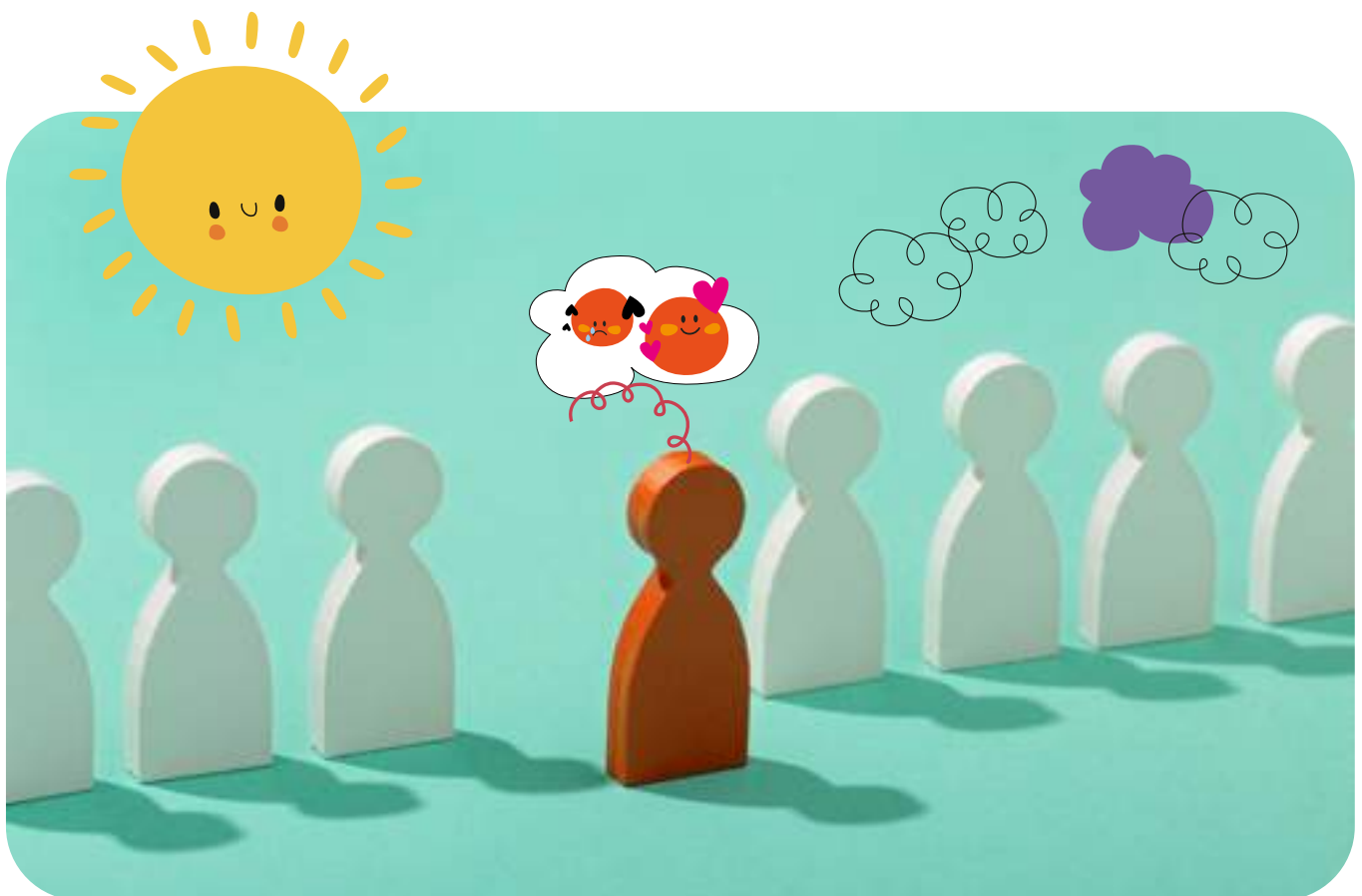
Os professores inclusivos devem ter o cuidado de adaptar os métodos de ensino às necessidades dos alunos com dificuldades. No entanto, a utilização da categorização pode levar a colocar os alunos com o mesmo rótulo na mesma categoria, sem a preocupação de adequar os métodos de ensino às necessidades e objetivos do próprio aluno (Klin Though & Agbeyega, 2013, cit in Boyle, 2020).

Sabemos que dois alunos com o mesmo diagnóstico apresentam necessidades e objetivos de aprendizagem distintos. Por exemplo, dois alunos que são diagnosticados com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) requerem diferentes acomodações e métodos de ensino e aprendizagem.

A categorização do aluno com base no diagnóstico não fornece a informação necessária ao professor, dificultando, assim, a intervenção (Kelly & Norwich, 2004).

Apesar do mencionado anteriormente, há quem refira que o uso de rótulos nos sistemas educativos leva a que os alunos, bem como os professores, se foquem nas dificuldades, deixando de lado os pontos fortes e as capacidades do aluno (Blum & Bakken, 2010).

Focar exclusivamente nos rótulos não é o caminho para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva de qualidade, uma vez que o uso dos mesmos leva à baixa autoestima do aluno, contribuindo para a diminuição das expectativas por parte dos professores e demais comunidade escolar (Boyle, 2014, cit in Boyle, 2020).



2.4. NORMAS RELEVANTES E DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

No primeiro módulo deste manual, abordamos um conjunto de Diplomas de cariz internacional que surgiram não só para regulamentar e garantir o acesso à Educação, como também para garantir o acesso igualitário e equitativo a uma Educação Inclusiva plena e de qualidade. Estamos a falar, por exemplo, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*; a *Convenção sobre os Direitos da Criança*; a *Declaração de Salamanca*; *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Apesar destes, a verdade é que existe, dentro de cada Sistema Educativo Nacional, um conjunto de normas que regulamentam a Educação Inclusiva de acordo com os propósitos dos Diplomas internacionais mencionados.

Em Portugal, e considerando como marco o momento em que o Estado Português ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, iniciou-se um conjunto de profundas mudanças a nível legislativo, relativamente à Educação Inclusiva, que se traduziu, desde logo, no aprimoramento do conceito de inclusão educativa, iniciada com a implementação do Decreto-Lei nº3/ 2008 e mais tarde impulsionado pela implementação do Decreto – Lei nº 54/2018, que tornou Portugal um dos países onde a Educação Inclusiva foi implementada com sucesso (All means All, 2018, cit in Pinto, et. al, 2022).

Com a entrada em vigor do **Decreto-Lei n.º 54/2018**, estabeleceu-se um novo regime de Educação Inclusiva em Portugal. Este novo Decreto – Lei, avança com a ideia de que todos os

alunos têm potencial para aprender desde que lhes sejam atribuídos todos os recursos essenciais às suas necessidades de aprendizagem. Realçamos um conjunto de opções metodológicas associadas a esta lei, nomeadamente:

- **Desenho Universal para a Aprendizagem**
- **Abordagem Multinível**

A adoção destas novas opções metodológicas envolve a implementação das seguintes medidas de apoio à aprendizagem:

- **Medidas Universais**
- **Medidas Seletivas**
- **Medidas adicionais**

Estas devem ser aplicadas de acordo com as necessidades de aprendizagem manifestadas pelos alunos.

Considerando os Direitos Humanos, este novo Decreto – Lei introduz algo inovador: a ideia de que não é necessário rotular para intervir, antes pelo contrário, transmite e defende que **qualquer aluno, independentemente das suas dificuldades, pode atingir o seu sucesso educativo.**



Para tal, **é necessário que haja uma flexibilização ao nível do currículo, bem como ao nível do processo de avaliação das competências adquiridas.** Neste sentido, é importante o diálogo permanente entre a tríade professores, pais e entidades do meio envolvente, a fim de proporcionar respostas adequadas às necessidades de cada aluno,

bem como valorizar as suas competências e interesses.

Além da legislação mãe, aquela que orienta a implementação da Educação Inclusiva em Portugal, importa também mencionar a relevância do Decreto – Lei nº 55/ 2018 que (...) estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como a sua flexibilização.

De realçar, ainda, a autonomia e flexibilização por parte das Escolas na implementação de estratégias, por forma a dar as respostas adequadas a Todos, tendo sempre em atenção as necessidades, bem como os interesses dos alunos.

Outros instrumentos orientadores são as Estratégias Nacionais para as Pessoas com Deficiência e Estratégias Nacionais para os Direitos das Crianças, que emanam importantes linhas orientadoras, responsabilizando entidades com metas e indicadores de resultados. Como exemplo, apresentamos algumas diretrizes que consideramos assertivas e que constam da Estratégia Nacional Portuguesa para as Pessoas com Deficiência (2021-2025):

- Criar uma rede de apoio que assegure uma efetiva resposta de complemento de horário escolar para crianças e jovens com deficiência, que possibilite a sua permanência fora do horário letivo, e desenvolva atividades de tempos livres e férias inclusivas.
- Aprofundar o Modelo de Educação Inclusiva no acesso a oportunidades educativas e formativas de qualidade e à transição para a vida pós-escolar:
 - ✓ Programa de sensibilização destinado à comunidade educativa sobre direitos humanos, inclusão e Educação Inclusiva.
 - ✓ Reforçar a formação de Diretores/as, Conselho Geral, equipa multidisciplinar, docentes, assistentes operacionais, para a consolidação da Educação Inclusiva, através da definição e implementação de planos plurianuais de formação.
 - ✓ Reforçar a formação específica dos docentes de educação especial, designadamente em áreas como orientação e mobilidade, braille, Língua Gestual Portuguesa, atividades de vida diária, etc.
 - ✓ Elaborar materiais de apoio e informação ajustados a cada área da deficiência, destinados a encarregados/as de educação e às próprias crianças e jovens.
 - ✓ Criar um sistema de reconhecimento de escolas com práticas de excelência no domínio da Educação Inclusiva, bem como a sua disseminação.
 - ✓ Promover um aumento do número de manuais escolares disponibilizados aos alunos em formatos acessíveis.
 - ✓ (...) entre outros. (ENIPD 2021-2025).

2.5. A ESCOLA PARA TODO(A)S!

2.5.1. ACESSO

A acessibilidade é uma das características dos Sistemas Educativos Inclusivos.

No artigo 9º da Convenção para os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) é abordada a questão da acessibilidade, salientando que:

(..) os Estados Partes tomam as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em condições de igualdade com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e comunicações, incluindo as tecnologias e sistemas de informação e comunicação e a outras instalações e serviços abertos ou prestados ao público, tanto nas áreas urbanas como rurais.

Não obstante, é da responsabilidade e obrigação dos Sistemas Educativos inclusivos proporcionar os recursos necessários à acessibilidade das pessoas com deficiência: “Todo o sistema deve ser acessível, incluindo edifícios, informação e comunicação, (...) currículo (...) avaliação (...) e linguagem (...) introdução rápida do Desenho Universal. (...) A acessibilidade é um conceito dinâmico» (GC4 da CRPD, 2016). Contudo, e de acordo com o Banco de Dados Sobre Educação de Crianças com Deficiência da UNESCO (2021), o acesso a uma Educação Inclusiva de qualidade é colocado em causa, devido à:

- Falta de conhecimento sobre as necessidades educativas dos alunos.
- Ausência de professores capacitados.
- Carência de apoio pedagógico adequado em ambiente sala de aula.
- Falta de instalações acessíveis.

Assim, para que todos tenham acesso a um sistema educativo de qualidade é necessário, não só o desenvolvimento de políticas, como também o esforço e participação de toda a comunidade na remoção de barreiras que prejudicam o acesso a uma Escola de qualidade e igualitária.



2.5.2. PROTEÇÃO EMOCIONAL E PSICOSSOCIAL

As intervenções direcionadas a alunos com dificuldades nas aprendizagens são, sobretudo, focadas na aquisição de competências académicas (leitura, escrita, cálculo), dando pouco ênfase aos aspetos emocionais, bem como sociais destes alunos. As dificuldades experienciadas por estes sujeitos não se centram apenas ao nível da aquisição das aprendizagens mas prendem-se, também, com questões emocionais e sociais (Schiff & Joshi, 2016).

De acordo com a Associação Psiquiátrica Americana, as dificuldades específicas da aprendizagem podem acarretar consequências ao longo da vida do sujeito, nomeadamente:

- a) Sofrimento psicológico.
- b) Saúde mental deficitária.
- c) Comportamentos depressivos.
- d) Abandono escolar precoce.

Não obstante, estes alunos podem manifestar, ainda, um conjunto de desafios sociais, bem como emocionais, a salientar:

- a) Rejeição.
- b) Isolamento.
- c) Pressão dos pares.
- d) Autoestima baixa.
- e) Autoeficácia baixa.

Estudos realizados dão conta que alunos com estas características são não só mais propensos ao isolamento, como também à rejeição social. Neste sentido, estes têm menor oportunidade de desenvolverem laços de amizade com os seus pares e, conseqüentemente, desenvolvem estados de solidão (Mugnaini., et al, 2009, cit in Cavioni, et al, 2017).

O isolamento, as exigências por parte da escola e a repetição de experiências de insucesso escolar contribuem, também, para o desenvolvimento de uma baixa autoestima e autoeficácia, levando, por sua vez, à manifestação de sentimentos de desconforto, ansiedade e frustração por parte do aluno (Zelege, 2004, cit in Cavioni, et al, 2017). Ora, todo este ambiente tem impacto não só ao nível da motivação, como também no envolvimento do próprio aluno durante o processo de aprendizagem (Nelson & Harwood, 2011, cit in Cavioni, et al, 2017).

Os alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem revelam uma menor capacidade em gerir conflitos, em comparação com os seus pares que não manifestam esta dificuldade. Assim, estes manifestam maior dificuldade nas interações sociais positivas, bem como comportamentos agressivos verbais e não verbais (Cullinan, 2002, cit in Cavioni, et al, 2017).





As escolas seguras e espaços de aprendizagem não formais são alguns dos ambientes mais benéficos para crianças e adolescentes que atravessam um período de incerteza.

O investimento intencional em apoio psicossocial baseado na educação tem proporcionando rotinas e oportunidades estáveis de amizade, fomentando a esperança, reduzindo o stress e promovendo a autoexpressão e colaboração (Action for the Rights of Children, 2002, manuscrito inédito; Alexander, Boothby, e Wessells, 2010; Masten, Gewirtz, e Sapienza, 2013).

O bem-estar psicossocial é um importante precursor da aprendizagem e é central para o sucesso acadêmico e, por isso, tem um grande impacto nas perspectivas futuras tanto dos indivíduos como das sociedades.

A investigação, neste ponto, tem demonstrado a importância do desenvolvimento do autoconceito positivo através das competências/domínios não académicos, como por exemplo:

- a) O domínio social.
- b) Educação emocional.
- c) Promoção da atividade física.

A implementação de atividades psicomotoras são um fator positivo de promoção e proteção da autoestima. Por outro lado, as atividades extracurriculares em ambientes não formais mostram-se fundamentais para a prática e desenvolvimento de competências sociais (Brooks, 2013).

Os métodos SEL (Social Emotional Learning) são parte integrante do desenvolvimento, bem como da educação do sujeito. Trata-se de um processo pelo qual todos os indivíduos adquirem um conjunto não só de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes no sentido de desenvolver pessoas emocionalmente saudáveis, que saibam lidar com as suas emoções, por forma a “alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e fazer decisões responsáveis e cuidadosas.” (CASEL, 2022). Estes funcionam melhor quando são integrados nas diferentes áreas da vida dos jovens. Reunir as crianças com os seus pares, pais, famílias e comunidade nestes contextos educativos ajuda a criar um ambiente de apoio que fomenta um maior bem-estar psicossocial. Idealmente, o ambiente educativo e comunitário em torno das crianças deveria trabalhar em conjunto para assegurar que recebam os melhores cuidados e acompanhamento possíveis. Isto inclui a comunicação entre pais e professores, conselheiros, se necessário, etc.

Existem vários estudos que indicam o impacto positivo dos métodos SEL (Social Emotional Learning) nos alunos com dificuldades nas aprendizagens, nomeadamente: diminuição dos comportamentos agressivos, bem como dos comportamentos anti sociais. Não obs-

tante, os estudos também indicam um impacto significativo ao nível das atitudes em relação ao próprio aluno, aos pares, bem como ao nível das aprendizagens adquiridas (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017, cit in Cavioni, et al, 2017). Ainda neste ponto, importa mencionar dois programas de desenvolvimento de competências socioemocionais que se revelaram positivos em alunos com necessidades educativas específicas:

PROGRAMA PATHS

O programa PATHS, um programa de desenvolvimento de competências emocionais das crianças, na sua avaliação de eficácia demonstrou:

- ☀ Uma redução dos problemas de comportamento, como agressividade na escola (tanto para alunos regulares quanto para alunos com necessidades educativas específicas) .
- ☀ Diminuição da depressão e da tristeza entre os alunos com necessidades educativas específicas.

KIDSMATTER

Trata-se de um quadro nacional de SEL, implementado nas escolas australianas. Esta iniciativa foi desenvolvida com o intuito de:

- ☀ Diminuir as dificuldades ao nível da saúde mental.
- ☀ Melhorar o bem-estar dos alunos com deficiência durante o pré-escolar e os primeiros anos do ensino primário.

Tivemos oportunidade de verificar que os alunos com necessidades educativas específicas apresentam um conjunto de desafios, quer a nível emocional, quer social. Todavia, foi evidenciada a importância da promoção de programas SEL (Social Emotional Learning) como meio para desenvolver sujeitos emocionalmente saudáveis, capazes de enfrentar as barreiras que lhes possam ser impostas.

2.5.3. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

As crianças com deficiência, devido às dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem, necessitam de um conjunto de adaptações para que possam ver os seus objetivos escolares atingidos. Assim, cabe aos educadores e às escolas estarem atentos às suas necessidades e providenciarem os ajustes necessários.

É importante que haja por parte da Escola um diagnóstico INDIVIDUALIZADO relativamente às reais necessidades educativas dos alunos, que muito dependerá das dificuldades e limitações apresentadas.

Neste sentido, e considerando a informação disponibilizada pela “[nidirect government services](#)”, podemos apresentar algumas necessidades:

- Auxílio durante os trabalhos em contexto sala de aula.
- Necessidade de acompanhamento adequado em atividades como a leitura, escrita e compreensão da informação.
- Auxílio a expressar uma ideia e/ou compreender a informação transmitida pelo interlocutor
- Apoio na interação com os colegas e professores.
- Apoio na questão da organização.

Apesar das necessidades mencionadas anteriormente, ainda podemos destacar os seguintes aspetos a considerar:

- Motivação, através da utilização de recursos que permitam captar e manter o interesse do aluno, permitindo, assim, um processo de aprendizagem facilitado.
- Adequar as tarefas ao tempo do aluno. Isto permitirá que o aluno chegue ao seu objetivo académico.
- A transmissão de confiança por parte do educador, permitirá o desenvolvimento da autoconfiança do aluno que por sua vez levará a que este consiga enfrentar melhor os seus desafios.

RECURSOS ADICIONAIS

CURSO RECOMENDADO



Educação Inclusiva: Conhecimento essencial para o sucesso - Curso de Educação Inclusiva Online - FutureLearn: Curso online direcionado, não só à comunidade escolar mas também a todos os interessados nesta temática.

Neste curso serão abordados temas como: O que é a Educação Inclusiva?; Os conceitos relacionados com a Educação Inclusiva; Educação Inclusiva em contexto escolar.

No final do curso os alunos serão capazes de: Explicar a evolução da Educação Inclusiva; Distinguir os conceitos integração, educação especial, bem como Educação Inclusiva; Explicar o modelo Social da deficiência, bem como os princípios do desenho Universal.

VÍDEO



[Não há Educação sem Inclusão](#) - O que é uma deficiência? E uma incapacidade? Já ouviste falar em perturbações de desenvolvimento?

Quem trabalha com crianças e jovens sabe que nem sempre é claro o conhecimento sobre o que é uma deficiência e qual a diferença entre uma deficiência e uma incapacidade. Quando se fala em perturbações de desenvolvimento o discurso e a sua compreensão tornam-se ainda mais abstratos. Este vídeo procura colmatar esta necessidade em termos de literacia para a educação em saúde. Além de clarificar conceitos, permite que todos conheçam as deficiências mais comuns e que compreendam que tipo de incapacidades cada uma acarreta. É a conhecer para compreender que a verdadeira inclusão começa.

LEITURAS RECOMENDADAS



Inclusive School Practices Toolkit - Disability Microaggressions in Education - Microagressões por Deficiência na Educação: Comunidades Escolares Inclusivas (inclusive school communities.org.au): Trata-se de uma ferramenta que foi criada como parte integrante do projeto Comunidades Escolares Inclusivas. É uma ferramenta que apoia a comunidade docente no desenvolvimento de culturas escolares seguras, coesas e inclusivas, ajudando os educadores a identificarem micro agressões, bem como a combatê-las por meio de estratégias proativas.

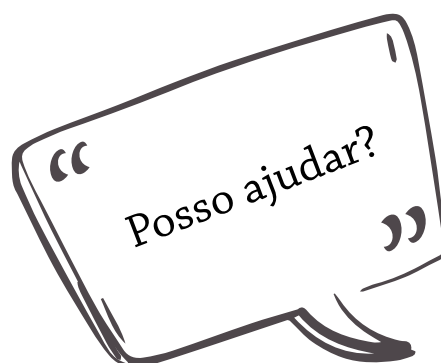
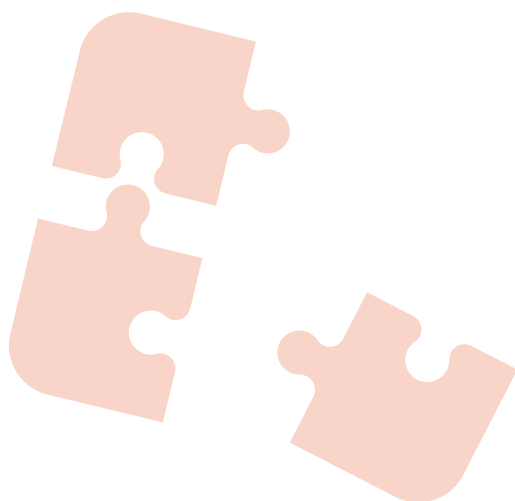


Response_to_Intervention- A Model_for_Change_to_Build_Teacher_Capacity.docx (live.com): A Resposta à Intervenção (em inglês Response to Intervention) é uma abordagem multinível que visa a identificação precoce de alunos com necessidades educativas específicas, bem como o apoio adequado às necessidades dos mesmos.

Esta ferramenta introduz a “Resposta à Intervenção”, incluindo características essenciais para a sua implementação, bem como exemplos práticos de que as escolas podem implementar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

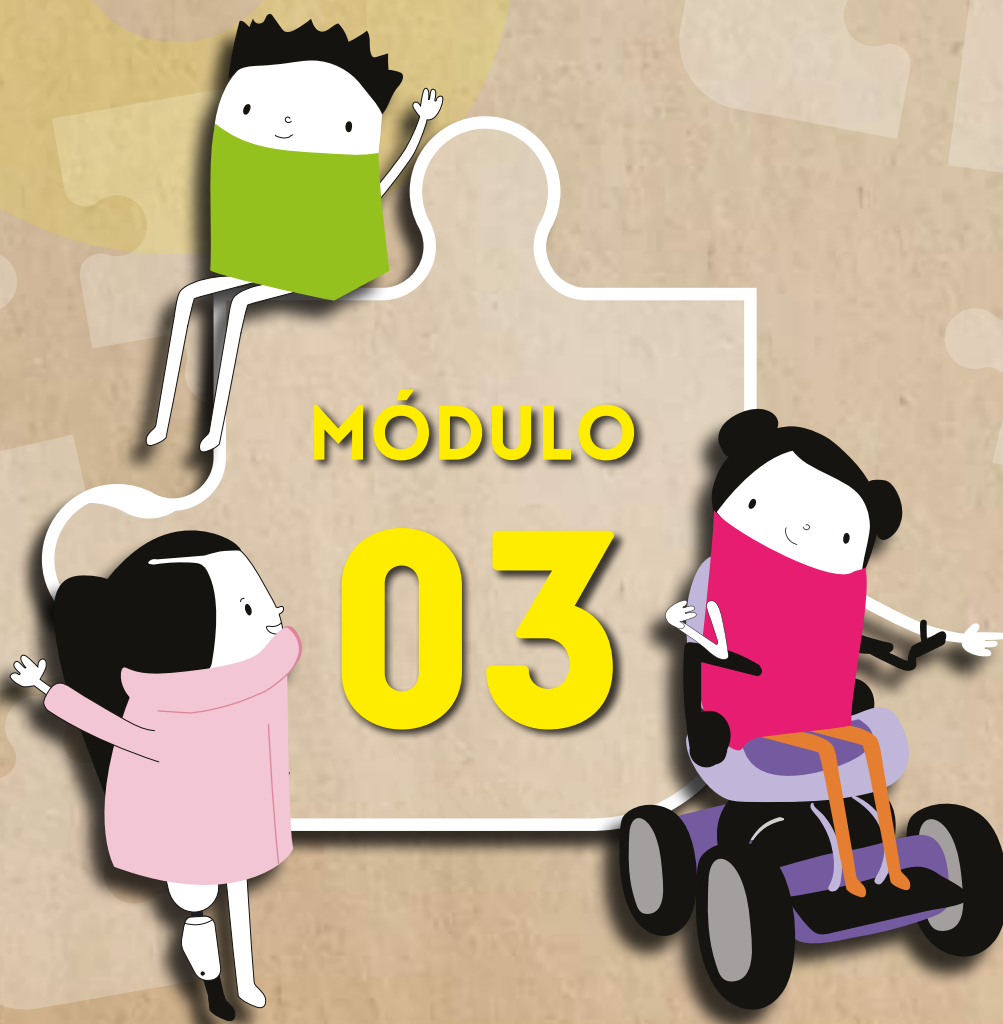
- Alves, I., Fazzi, L., & Griffo, G. (2012). Human rights, UN convention, and the International Classification of Functioning, Disability and Health: collecting data on persons with disabilities? *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation / Association of Academic Physiatrists*, 91(13 Suppl 1), S159-62. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e31823d5468>
- Banco de Dados Sobre Educação de Crianças com Deficiência da UNESCO. (2021). Toda criança tem direito a uma educação de qualidade. <https://data.unicef.org/resources/education-for-children-with-disabilities/>
- Boyle, C. (2020). Labelling and Inclusive Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE_EDU-01021.R1
- Blum, C., & Bakken, J. P. (2010). Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed. In F. E. Obiakor, J. P. Bakken, & A. F. Rotatori (Eds.) *Current issues and trends in special education: Identification, Assessment and Instruction* (pp. 115-125). 10.1108/S0270-4013(2010)0000019011
- Brooks, B. (2013). *Extracurricular Activities And The Development Of Social Skills In Children With Intellectual And Learning Disabilities* [Master Thesis, Georgia State University]. <https://doi.org/10.57709/4304528>
- CASEL. (2022, dezembro, 22). What is The CASEL Framework?. <https://casel.org/>
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (2008). Organização das Nações Unidas (ONU/UN). Todas as línguas: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Cavioni, V., Grazzani, L., & Ornaghi, V. (2017). Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for Inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100- 109. https://www.researchgate.net/publication/321360051_Social_and_emotional_learning_for_children_with_Learning_Disability_Implications_for_inclusion
- Decreto – lei nº 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República: Série I*, n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto - Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República: Série n.º 129/2018*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Department for Education and Science. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (The Warnock Report). <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Encarnação, P., Azevedo, L., & Londral, A. (2015). *Tecnologias de apoio para Pessoas com Deficiência* (1). Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Departamento da Sociedade de Informação. <https://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/html/index.html>
- Elliot, J., & Grigoren, E.L. (2014). *The Dyslexia Debate*. (1 ed.). Cambridge University Press. <https://books.google.pt/>



+ Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO

[MANUAL DE BOAS PRÁTICAS]

UMA ESCOLA [INCLUSIVA]



MÓDULO 3

3. A ESCOLA INCLUSIVA	56
3.1. DIMENSÕES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	58
3.1.1. Construir o sentido de comunidade	58
3.1.2. Estabelecer valores inclusivos	60
3.1.3. Desenvolver a escola para todos	63
3.1.4. Organizar o apoio à diversidade	65
3.1.5. Organizar a aprendizagem	66
3.1.6. Mobilizar os recursos	68
3.2. RECURSOS PARA UM ECOSISTEMA INCLUSIVO	70
3.2.1. Abordagem multinível	70
3.2.2. Desenho universal para a aprendizagem	71
3.2.3. Centro de apoio à aprendizagem	75
3.2.4. Estruturas de apoio sistêmico	75
3.2.5. Comunidades de aprendizagem	76
3.3. A PARCERIA ESTRATÉGICA: ESCOLA – COMUNIDADE – FAMÍLIAS	78
ANEXO 1 - EXEMPLO DE DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E VALORES INCLUSIVOS	82
ANEXO 2 - RESULTADO DOS FOCUS GROUP	83
RECURSOS ADICIONAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87



3. A ESCOLA INCLUSIVA

Quando falamos de inclusão, segundo a UNESCO (2005) é importante realçar:

A inclusão **está interessada** em:

- 👍 Aceitar a diversidade.
- 👍 Beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos.
- 👍 Admitir as crianças que se possam sentir excluídas.
- 👍 Promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir.

A inclusão **não está interessada** em:

- 👍 Reformar a educação especial, mas sim reformar tanto o sistema de educação formal como o não formal.
- 👍 Dar resposta apenas à diversidade, mas sim melhorar a qualidade da educação para todos.
- 👍 Criar escolas especiais, mas sim proporcionar apoios adicionais para os alunos do sistema educativo regular.
- 👍 Resolver apenas os problemas das crianças com condição de deficiência.
- 👍 Resolver os problemas de uma criança à custa de outra criança.



Segundo as *Orientações para a Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos* (2005), uma viragem para a Educação Inclusiva é aquela que tenta seriamente promover a qualidade na sala de aula.

Para se conseguir qualidade na educação são necessárias mudanças na Escola a vários níveis:

1. Centrar-se na flexibilidade e na variação, tanto estruturalmente como a nível de conteúdos. Oferecer oportunidades para uma variedade de métodos de trabalho e de aprendizagem individualizada de forma a que nenhum aluno fique de parte.

Como fazê-lo? Dando prioridade às necessidades, interesses e capacidades individuais dos alunos.

*“A escola para Todos é, ... ,
um local de aprendizagem coerente,
mas diferenciado.”
(UNESCO, 2005)*

2. Olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem:

- Colocar o aluno no centro não significa que os alunos necessitem de ser ensinados separadamente para aprenderem os assuntos e os conteúdos escolares. Na organização da sala de aula podem ser feitas adaptações individuais.
- Além disso, os alunos podem apoiar-se uns aos outros de acordo com as suas capacidades e áreas fortes.
- A compreensão e atitudes dos professores são os veículos para a construção de uma sociedade inclusiva e participativa.

3. A qualidade em educação ser considerada muito mais do que os resultados académicos dos alunos. É vista como um sistema onde a diversidade e a flexibilidade sejam encaradas como importantes fatores para o desenvolvimento e crescimento pessoal de todos os alunos. Educação com qualidade implica a definição de estratégias para ultrapassar ou eliminar barreiras para uma completa participação dos indivíduos.

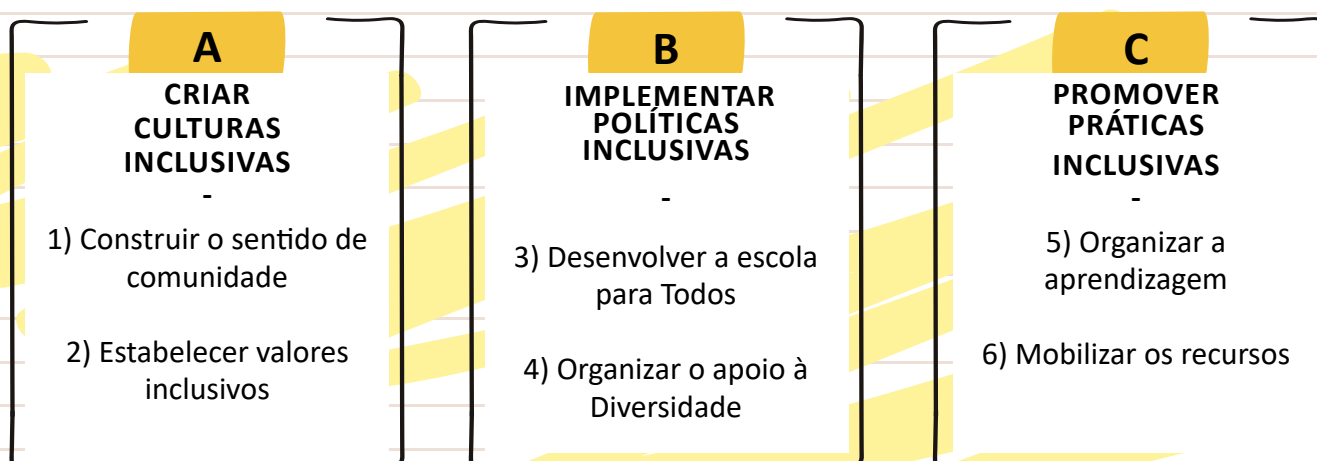


3.1. DIMENSÕES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Os processos de transição para a inclusão começam muitas vezes numa escala reduzida e implicam ultrapassar alguns obstáculos, tais como:

- Valores e atitudes já existentes.
- Falta de compreensão.
- Falta de conhecimentos necessários.
- Recursos limitados.
- Organização desadequada.

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento, que se desenvolve nas seguintes dimensões:



3.1.1. CONSTRUIR O SENTIDO DE COMUNIDADE

Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos atores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão. Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que um recurso valioso; eles são os elementos-chave para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar uma parte ativa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral.

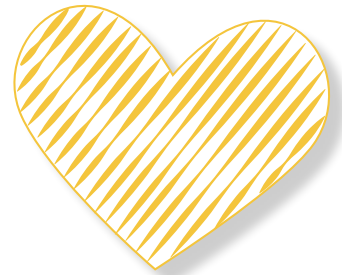
A discussão dos progressos e dificuldades de um aluno deveria envolver o aluno e os respetivos pais. Seja qual for o sucesso com que a criança é ensinada na escola, a participação da família, e nalguns casos da comunidade, é considerada indispensável se se pretende assegurar que aquilo que a criança aprende na escola é aplicado em casa e noutros locais onde decorre a sua vida diária.

Os membros da família e da comunidade podem ser recursos importantes – se informados, estimulados, responsabilizados e preparados de forma efetiva. Nunca serão desperdiçados os esforços para orientar e ajudar as famílias no trabalho necessário para apoiarem as suas crianças. Muitas vezes é um grande desafio conseguir a participação das famílias dos alunos mais marginalizados. (UNESCO, 2005)

Para se construir o sentido de comunidade, são definidos e medidos os seguintes indicadores:

- ♥ Todos são bem-vindos.
- ♥ Os funcionários cooperam.
- ♥ As crianças ajudam-se mutuamente.
- ♥ Funcionários e as crianças respeitam-se.
- ♥ Funcionários e pais/responsáveis colaboram.
- ♥ Funcionários e gestores trabalham juntos.
- ♥ A escola é um modelo de cidadania democrática.
- ♥ A escola encoraja a compreensão da conexão entre pessoas ao redor do mundo.
- ♥ Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de género.
- ♥ A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.
- ♥ Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.

Criar culturas inclusivas constitui a 1ª dimensão do Índice para a Inclusão (2002). Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre as políticas e as práticas a cada momento, de modo a que o desenvolvimento seja coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola potencia a sua integração nas identidades dos adultos e das crianças e a sua transmissão aos que estão chegando à escola. (CSIE, 2011)



3.1.2. ESTABELEECER VALORES INCLUSIVOS

Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão; as crianças não têm preconceitos até que os adultos os mostrem. (...) Os valores partilhados tornam possível a cooperação da mesma maneira que a falta deles torna difícil o trabalho em conjunto. (...) A mudança de atitudes implica mudanças significativas nos conceitos e comportamentos. Entre outros fatores, esta é a razão pela qual é tão difícil conseguir a mudança. (UNESCO, 2005)



A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos¹. É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo.

Os valores constituem guias e sugestões fundamentais para a ação. Eles nos fazem avançar, dão um senso de direção e definem um destino. Não podemos saber se estamos a fazer (ou já fizemos) a coisa certa sem compreender a relação entre as nossas ações e os nossos valores. Porque todas as ações que afetam os outros são sustentadas por valores. Cada uma destas ações torna-se um argumento moral, estejamos ou não conscientes disto. É uma forma de dizermos que “é a coisa certa a fazer”. Ao desenvolver um sistema de valores, declaramos como queremos conviver e educarmo-nos uns aos outros, agora e no futuro.

1 Ver Anexo 1 deste módulo.

Ser claros sobre a relação entre valores e ações é o passo mais prático que podemos dar na educação. Leva-nos a saber o que fazer em seguida e a entender as ações dos outros. Nas escolas, isto significa associar valores aos detalhes de currículos, atividades de ensino e aprendizagem, interações em salas de professores e pátios de recreio e relações entre todas as crianças e adultos, assim como famílias e entidades da comunidade.

Mas a montante, “precisamos sem dúvida de desafiar valores éticos que são incompatíveis com a Educação Inclusiva”, alguns dos valores da escola tradicional. (Rodrigues, 2018)

Ou temos a convicção de que:	...ou temos a ideia de que:
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são diversos e devem ser tratados como tal • A participação é um valor fundamental de cidadania para todos os atores na escola • A aprendizagem tradicional não é resposta para a acrescida diversidade dos alunos de hoje 	<ul style="list-style-type: none"> • A homogeneidade consegue convencer que é mais eficaz • A participação é muito complicada e só atrasa a aprendizagem • É preciso que os alunos que querem aprender não sejam atrasados pelos que não querem aprender.

Esta transição de valores deve ser alimentada pelo quotidiano. Precisamos que qualquer passo que se dê na mudança inclusiva da escola seja consolidado, tenha sustentabilidade, para que se torne património cultural da escola e não seja desprestigiada como uma experiência que "correu bem, mas acabou". (Rodrigues, 2018)

A 3ª Edição do Índice para a Inclusão inclui uma lista de valores resultante da discussão entre todos os países que haviam implementado e avaliado as orientações deste documento.

Todos os valores são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, mas cinco – **igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade e sustentabilidade** – são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola. Os direitos emanam da valorização da igualdade, e foram incluídos separadamente. Entretanto, é importante reconhecer que todos estes valores afetam estruturas, dizem respeito a relações e possuem um vínculo espiritual.

ESTRUTURAS	RELAÇÕES	ESPÍRITO
<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade • Direitos • Participação • Comunidade • Sustentabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à diversidade • Não violência • Confiança • Compaixão • Honestidade • Coragem 	<ul style="list-style-type: none"> • Alegria • Amor • Esperança/optimismo • Beleza

Fonte: *Index para a Inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*
3ª Edição (Edição brasileira, 2012)

À medida que as pessoas refletem juntas sobre os valores que sustentam as suas ações e as dos outros e as que gostariam de adotar mais constantemente, elas desenvolvem a alfabetização em valores. Isto depende da compreensão profunda e do compromisso com o que os títulos de valores significam, e como eles podem influenciar a ação. Ajudar nós mesmos, os outros adultos e as crianças a analisar os valores que estão na base das ações exige que desenvolvamos poderes de reflexão.

Um sistema de valores negociado pode resultar do diálogo com os professores, as crianças, as famílias e os gestores escolares. Pode ser expresso e comunicado com simples declarações, como a que apresentamos no **Anexo 1 do presente Módulo**.

Para que uma escola estabeleça valores inclusivos, esta deve ter como metas (CSIE, 2002):

- ✓ Desenvolver valores inclusivos que são compartilhados.
- ✓ Encorajar o respeito a todos os direitos humanos.
- ✓ Encorajar o respeito à integridade do planeta Terra.
- ✓ Entender a Inclusão como a ampliação da participação de todos.
- ✓ Ter altas expectativas para todas as crianças.
- ✓ Valorizar todas as crianças de igual forma.
- ✓ Combater todas as formas de discriminação.
- ✓ Promover interações não violentas e resolução de problemas.
- ✓ Encorajar crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.
- ✓ Contribuir para a saúde das crianças e dos adultos.



Importa ainda refletir “como influenciar a mudança de valores e de práticas para que uma escola tradicional, para alguns, se torne uma instituição equitativa, recetiva e positiva para todos?”

Para esta alteração, discute-se os modelos de intervenção *top down* ou *bottom up*. Os modelos *de cima para baixo* procuram investir na criação de uma nova ética, de novas atitudes, de novas representações sobre a escola, os alunos, a mulher, os atores e o conhecimento. Os modelos *de baixo para cima* advogam que são mudanças no quotidiano, na avaliação, no currículo, nas estratégias, na relação que melhor contribuirá para esta mudança.” Sem dúvida que, esta transição de valores deve ser alimentada pelo quotidiano, em cada sala de aula. (Rodrigues, 2018)

3.1.3. DESENVOLVER A ESCOLA PARA TODOS



A vantagem da inclusão relativamente à educação especial tem sido demonstrada a vários níveis. Estudos feitos, quer por países da OCDE quer fora da OCDE, indicam que os alunos com condição de deficiências conseguem melhores resultados escolares em locais inclusivos. A Educação Inclusiva também dá oportunidades para criar comunidade, reciprocidade e aumento de confiança.

As escolas especiais tendem a perpetuar a segregação das pessoas com deficiência, embora, para alunos com alguns tipos de incapacidades, possa ser mais apropriado o encaminhamento para escolas especiais de elevada qualidade do que a “inclusão” numa escola do ensino regular que não garanta uma significativa interação entre alunos e profissionais.

Outra opção é conciliar os dois sistemas, o inclusivo e o especializado, num “caminho geminado” no qual os pais e os alunos decidem se, inicialmente, querem optar por uma escola regular inclusiva ou por uma escola especial, ficando a Educação Inclusiva apenas como última solução. (Nordstrom, & Magrab, cit in UNESCO, 2005)

A inclusão propriamente dita empenha-se principalmente em reformar as escolas e em assegurar que todas as crianças recebam uma educação adequada e de qualidade dentro dessas escolas. É necessário que a Inclusão seja a filosofia fundamental através dos vários programas para que a meta da “Educação para Todos” seja atingida (UNESCO, 2005).

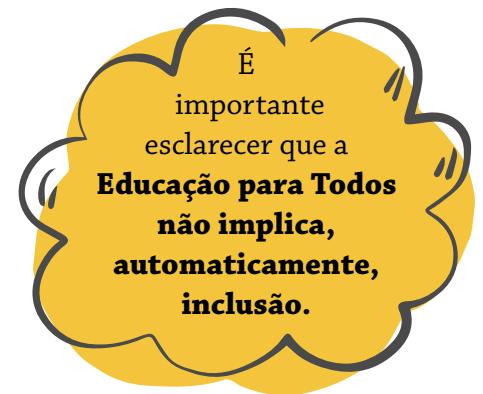
A fundamental transformação social, que constitui a base para uma mudança na Escola, requer autoformação. O currículo pode constituir um instrumento para fomentar a tolerância e promover os direitos humanos. É o meio através do qual são transmitidos às crianças o respeito pela dignidade das pessoas e a consciência das responsabilidades enquanto cidadãos nacionais e globais. Este conhecimento pode ser uma ferramenta poderosa para ultrapassar as diferenças culturais, religiosas e outras e trazer vantagens para professores, alunos e restantes membros da sociedade.

Numa escola para todos (CSIE, 2002):

- A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.
- Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.
- A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade.
- A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.
- Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.
- A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.

Segundo Rodrigues (2018), a transição para escolas efetivamente inclusivas precisa que:

- 👍 A Escola se organize para "ver" as sementes de inclusão que por vezes despontam e não são valorizadas nem disseminadas. É preciso "regá-las".
- 👍 O trabalho e reflexão Pedagógica nas escolas sejam reforçados.
- 👍 Os professores se tornem estudantes do seu ensino.
- 👍 Toda a comunidade seja incentivada a pôr em prática aquilo que considera que está certo e se deve fazer a bem dos alunos.



3.1.4. ORGANIZAR O APOIO À DIVERSIDADE

Muitos currículos desejam que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e utilizando os mesmos meios e métodos. Mas os alunos são diferentes e têm capacidades e dificuldades diversas. Por isso, o currículo deve ter em consideração as várias necessidades dos alunos de forma a garantir “sucesso para todos”. Algumas das estratégias possíveis são:

- Dar uma margem de tempo flexível para os alunos estudarem determinados assuntos
- Dar maior liberdade aos professores para escolherem os seus métodos de trabalho
- Proporcionar aos professores a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas (por exemplo orientação e mobilidade) além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais
- Reservar tempo para apoio adicional ao trabalho da sala de aula
- Dar ênfase aos aspetos ligados ao treino pré-vocacional.

Além disso, podem ainda ser dados alguns passos para **tornar os currículos mais inclusivos**. Nesse sentido, devem considerar-se as seguintes questões:

- Que valores humanos estão a ser desenvolvidos através do currículo, promovendo a inclusão?
- Os direitos humanos e os direitos das crianças fazem parte do currículo? Referem-se à coexistência de direitos e responsabilidades, e como são ensinados?
- Os conteúdos do currículo são importantes para a vida e para o futuro das crianças?
- O currículo tem em consideração o género, a identidade cultural e a língua mãe das crianças?
- O currículo inclui educação ambiental?
- Os métodos de ensino são centrados nas crianças e interativos?
- Como é que os resultados são registados/integrados na revisão do currículo?
- De que forma é que o currículo se relaciona com os sistemas de avaliação nacional?
- Até que ponto as autoridades da educação se responsabilizam pela verificação da sintonia entre a escola e as revisões e negociações curriculares?

Conjuntamente com os currículos flexíveis, deveriam ser adotadas metodologias de ensino/aprendizagem também flexíveis.



Organizar o apoio à diversidade pressupõe que (CSIE, 2002):

- 👍 Todas as formas de apoio são coordenadas
- 👍 As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos
- 👍 As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objetivamente políticas de inclusão
- 👍 Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.
- 👍 O apoio para aqueles que têm a língua nativa como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem
- 👍 Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem
- 👍 A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares
- 👍 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas
- 👍 O *bullying* é desencorajado.

3.1.5. ORGANIZAR A APRENDIZAGEM

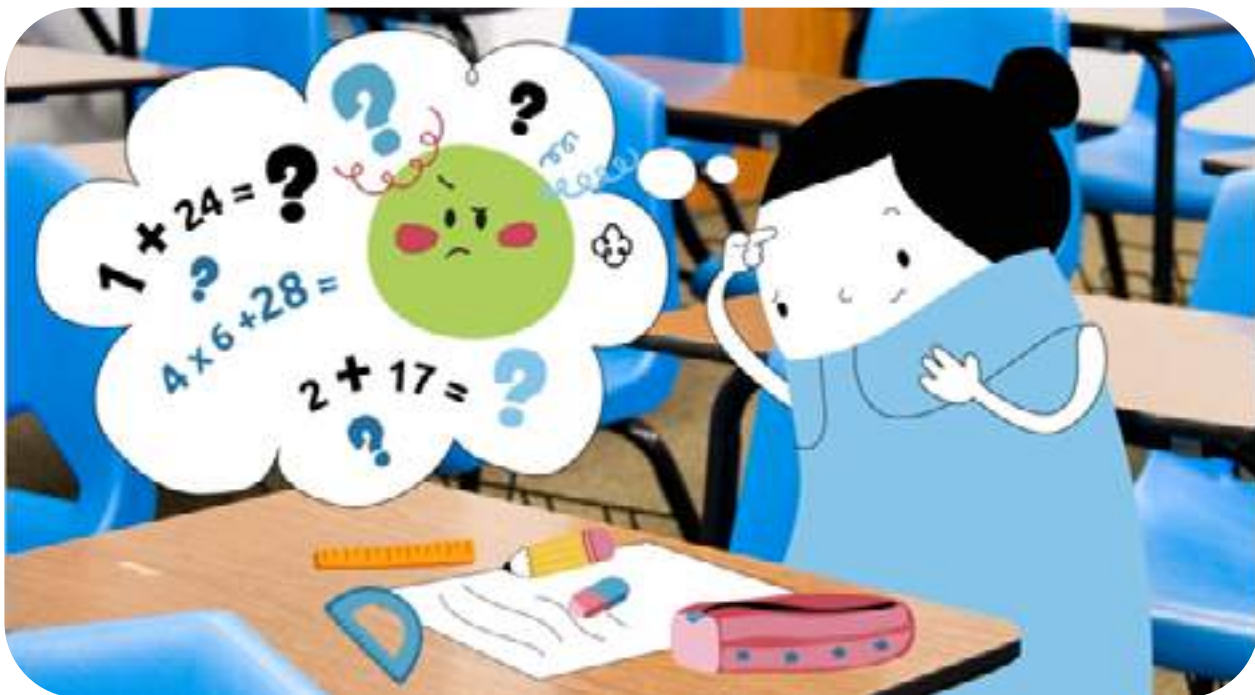
Olhar para a educação através de uma lente de inclusão implica deixar de ver a criança como um problema para passar a ver o sistema educativo como um problema. As opiniões iniciais que enfatizavam que a fonte de dificuldades da aprendizagem estava no aluno, ignoravam a influência do meio ambiente nessa mesma aprendizagem. Agora é fortemente sustentado que a reorganização das escolas regulares na comunidade, através do desenvolvimento da escola e com incidência na qualidade, garante que todas as crianças possam realmente aprender, mesmo as que estão sinalizadas como tendo necessidades específicas.

Que implicações têm os valores inclusivos sobre formas e conteúdos do que aprendemos e ensinamos?

Se os valores têm a ver com como devemos viver juntos, então o currículo tem a ver com o que devemos aprender para viver bem. Depois que as últimas edições do Index foram publicadas, algumas vezes nós atribuímos a ele o estabelecimento das implicações de valores inclusivos para todos os aspetos da escola, seja nas salas de professores, nas salas de aula, nos pátios de recreio, nas relações entre todas as crianças e adultos ou na forma como ensinamos e aprendemos. Mas agora percebemos que havia uma grande lacuna. Não tínhamos conseguido especificar as implicações de nossa estrutura de valores para o conteúdo de atividades de aprendizagem e ensino (...)

As escolas podem ser concebidas como contribuidoras na educação das comunidades, em vez de monopolizadoras. Pode-se compreender que as salas de aula, bem como suas quatro paredes, abarcam o mundo. Se estes forem os nossos conceitos, então o currículo serve para a educação de comunidades, de todos nós, e não somente das crianças. Ele pode expressar como nós, adultos e crianças, queremos estruturar nossa aprendizagem e conhecimento sobre o mundo, e, portanto, não estamos confinados a escolas ou anos letivos. (CSIE, 2011)

Enriquecer a aprendizagem com práticas inclusivas significa ligar a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorporar assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo a que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornem responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.



O Índice para a Inclusão (2002), embora tenha sido produzido para escolas inglesas, tem sido adaptado para uso em muitos outros países e traduzido para mais de trinta e sete línguas e encoraja as pessoas a refletirem sobre a relação entre ensino e aprendizagem. Com a devida atenção à experiência de aprendizagem das crianças, é possível aproximar mais o que se ensina do que se aprende.

Numa perspectiva inclusiva, se as atividades de aprendizagem forem destinadas a dar suporte à participação de Todas as crianças, a necessidade de suporte individual diminui. O suporte é provido quando os professores planeiam as aulas com todas as crianças em mente, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, interesses, experiência e abordagens à aprendizagem. O suporte à aprendizagem também é administrado quando as crianças se ajudam umas às outras.

Segundo CSIE (2002), a aprendizagem é inclusiva quando:

- ☑ O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos
- ☑ Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos
- ☑ As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença
- ☑ Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem
- ☑ Os alunos aprendem colaborando uns com os outros
- ☑ A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos
- ☑ A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo
- ☑ Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa
- ☑ Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos
- ☑ Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos
- ☑ Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula

3.1.6. MOBILIZAR OS RECURSOS

Mobilizar recursos envolve reduzir barreiras à aprendizagem e à participação. Quando os valores são deixados claros e compartilhados pelas comunidades da escola, isto torna-se um grande recurso. Cria uma direção comum para o desenvolvimento, molda decisões e ajuda a resolver conflitos. Os valores inclusivos são, assim, constantes catalisadores do aumento da participação na aprendizagem e na vida mais ampla da escola.

Há sempre mais recursos de apoio à aprendizagem e à participação do que são realmente utilizados. Existe uma riqueza de conhecimento na escola sobre o que impede a aprendizagem e a participação das crianças. Um dos principais propósitos do Índice para a Inclusão (2002) é ajudar escolas a explorar este conhecimento. **A ideia de que a diversidade pode ser um recurso para a aprendizagem é transversal e evoca a colaboração entre todas as crianças e adultos.** Espera-se que os novos currículos se relacionem intimamente com a vida das crianças, das pessoas e das suas comunidades, que os ambientes humanos e físicos se tornem recursos para o currículo.

Há alguns **INDICADORES** que podem revelar se o sistema educativo de uma determinada escola está no caminho certo para evoluir para a inclusão.

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva dirigiu e aperfeiçoou o referido Índice (CSIE, 2002) e tomou como ponto de partida o modelo social da deficiência, baseia-se numa boa prática e orienta o trabalho em volta de um ciclo de atividades que guiam as escolas através de fases de reparação, investigação, desenvolvimento e avaliação:

- Os alunos são chamados a tomar parte em todos os assuntos e atividades.
- O ensino e aprendizagem são planificados tendo em mente todos os alunos.
- O currículo fomenta a compreensão e o respeito pelas diferenças.
- Durante as aulas todos os alunos participam.
- Recorre-se a uma grande variedade de formas de ensino e estratégias.
- Os alunos sentem que têm sucesso na aprendizagem.
- O currículo procura desenvolver a compreensão das diferentes culturas.
- Os alunos tomam parte nos sistemas de avaliação e acreditação.
- As dificuldades de aprendizagem são vistas como oportunidades para o desenvolvimento da prática.

Na formação online **+Educação Inclusiva – Da Reflexão à Ação**, convidamo-lo(a) neste módulo, a seguir alguns dos exercícios propostos pelo Índice para consolidar a teoria e passar à prática na sua escola.

Caso pretenda aprimorar as suas competências sobre como pode tornar a sua escola ainda mais inclusiva convidamo-lo(a) a consultar os questionários anexos ao Índice para a Inclusão (2002) traduzido no seu país (ou na sua língua) com o intuito de avaliar os vários indicadores num só documento. De salientar que existem questionários específicos para alunos e para encarregados de educação, pelo que também poderá recorrer a estes instrumentos para estender esta análise à sua comunidade educativa.



3.2. RECURSOS PARA UM ECOSSISTEMA INCLUSIVO

A existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão implica, quando perspetivamos a Educação Inclusiva, considerar as três dimensões que a mesma incorpora:

- A dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese.
- A dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas.
- A dimensão respeitante às práticas educativas.

Nesta secção do Manual de Boas Práticas pretende-se introduzir algumas destas práticas educativas. Estas abordagens que se apresentam são uma súpula de instrumentos que devem ser considerados de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula. Tratam-se de instrumentos de operacionalização da Educação Inclusiva, alguns deles adotados como exigência legal nas políticas educativas de alguns países como Portugal.

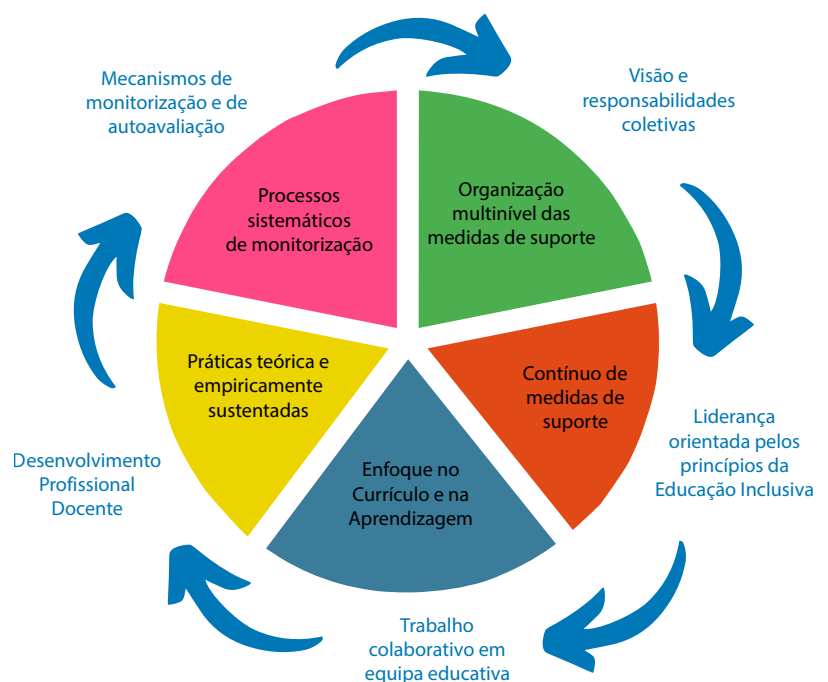
3.2.1. ABORDAGEM MULTINÍVEL

A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da **organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem**. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção.

Trata-se de um modelo de atuação da escola, com ações e impactos esperados nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento. Com efeito, pode afirmar-se que a abordagem multinível configura um modelo de ação de todos e para todos.

Os princípios subjacentes à abordagem multinível são os seguintes:

- Uma visão compreensiva, holística e integrada
- Uma atuação proativa e preventiva
- Uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos
- Uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.



Na Abordagem Multinível “adota-se uma visão compreensiva, de base sistémica, que reconhece a complexidade, multiplicidade e interconectividade de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento. Deste modo, contempla simultaneamente, de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos contextos educativos.” (DGE, 2018).

3.2.2. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Define-se como **um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos** e constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula.

- Trata-se de uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula.
- Reconhece que a forma como cada aluno aprende é única e singular.
- Tem por base práticas pedagógicas que oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem.
- Implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes:
 - ♥ Na forma como se envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem.
 - ♥ No modo como apresentam a informação.
 - ♥ Na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

O Desenho Universal para a Aprendizagem assenta em **três princípios base**, que suportam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos:

1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento.
2. Proporcionar múltiplos meios de representação.
3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (DGE, 2018).

Seguidamente apresentam-se as linhas orientadoras de cada princípio, de acordo com o Manual de Apoio à Prática – Para uma Educação Inclusiva (DGE, 2018).



DUA

-
Desenho
Universal para a
Aprendizagem

PRINCÍPIO 1.

Proporcionar múltiplos meios de envolvimento

(“o porquê” da aprendizagem)

Incentivar o interesse	Suporte ao Esforço e Persistência	Autorregulação
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar opções quanto ao modo como cada objetivo pode ser atingido. • Assim como, ferramentas, contextos de aprendizagem, apoio e tempo para terminar as tarefas. • Permitir a participação dos alunos na planificação das atividades. • Planificar atividades em que os produtos sejam autênticos, comuniquem com um público real com metas claras. • Envolver os alunos na definição dos seus objetivos de aprendizagem e de comportamento. • Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação. • Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula. • Utilizar estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações (cartazes, calendários, horários, cronómetros visíveis). • Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência de atividades. • Usar alertas que possam ajudar os alunos a antecipar e a prepararem-se para tarefas novas. • Diversificar as atividades e fontes de informação de modo a que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos alunos, culturalmente relevantes, socialmente significativas, adequadas à idade e às competências dos alunos. • Incluir atividades que promovam o uso da imaginação para resolver problemas novos e relevantes ou dar sentido a ideias complexas de forma criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultar lembretes periódicos, recordando as metas a atingir. • Estabelecer objetivos a curto prazo que permitam alcançar metas a longo prazo. • Diferenciar o grau de complexidade e dificuldade das tarefas. • Promover o envolvimento dos alunos na discussão sobre a avaliação. • Variar o grau de liberdade ao nível dos desempenhos considerados aceitáveis. • Enfatizar o processo, os esforços e os progressos no cumprimento dos conteúdos exigidos como alternativa à avaliação e à competição. • Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares • Recorrer a grupos de trabalho flexíveis e de aprendizagem cooperativa, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas. • Criar comunidades de alunos envolvidos em interesses e atividades comuns. • Explicitar resultados pretendidos com o trabalho realizado em grupo (orientações, normas, critérios de avaliação claros e explícitos). • Facultar feedback orientado para a mestria com enfoque no esforço e na persistência em vez de capacidades inatas. • Facultar feedback informativo em detrimento de feedback comparativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar tutores que modelem o processo de estabelecimento de metas adequadas, considerando pontos fortes a melhorar. • Apresentar instruções, lembretes e guias que permitam estabelecer objetivos de autorregulação, o aumento do tempo de orientação para as tarefas face a distrações, o aumento da frequência de momentos de autorreflexão e autorreforço. • Apoiar iniciativas que promovam a autorreflexão e a identificação de metas pessoais. • Disponibilizar modelos diferenciados, suporte e feedback para a gestão da frustração, o desenvolvimento do autocontrolo e promoção de competências ao nível da gestão de desafios, gestão de julgamentos negativos focados em capacidades inatas. • Usar situações reais para demonstrar competências ao nível da gestão de desafios e dificuldades. • Criar oportunidades de visualização do progresso que permitam a monitorização das mudanças ao longo do tempo.

PRINCÍPIO 2.

Proporcionar múltiplos meios de representação

(“o quê” da aprendizagem)

A Percepção	A linguagem, expressões matemáticas e símbolos	A Compreensão
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, cinestésica). • Disponibilizar alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação. • Apresentar a informação em formatos adaptáveis (ampliar tamanho de letra, amplificar o som). 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos e formas de representação alternativas. <p><i>Exemplos: ensino prévio do vocabulário e símbolos; recurso a hiperligações, notas de rodapé, ilustrações de apoio à compreensão do vocabulário presente em textos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Providenciar representações alternativas que clarifiquem ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre os vários elementos de significação. <i>Exemplos: Destacar os conectores e frases, indicar as ligações entre as ideias num mapa conceitual.</i> • Apoiar a decodificação de textos, notação matemática e símbolos. <i>Exemplos: Utilizar ferramentas de tradução, incorporar apoios visuais para clarificação de vocabulário.</i> • Apresentar alternativas como ilustrações, imagens, gráficos interativos para tornar a informação mais compreensível. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ancorar a instrução em conhecimento prévio e culturalmente relevante. • Utilizar diferentes formas de organização da informação. • Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares. • Destacar padrões, pontos críticos, ideias chave e conexões, através de pistas e suporte que permitam aos alunos prestarem atenção a informação essencial em detrimento de acessória. <i>Exemplos: Esquemas, Mapas conceituais, usar múltiplos exemplos para enfatizar aspetos relevantes.</i> • Proporcionar situações explícitas e apoiadas para generalização das aprendizagens em situações novas e práticas. • Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação. <i>Exemplos: Apresentar a informação de forma progressiva e sequencial, seccionar a informação em elementos mais pequenos, eliminar informação acessória.</i>

PRINCÍPIO 3.

Proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão

(“o como” da aprendizagem)

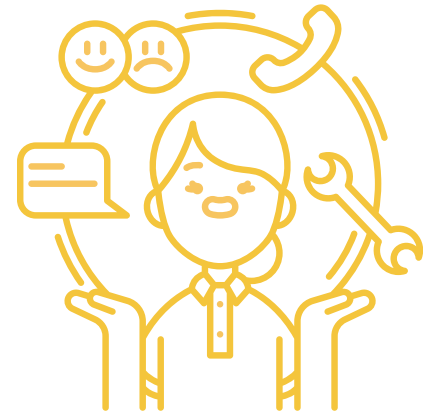
Atividade física	Expressão e Comunicação	Funções Executivas
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar alternativas à capacidade motora de resposta. Exemplos: Alternativas para o uso de caneta e/ou lápis, alternativas para controlar o rato. • Fornecer alternativas ao nível do ritmo, velocidade e extensão da ação motora. • Otimizar o acesso a ferramentas e produtos de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar diferentes suportes para a comunicação. <i>Exemplos: linguagem escrita; linguagem oral; desenho; música; artes visuais; etc.</i> • Recorrer a redes sociais e a ferramentas interativas da Web (<i>fóruns, chats, etc.</i>). • Utilizar materiais manipuláveis. • Utilizar ferramentas de conversão de material escrito em linguagem oral (e vice-versa), corretores ortográficos e gramaticais, calculadoras. • Utilizar aplicações da Web (<i>Wikis, blogs, animação e apresentação</i>). • Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos. • Facultar feedback diferenciado e personalizado. • Proporcionar múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar suporte para o estabelecimento de metas desafiantes e realistas, considerando o esforço, recursos e grau de dificuldade associados. • Disponibilizar guias e listas de verificação para suporte ao estabelecimento de metas. • Integrar lembretes de apoio à planificação e desenvolvimento de estratégias. <i>Exemplos: "parar e pensar" antes de agir; mostrar e explicar o trabalho; pensar em voz alta.</i> • Disponibilizar suporte à fragmentação de objetivos a longo prazo em objetivos alcançáveis a curto prazo. • Disponibilizar listas de verificação e modelos de planificação de um projeto, com vista à compreensão do problema, estabelecendo prioridades, sequenciação e calendarização das tarefas. • Facultar feedback explícito, específico e atempado que sirva de suporte à autorregulação da aprendizagem. <i>Exemplos: Recorrer a perguntas orientadoras da reflexão, mostrar evidências do progresso, recorrer a estratégias diferenciadas de autoavaliação e coavaliação.</i>

“A aplicação em sala de aula dos três princípios enunciados contribui para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e desafiantes para todos os alunos, pelo que devem ser considerados na planificação das aulas.” (DGE, 2018)

3.3.3. CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM

O Centro de Apoio à Aprendizagem constitui **uma estrutura de apoio da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola**, que tem como objetivos:

- Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo
- Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar
- Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.



Em Portugal, funciona numa lógica de serviços de apoio à inclusão, e insere-se no *continuum* de respostas educativas disponibilizadas pela escola. Foi criado um por cada agrupamento de escolas, como parte integrante do quadro de autonomia das escolas.

“A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos:

1. Suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas
2. Complementaridade (...) ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos.

O primeiro destes eixos requer um estreito trabalho colaborativo que pode compreender a planificação conjunta de atividades, a definição de estratégias e materiais adequados, entre outros, que promovam a aprendizagem e a participação no contexto da turma de pertença dos alunos.

Compreende também dimensões mais específicas como a colaboração na definição das adaptações curriculares significativas, na organização do processo de transição para a vida pós-escolar, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, bem como no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O suporte aos profissionais da escola assume também uma enorme importância. Por vezes, uma informação que parece irrelevante pode fazer toda a diferença.”(DGE, 2018)

3.3.4. ESTRUTURAS DE APOIO SISTÉMICO

A forte evidência dos contributos de um trabalho em equipa, em que todos os elementos têm um objetivo comum e dominam os instrumentos estruturantes, é determinante para o sucesso da Educação Inclusiva.

Uma **equipa multidisciplinar** de apoio à Educação Inclusiva, de composição diversificada, constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem. À equipa multidisciplinar cabe um conjunto de atribuições e competências de **apoio à operacionalização da Educação Inclusiva**:

por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo **acompanhamento e monitorização** da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem;

por outro lado, cabe-lhe **o aconselhamento dos docentes** na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a **sensibilização da comunidade educativa** para a Educação Inclusiva, através de ações diversas.

Esta equipa multidisciplinar pode funcionar como o **núcleo de um sistema articulado de trabalho em rede entre diferentes parceiros**, sejam eles da área da educação ou da saúde.

Esta equipa tem também

um papel na sensibilização para a Educação Inclusiva assegurando que a escola adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. A dinamização de espaços de reflexão e formação, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como a identificação de práticas coerentes e fundamentadas já desenvolvidas pelas equipas pedagógicas da escola podem constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas. (DGE, 2018).

3.3.5. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Nas Comunidades de Aprendizagem Profissional (PLC: Professional Learning Communities) é sugerido um quadro de competências para a inclusão, que convida professores e outros profissionais a:

- Discutir e ilustrar o significado da inclusão, os valores subjacentes à inclusão e as competências necessárias para decretar e sustentar uma Educação Inclusiva
- Partilhar práticas e competências
- Mapear o desenvolvimento de equipas para a inclusão.

O objetivo é elevar a aprendizagem profissional para além da formação, **capacitar o pessoal escolar para o ensino inclusivo**, adotar uma perspetiva de toda a escola e desenvolver uma visão profissional para a inclusão.

As comunidades de aprendizagem profissional inclusiva podem sensibilizar para os "vícios" da escolarização, isto é, as estruturas e mecanismos estabelecidos do sistema que tendem a reproduzir as desigualdades. A partir daí, professores e outros profissionais podem começar a redefinir estruturas e formas de colaboração, livres do que anteriormente era considerado impossível.

Constituir ou integrar comunidades de aprendizagem profissional para a inclusão que integrem, por exemplo, grupos de trabalho escolares, para além do pessoal escolar — referimo-nos a professores universitários disponíveis para formar e conceber programas de pós-graduação, a associações de pais/familiares e outros/prestadores de serviços comunitários locais — tem-se revelado uma boa prática, segundo a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e

POR EXEMPLO

A equipa multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva pode solicitar a colaboração da equipa de saúde escolar, sempre que necessário, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.



Educação Inclusiva. Esta desenvolveu inclusivamente o [projeto TPL4I](#) - *Teacher Professional Learning for Inclusion* que se propõe a explorar aspetos chave da formação de professores e como **os professores podem ser efetivamente preparados para incluir todos os alunos**. A Agência pretende incluir todos os seus países membros no projeto, explorando as políticas nacionais de aprendizagem profissional de professores para inclusão.

TPL4I



[INCLUD-ED](#) é também um projeto de pesquisa, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, para **identificar atuações de êxito que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar**, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política. Um dos Exemplos de Atuação Executiva de Êxito foram as Comunidades de Aprendizagem criadas, que ajudam a alcançar o objetivo de êxito escolar para todos os alunos.

includ-ed



3.3. A PARCERIA ESTRATÉGICA: ESCOLA – COMUNIDADE – FAMÍLIAS

Uma Educação Inclusiva é, na sua essência, um espaço plural não só na aprendizagem mas também na recolha, consideração e implementação de contributos de todos os atores. Sem criar comunidades disponíveis para a efetiva escuta do outro não será possível refundar a escola para o século XXI, (...) repensar as motivações, as estratégias, a missão e finalidades da escola numa sociedade tecnológica, desigual, complexa. É necessário criar uma escola que seja uma comunidade participativa na aprendizagem, isto é, em que todas as pessoas, incluindo aquelas que tradicionalmente têm menos poder (alunos, pais de menor condição social, pessoal auxiliar, etc) são ouvidas e a sua opinião considerada para as decisões que afetam a instituição. (Rodrigues, 2018)



Para que esta parceria estratégica se edifique, a abertura de canais de expressão, diálogo, negociação, participação, decisão, de acompanhamento dos processos educativos é fundamental.

Segundo RODRIGUES (2018)

"(...) trabalhar a educação e a inclusão é assumir a lógica da possibilidade e não a lógica da certeza. E pensar quais as possibilidades que o trabalho colaborativo, a voz dos alunos, a inovação de estratégias, as novas abordagens de gestão do currículo, uma diferente organização da escola, uma relação diferente da escola com a família e a comunidade, enfim... Este caminho não é para trilhar sozinho. Mas quem está ao nosso lado nesta incerteza, nesta imperfeição? Estarão, certamente, todos os que queiram, todos os que conseguimos cativar para aproveitar o que temos e para levantar a voz a reivindicar o que nos é essencial para caminhar para uma imperfeição melhor. "

A função da Educação Inclusiva é pois a de levar o sistema educativo a criar valores e modelos de intervenção que conduzam toda a comunidade escolar a apropriar-se de instrumentos que permitam a todos a participação e o sentido de pertença a diferentes comunidades em efetivas condições de equidade.

Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos atores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão. Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que um recurso valioso; eles são

Com o intuito de conhecer as várias perspectivas sobre a Inclusão em Portugal, no âmbito deste projeto foram realizados alguns Focus Group cujas conclusões apresentamos no Anexo 2 deste módulo.

os elementos-chave para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar uma parte ativa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. **Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral.**

"Contudo, só muito raramente existe essa simbiose entre a escola e a sociedade. Por isso, é ao professor do ensino regular que cabe a maior responsabilidade pelos alunos e pela sua aprendizagem no dia-a-dia. (...) Seja qual for o sucesso com que a criança é ensinada na escola, a participação da família, e nalguns casos da comunidade, é considerada indispensável se se pretende assegurar que aquilo que a criança aprende na escola é aplicado em casa e noutros locais onde decorre a sua vida diária. Os membros da família e da comunidade podem ser recursos importantes – se informados, estimulados, responsabilizados e preparados de forma efetiva". (UNESCO, 2005)



Pela bibliografia disponível nesta matéria pode-se aferir que, nesta matéria, os países desenvolvidos muito têm a aprender com os menos desenvolvidos. Através da iniciativa *Escolas Inclusivas e Programas de Apoio da Comunidade*, UNESCO é possível conhecer vários exemplos práticos de como países com menos recursos conseguiram uma efetiva Educação Inclusiva através do envolvimento da comunidade na remoção de barreiras e trabalho cooperativo.

[Ann Turnbull \(2020\)](#) e seus colegas nos Estados Unidos **definiram parcerias familiares e profissionais** como: "Relacionamentos em que famílias e professores são aliados confiáveis e compartilham seus conhecimentos e recursos uns com os outros".

Se as parcerias são tão importantes, o que precisa acontecer para que as parcerias funcionem? Para apoiar o trabalho e reflexão sobre parcerias, Turnbull e seus colegas desenvolveram princípios de parceria.

Há seis princípios fundamentais no desenvolvimento das parcerias, **sendo a confiança a pedra angular** que conecta todos estes princípios:

1. COMUNICAÇÃO

Comunique-se abertamente e honestamente com as famílias num ambiente que seja confortável para elas. Alguns exemplos de como você pode fazer isso é verificar com as famílias como elas querem receber mensagens suas sobre seus filhos. Eles preferem telefonemas, e-mails, cartas, mensagens de texto ou conversas presenciais?

Tente não se comunicar com as famílias apenas quando tem más notícias sobre o aluno. Isso pode fazer com que eles temam ou evitem se conectar com você. Considere como também pode comunicar de forma rápida e fácil mensagens positivas, pontos fortes e sucessos do aluno para a família.

2. RESPEITO

Trate as famílias com dignidade e aceitação. Considere como pode criar um ambiente respeitoso para as famílias. Pense no conteúdo que apresenta ou nas atividades que realiza na sala de aula. Como pode estruturá-los para honrar e incluir estudantes de diferentes origens, por exemplo?

Tente ajudar as famílias a ver os pontos fortes únicos dos alunos, em vez de apenas se concentrar nos défices.

Também com respeito, tente reconhecer que as famílias podem viver muitas circunstâncias que pode nem saber ou entender. Ex: Não suponha que as famílias menos envolvidas não se importam com a educação de seus alunos. Talvez eles não possam tirar o tempo fora do trabalho, eles não podem pagar os mesmos materiais que as outras famílias, ou eles simplesmente não sabem o que eles poderiam fazer para se envolver mais.

3. IGUALDADE

Para praticar a igualdade com as famílias tente reconhecê-las como um membro da equipa que trabalha para os resultados dos alunos.

Partilhe o poder e trabalhe em conjunto. Muitas vezes, pode sentir que há uma certa hierarquia entre professores e famílias com professores que possuem o poder relacionado com a educação da criança.

Ao comunicar com as famílias, valorize as suas opiniões e reconheça-as como especialistas sobre seu próprio filho. É importante valorizar a família como uma instância socializadora com conhecimentos ou ideias que podem complementar a sua própria experiência como educador.

4. COMPETÊNCIA

Certifique-se de que é altamente qualificado na sua área. Continue a aprender, a crescer e a ter altas expectativas.

Seja um aprendiz ao longo da vida.

Certifique-se de que tem as habilidades necessárias para educar o aluno.

Se houver habilidades específicas que ainda não possui, como conhecimento sobre certas tecnologias assistidas, tente obter mais formação ou abordar especialistas que possam ajudá-lo.

5. DEFESA DE DIREITOS

Para praticar “advocacia” com as famílias, foque-se em chegar à melhor solução para o aluno.

Às vezes, a família pode sentir-se como se estivesse sozinha em defender o melhor interesse do aluno e, muitas vezes, é uma lufada de ar fresco para um educador ir além e expressar as suas opiniões sobre qual é a melhor solução para os alunos.

6. COMPROMISSO

Esteja disponível e seja consistente. Para construir uma parceria de confiança com as famílias, precisa demonstrar que está comprometido com elas. Mostrar às famílias que está plenamente presente para elas e para os seus filhos terá um efeito duradouro em todos os envolvidos.

Evite tentar fazer com que as famílias diminuam as suas expectativas para com os seus filhos ou sejam realistas sobre o que seus filhos podem ou não fazer.

Em vez disso, encoraje as famílias a imaginar as possibilidades e, em seguida, esforçarem-se para ser criativos no desenvolvimento conjunto de soluções ou caminhos para realizar essas expectativas.

Um adequado envolvimento parental constitui um preditor do sucesso escolar dos seus educandos, em especial na melhoria das competências sociais e do comportamento. Apresenta-se de seguida um Quadro para análise da participação das famílias e da comunidade traduzido e adaptado de *Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. INCLUD-ED. Universidade de Barcelona* para o Manual de Apoio à prática - Para uma Educação Inclusiva (DGE, 2018).

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE

MENOR probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias:	MAIOR probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias:
<ul style="list-style-type: none"> Os pais são informados sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões já tomadas. Os pais não participam nas decisões escolares. As reuniões com os pais consistem em informar as famílias a respeito dessas decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> Membros da comunidade participam nos processos de tomada de decisão. Famílias e membros da comunidade monitorizam a prestação de contas da escola em relação aos resultados educativos.
<ul style="list-style-type: none"> Os pais têm um impacto limitado sobre a tomada de decisão. A participação baseia-se em consultas com as famílias. Participam através das entidades estatutárias da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Famílias e membros da comunidade participam nos processos de aprendizagem dos alunos. Famílias e membros da comunidade participam na avaliação de programas e currículo. Famílias e membros da comunidade participam nas atividades de aprendizagem dos alunos. Famílias e membros da comunidade participam nos programas educativos.

Por fim, apresenta-se uma lista de verificação, traduzida e adaptada de Booth e Ainscow (2002) pela DGE para a elaboração do Manual de Apoio à Prática – Para uma Educação Inclusiva (2018), que pretende constituir um suporte à reflexão e à avaliação, por parte da escola, no que respeita à existência de uma cultura de envolvimento:

LISTA DE VERIFICAÇÃO

Os pais estão bem informados sobre as políticas e práticas da escola?	<input type="checkbox"/>
Os pais conhecem as prioridades do projeto educativo da escola?	<input type="checkbox"/>
Os pais têm oportunidade de participar nas decisões tomadas sobre a escola?	<input type="checkbox"/>
As dificuldades e receios que alguns pais têm no contacto com a escola e reuniões com professores são reconhecidos e tomadas medidas para os superar?	<input type="checkbox"/>
Existem diferentes possibilidades de pais se envolverem no trabalho da escola?	<input type="checkbox"/>
Existem oportunidades diversificadas para que os pais possam discutir os progressos e preocupações a respeito dos seus filhos?	<input type="checkbox"/>
As diferentes contribuições que os pais podem oferecer à escola são igualmente valorizadas?	<input type="checkbox"/>
Os professores valorizam o conhecimento que os pais têm sobre os seus filhos?	<input type="checkbox"/>
Os professores encorajam o envolvimento de todos os pais na aprendizagem dos seus filhos?	<input type="checkbox"/>
Os pais sentem que as suas preocupações são realmente consideradas pela escola?	<input type="checkbox"/>

ANEXO 1

EXEMPLO DE DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E VALORES INCLUSIVOS

NA NOSSA ESCOLA:

- Queremos que todos sejam tratados com imparcialidade e sintam-se parte de nossa comunidade.
- Cuidamos das crianças e adultos na escola.
- Gostamos de descobrir coisas sobre nós mesmos, no que temos em comum e no que diferimos.
- Sabemos que estamos ligados aos outros no mundo através do comércio e porque compartilhamos um planeta.
- Preocupamo-nos quando as pessoas passam fome, sofrem de doenças e pobreza.
- “Aprendemos uns com os outros e compartilhamos nossos conhecimentos.
- Relacionamos o que aprendemos em casa e na escola.
- Nós resolvemos problemas ouvindo-nos uns aos outros e encontrando soluções juntos. Falamos com franqueza quando vemos que alguma coisa está errada.
- Celebramos todas as diferentes plantas e animais do mundo.
- Tentamos economizar energia e evitar desperdício.
- Ajudamos a tornar nossa escola e o mundo lugares melhores onde viver.

ANEXO 2

RESULTADO DOS FOCUS GROUP

Foram discutidas 6 dimensões:

1. Conceito de “Inclusão”.
2. Desafios à prática de uma Educação Inclusiva em Portugal.
3. O que é fundamental para uma Educação Inclusiva?
4. O que realmente falta para alcançar uma Educação Inclusiva?
5. O que falta para a escola estar preparada para TODOS?



Para Refletir:

1. CONCEITO DE “INCLUSÃO”

Verificou-se consenso quanto a tratar-se de:

- a. Conceder oportunidade de acesso à escola.
- b. Igualdade de oportunidades ao acesso a uma Educação Inclusiva de qualidade.

Contudo não há igualdade no uso das ferramentas disponibilizadas pela escola. Resposta e ação (como se avalia, como se intervém com o aluno) em contexto sala de aula, que é diferente, não só por parte do professor, mas também pelos alunos.

- c. Respeitar a diversidade presente no ambiente escolar.
- d. Ideia de que “Todos têm o direito”, de estar com as melhores condições, por forma a alcançar o sucesso!

“Será que para muitos pais, o facto de as crianças terem acesso à escola não é já um sucesso, uma vitória?”

2. DESAFIOS NA PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Destacaram-se as seguintes barreiras à implementação de uma Educação Inclusiva:

- a. Ausência de empatia (não só por parte do “eu” profissional, mas também por parte do “eu” pessoal).
- b. Ausência de preparação por parte dos docentes e demais comunidade escolar (mencionado e abordado no módulo 1 deste manual).
- c. Disponibilidade para a mudança, por parte dos adultos.
- d. Dificuldade colaborativa entre os docentes (Módulo 4 deste manual).



- e. Resistência, por parte dos docentes em expor o seu trabalho por receio de expor as práticas educativas, bem como da avaliação.
- f. Ausência de informação e partilha entre os professores titulares e os professores do ensino especial.
- g. Desconhecimento por parte dos professores de recursos e estratégias a utilizar em contexto sala de aula, bem como a ausência de recursos monetários.



Para Refletir:

3. O QUE É FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

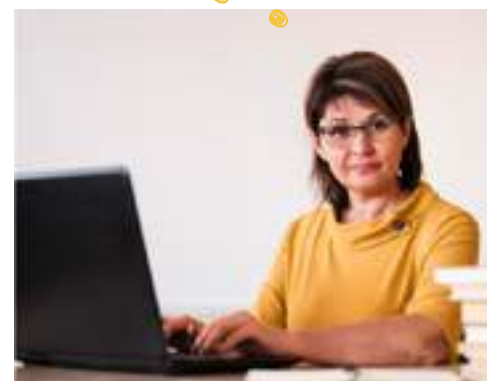
- a. A remoção de barreiras no seu máximo, isto é, qualquer impedimento ao sucesso escolar do aluno, por exemplo a não atenção por parte das equipas às necessidades do aluno (Módulo 1).
- b. A corresponsabilização, como estratégia para remover estas barreiras.
- c. Escuta ativa e atenta dos professores para perceberem as reais necessidades dos seus alunos, o que estes almejam.
- d. Trabalho colaborativo entre os pais/ encarregados de educação e a própria escola, como um aspeto essencial para uma prática inclusiva (Módulo 3 deste manual).
- e. Responsabilização de todas as partes envolvidas no processo de educação, bem como a necessidade de partilha de informação, não só entre a comunidade docente, mas também entre a própria escola e os Wpais/ encarregados de educação (Módulo 3 deste manual).
- f. Necessidade de clarificar a definição dos conceitos para todos, uma vez que a prática só muda com o domínio dos mesmos.
- g. Conhecimento sobre a diversidade de alunos presentes em ambiente sala de aula.
- h. Não recear abordar as questões da diversidade e da inclusão em contexto sala de aula.
- i. Conhecer bem as necessidades do aluno e procurar as respostas adequadas às suas necessidades, interesses e objetivos.



“Será necessária mais formação? Informação?”



“Ou será que temos de desenvolver novas formas de informação?”



4. O QUE REALMENTE FALTA PARA ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

- a. Atitudes e valores (módulo 4 deste manual).
- b. Autonomia e a participação de todos.
- c. Focar mais em cada criança, dando uma resposta individualizada.

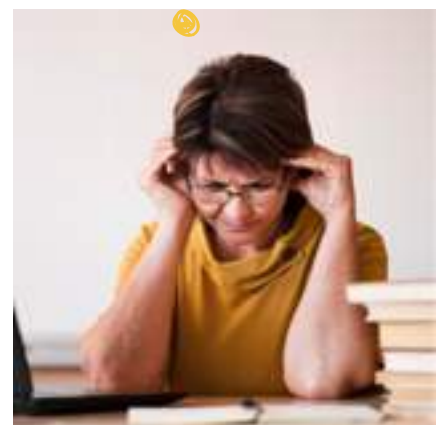


5. O QUE FALTA PARA A ESCOLA ESTAR PREPARADA PARA TODOS?

- a. Reduzir o número de alunos por turma, por forma a promover uma maior interação entre professor e aluno.
- b. Criação de recursos (ao nível de recursos humanos, recursos materiais (acessibilidade, instrumentos de trabalho, tamanho das salas, mobiliário, etc.)
- c. Mudança de atitudes (por parte dos professores).
- d. Preparação dos professores e de toda a comunidade escolar para a diversidade.
- e. Dar estrutura (organização) ao aluno, proporcionando um ambiente de bem-estar e posteriormente trabalhar a questão do currículo.
- f. Colaboração com as demais áreas do saber.
- g. Criação de salas apropriadas para todas as crianças onde possam autorregular-se.
- h. Criação de grupos de práticas numa plataforma onde os vários especialistas da área pudessem partilhar, não só as suas experiências, como também boas práticas na área da Educação Inclusiva.

Para Refletir:

"Como criar espaços de partilha de saberes e práticas sem sobrecarregar mais a vida dos docentes?"



RECURSOS ADICIONAIS

LEITURAS RECOMENDADAS



Brochura INCLUD-ED: Este documento apresenta, de modo sucinto, as principais ideias e resultados obtidos no projeto INCLUD-ED, que visava recolher evidências científicas, por forma a identificar as Atuações Educativas de Êxito (AEEs) que mostraram ter contribuído para o êxito educacional e a superação da evasão escolar.



O papel do psicólogo na abordagem multinível em educação. Anexos 8, 9, 10, 11 e 12 de Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática, DGE, 2018.



Together we Learn Better: Inclusive Schools Benefit All Children: Trata-se de um recurso educativo direcionado para escolas, famílias e comunidades, cujo objetivo é promover práticas de Educação Inclusivas. Esta ferramenta tem como missão capacitar os sujeitos, não só a desenvolver, como também implementar estratégias educativas inclusivas eficazes na Escola, através, por exemplo, da partilha de conhecimentos.



The Document Key Principles – Supporting Policy Development and Implementation for Inclusive Education (all languages): Este documento desenvolvido pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva foca-se na identificação de um conjunto de políticas, de acordo com uma visão mais ampla de inclusão nos sistemas educativos, que destacam questões cruciais para o desenvolvimento de sistemas educativos mais inclusivos.



Projeto BEST: Trata-se de um projeto que visa aumentar e fortalecer a capacidade das escolas, bem como da comunidade de Vermont em proporcionar as respostas adequadas às necessidades dos alunos que enfrentam desafios ao nível emocional, comportamental e social. Para tal, este projeto proporciona um conjunto de atividades (workshops, cursos universitários, webinars) a toda a comunidade.

VÍDEOS RECOMENDADOS



Uma Escola para todos e cada um - Neste vídeo esclarece-se o que é a incapacidade e como é viver com algumas limitações, sejam elas físicas, intelectuais ou sensoriais. Num exercício de empatia as crianças são convidadas a refletir, sentir e compreender o que é viver com uma incapacidade e como podemos contribuir para que todos se sintam bem na Escola. Tem como principal objetivo mostrar que é possível transformar a escola num espaço verdadeiramente inclusivo, de todos e para todos.



Vídeo Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education: Este vídeo aborda o desenvolvimento e implementação de políticas de acordo com uma visão mais ampla da inclusão nos sistemas educativos e oportunidades educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CSIE-Centre for Studies in Inclusive Education (revised edition 2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools Tony Booth and Mel Ainscow . CSIE web-site <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

Cidadãos do Mundo (s.d.) Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação na Escola, Tony Booth e Mel Ainscow. 2ª Edição, Versão Portuguesa, traduzida por Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto.

DGE, 2018. Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática

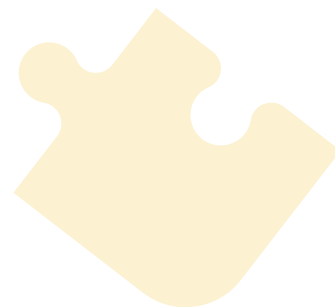
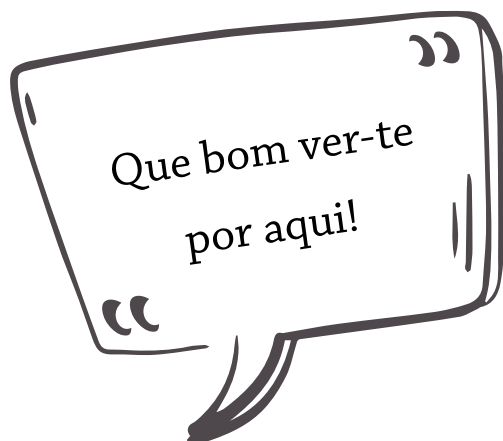
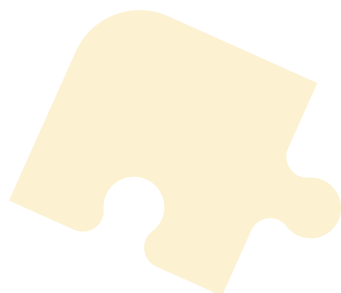
Koner, I., Tisdal, K., Uhlmann, S., Schmind, B., Vienna, L., Freyhoff, G., & Rígrová, D. (s.d.). Towards Inclusive Education – Examples of Good Practices og Inclusive Education . Inclusion Europe. https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2019/01/Best-Practice-Education_EN-FINALWEB.pdf

Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação -LaPEADE (2012). Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação na Escola, Tony Booth e Mel Ainscow (2011). 3ª Edição, substancialmente revisada e ampliada. Tradução para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves

Nordstrom, Ricchler, Magrab, Wormnacs (2004) in EFA Global Monitoring report, The Quality Imperative, 2005

UNESCO, 2005. Orientações para a Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Tradução de Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça: [file:///C:/Users/Ana%20Diniz/Downloads/orientacoes_para_a_inclusao_unesco2005_PT%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Diniz/Downloads/orientacoes_para_a_inclusao_unesco2005_PT%20(1).pdf)

Rodrigues, D. (2018). *ENSAIOS sobre Educação Inclusiva (ensaiando para estrear a peça)*. (1). Edições Pró-Inclusão.



+ Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO

[MANUAL DE BOAS PRÁTICAS]

PROFESSORES,
ENSINO E PEDAGOGIA
[INCLUSIVOS]



MÓDULO
04

MÓDULO 4

4. PROFESSORES, ENSINO E PEDAGOGIA INCLUSIVOS	90
4.1. O QUE É UM PROFESSOR INCLUSIVO?	91
4.2. O QUE É UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INCLUSIVO?	97
4.3. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NUM ECOSISTEMA INCLUSIVO	102
4.3.1. A diferenciação é inclusiva?	102
4.3.2. Pedagogia inclusiva	105
4.3.3. Como tornar o currículo acessível a todos	107
4.4. O PAPEL DAS LIDERANÇAS NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS	110
RECURSOS ADICIONAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

4. PROFESSORES, ENSINO E PEDAGOGIA INCLUSIVOS

“ *A Escola Inclusiva exige que os professores reconheçam as capacidades de cada aluno presente na sala de aula, assumindo que a capacidade de aprender de cada um é ilimitada. É importante que durante o processo de aprendizagem, o professor esteja recetivo à diversidade.* ”

UNESCO, 2020



4.1. O QUE É UM PROFESSOR INCLUSIVO?

A Escola do Século XXI é, cada vez mais, um espaço de Todos e para Todos. Um espaço onde a diversidade se manifesta na presença de alunos com diferentes necessidades, interesses e formas de estar. É, por isto, uma escola cada vez mais exigente, onde emerge a reflexão sobre a importância e necessidade de *Incluir* e de tornar o ensino *mais inclusivo*.

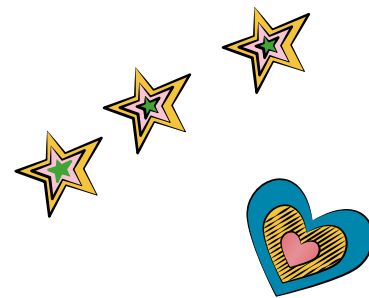
A Escola inclusiva exige que os professores reconheçam as capacidades de cada aluno presente na sala de aula, assumindo que a capacidade de aprender de cada um é ilimitada. É importante que durante o processo de aprendizagem, o professor esteja receptivo à diversidade (UNESCO, 2020).

Diante deste cenário, é notória a necessidade de preparar os professores para a diversidade de alunos presentes em ambiente Escola/sala de aula. Neste sentido, mostrou-se refletir sobre qual o Perfil de um professor Inclusivo e o que acarreta. Face a isto, e como resultado do projeto *Formação de Professores para a Inclusão (TPL4I)*, encabeçado pela [Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial](#), surge o Perfil de Professores Inclusivos.

O perfil associado ao professor inclusivo foi desenvolvido tendo em conta um conjunto de valores associados a áreas de competência que



se mostraram essenciais. Também se destacam um conjunto de atitudes, conhecimentos, bem como capacidades que suportam tais competências.



1. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

A diferença sentida em contexto Escola/sala de aula é encarada como uma vantagem, um recurso durante o processo de ensino e aprendizagem.

Associados a este valor, destacamos as seguintes competências:

1.1. Concepções de Educação Inclusiva

Atitudes/ Convicções	Conhecimentos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> Ideia de que a educação tem como base a igualdade, equidade, bem como a questão dos Direitos Humanos. Não existe uma Educação Inclusiva, sem Educação de qualidade. A “participação significa que todos os alunos estão envolvidos em atividades de aprendizagem que sejam significativas para eles” (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> A Educação Inclusiva é transversal a Todos os alunos, independentemente das suas necessidades, capacidades e objetivos. Independentemente de estarem ou não em risco de exclusão. Uma Educação Inclusiva implica presença, participação e realização de todos os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de refletir sobre as atitudes e crenças e as consequências das mesmas nos comportamentos, bem como “utilizar estratégias que prepararam os professores para mudar atitudes não inclusivas e para atuar em situações de segregação” (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>)

1.2 Visão dos professores sobre a diversidade

Algumas atitudes a considerar por parte dos docentes quando estão diante da diferença em contexto sala de aula:


Atitudes/ Convicções	Conhecimentos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> Encarar o ser diferente como algo normal. Respeitar e valorizar a diversidade como algo que acrescenta valor às escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que os alunos são um recurso que facilita a aprendizagem sobre as questões da diversidade. Entender que todos os alunos têm modos diferentes de aprender e estas podem ser um recurso de apoio à aprendizagem do próprio aluno, bem como à dos seus pares. <i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de aprender com a diferença. Identificar as estratégias mais adequadas à diversidade é essencial ao processo de valorização da diversidade. Participação não só dos pais, como também das famílias durante o processo de aprendizagem.



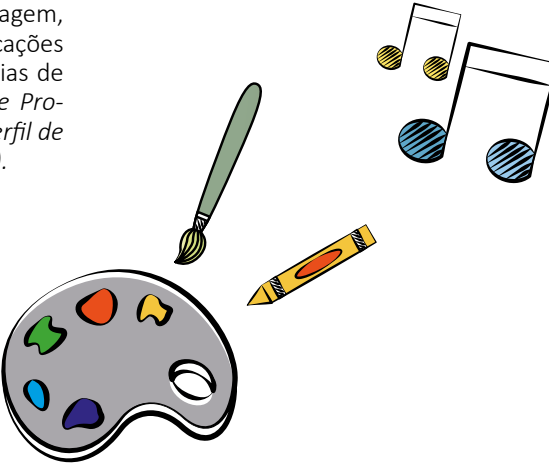
2. APOIAR TODOS

Os professores estabelecem em relação aos seus alunos elevadas expectativas

2.1 Promoção das aprendizagens académicas e socioemocionais

Atitudes/ Convicções	Conhecimentos	Capacidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre a Escola, os pais e a família. • Conhecer “(...) padrões e percursos, típicos e atípicos, do desenvolvimento da criança, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais e de comunicação” (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação verbal e não verbal eficaz por parte dos professores. • Capacidade de desenvolver, não só a independência, mas também a autonomia nos alunos. • Formar alunos com capacidade de “aprender a aprender”, entre outras.

2.2 Aplicação de métodos de ensino e aprendizagem eficazes, por forma a responder às exigências de uma Escola/ sala de aula heterogéneas.

Atitudes/ Convicções	Conhecimentos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> • Convicção de que todos os professores devem responder às necessidades de Todos os alunos. • Os professores têm como responsabilidade a aprendizagem de Todos. • A classe docente deve estar consciente de que as capacidades dos alunos não são estáticas e, por isso, todos eles podem evoluir nas suas aprendizagens. • Convicção, por parte da classe docente, de que o processo de aprendizagem é transversal a todos os alunos. Contudo, em algumas situações, onde se manifestam necessidades específicas devem fazer adaptações ao nível do currículo, bem como da metodologia de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento de vários estilos de aprendizagem e de métodos de ensino. • Ter conhecimento de metodologias de gestão em ambiente sala de aula. • Conhecer, identificar e colmatar as barreiras à aprendizagem, tendo consciência das implicações das mesmas nas metodologias de aprendizagem (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com alunos, tanto individualmente, como em grupos diversificados. • Utilizar o currículo como ferramenta de acesso às aprendizagens, bem como à inclusão. 

3. TRABALHO COM OUTRAS PESSOAS

Colaboração com os professores e demais profissionais educativos

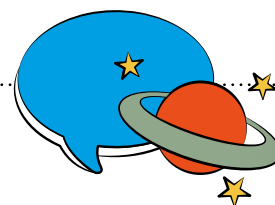
3.1. Trabalho com os pais e famílias dos alunos

Atitudes/ Convicções	Conhecimentos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, como mais valia, o trabalho colaborativo entre os pais/ famílias e os professores. • Respeitar os contextos familiares dos alunos, bem como as expectativas dos pais em relação aos seus filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho colaborativo entre os professores é uma mais valia ao desenvolvimento de Ensino Inclusivo. • Conhecer e reconhecer a importância das competências interpessoais (capacidade de comunicação; construção de laços afetivos, etc) e ter consciência do seu impacto durante o processo de aprendizagem do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver os pais e as famílias no processo de aprendizagem dos seus filhos. • Capacidade de comunicar, de forma eficaz, com os pais.



3.2. Trabalho com os demais profissionais da área da educação

Atitudes/ Convicções	Conhecimentos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> • A Educação Inclusiva só se faz com o esforço e trabalho colaborativo entre todos os profissionais que constituem a comunidade escolar. • O trabalho colaborativo permite a aquisição de conhecimentos entre os profissionais da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter consciência dos benefícios do trabalho em equipa entre os professores e demais profissionais da educação. • Conhecimento de estruturas de apoio e “modelos de trabalho em que os professores, em salas de aula inclusivas, cooperam com especialistas e profissionais de diferentes disciplinas” (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar o ensino entre pares, bem como trabalhar em equipas de ensino flexíveis. • Desenvolver a resolução de problemas em conjunto com outros profissionais. • Criar parcerias com outros estabelecimentos de ensino, etc.

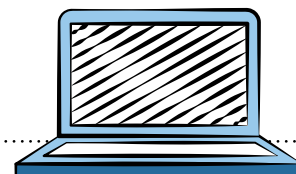


4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DO PROFESSOR

O professor deve investir proativamente na procura e melhoria das aprendizagens, por forma a dar resposta às necessidades dos seus alunos.

4.1. Capacidade de reflexão por parte do professor

Atitudes/Convicções	Conhecimentos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> O ensino requer não só um planeamento contínuo, como também avaliação, reflexão e reformulação. A reflexão é um facilitador da eficácia do trabalho não só com os pais/famílias, mas também com os demais professores e profissionais da educação. A “valorização do desenvolvimento de uma pedagogia pessoal que oriente o trabalho do professor” revela-se uma atitude para a sustentação desta área de competência (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias metacognitivas (aprender a aprender). Desenvolvimento de uma <i>praxis</i> reflexiva, bem como o desenvolvimento de métodos de autoavaliação e avaliação de desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação contínua entre e com os outros profissionais da educação. “Contribuir para o desenvolvimento da escola como uma comunidade de aprendizagem” (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>).



4.2. “Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento contínuo”

(*European Agency for Development in Special Needs Education, 2012*).

Atitudes/Convicções	Conhecimentos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> Assumir que a formação inicial de professores é o primeiro passo para a aquisição e melhoria das aprendizagens ao longo da vida. Os professores são os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional. A procura de conhecimento deve ser encarada pelo docente não como uma fraqueza mas como uma atitude positiva. O professor não é um especialista da Educação Inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a legislação, os deveres e responsabilidades para com os alunos e famílias é essencial. Procurar e participar em oportunidades de formação, com o intuito de desenvolver capacidades e conhecimentos que permitam a melhoria das práticas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser flexível na prática, adotando estratégias que promovam a inovação e a aprendizagem. Ser proativo na “(...) utilização de estratégias de procura de oportunidades de formação contínua; ... recurso a colegas e outros profissionais como fontes de aprendizagem e de inspiração; ... contribuir para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a comunidade escolar.” (<i>Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores inclusivos, 2012</i>)

Em suma, resume-se na tabela seguinte os valores fundamentais do Professor Inclusivo e áreas de competência associadas.

TABELA 1
VALORES FUNDAMENTAIS E ÁREAS DE COMPETÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Valores fundamentais	Áreas de Competência	
Apoiar todos os alunos	Promover uma aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional para todos os alunos.	Adotar abordagens de ensino eficazes baseadas na compreensão de uma série de processos de aprendizagem e na forma de os apoiar.
Trabalhar com os outros	Trabalhar com os pais e as famílias para os envolver efetivamente na aprendizagem.	O trabalho com outros profissionais da educação, incluindo a colaboração com outros professores, é uma parte importante do trabalho.
Valorizar a diversidade de alunos	Compreender o significado de Educação Inclusiva (por exemplo, baseado num valor de igualdade, direitos humanos e democracia para todos).	Respeitar, valorizar e considerar a diversidade dos alunos como algo de valor.
Desenvolvimento profissional	“Ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.”	Considerar a formação inicial de professores como base para a aprendizagem profissional contínua.

Fonte: Base de dados da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Inclusiva (2012)



4.2. O QUE É UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INCLUSIVO?

Abordar a Educação Inclusiva é, de certo modo, falar em mudanças práticas imprescindíveis ao acesso, participação e realização de Todos na Escola. Não estamos a falar de um sistema educativo que tenta simplesmente beneficiar as crianças identificadas com necessidades educativas específicas, muito pelo contrário, estamos a destacar a importância de responder às necessidades educativas e interesses de todos os alunos por uma escola *Inclusiva e Igualitária*. Ser uma Escola Inclusiva significa ter a capacidade de incluir, dar resposta a Todos os alunos, de modo a que nenhum seja privado do Direito à Educação. Por forma a facilitar as aprendizagens dos alunos é crucial que os professores tomem consciência da responsabilidade do seu papel enquanto agentes de mudança de paradigma, procurando apoio não só na comunidade académica/ escolar, como também nas comunidades, nas famílias, líderes comunitários, entre outros.

Destacamos a importância de mudanças práticas em contexto escola/ sala de aula. Mudanças que contribuam para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo. Neste sentido, destacamos algumas atitudes a considerar, nomeadamente:

1. AMBIENTE INCLUSIVO

Considerar o ambiente inclusivo implica tomar consciência o **ambiente físico**: desde a disposição das mesas e cadeiras à definição de áreas específicas associadas a diferentes atividades/áreas/disciplinas. Se as mesas e cadeiras estiverem, por exemplo, dispostas em U impede que alguns alunos tenham dificuldade de visão, assim como facilita ao professor a visibilidade, contacto visual e atenção que dá a todo o grupo.

A definição de áreas, além das que correspondem a áreas de conhecimento (ciências, leitura, ...) pode incluir como boa prática a definição de um espaço de autorregulação. Este deve ser considerado um recurso físico das salas de aula que facilita o bem-estar e a predisposição para a aprendizagem de crianças com e sem necessidades específicas. Este espaço pode ser usado por qualquer aluno que necessite de um lugar onde possa descontraír e regular as suas emoções.

É também importante ter consciência de que o **ambiente psicossocial** faz parte de um ambiente inclusivo.

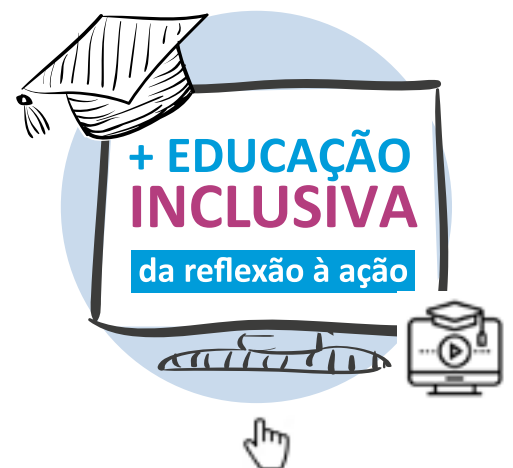
Garantir o bem-estar emocional, físico e social passa por assegurar:

- Segurança e proteção.
- Saúde.
- Relações respeitadoras, tolerantes, atentas e cuidadosas entre educadores e alunos e entre os próprios alunos.

De salientar que “Proteção” significa a libertação de todas as formas de ameaças físicas, emocionais e sociais, abuso, exploração e violência. Os alunos, professores e outros profissionais de educação devem estar informados e protegidos dos perigos que existem dentro e em redor do ambiente de aprendizagem.

As atividades utilizadas para assegurar o bem-estar dos alunos procuram enfatizar o seu desenvolvimento cognitivo, as interações sociais sólidas e garantir a sua saúde. Estas atividades encorajam a participação dos alunos nas decisões que os afetam. Ao participarem na resolução de problemas, na tomada de decisões e na redução do risco, as crianças e jovens podem sentir-se mais úteis e contribuir de forma direta para o seu bem-estar.

Para atingir este objetivo, os professores necessitam de apoio na gestão positiva da sala de aula. Isto significa garantir que o ambiente de aprendizagem promova entendimento mútuo, paz e tolerância e faculte as competências para prevenir a violência e o conflito. O reforço positivo e um sistema sólido de disciplina constituem a base para estabelecer esse tipo de ambiente e substituem os castigos corporais, abusos verbais, situações de humilhação e intimidação. Intimidação inclui stress mental, violência, abuso e discriminação. Estes pontos devem ser incluídos no código de conduta dos professores e discutidos, sistematicamente, na formação de professores e atividades de supervisão. (Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência, 2023).



Neste ponto, pode ser trabalhada a questão da autoestima do aluno através de atividades de grupo, nomeadamente a participação em jogos coletivos, onde a sua prestação é reconhecida e valorizada não só pelo docente mas também pelos seus pares.

2. ABORDAR A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO

Muitos professores limitam-se a ensinar temas do currículo. A verdade é que se torna crucial conversar com os alunos acerca de outras temáticas, nomeadamente as questões da diferença, exclusão e inclusão, bem como possíveis soluções para eliminar barreiras à Educação Inclusiva. Este tipo de ações motiva a participação dos alunos, empoderando-os. Estes são temas para se trabalhar de forma transversal e contínua, não sendo por isso necessário criar um momento pontual do ano letivo. Ter um dia da Inclusão na Escola pode ser um princípio, mas não é o caminho.

O Projeto +Educação Inclusiva fornece um conjunto de recursos que facilitam este trabalho. No site do projeto encontra:

↪ 6 vídeos sobre Educação Inclusiva, Deficiência e Incapacidade:

- ▶ [+ Educação Inclusiva: da Reflexão à Ação](#)
- ▶ [A força da Diversidade](#)
- ▶ [Não há Educação sem Inclusão](#)
- ▶ [Uma escola para todos e para cada um](#)
- ▶ [Por uma escola inclusiva](#)
- ▶ + Educação Inclusiva: Perspetivas e caminhos

↪ Um jogo digital que permite trabalhar questões como a Diferença, a Deficiência e as boas práticas em contexto escolar.



3. PROMOVER A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

Num ambiente escolar inclusivo é importante fomentar iniciativas que convide os alunos a discutirem assuntos e ideias entre eles. Estas iniciativas ajudam a quebrar barreiras e a facilitar os laços de amizade entre os alunos. Desta forma, poderão encontrar coisas em comum com outras crianças e começar a relacionar-se umas com as outras. Os programas de competências socioemocionais são convites para que os professores tenham preparadas algumas atividades que facilmente integram no seu dia-a-dia de sala de aula. É importante que estas práticas sejam encaradas como um investimento por parte do professor, em detrimento de serem consideradas como só mais uma atividade e muitas vezes encarada como "perda" de tempo lectivo. (por vezes realizada por elementos externos, sem a participação ativa do professor).

4. USO CORRETO DA TERMINOLOGIA

A comunicação assertiva e positiva, recorrendo a terminologias adequadas, é a chave para interagir com as pessoas, por isso é importante observar a forma como as crianças comunicam umas com as outras, bem como o professor se dirige às mesmas.

Por exemplo, não devemos utilizar a terminologia “crianças com necessidades especiais”, devemos substituir pela expressão “alunos com necessidades educativas específicas”.

No **Módulo 2** deste Guia, nomeadamente no ponto **2.1.1 Pessoa com deficiência ou pessoa deficiente?**, encontra alguns exemplos de como a linguagem que utilizamos deve ser também alvo de reflexão e adaptação/mudança.

Ferramentas como a *Comunicação Não Violenta* também devem fazer parte de uma Escola Inclusiva e devem ser do conhecimento de todos os que nela “vivem”. Além de pensar o que se diz há que fazê-lo de forma assertiva, sem julgamentos e conotações negativas. Praticá-lo durante as aulas poderia ser uma forma de mudar atitudes relativamente à Inclusão.

5. ENCARAR A DIVERSIDADE COMO ALGO POSITIVO

Transmitir e demonstrar a presença da diversidade em sala de aula é essencial. Promover nos alunos a aceitação das diferenças de cada um, incluindo as do professor, torna todos especiais e únicos. Desta forma, o grupo terá uma visão positiva de cada membro da sala de aula. Uma boa maneira de o fazer é recorrer a histórias que, pela sua moral, facilitarão a interpretação dos valores de aceitação, respeito e tolerância. Além disso, deve-se considerar adaptar o currículo e as aprendizagens essenciais a novos conteúdos que permitam em paralelo desenvolver e enriquecer os alunos enquanto Seres Humanos. Desafiar os alunos com tarefas que sejam úteis à Escola e promotores desta atitude é outra forma de encarar a Diversidade de forma positiva: construção de sinalética ou outros recursos educativos; organização de eventos multiculturais; convidar famílias para conhecer diferentes culturas e tradições, etc.

6. IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS DINÂMICAS

Abordar o brincar como metodologia que promove a inclusão, através do recurso a jogos, atividades e lições que encorajem o pensamento crítico, bem como a colaboração entre os alunos. É precisamente esta aprendizagem ativa, com um cariz lúdico associado, que se pretende com o jogo [“+Inc Edu”, disponível para download aqui](#). Podemos ainda considerar as seguintes dinâmicas/espacos que podem contribuir para uma Educação Inclusiva:

- Presença, em sala de aula, de um espaço dedicado à exposição dos trabalhos realizados por Todos os alunos da turma.
- Existência de um espaço em sala de aula onde os alunos possam adquirir conhecimento não só sobre a área da matemática, como também sobre ciências e experiências científicas.
- Presença de uma minibiblioteca em contexto sala de aula, onde todos possam usufruir dos livros, histórias, bem como de momentos de leitura (UNESCO, 2015).

7. PERMITIR QUE AS CRIANÇAS LIDEREM

Permitir que os alunos assumam as atividades educativas em sala de aula, possibilitará que estes se destaquem e se conheçam uns aos outros, facilitando assim o processo de inclusão.

A criança que apresenta a tendência para liderar deveria ser estimulada a sê-lo, dado que vivemos num mundo cada vez mais competitivo e carente de líderes. A liderança nas crianças e adolescentes torna-os sujeitos mais ativos e criativos na resolução de problemas. Além disso, as habilidades associadas à liderança permitem o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, bem como da capacidade de trabalhar e colaborar em equipa. Neste sentido, podemos destacar, por exemplo, a criação de comités de sala de aula, formados pelos próprios alunos, cuja função passa por organizar os materiais de aprendizagem (UNESCO, 2015).

Deixar liderar implica reconhecer e praticar “autoridade” em vez de “autoritarismo”. Para isto é necessário que o professor reúna de facto as características mencionadas no Perfil do Professor Inclusivo.

8. TRABALHO EM GRUPO

A organização de trabalhos de grupo é outra forma de promover a inclusão, uma vez que as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas dificuldades e potencialidades em grupo, ajudando-as a compreender melhor os conteúdos ministrados e permitindo a interação entre pares.

O trabalho em grupos e o recurso a tutoria de pares contam já com resultados na prática e validados cientificamente. Deste modo, o professor permite que as crianças promovam uma auto-organização do ambiente da sala de aula e, em simultâneo, fomenta a solidariedade, o processo de negociação e a partilha.

9. O PROFESSOR

O professor deve direcionar a sua atenção e dedicação a todos os alunos presentes, independentemente das suas capacidades, necessidades e interesses. Em realidades com turmas numerosas o desafio é acrescido. Todavia não é de todo impossível, nomeadamente se repensar a sua prática pedagógica e recorrer a ferramentas como o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Metodologias Ativas, rompendo com o padrão expositivo e o cumprimento literal de um manual/currículo.

10. RECURSOS

O professor deve planear as aulas com antecedência. Tendo consciência da diversidade presente na sala de aula deve, por isso, esforçar-se por trazer diferentes recursos de apoio à aprendizagem. Encontra este tema mais desenvolvido no **Módulo 3** deste Guia, nomeadamente nos pontos **3.1.5 Organizar a aprendizagem** e **3.1.6 Mobilizar os recursos**.

De forma resumida, a Tabela 2 apresenta as características de um ambiente de sala de aula inclusivo.

TABELA 2:
CARACTERÍSTICAS DE UM AMBIENTE INCLUSIVO

	Ambiente sala de aula tradicional	Sala de aula Inclusiva
Relação	O professor tem uma relação distante com os alunos.	O professor mostra-se amigável e atento às dificuldades dos alunos.
Quem está presente na sala de aula?	O professor e os alunos não têm qualquer dificuldade. São vistos como “normais”.	Alunos com diferentes capacidades e interesses.
Onde estão posicionados os alunos?	Os alunos estão dispostos em filas. Em alguns espaços verifica-se a separação entre meninos e meninas.	Os alunos estão dispostos na sala de aula de diferentes modos, como por exemplo sentados no chão em dois círculos ou sentados juntos em mesas.
Materiais de estudo	Recurso a textos, livros de leitura e exercícios. O professor expõe a matéria com recurso ao quadro.	Presença de variados materiais de estudo, desde recortes de jornais, cartazes, etc.
Recursos	A interação professor-aluno é feita sem recurso a materiais didáticos.	O professor planeia as aulas e envolve os alunos na escolha dos recursos a usar.
Avaliação	Recurso a uma avaliação padronizada com recurso a testes de avaliação.	Avaliação diversificada como, por exemplo, avaliação dos trabalhos elaborados pelo aluno ao longo do tempo.

Fonte: UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning – Friendly Environmen

Um ambiente de sala de aula inclusivo acarreta colocar em prática um conjunto de valores e atitudes, quer por parte dos professores, quer por parte das demais comunidades escolares. Um ambiente escolar inclusivo inclui TODAS as crianças, independentemente da sua origem cultural, linguística; da sua condição física; de manifestar, ou não, alguma dificuldade ao nível da aquisição das aprendizagens. É um espaço onde a diferença é celebrada além da participação e colaboração de todos em sala de aula serem promovidos de modo positivo.

O quadro ao lado apresenta um conjunto de atitudes a considerar quando abordamos um ambiente educativo inclusivo.



Fonte:
UNESCO (2015).
Embracing Diversity:
Toolkit for Creating Inclusive Learning
– Friendly Environment

4.3. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NUM ECOSISTEMA INCLUSIVO



4.3.1. A DIFERENCIAÇÃO É INCLUSIVA?

As salas de aula são, cada vez mais, um espaço heterogêneo onde alunos com diferentes necessidades, olhares e capacidades se cruzam. É, por isto, um espaço rico que facilita e enriquece a partilha e aquisição do conhecimento. Todavia, toda esta diversidade acarreta constantes desafios (resultantes das necessidades e interesses individuais de cada aluno) que podem condicionar, de algum modo, os processos de ensino e aprendizagem (Suleyman Celik, 2019). Face a esta heterogeneidade, é essencial que se tenha em consideração as diferenças individuais de todos em contexto sala de aula (Altet, 1999). O objetivo é promover o pleno desenvolvimento, através de uma diferenciação pedagógica. Ou seja, a aplicação de “medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças importantes inter e intraindividuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (Canavaro, 2011). Aqui, destacamos a diversificação e diferenciação dos métodos pedagógicos, bem como a flexibilização dos currículos.

A diferença entre os alunos presentes em contexto de sala de aula, decorre de vários fatores, nomeadamente:

- ✓ Características cognitivas.
- ✓ Características físicas.
- ✓ Diferenças de género.
- ✓ Formas de aquisição de conhecimento e aprendizagem.
- ✓ Língua.
- ✓ Características derivadas de situações de risco, entre outras.



Face aos fatores anteriormente mencionados, o professor inclusivo deve estar consciente dos mesmos, bem como da ideia de que cada aluno aprende de modo distinto. Além disso, deve estar desperto para a necessidade de conhecer as origens da diversidade de alunos presentes em sala de aula, por forma a que possa dar as respostas mais adequadas às necessidades de ensino e objetivos dos mesmos. Contudo, o conhecimento não é suficiente, torna-se imprescindível que o professor adote alguns comportamentos, por forma a criar respostas diferenciadas:

Adaptações e flexibilização ao nível do currículo - têm como objetivo promover alterações graduais nas práticas de gestão curricular nas escolas, de forma a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas decorrentes da diversidade dos contextos escolares. A flexibilização do currículo permitirá “dar resposta a cada caso evitando conteúdos e estratégias pré definidas, possibilitando adaptações de conteúdos ao estilo e ritmo de aprendizagem de cada aluno” (UNESCO, 2001, cit in Celik, 2019).


Estratégias de ensino diferenciadas de acordo com as necessidades dos alunos - individualização dos processos de aprendizagem dos alunos passa, sobretudo, pela seleção de métodos de ensino adequados às necessidades de cada um deles de forma a alcançar o seu potencial máximo. Isto requer por parte do professor uma grande capacidade de colocar em prática atividades, métodos e estratégias de ensino diversificados, que requerem formas específicas de organização do espaço, tempo e recursos.

Apoio educativo - consiste em dar respostas diferenciadas, nomeadamente nas atividades, materiais didáticos e modos de avaliar o aluno (Borich, 2008, cit in Celik, 2019).

A ideia de um ensino diferenciado prende-se com a premissa de que as metodologias de ensino devem variar de acordo com as características, interesses e necessidades do aluno, rumo ao sucesso/realização do participante. Isto pode ser implementado através de uma abordagem mais individualizada (Tomlinson, 2000). Por forma a proporcionar um ensino diferenciado, o professor deve considerar um conjunto de fatores, nomeadamente:

- Histórico de aprendizagem do aluno.
- Conhecimento adquirido até então pelo aluno.
- Interesses.
- Motivação.
- Competências até então adquiridas.

Adquirida esta informação, o professor deve adaptar as suas estratégias e metodologias de ensino, por forma a dar respostas adequadas às reais necessidades do aluno. Isto é fundamental para que o aluno atinja o sucesso almejado.



A **diferenciação pedagógica** passa, então, por compreender cada situação e agir de modo estratégico perante a mesma, tendo em consideração a realização de cada aluno, através da busca constante de caminhos flexíveis, tarefas exequíveis de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada um. Segundo Pereira (2011, cit in Clérigo et al, 2017), a diferenciação pedagógica é uma prática inclusiva implicando “aceitar que a diversidade é um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente «não complacente», acerca da riqueza que nos oferece ensinar o aluno que foge à norma”.

Não podemos abordar a Educação Inclusiva sem antes mencionar a diferenciação pedagógica. Não existe Escola Inclusiva sem diferenciação, ou seja, é necessário um conjunto de adaptações a vários níveis de forma a que seja permitido, a cada aluno, alcançar o seu sucesso; não um sucesso exigido, mas um sucesso de acordo com os interesses e ambições do aluno.



4.3.2. PEDAGOGIA INCLUSIVA (PEDAGOGIA CENTRADA NA CRIANÇA)

É preciso, antes de mais, reconhecer que a pedagogia inclusiva não deve ser um caminho solitário para os professores. De acordo com o Índice para a Inclusão (2002), “Cada escola (...) deve ser aconselhada a relacionar-se com outra escola (ou mais), de modo a manter viva a chama da mudança e a acrescentar novas questões para debate”. Este preconiza ainda um conjunto de indicadores, no que diz respeito à organização da aprendizagem:



- ✓ O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.
- ✓ Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.
- ✓ As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.
- ✓ Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.
- ✓ Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.
- ✓ A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.
- ✓ A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.
- ✓ Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.
- ✓ Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.
- ✓ Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.
- ✓ Todos os alunos tomam parte nas atividades fora da sala de aula.



Para cada um dos indicadores referidos, o Índice para a Inclusão (2002) sugere um conjunto de questões/sub-indicadores que poderão servir de linha orientadora à adoção e/ou melhoria de uma pedagogia inclusiva.

Não menos importante é a partilha de experiências nas salas de aula, que convidam os professores a refletir sobre os seus respetivos estilos de ensino e a introduzir mudanças na sua prática. Auscultar professores de apoio e alunos beneficiários de apoio, com vista a otimizar recursos e trabalhar de forma complementar e mais eficiente.

Assim, pode-se concluir que o caminho da pedagogia inclusiva pressupõe que os profissionais de educação pretendam, de forma contínua e pró-ativa:

- aprofundar os seus conhecimentos no âmbito da pedagogia inclusiva.
- analisar e refletir sobre as suas conceções, atitudes e práticas.
- conceber/criar ambientes educativos inovadores que assegurem o acesso, a participação e o sucesso a todos.



Para tal, a palavra de ordem é *colaborar* e desenvolver ou aprimorar *competências* de investigação-ação de modo a equacionar processos de inovação e mudança facilitadores de uma pedagogia inclusiva.

Como já foi referido, a Educação Inclusiva é um processo dinâmico.

Como abordado na primeira parte deste módulo, em vez de se concentrar apenas em capacidades específicas e conhecimentos de estratégias de ensino, os professores devem desenvolver uma atitude reflexiva e valores inclusivos. Os professores devem acreditar que todas as crianças têm o direito de frequentar o ensino geral, analisar o seu ambiente na escola e na sala de aula e refletir sobre como torná-los acessíveis e relevantes para todos os seus alunos. Devem fazer isso através de um processo contínuo, porque as comunidades, culturas, interesses, necessidades e capacidades das crianças e dos professores estão em constante evolução. Consequentemente, nas turmas inclusivas todas as crianças se sentem igualmente valorizadas (UNICEF, 2014).

A pedagogia inclusiva é uma pedagogia centrada na criança, que permite aos professores responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, incluindo as crianças com necessidades educativas específicas. Os elementos-chave da pedagogia centrada na criança incluem criar oportunidades de aprendizagem significativas, considerar várias formas de aprendizagem, estabelecer a aprendizagem conjunta, criar ambientes de aprendizagem atrativos e usar procedimentos de avaliação contínua.

4.3.3. COMO TORNAR O CURRÍCULO ACESSÍVEL A TODOS



Mais do que um ponto de debate sobre as condições para que os alunos estejam integrados no ensino regular, a Educação Inclusiva é uma perspectiva sobre a forma de transformar os sistemas educativos e outros espaços de aprendizagem de modo a responder à diversidade dos alunos. O seu objetivo é tornar possível que tanto os professores como os alunos se sintam bem com a diversidade e a vejam mais como um desafio e um fator de enriquecimento dos espaços de aprendizagem do que como um problema.

Aprendemos com as teorias construtiva e transaccional que a qualidade da aprendizagem pode ser melhorada pela diversidade dos estudantes envolvidos. As atitudes e a compreensão do professor são os veículos para a construção de uma sociedade inclusiva e participativa. Apostar na qualidade da educação para uma inclusão mais conseguida implica a definição de estratégias para ultrapassar ou eliminar as barreiras para uma completa participação dos indivíduos.

As atitudes positivas dos professores relativamente à inclusão dependem fortemente da sua experiência com os alunos que são considerados como um “desafio”. A formação do professor, a possibilidade de apoio na sala de aula, o tamanho da turma e, sobretudo, a capacidade de trabalho são tudo fatores que influenciam as atitudes dos professores. Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão. São eles que mostram o preconceito às crianças. Assim, optar pela inclusão como um princípio orientador para todas estas áreas terá implicações nas atitudes dos professores.

As pessoas envolvidas num processo de transição podem necessitar de alguma pressão para mudarem, mas, a mudança só será real quando elas forem capazes de reagir e tomar as suas próprias posições no processo de mudança. Em muitos casos, as pessoas que definem as políticas de educação, os pais, os professores e outros intervenientes na escola precisam de compreender que a inclusão é um processo que requer mudanças tanto a nível do sistema educativo como a nível da própria escola. Isto é difícil de aceitar uma vez que implica o reajustamento de conceitos pré-existentes e pode ter múltiplas consequências práticas.

O conceito “Educação para Todos” questiona, por isso, a forma de ensinar de uma grande parte das escolas, uma vez que muitos dos professores tendem a manter as metodologias aprendidas na altura em que eles próprios eram alunos.

De acordo com o Relatório EFA de 2005, **“Uma forma de adotar um conjunto de objetivos relevantes e equilibrados é analisar o currículo em termos de inclusão. Uma perspetiva inclusiva da política curricular reconhece que uma vez que todos os alunos têm dificuldades de várias ordens – e ainda mais em situações de vulnerabilidade e desvantagem – todos beneficiariam com uma educação básica com qualidade aceite por todos.”**



A “Educação para Todos” coloca o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem baseando-se na apreciação das suas diferenças de compreensão, de sentimentos, de capacidades sociais e perceptivas, etc. Daí resulta que todos os alunos têm ótimas oportunidades de se tornarem motivados e interessados. Currículos acessíveis e flexíveis podem servir como “chave” para criar “escolas para todos”. É importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos.

Muitos currículos assumem que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e utilizando os mesmos meios e métodos. Mas os alunos são diferentes e têm capacidades e dificuldades diversas.

Por isso, o currículo deve ter em consideração as várias necessidades dos alunos de forma a garantir “sucesso para todos”. Algumas das estratégias possíveis são:

- ✓ Dar uma margem de tempo flexível para os alunos estudarem determinados assuntos.
- ✓ Dar maior liberdade aos professores para escolherem os seus métodos de trabalho.
- ✓ Proporcionar aos professores a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas (por exemplo orientação e mobilidade) além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais.
- ✓ Reservar tempo para apoio adicional ao trabalho em sala de aula.
- ✓ Dar ênfase aos aspetos ligados ao treino pré-vocacional. (UNESCO, 2005).

Além disso, podem ser dados alguns passos para tornar os currículos mais inclusivos. Devem considerar-se as seguintes questões:

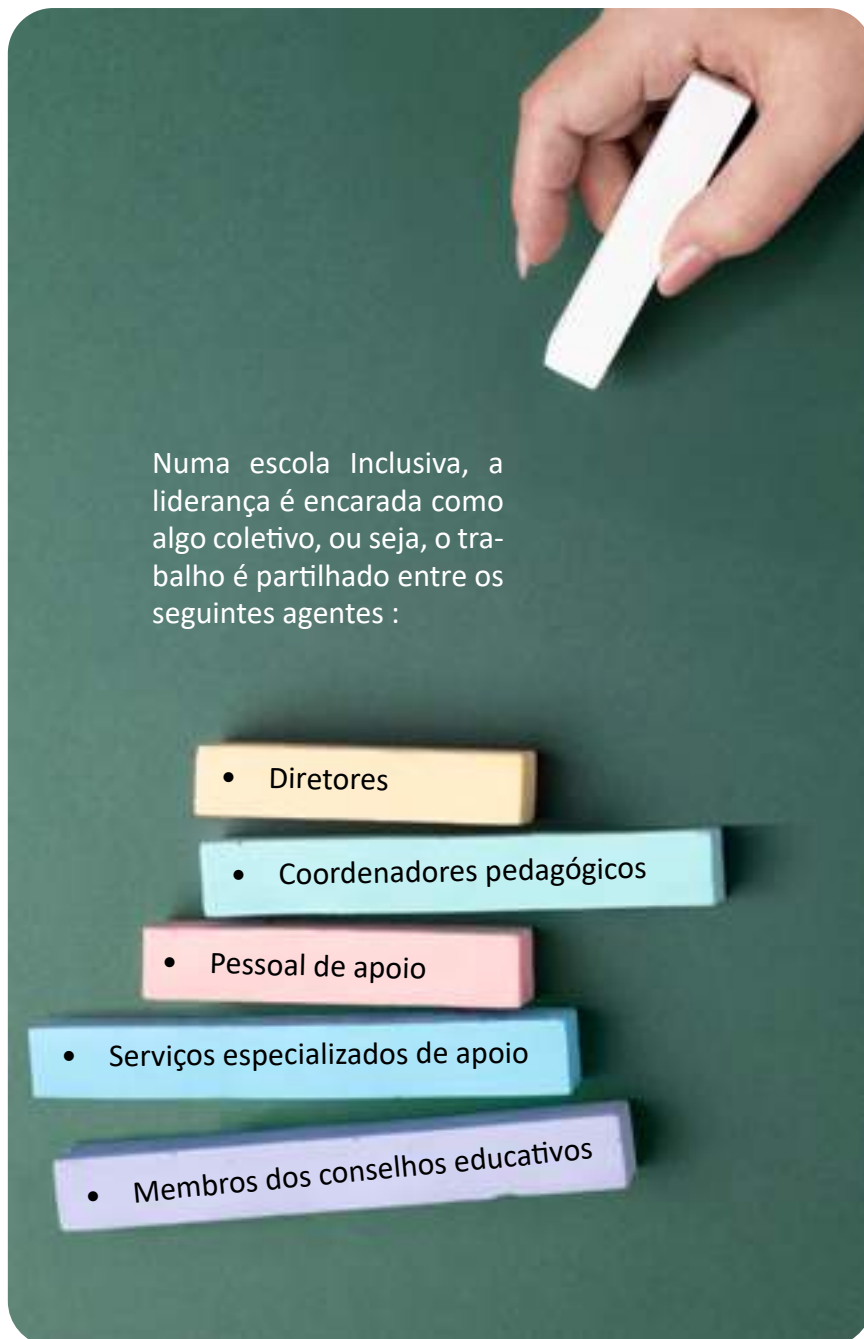
- Que valores humanos estão a ser desenvolvidos através do currículo, promovendo a inclusão?
- Os direitos humanos e os direitos das crianças fazem parte do currículo? Referem-se à coexistência de direitos e responsabilidades, e como são ensinados?
- Conteúdos do currículo são importantes para a vida e para o futuro das crianças?
- O currículo tem em consideração o género, a identidade cultural e a língua mãe das crianças?
- Os métodos de ensino são centrados nas crianças e interativos?
- Como é que os resultados são registados/integrados na revisão do currículo?
- De que forma é que o currículo se relaciona com os sistemas de avaliação nacional?
- Até que ponto as autoridades da educação se responsabilizam pela verificação da sintonia entre a escola e as revisões e negociações curriculares?

Conjuntamente com os currículos flexíveis, deveriam ser adotadas metodologias de ensino-aprendizagem também flexíveis. Para que tudo isto se torne realidade, são necessárias outras mudanças na política educativa incluindo a alteração da formação de professores – longa, teórica e sem componente prática para uma formação contínua e em serviço. As escolas muitas vezes precisam de ser auxiliadas para modificarem os temas e métodos de trabalho, e isso devia fazer parte da formação especializada. (UNESCO, 2005)

4.4. O PAPEL DAS LIDERANÇAS NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS

O tema das “lideranças” está presente nas mais variadas áreas, inclusive na área da Educação. De um modo simples, o conceito de “liderança” relaciona-se com a ideia de motivação, habilidade e capacidade de orientar alguém de acordo com os objetivos estabelecidos (Godinho, 2013). Trata-se de uma papel que exige comunicação e que implica sempre, não só uma relação, como também uma interdependência entre os sujeitos. A interação resultante da relação entre os membros de uma organização promove a partilha de decisões que, por sua vez, leva à melhoria dos processos educativos.


As lideranças em organizações escolares são complexas, uma vez que existe uma tensão entre o cumprir as normas legais, as exigências da inovação ao nível do ensino, bem como dos resultados. Assim, um líder deve ser capaz de agir com emoção e ser capaz de construir uma relação de confiança com todos os membros da organização que lidera. (Ferreira et al, 2015). Não obstante, os líderes devem incentivar a aprendizagem, sendo eles próprios um exemplo e terem a responsabilidade de orientar, bem como contribuir para o pleno desenvolvimento do grupo e de cada um dos seus membros (Godinho, 2013).




Apesar do mencionado no ponto anterior, é essencial que cada diretor assuma a visão de que “todos os alunos, independentemente da idade devem receber uma educação significativa e de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares” (Agência Europeia, 2015a, p. 1, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021), além disso, o diretor assume a responsabilidade de promover e assegurar uma Educação Inclusiva de qualidade a todos os alunos. Não obstante, devemos salientar que, apesar da autonomia concedida às lideranças das escolas na aplicação das estratégias para alcançar uma Educação Inclusiva de qualidade, “a liderança da escola inclusiva não é independente das políticas que lhe dizem respeito. As medidas políticas de apoio devem permitir aos diretores das escolas individualmente ou às equipas de liderança trabalhar no sentido da respetiva visão” (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021).

Importa salientar que a direção de uma escola engloba não só os processos de liderança, como também a gestão da própria escola, por isso, é fundamental que se encontre o equilíbrio entre o “gerir” e o “liderar”, uma vez que, os mesmos são distintos. Ou seja, **“a liderança concentra-se nos valores, na visão e no futuro, enquanto a gestão se preocupa em fazer com que o presente funcione”** (West-Burnham e Harris, 2015, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Contudo, e como já tivemos oportunidade de ver, existem vários níveis de liderança dentro da própria escola associados à figura dos professores e coordenadores pedagógicos, por exemplo.

A LIDERANÇA ASSUME AS SEGUINTE FUNÇÕES:

- 
- Orientar os professores, alunos, pais e demais comunidade educativa, de modo a que os objetivos sejam alcançados com sucesso.
 - Monitorização dos processos de ensino.
 - Avaliação do ensino.
 - Aplicar a legislação e as políticas na prática, com o intuito de desenvolver práticas de Educação Inclusiva de qualidade e eficazes.
 - Desenvolver o sentido de comunidade dentro da escola.



Segundo a European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2021), podemos destacar três funções centrais inerentes à liderança da escola:

- Definição de Direção.
- Desenvolvimento Humano.
- Desenvolvimento Organizacional.

DEFINIÇÃO DE DIREÇÃO:

A liderança tem um papel fundamental na definição da direção, nomeadamente no que respeita aos valores que sustentam a prática de uma Educação Inclusiva de qualidade, bem como no apoio à sua implementação. Não obstante, a liderança exerce influência na exploração e partilha das questões inerentes à inclusão, nomeadamente os significados associados à mesma. Este aspeto é de suma importância, uma vez que o mesmo tem como intuito "(...) promover os melhores interesses dos alunos, tanto a nível académico como social, através da imparcialidade, justiça e equidade" (Stone-Johnson, 2014, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Ainda neste ponto, há que considerar segundo proposta da *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* as seguintes questões:

- Declarar que a política nacional de educação é assente em princípios de inclusão, nos direitos da criança e na equidade?
- Assegurar que a formação inicial de professores e a formação e desenvolvimento profissionais contínuos se centrem na equidade e diversidade?
- Assegurar apoio à educação centrada no aluno, a uma cultura que valoriza a voz dos alunos e o envolvimento dos mesmos e das famílias nas decisões sobre a sua aprendizagem e progresso (particularmente em momentos de transição)?
- Fornecer acesso à comunicação entre os decisores políticos e a liderança da escola em matéria de política de educação e responsabilização?
- Assegurar o acesso à formação e desenvolvimento profissionais e o apoio para permitir que os diretores possam cumprir as responsabilidades relacionadas com a inclusão e equidade?
- Assegurar o acesso ao apoio ao desenvolvimento da liderança da escola no cultivo de uma identidade organizacional da escola na melhoria da cultura de escola inclusiva?
- Alinhar a autoavaliação da escola com a visão de inclusão?
- Estabelecer medidas de responsabilização que monitorem a aplicação de princípios de equidade?
- Conferir às equipas de liderança da escola autonomia para serem flexíveis na adaptação da política nacional (currículo, processo de avaliação, organização da escola) aos contextos locais?
- Conferir autonomia às equipas de liderança da escola para nomear professores e funcionários que assumam a responsabilidade e fomentem a realização e o bem-estar de todos os alunos através de uma pedagogia inovadora centrada no aluno?
- Conferir autonomia às equipas de liderança da escola para desenvolver a visão da escola?



- Conferir autonomia às equipas de liderança da escola para definir a visão, os valores e os resultados pelos quais estas (e outras partes interessadas) desejam assumir a responsabilidade (por exemplo, equidade, não discriminação, cumprimento dos requisitos de todos os alunos da comunidade local, em termos de resultados pessoais, sociais e académicos)?

DESENVOLVIMENTO HUMANO:

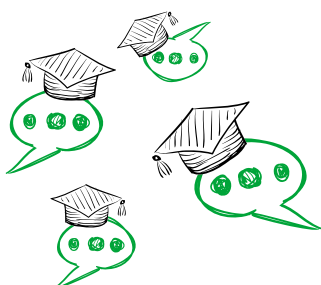
O desenvolvimento humano é uma das preocupações da liderança. A liderança escolar deve ter como foco a melhoria das capacidades e do ambiente de trabalho dos professores. Esta melhoria tem consequências positivas no sucesso de todos os alunos. Por forma a que tal seja alcançado é :

- Monitorização do ensino.
- Avaliação do ensino.

A monitorização e a avaliação do ensino são essenciais, no sentido em que estes são os meios de recolher informações essenciais ao desenvolvimento profissional que “apoie e motive cada professor a trabalhar em prol de todos os alunos” (Black & Simon, 2014, p. 160, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Por forma a averiguar em que medida o **Desenvolvimento Humano** está a ser assegurado, é importante considerar as seguintes questões propostas pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*:

Desenvolvimento de capacidades do diretor da escola	Formação e desenvolvimento profissionais dos funcionários	Apoio, monitorização e avaliação da prática
<ul style="list-style-type: none"> • Empenhamo-nos em oportunidades de formação e desenvolvimento profissionais para melhorar as nossas próprias capacidades de apoio às práticas de Educação Inclusiva e fomentar o sucesso e bem-estar de todos os alunos? • Procuramos parcerias profissionais, amigos críticos e trabalho em rede com outros diretores de escolas para apoio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Promovemos e facilitamos oportunidades de colaboração para todos os funcionários: <ol style="list-style-type: none"> Em aspetos de rotina da organização educativa. Através de abordagens inovadoras, incluindo a adoção de novas tecnologias? • Concentramo-nos em melhorar a motivação dos professores e dos funcionários, as capacidades e os ambientes de trabalho para fomentar o sucesso e o bem-estar dos alunos? • Garantimos que os conhecimentos e a experiência são continuamente desenvolvidos e partilhados, dentro e fora da escola? • Proporcionamos e promovemos oportunidades de formação e desenvolvimento profissionais para professores e funcionários que lhes permitam desenvolver as suas competências na melhoria do sucesso e bem-estar dos alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitamos a prática reflexiva com o objetivo de transformar o ensino, a aprendizagem e o processo de avaliação? • Utilizamos os dados como base para a reflexão dos professores e para a melhoria contínua? • Promovemos a responsabilidade e a responsabilização profissional e asseguramos que os professores assumem a responsabilidade de todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis à exclusão.



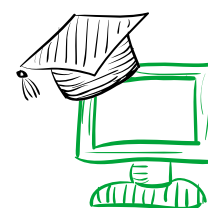
DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL:

Associado ao papel do diretor e das equipas de liderança da escola surge a implementação não só das políticas como também das práticas de Educação Inclusivas eficazes. Além disso, estes assumem a responsabilidade de promover uma cultura que respeite e valorize a diversidade presente em ambiente escolar. Devem, por isso, ser:

"(...) responsáveis por manter uma cultura de escola que é colegial, interativa e centrada no apoio aos professores e alunos ao longo de todo o processo educativo. Abrir caminho para uma cultura inclusiva requer que os diretores das escolas se concentrem em fomentar a moral dos professores, as parcerias com os pais e a colegialidade profissional. Isto irá então afetar o ambiente de aprendizagem criado para os alunos (Fultz, 2017). A utilização estratégica de recursos humanos e financeiros e o alinhamento dos objetivos pedagógicos podem influenciar a forma como as atividades da escola melhoram o ensino e a aprendizagem. Assim, os diretores das escolas têm de estar envolvidos nas decisões sobre o recrutamento de professores. A capacidade para selecionar pessoal docente é fundamental para estabelecer uma cultura e capacidade da escola que tenha um efeito benéfico no sucesso dos alunos" (Stoll & Temperley, 2010, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Por forma a averiguar em que medida o **Desenvolvimento Organizacional** está a ser efetuado é importante considerar as seguintes questões propostas pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*:

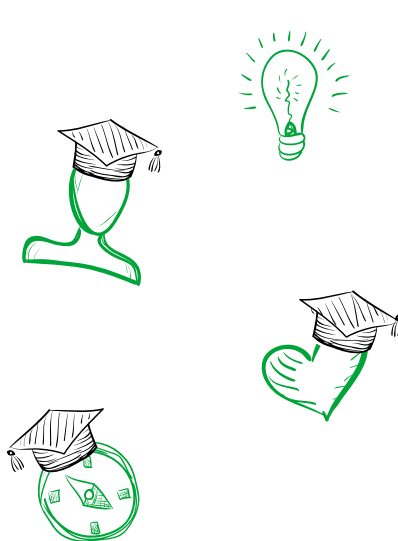
Gestão da Escola	Colaboração	Monitorização e recolha de dados
<ul style="list-style-type: none"> • Gerimos a mudança a nível escolar? <ul style="list-style-type: none"> a. Ao nível do currículo e referenciais de avaliação. b. Formação e desenvolvimento profissionais. • Financiamento e alocação de recursos. • Garantia de qualidade e responsabilização? • Gerimos os recursos financeiros para satisfazer as necessidades de toda a comunidade escolar (alunos, famílias e todos os funcionários da escola)? • Asseguramos que o currículo e o processo de avaliação estão adaptados e respondem às necessidades de todos os alunos? • Incentivamos e apoiamos uma pedagogia e uma prática inovadora e flexível que sirva um grupo diversificado de alunos e que se baseiam em decisões bem-fundamentadas? • Oferecemos uma ampla gama de oportunidades e apoio para assegurar que os alunos possam assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, sucesso e realizações? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvemos uma cultura de colaboração – relações positivas e de confiança? • Asseguramos um continuum de apoio na comunidade escolar para todos os alunos, famílias e funcionários? • Capacitamos e construímos parcerias com: <ul style="list-style-type: none"> a. Agências de apoio. b. Outras escolas/instituições a outros níveis do sistema. • empresas da comunidade para beneficiar os alunos? • Desenvolvemos a capacidade da escola para acomodar diversos alunos através de atividades de investigação e de formação e desenvolvimento profissionais, em colaboração, por exemplo, com universidades? 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvemos a comunidade educativa na autorrevisão e refletimos sobre os dados para fundamentar a melhoria contínua da escola? • Monitorizamos as práticas de sala de aula, assegurando uma educação e um bem-estar de elevada qualidade para todos?



Abordar a liderança da escola inclusiva implica ter consciência de que a mesma transcende a gestão e organização escolar. Esta tem como principal objetivo desenvolver o sentido de comunidade dentro da escola, bem como a participação ativa e plena de todos. Todos devem trabalhar para valorizar a implementação e desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, onde todos trabalham para, não só valorizar a diversidade, mas também para assegurar o direito de todos receberem uma educação de qualidade, onde as necessidades, interesses e objetivos de cada um encontram respostas adequadas.

Quando abordamos a questão da liderança da escola inclusiva, não podemos deixar de salientar que esta assenta em três modelos da liderança:

Liderança Educativa:	Liderança Transformativa:	Liderança Delegada:
<p>Tem como preocupação o bem estar, a aquisição das aprendizagens e o sucesso de todos os alunos, através do desenvolvimento de um currículo educativo capaz de dar resposta a todos. Por isso, tem o cuidado de, não só estabelecer objetivos educacionais claros, como também planear o currículo e avaliar os professores e o ensino. A par do mencionado, tem também como foco a "(...) responsabilidade dos diretores na promoção de melhores resultados mensuráveis para os alunos, destacando a importância de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula" (Day, Gu & Sammons, 2016, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Um ambiente de trabalho colaborativo, que possa apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades educativas de todos os alunos é, também, uma preocupação das lideranças educativas (Hansen & Lárusdóttir, 2015, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).</p>	<p>Preocupa-se em criar estruturas, bem como culturas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, tem como foco definir a direção, desenvolver as pessoas (Day, Gu & Sammons, 2016, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).</p>	<p>Tem como foco a devolução de responsabilidades a equipas de liderança intermédia capazes de apoiar e gerir a transferência de conhecimentos e competências quando necessário. Procura que todos os professores e partes interessadas da escola assumam a responsabilidade, promovendo a flexibilidade e a partilha de práticas. Este modelo de liderança envolve muito mais as interações entre aqueles que desempenham papéis de liderança formais e informais do que as ações que executam. A principal preocupação é a forma como a liderança influencia a melhoria organizacional e educativa (Harris, 2013, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).</p>



Em suma, é verdade que, cada vez mais, a diversidade se faz sentir nas salas de aula e, por isso, é imprescindível um conjunto de estratégias que permitam o desenvolvimento de uma escola inclusiva, capaz de dar respostas adequadas às necessidades e interesses de todos e cada um. Um ponto importante a abordar, como já tivemos oportunidade de ver, passa pela questão das lideranças que se fazem sentir nas escolas. Uma escola inclusiva exige lideranças inclusivas, cuja visão e valores estejam alinhados com aqueles que são os valores de uma Educação Inclusiva. Por isso, as mesmas devem valorizar a diferença, bem como a preocupação com o bem estar e sucesso de todos os alunos, estabelecendo objetivos educacionais concretos e planear o currículo.

RECURSOS ADICIONAIS

LEITURAS RECOMENDADAS

Kit de ferramentas para criar ambientes inclusivos e amigos da aprendizagem (UNESCO, 2005), apenas disponível em inglês, dividido pelos temas apresentados em cada *booklet*:



Booklet 1 “Becoming an inclusive, learning-friendly environment (ILFE)”: Descreve o que é um *ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem* e quais são os seus benefícios para professores, crianças, pais e comunidades. Também ajuda a identificar as formas pelas quais a sua escola pode já ser inclusiva e amiga da aprendizagem, bem como as áreas que podem necessitar de mais melhorias. Irá fornecer-lhe ideias sobre como planear estas melhorias, bem como como monitorizar e avaliar o seu progresso.



Booklet 2 “Working with Families and Communities”: Descreve como pode ajudar pais e outros membros da comunidade e organizações a participar no desenvolvimento e manutenção de um *ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem*. Dá ideias sobre como envolver a comunidade na escola e os alunos da comunidade. Ajuda a identificar de que forma isto já está a acontecer e oferece ideias para envolver ainda mais as famílias e as comunidades na promoção e desenvolvimento de um *ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem*.



Booklet 3 “Getting All Children In School and Learning”: ajudará a entender algumas das barreiras que impedem as crianças de irem à escola e o que fazer a respeito delas. As ferramentas são apresentadas em forma de bloco de construção (passo a passo) e contêm maneiras de incluir crianças tradicionalmente excluídas que têm sido usadas ampla e eficazmente por professores em todo o mundo. Depois de trabalhar com estas ferramentas, poderá conversar com outros professores, familiares e membros da comunidade e alunos sobre quais condições podem estar afastando as crianças da aprendizagem.



Booklet 4 “Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms”: Ajudará a entender como o conceito de aprendizagem mudou ao longo do tempo, à medida que nossas aulas se tornaram mais centradas nas crianças. Este guia fornecerá ferramentas e ideias sobre como lidar com crianças com origens e habilidades diversas que frequentam a sua sala de aula, bem como tornar a aprendizagem significativa para todos.



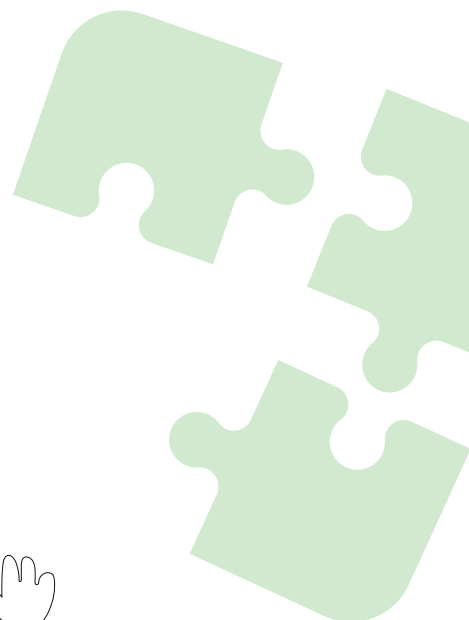
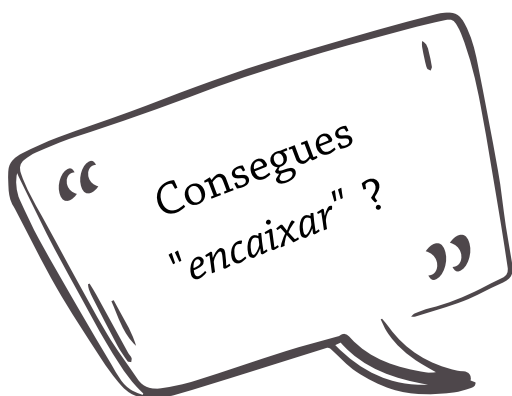
Booklet 5 “Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms”: Conselhos práticos sobre como gerir diversas salas de aula. Explica como planear o ensino e a aprendizagem eficazes, como usar os recursos de maneira eficaz, como gerir o trabalho em grupo numa sala de aula diversificada e também como avaliar o progresso dos seus alunos e, portanto, o seu próprio progresso.



Booklet 6 “Creating a Healthy and Protective ILFE”: Apoio para começar a desenvolver um componente eficaz de saúde e proteção escolar. No Booklet 3, trabalhamos para colocar todas as crianças na escola. Se nossos esforços forem bem-sucedidos, mais crianças com origens e habilidades diversas entrarão na sua sala de aula inclusiva e amigável à aprendizagem. Essas crianças são as que mais têm a ganhar aprendendo em um ambiente saudável e seguro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canavarro, B. C. F. S. (2011). *A integração de alunos sobredotados no ensino regular - perspectivas dos docentes*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M.J. (2017). *Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva*, 5 (1), 98 – 118. <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores Inclusivos*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2021). *Liderança da Escola Inclusiva - Um instrumento de autorreflexão sobre políticas e práticas*.
- Ferreira, E., Lopes, A. & Correia, J. A. (2015). *Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade*. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5129>
- Godinho, J. (2013). *O papel do gestor escolar (Dissertação de mestrado não publicada)*. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nordstrom, Ricchler, Magrab, Wormnacs (2004) in *EFA Global Monitoring report, The Quality Imperative*, 2005
- Tomlinson, C. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO (2005) *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Tradução de: Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning – Friendly Environments (3rd ed.)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>
- UNICEF (2014) *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy, Webinar Booklet*. <https://www.unicef.org/lac/media/7736/file>

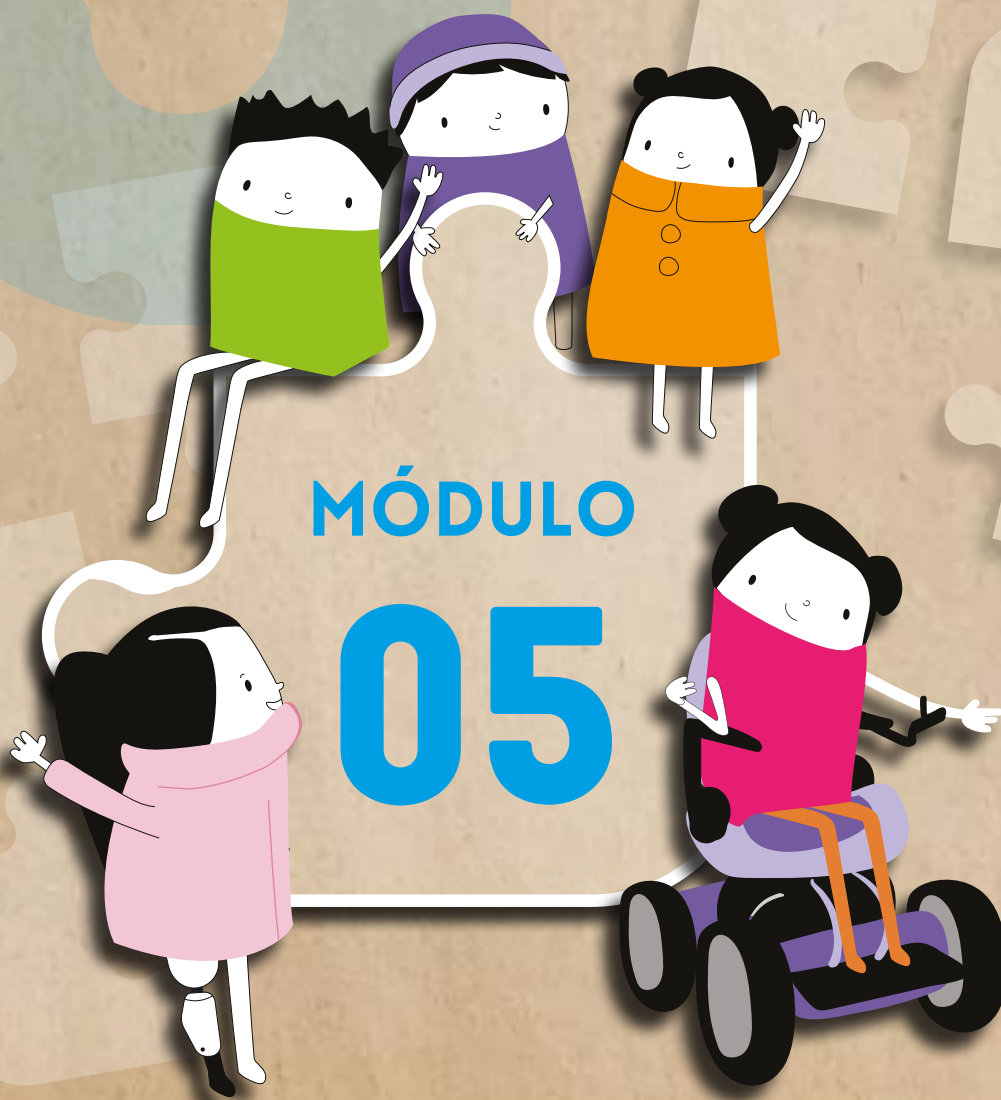


+ Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO

[MANUAL DE BOAS PRÁTICAS]

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA:

**ALUNOS DENTRO DO
ESPECTRO DO AUTISMO**



MÓDULO 5

5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ALUNOS DENTRO DO ESPECTRO DO AUTISMO	120
5.1. CONHECER PARA COMPREENDER O AUTISMO	121
5.2. AMBIENTE EDUCATIVO	127
5.2.1. O ambiente de sala de aula	127
5.2.2. O Ambiente de recreio e refeitório	131
5.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	132
5.3.1. Limitar os estímulos sensoriais	132
5.3.2. Uso do método Análise do Comportamento Aplicada	132
5.3.3. Dar respostas adequadas aos alunos	133
5.3.4. Estratégias de compreensão da Leitura	133
5.3.5. Estratégias para promoção e melhoria da Escrita	134
5.3.6. Estratégias de abordagem ao Currículo	135
5.3.7. Estratégias para o ensino da Matemática	136
5.3.8. Estratégias para as aulas de Educação Física	137
5.3.9. Estratégias para as aulas de Música	137
5.3.10. Estratégias para as aulas de Arte	137
5.3.11. Estratégias para as aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação	138
5.3.12. Práticas em espaços comuns - recreio e refeitório	141
5.4. OS COMPORTAMENTOS DESAFIANTES E AS PRÁTICAS DE GESTÃO DE COMPORTAMENTO	143
5.4.1. Causas do comportamento	147
5.4.2. Abordagem centrada na pessoa	149
5.4.3. Estratégias positivas para melhoria do comportamento	150
5.4.4. Situações de crise	153
5.5. RECURSOS EDUCATIVOS	156
5.5.1. Estrutura universal do pensamento	156
5.5.2. A importância de colorir	156
5.5.3. Brinquedos fidget	156
5.5.4. Cartões de emoção	157
5.5.5. Organizadores gráficos	157
5.5.6. Caixas sensoriais	158
ANEXO 1 - GUIA DE SOBREVIVÊNCIA	159
ANEXO 2 - FOLHETO	161
RECURSOS ADICIONAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ALUNOS DENTRO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O termo
"autismo"
deriva do grego **"autos"**
que significa
"voltar-se para si mesmo"



5.1. CONHECER PARA COMPREENDER O AUTISMO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma terminologia recente que surgiu como forma de designar um conjunto de subgrupos, com características específicas, que afetam o comportamento e as relações sociais dos sujeitos com esta condição médica. É conhecida como uma perturbação do neurodesenvolvimento onde o déficit de comunicação e interação social, bem como a alteração ao nível do comportamento são características associadas a esta condição. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 rotula estes distúrbios como um espectro, justamente por se manifestarem em diferentes níveis de intensidade. Uma pessoa diagnosticada com grau 1 apresenta prejuízos leves, que podem não a impedir de estudar, trabalhar e se relacionar. Um indivíduo com grau 2 tem um menor grau de independência e necessita de algum auxílio para desempenhar funções quotidianas, como tomar banho ou preparar a sua refeição. Já a pessoa dentro do espectro autista com grau 3 vai manifestar dificuldades graves e costuma precisar de apoio especializado ao longo da vida.

O diagnóstico médico da Perturbação do Espectro do Autismo ocorre durante os primeiros anos de vida, mais precisamente nos três primeiros anos. Todavia, é possível reconhecer alguns dos sintomas até aos 18 meses de vida da criança, sendo que o diagnóstico raramente vem depois dos 24 meses.

É importante salientar que crianças cujas capacidades e competências escolares se desenvolvem durante a idade habitual, ou que, pelo contrário, estão super desenvolvidas (matemática, memorização, por exemplo) comparativamente aos seus pares, o diagnóstico poderá chegar após os primeiros anos da vida académica. Não obstante, existe a possibilidade de estes serem diagnosticados já na fase adulta, o que dificulta, não só a intervenção, como também a alocação dos apoios de que carecem.

A ciência ainda não descobriu a real causa desta perturbação, contudo existe um consenso relativamente à possibilidade da combinação de fatores não só genéticos, como também neurológicos e ambientais estarem na base desta condição.

FUNDAMENTAL

Saber que, por se tratar de um espectro, as crianças diagnosticadas com esta condição apresentam diferentes níveis, não só de dificuldades e necessidades, como também de capacidades, nomeadamente a nível intelectual.



O CONCEITO DE NEURODIVERSIDADE

A neurodiversidade é um conceito que abrange todas as condições neurológicas humanas, sejam elas típicas ou atípicas – caso das pessoas com PEA. O olhar neurodiverso permite-nos compreender as perturbações de neurodesenvolvimento não como algo fora do comum ou que precise de cura, mas como parte da imensa variedade de formações cerebrais naturais possíveis entre os seres humanos.

É a ideia de neurodiversidade que nos ajuda a compreender que a PEA não tem cura. Esta é uma condição – entre tantas outras – com as quais alguns seres humanos nascem e que, devido às suas especificidades, requer acompanhamento especializado para que a pessoa, como qualquer outra, possa desenvolver-se de forma plena dentro das suas potencialidades.

(2021, Instituto Inclusão Brasil)

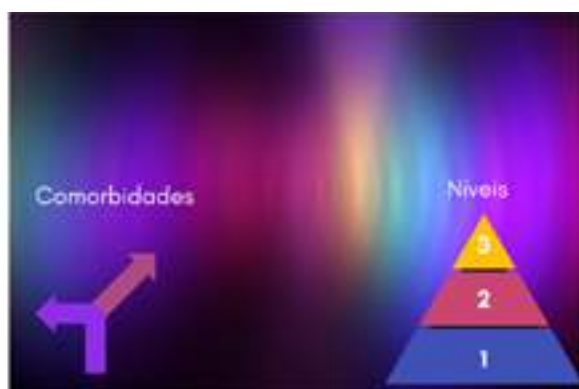
O tabu em torno desta perturbação tem vindo a diminuir à medida que se avança no acesso ao diagnóstico, nas produções culturais (séries, filmes, livros) em que o universo de indivíduos com autismo aparece representado e também no entendimento do conceito de neurodiversidade. O aumento da prevalência está ligado também ao entendimento da diversidade de manifestações da Perturbação – daí vem o termo "espectro". Quando se afirma que o autismo é um espectro, faz-se referência à sua ampla variedade de manifestações.

Há dois fatores que obrigatoriamente têm de estar presentes para confirmar que uma pessoa tem autismo. Os chamados “critérios diagnósticos” são:

- a presença de prejuízos na comunicação e na interação social.
- a existência de comportamentos repetitivos e restritivos.

Cada pessoa com PEA vai manifestar estes dois elementos em diferentes níveis de intensidade, o que vai definir onde ela está no espectro do autismo. Mas este não é um distúrbio que ocorre de forma isolada, e é aí que entram as comorbidades. Além dos 3 níveis associados ao autismo, a variedade é imensa: o autismo pode manifestar uma infinidade de comorbidades e também estar associado a diferentes síndromes como a de Down, por exemplo.

Comorbidade é um termo médico que descreve outras condições que podem manifestar-se juntamente com PEA. “Elas estão presentes em cerca de 70% dos indivíduos com PEA, sendo que 48% deles podem ter mais de uma comorbidade.” (Autismo e Realidade, 2020); Estas condições associadas podem ser psiquiátricas, como PHDA, ou médicas, como distúrbios do sono.



Outros exemplos de comorbidades associadas à PEA são:

Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

É uma Perturbação do desenvolvimento que provoca défices nas capacidades mentais genéricas e prejuízos na função adaptativa diária.

Défices na linguagem

Todos os autistas têm algum nível de limitação na comunicação, como não compreender expressões faciais. “Mais de metade dos autistas desenvolve algum problema com a fala e 25% são não-verbais” (Autismo e Realidade, 2020).

Ansiedade

Ou numa terminologia mais correta, **Perturbação de Ansiedade Generalizada**, definida como uma preocupação persistente e excessiva por diferentes assuntos e, ao longo da vida, o foco das preocupações pode variar de um tema para outro.

Problemas de atenção, impulsividade ou hiperatividade

Cerca de 59% das pessoas com PEA apresentam sintomas de Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), o que faz com que muitas vezes se confundam os dois distúrbios (Autismo e Realidade, 2020).

Alterações de sono

Mais de 70% das pessoas no espectro do autismo podem desenvolver alguma alteração no sono (Autismo e Realidade, 2020).

Perturbação Obsessivo Compulsivo (POC)

O POC é caracterizado pela presença de obsessões e/ou compulsões. Obsessões são pensamentos, impulsos ou imagens recorrentes e persistentes que são vivenciados como intrusivos e indesejados, enquanto compulsões são comportamentos repetitivos ou atos mentais que um indivíduo se sente compelido a executar.



NEUROATÍPICO OU NEURODIVERGENTE?

Para esclarecer qualquer dúvida sobre a adoção dos termos mais corretos para se referir a pessoas com autismo, sem autismo ou com outros tipos de perturbações, elencamos definições simples:

Neurotípico

É um termo que se refere a sujeitos que apresentam desenvolvimento e funcionamento neurológico típico, isto é, dentro dos padrões regulares. Podemos utilizar este termo para mencionar, por exemplo, um adulto ou uma criança funcional que não apresenta alterações significativas na memória, atenção, cognição e assim por diante.

O termo neurotípico denomina indivíduos que não manifestam alterações neurológicas ou do neurodesenvolvimento, como o autismo.

Pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo são consideradas pessoas neuroatípicas.

Todos nós, neurotípicos e neuroatípicos, somos neurodiversos.

Neurodivergente

Conceito utilizado para designar pessoas que apresentam alterações no funcionamento cognitivo, comportamental, neurológico e neuro-anatómico. Ou seja, referem-se a alterações como a PEA, PHDA, Síndrome de Tourette, Depressão, Dislexia, Esquizofrenia, entre outros.

O CONCEITO DO CAPACITISMO

O termo "capacitismo" refere-se à discriminação contra pessoas com qualquer tipo de incapacidade. Trata-se de uma manifestação de preconceito para com as pessoas com algum tipo de incapacidade, ao pressupor que existe um padrão corporal ideal e que a fuga desses padrões torna as pessoas incapazes de participarem ativamente na sociedade (Instituto Inclusão Brasil, 2021).

Esta prática é visível em vários aspectos, desde logo ao nível do acesso ao meio físico, bem como das barreiras existentes, à participação ativa nos vários setores da sociedade. Mencionar, também que, as barreiras socioemocionais, implícitas no modo como estes sujeitos são tratados por parte da sociedade (como incapazes, dependentes ou sem voz própria), são, também elas, uma forma de manifestar este capacitismo.

Tratar uma pessoa com deficiência de forma infantilizada e/ou incapaz de compreender o mundo é muito comum na Educação. Exemplo disso é a prática de tratar a criança por diminutivos.

O Capacitismo nega a cidadania, ao enfatizar a deficiência e não a pessoa humana.



SINTOMAS ASSOCIADOS À PEA

Apesar da existência de subgrupos dentro desta perturbação, podemos destacar uma tríade de sintomas que afetam o comportamento nas seguintes dimensões:

Compreensão e utilização da comunicação verbal e não verbal

Muitas crianças com esta perturbação demonstram dificuldade, não só para desenvolver uma comunicação eficaz, como também para compreender a comunicação e linguagem dos demais. Além disso, muitas delas apresentam atrasos ao nível da fala e outras nem desenvolvem esta competência. Nestas situações, é importante o uso de recursos como forma de estimular estas competências, como por exemplo através de imagens, fotografias e gestos.

Capacidade de interagir c/ crianças e adultos e dificuldade em manter relações sociais

As crianças com PEA têm dificuldade ao nível dos comportamentos e das interações sociais. Para elas compreender o comportamento social dos demais, bem como manter um comportamento socialmente apropriado é difícil.

Estas crianças, em contexto social, manifestam regularmente dificuldade em jogar/ conviver e comunicar com os pares e, por vezes, este comportamento pode ser compreendido como falta de educação, levar a pensar que a criança seja preguiçosa, interpretações erradas decorrentes do total desconhecimento desta perturbação.

Comportamentos repetitivos e obsessivos

É normal que as crianças com esta condição manifestem comportamentos de cariz repetitivo. Por exemplo, não brincam com brinquedos de modo tradicional. Elas preferem observar ou rodar, de modo repetitivo e constante objetos ou, por exemplo, rodar uma roda de um carrinho com concentração extremo e por longos períodos de tempo. Por outro lado, há crianças que desenvolvem interesses profundos por atividades ou temas específicos.

Apesar do mencionado, existe uma tendência destas crianças brincarem isoladamente dos seus pares. (APA, 2013, cit in Lima, 2018).

Outros sintomas relevantes mais associados à comunicação e interação social são:

- ✓ Atraso ou ausência da fala, incluindo perda da linguagem adquirida até então.
- ✓ Uso errado dos pronomes (troca o “eu” por “tu”).
- ✓ Dificuldade em brincar com os pares.
- ✓ Ausência do contacto visual.
- ✓ Pegar na mão do familiar com a intenção de o guiar a um objeto ou atividade que deseja fazer.
- ✓ Interesses ou atividades lúdicas raras.
- ✓ Respostas atípicas a sons, cheiros e texturas, sabores e imagens.
- ✓ Resistência à mudança de rotinas.



Algumas crianças com PEA, como já vimos, podem ter percepções distintas ao nível dos sentidos, ou seja, ao nível dos sons, cheiros, toque, visão e sabores, afetando a sua reação aos mesmos. Esta hipersensibilidade acarreta implicações, não só a nível doméstico, como também a nível escolar.

Além disso, podem manifestar padrões de sono irregulares, bem como problemas comportamentais. Portanto, estas crianças têm, na verdade, uma forma peculiar de ver, sentir e reagir à realidade.

Apesar das dificuldades anteriormente mencionadas, a verdade é que a maioria destas crianças apresenta um conjunto de capacidades, nomeadamente:

- ✓ Capacidade de se concentrarem nos detalhes e atividades de interesse, muitas das vezes, por longos períodos de tempo.
- ✓ Capacidade de direcionar a atenção a uma determinada tarefa e/ ou atividade, desenvolvendo, assim, na maior parte das vezes, um nível de habilidade excelente, comparativamente às outras pessoas.
- ✓ Melhor capacidade de captar informação através da visão do que oralmente.
- ✓ Pelas suas especificidades, estas crianças têm uma maior propensão a atingir o sucesso académico em áreas técnicas e matemáticas como, por exemplo engenharias, TIC e música.

Sabemos que a PEA apresenta um conjunto de características que dificultam a forma de ser e estar da criança. É fundamental que as percecionemos como sendo uma forma de ver e sentir o mundo distinta dos demais. Apropriarmo-nos desta visão é para que a sociedade não se foque apenas nas dificuldades que esta condição acarreta ao sujeito. Por outro lado, importa encorajar as pessoas a valorizarem as capacidades destas crianças, por forma a que possam desenvolver os seus interesses e atividades de forma saudável. Aqui, os pais, familiares, professores e demais profissionais são convidados a assumirem um papel empático e tentarem “calçar os sapatos” destas crianças, por forma a compreendê-las e conseqüentemente, ajudá-las a superar as suas dificuldades e potenciar as suas capacidades através da adequação de estratégias.



5.2. AMBIENTE EDUCATIVO

As necessidades educativas das crianças com PEA variam de acordo com as suas potencialidades, necessidades e interesses. Assim, é fundamental uma avaliação individual para determinar a estratégia pedagógica mais adequada.

Em Portugal, por exemplo, estas crianças desenvolvem o seu percurso académico nas escolas regulares, onde lhes são alocadas medidas de suporte à aprendizagem. Todavia, esta realidade não é transversal à maioria dos Sistemas de Ensino. Noutros países, a realidade é distinta uma vez que estas frequentam escolas direcionadas para a educação de crianças com dificuldades ao nível das aprendizagens ou escolas específicas na área do autismo.

5.2.1. O AMBIENTE DE SALA DE AULA

O ambiente de sala de aula pode impactar na forma como o aluno com PEA desenvolve a sua aprendizagem. Um ambiente livre de distrações e estruturado/previsível é mais propício à aprendizagem e comportamento das crianças que:

- Se distraem facilmente.
- Apresentam desafios a nível de perceção (por exemplo, podem ter dificuldade em visualizar onde se devem sentar, onde fica a sua área na sala, como passar do ponto A para o ponto B).
- Dificuldade em compreender instruções verbais.



Partilhamos **5 dicas** para manter o espaço sala de aula livre de distrações e organizada:

1. MANTER OS MATERIAIS FORA DE VISTA QUANDO NÃO ESTIVEREM A SER UTILIZADOS

Tendencialmente as crianças com PEA podem ficar sobrecarregadas ou sobre estimuladas diante de demasiada informação visual e tátil, pelo que é importante:

- Determinar um lugar específico para as coisas (por exemplo, brinquedos num contentor, papéis e canetas numa gaveta, etc.) como no exemplo da figura 1.
- Manter o material que possa distrair a criança longe do ambiente onde está.
- No caso de existirem recipientes visíveis nas prateleiras da sala de aula, devem ser camuflados, por forma a não distrair a criança, evitando assim situações como mexer e tirar os materiais.
- Determinar um horário para os alunos irem buscar os materiais ou dar instruções diretas e claras para o fazerem. Caso a criança tenham dificuldade em entender a linguagem verbal, utilizar palavras e imagens para indicar o pretendido. Isto ajudará a criança a identificar onde pode ir buscar os brinquedos ou materiais. Veja-mos os exemplos da figura 2.



Figura 1



Figura 2

2. REDUZIR O QUE ESTÁ EXPOSTO NAS PAREDES

Muitas vezes as crianças com PEA podem distrair-se facilmente com os materiais expostos e/ou decorações nas paredes. Neste sentido, e por forma a minimizar as distrações, é importante que tenham o cuidado de manter estas decorações num único local da sala de aula, em vez de utilizarem todo o espaço. A redução dos estímulos visuais é importante para a estabilidade destas crianças. Consideremos os exemplos da figura 3.



Figura 3

3. DEFINIR ÁREAS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA OU NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Esta estratégia é adotada em ambientes de sala de aula onde existem vários espaços (espaço da leitura, das ciências, do lúdico, entre outros). Por forma a delimitar estas zonas, os profissionais podem usar alcatifas de diferentes cores, ou ainda divisórias com estantes com livros ou outros materiais.

Um ambiente de sala de aula com estas características beneficia os alunos que:

- a. Se distraem facilmente.
- b. Têm dificuldade em permanecer num determinado espaço da sala de aula.
- c. Têm dificuldade em orientar-se na sala de aula.

É essencial o uso de imagens ou palavras para identificar os espaços.

Tomemos como exemplo a Figura 4, onde o espaço de estudo da criança é identificado.



Figura 4

4. ELABORAR UM HORÁRIO (ESCRITO OU COM RECURSO A IMAGENS)

Por forma a organizar como a criança irá usufruir dos espaços da sala de aula, é importante a elaboração de um horário. Assim, a criança sabe quando irá frequentar determinado espaço.

Alguns alunos têm mais facilidade quando recorrem a mini agendamentos, como, por exemplo: primeiro fazer o puzzle e depois uma atividade de informática.

Por forma a que as crianças saibam quais as atividades realizadas, os professores podem optar por um horário onde as diferentes componentes sejam removidas para que as crianças saibam que partes já foram concluídas e o que ainda têm de fazer (Figura 5).



Figura 5

Fonte: Fundación Purísima Concepción
Hermanas Hospitalarias

5. DEFINIÇÃO PERSONALIZADA DO LUGAR ESPECÍFICO DO ALUNO

Muitos alunos têm a necessidade de ter o seu lugar específico para desenvolver determinada tarefa. Assim, definir visualmente uma área, por exemplo: uma criança que tenha dificuldade em permanecer na sua área designada na sala de aula pode beneficiar de fita adesiva no chão à volta do seu lugar, para que saiba onde se espera que esteja.

Uma outra alternativa é definir a área de cada criança do grupo, recorrendo a tapetes de diferentes cores, como mostra o exemplo da figura 6.



Figura 6

Abordamos algumas boas práticas a considerar em contexto de sala de aula que são úteis independentemente das dificuldades que o aluno possa apresentar. Quando falamos de alunos com PEA, torna-se essencial mencionar estratégias mais específicas.

Um **ambiente acolhedor e relaxante** – incluindo livros, cobertores confortáveis e alguns objetos calmantes, como por exemplo:

- a. Bola de estabilidade.
- b. Cadeiras giratórias (algumas salas de aula estão a substituir as cadeiras tradicionais por esta alternativa).
- c. Baloço suspenso ou um trampolim.

Além dos objetos mencionados, sugere-se a criação de espaços de descanso ou de autorregulação direcionados para alunos que precisem de pausas ao longo do dia.

Podem ser incluídos, também, objetos sensoriais nas salas de aula. Incorporar itens sensoriais/fidget, como mostra o exemplo da figura 8, também na área de pausa, ou ainda permitir que os alunos possam utilizar objetos fidget como forma de se autorregularem e proporcionar bem-estar. De salientar que os alunos devem ter orientações diretas e claras acerca de como estes objetos são utilizados em sala de aula, evitando assim momentos de distração.

Resumidamente, para mantermos um ambiente de sala de aula adequado, devemos considerar os seguintes pontos:

- ✓ Minimizar as distrações em sala de aula.
- ✓ Manter o espaço sala de aula e materiais organizados.
- ✓ Estabelecer um horário das atividades e espaços a utilizar em sala de aula.
- ✓ Definir os espaços da sala de aula (espaço de informática, leitura, lúdico, entre outros).
- ✓ Manter um ambiente de sala de aula calmo e relaxante.
- ✓ Incluir cadeiras giratórias, por forma a permitir o movimento.
- ✓ Incluir e permitir o uso de objetos sensoriais.



Figura 7



Figura 8

5.2.2. O AMBIENTE DE RECREIO E REFEITÓRIO

O recreio e o almoço são os momentos do dia menos estruturados e, por isso, mais difíceis para uma criança com dificuldades de comunicação e de organização. Descobrir como se manter ocupado e se divertir num pátio, sem regras definidas, é o grande desafio.

Como pode a escola acolher estes alunos, sem os segregar em áreas mais isoladas e silenciosas da escola? Criando sinaléticas e espaços específicos que facilitem a interpretação de "para onde pode ir e o que encontrará". Da mesma forma, no espaço de refeitório pode ser assinalada visualmente a área onde se senta a criança. Deve evitar-se que a criança almoce nos períodos mais conturbados. Pode-se escolher um local tranquilo, dentro do refeitório, de forma a garantir almoços menos agitados.

Ter um menú visual sempre disponível facilita as escolhas e a comunicação da criança.

Além das questões organizativas e sensoriais, este é um momento onde os défices na comunicação e nas habilidades sociais se tornam particularmente perceptíveis e geralmente muito dolorosas.

A gestão do espaço de almoço e as responsabilidades do recreio cabem aos assistentes operacionais, sendo necessário fazer chegar a estes profissionais algum entendimento sobre a PEA e das estratégias básicas que farão a diferença para uma criança nesta condição.

De salientar que nestes espaços, alarmes de incêndio ou certas campanhas ou sinos podem representar uma violência sensorial para crianças com PEA.



**DO NOT MAKE
LOUD NOISES**



5.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alunos com PEA são desafiados diariamente em vários contextos, nomeadamente o educativo. É importante que os profissionais educativos compreendam esta perturbação por forma a melhor intervir e ajudar estas crianças a atingirem o seu sucesso educativo. Para tal, é fundamental a implementação de estratégias pedagógicas adequadas às suas reais necessidades de aprendizagem.

Consideremos as seguintes estratégias pedagógicas a assegurar em contexto de ensino e aprendizagem:

5.3.1. LIMITAR OS ESTÍMULOS SENSORIAIS

De acordo com alguns estudos, as pessoas com PEA experimentam hipersensibilidade sensorial, despoletando reações involuntárias e excessivas. As salas de aula podem ser espaços agitados, onde a permanência de estímulos sensoriais pode ser bastante perturbadora para estas crianças. Aqui, o professor tem um papel importante na identificação do estímulo e na tarefa de gerir a sobrecarga sensorial presente, não só na sala de aula como também no espaço de recreio. Assim, é fundamental que o professor conceda, por exemplo, alguns minutos aos seus alunos para relaxarem depois do intervalo. Permitir que os alunos usem os balneários quando estão vazios, entre outros comportamentos importantes para o bem-estar destes alunos. Permitir que os alunos saiam 5 minutos mais cedo para evitar a confusão nos corredores, também é uma boa prática.



5.3.2. USO DO MÉTODO ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

A Análise do Comportamento Aplicada, ou ABA, é uma terapia que contribui para o ensino de novas competências, bem como o apoio à aprendizagem do aluno com PEA. Esta intervenção consiste na aquisição de competências, mas no aprimoramento das que já existem. Além disso, têm como foco a atenuação de certos comportamentos que comprometem a interação social destes alunos.

Numa fase inicial, a ABA envolve a identificação dos comportamentos e das habilidades que necessitam de ser melhoradas, por exemplo comunicação, interação social, entre outras. Posteriormente é delineada uma intervenção com base em estratégias comportamentais. Esta intervenção é conhecida por uma avaliação, antes, durante e após as intervenções, algo fundamental não só para analisar o progresso do aluno, como também para ajudar nas decisões relativamente a intervenções futuras, atividades da vida diária, competências motoras e académicas trazendo benefícios para os alunos com PEA.



Este método pode ser aplicado por qualquer profissional da área da saúde, ou da educação, desde que possua certificação para tal, ou seja, a Behavior Analyst Certification Board – BACB (Nascimento & Souza, 2018).

Os estudos revelam que esta intervenção a longo prazo traz benefícios para os alunos com PEA, nomeadamente: ao nível dos comportamentos; comunicação e socialização (Rosa, 2022).

5.3.3. DAR RESPOSTAS ADEQUADAS AOS ALUNOS

Os alunos com PEA apresentam dificuldades ao nível da comunicação e, neste sentido, é imprescindível manter um discurso coerente, claro e direto quando se trata de responder, colocar questões ou dar orientação para algo.

É importante ter o cuidado de evitar uma linguagem metafórica e abstrata, uma vez que facilitará a compreensão do aluno.



5.3.4. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

A capacidade de leitura é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens ao longo da vida. De acordo com *The Children's Reading Foundation*, as crianças com má compreensão de leitura têm mais probabilidades de desenvolver "baixa autoestima e sentimentos de inadequação" podendo estas inclusivé potenciar "problemas de assiduidade e abandono escolar".

As dificuldades ao nível da leitura são comuns nos alunos que manifestam PEA. Por isso, os professores devem estar atentos à adequação das estratégias de alfabetização a utilizar junto destes. Destacamos aquelas que concorrem mais para desenvolver e estimular a leitura:

- Fomentar o interesse pelos livros o mais precocemente possível.
- Encorajar a família a desenvolver atividades de leitura em contexto doméstico.
- Ensinar o processo de alfabetização utilizando vários recursos, nomeadamente tecnológicos.
- Fornecer resumos ou pré-exposição a um novo livro de leitura antes de sua iniciação. Identificar a linha da história, enredo, personagens principais e configuração visual - se possível - para situar o aluno na história do livro.
- Fornecer estrutura específica para as perguntas quando se espera uma resposta para a compreensão. Usar múltiplas escolhas, frases fechadas, banco de palavras ou respostas de partida. Considerando que poderia ser muito difícil de responder "John, como



é que o lobo encontrou a casa da avó?", Um aluno com autismo pode mostrar compreensão, se perguntar: "John, o lobo encontrou a casa da avó ao atravessar o rio e...?".

- Ao dar escolhas, saber quantas escolhas são adequadas. Alguns podem ser capazes de escolher entre quatro opções, algumas de apenas dois. Reduzir o número de escolhas é uma maneira simples de tornar uma tarefa simples para o aluno.

É importante estar ciente de que uma alta proporção de alunos com PEA de alta funcionalidade são adeptos à codificação e usam palavras, mas podem ter problemas significativos com compreensão. Alguns alunos podem ser diagnosticados com hiperlexia.

5.3.5. ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO E MELHORIA DA ESCRITA

É essencial reconhecer que a escrita envolve habilidades de linguagem expressiva, de recuperação de palavra, de organização de pensamentos e habilidades motoras finas que, muitas vezes, são desafios para os alunos com autismo. Estratégias para apoiar cada uma dessas áreas de necessidade são muitas vezes necessárias.

Algumas boas práticas no que diz respeito à escrita, segundo a Autism Speaks:

- Usar recursos visuais para solicitar linguagem - imagens, bancos de palavra, etc.
- Começar com frases soltas.
- Ensinar/desenvolver vocabulário descritivo.
- Usar ferramentas de modelo de organização para todas as tarefas escritas - webs, esboços, etc. Como usar estas ferramentas requer instrução específica e uso consistente e repetido das mesmas provavelmente resultará numa maior independência e sucesso.
- Considerar o uso do ditado, de programas de computação gráfica para apoiar o seu aluno. Considere um teclado AlphaSmart como recurso de suporte.
- Procurar por conteúdo, em vez de encenar ou escrever uma peça, sabendo que a escrita pode precisar ser avaliada por métodos alternativos do que aqueles utilizados para a turma em geral. Por exemplo, considerar se o aluno respondeu às perguntas de conteúdo em vez de avaliar apenas a escrita.



5.3.6. ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM AO CURRÍCULO

A mesma fonte (Autism Speaks), sugere que na abordagem de questões curriculares e fazer modificações ou acomodações acadêmicas, é importante manter em mente as seguintes sugestões:

- Definir objetivos curriculares básicos e concentrar-se neles - para alguns alunos isto pode ser tão simples quanto um ou dois componentes básicos dentro de uma unidade.
- Concentrar-se em ensinar menos conteúdo, mas ensinar a maestria e, quando apropriado, fluência.
- Garantir que os alunos tenham materiais de sala de aula antes do tempo.
- Pré-ensinar vocabulário novo e conceitos-chave relevantes, concentrando-se naqueles que constroem e se repetem em todo o currículo.
- Confirmar que as informações apresentadas pelo professor são acessíveis ao aluno: saber a quantidade de informação verbal que o aluno pode processar, considerar maneiras de dividir a informação em partes gerenciáveis, com destaque para os pontos-chave, proporcionando esquemas, notas de estudo, etc.
- Use recursos visuais, sempre que possível, para organizar, melhorar a compreensão e avaliar.
- Considerar nos trabalhos para casa, o estabelecimento de um método de gravação, apresentar expectativas definidas e considerar possíveis acomodações de horário se necessário.
- Ao avaliar, reduzir as expectativas de desempenho em áreas de dificuldade do aluno - para testar conceitos de conhecimento, substituir ensaios com múltipla escolha ou preencher as questões em branco por bancos de palavras ou substituir parágrafos com teias que mostram relacionamentos, etc.
- Ensinar e testar regularmente e em pequenos pedaços: verificar a compreensão.
- Considerar a permissão de mais tempo ou uma configuração alternativa para testes.
- Rever, repetir e seguir em frente quando o aluno demonstra proficiência.
- Se o aluno tem dificuldade de aprendizagem de um conceito ou habilidade, repense como o material está a ser apresentado.



IMPORTANTE

Tenha presente que se um aluno com autismo tem interesse numa área, ele pode se tornar o especialista da turma num determinado tema. Esta pode ser uma forma de permitir a esse aluno brilhar, bem como proporcionar uma oportunidade de motivação usando a sua área de interesse particular para motivar a flexibilidade ou a disponibilidade para aprender novos assuntos..



5.3.7. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Reconhecendo que esta área representa, muitas vezes, uma grande variabilidade nos níveis de habilidade, significa que a instrução provável necessitará de individualização. Um estudante que pode realizar a multiplicação de dois dígitos de cabeça pode ter grande dificuldade em conceituar números negativos ou em medição. Problemas com palavras, em particular, são uma área notável de combate. Use as áreas fortes do aluno para construir a sua autoconfiança e a motivação para trabalhar em áreas de desafio.

Além disso:

- À semelhança de outras disciplinas, dividir a matemática em partes específicas usando dados visuais e manipulativos.
- Usar estratégias como o TOUCHMATH para ajudar – Trata-se de um programa de matemática multisensorial que torna conceitos de matemática crítica apelativos e acessíveis para alunos que lutam para entender o conteúdo.
- Alunos com autismo, muitas vezes, aprendem padrões envolvidos numa habilidade em vez dos seus conceitos.
- Para as habilidades que requerem aprendizagem e execução precisa, empregar estratégias de ensino que assegurem o desenvolvimento correto da habilidade desde o início. Como o ensino corretivo geralmente é menos eficaz, desaprender maus hábitos pode ser muito mais difícil para os alunos com autismo.

Mais uma vez, é importante estar consciente sobre a aprendizagem e nunca esquecer que uma criança que passa meses a aprender como adicionar e a aprender a subtrair, pode demorar meses para aprender a olhar para o sinal misto adição / subtração.



5.3.8. ESTRATÉGIAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Primeiramente, é importante estar ciente da parte motora do aluno, do seu tempo, linguagem e problemas de atenção que podem afetar o seu desempenho e interesse, e faça as acomodações apropriadas. Não exclua o aluno da sua participação nestas aulas.

Em 2º lugar é também fundamental reconhecer que, apesar do aluno poder não ser capaz de acompanhar o ritmo de aprendizagem e a atividade de toda a turma, ele pode ser capaz de aprender componentes de um desporto ou de uma atividade, além de representar sempre uma valiosa oportunidade de exercício social.

Boas práticas recomendadas pela Autism Speaks:

- Prestar atenção à presença ou entrada de estímulos altamente sensoriais que podem afetar o aluno, nomeadamente nos balneários e pavilhões fechados (ecos, apitos, alunos a correr e a gritar, etc).
- Dividir tarefas em pequenos componentes e recompense os sucessos – um aluno que aprende a atirar aros ganha uma habilidade valiosa em troca e uma oportunidade para a interação social com os colegas.
- Solicitar a colaboração da educação especial na formação do comportamento apropriado nos balneários, convenções sociais relativas à privacidade, usando narrativas sociais, etc.

5.3.9. ESTRATÉGIAS PARA AS AULAS DE MÚSICA

Sabia que muitos indivíduos com autismo são fortes em música, e que se pode usar este facto para recompensar, motivar e ensinar?

O senso de ritmo e interesse pela música podem ser usados para motivar a criança a participar numa atividade.

Como a música é processada em uma área diferente do cérebro do que a linguagem, alguns indivíduos com capacidade de linguagem limitada são capazes de cantar, e a canção pode ser usada para ensinar conceitos ou ajudar no desenvolvimento da memória.

5.3.10. ESTRATÉGIAS PARA AS AULAS DE ARTE

As fortes habilidades visuais, um senso de percepção visual ou uma perspetiva única muitas vezes podem resultar numa habilidade artística significativa em alguns indivíduos com autismo. Outros podem ter um interesse especial na cor e serem os peritos da turma sobre combinações de cores e aplicação dos princípios da roda das cores.

Todavia, devido a problemas sensoriais / táteis, alguns alunos podem ter dificuldade com a aula de arte ou determinados projetos de arte (por exemplo, argila nas mãos, odores de materiais, etc.).



5.3.11. ESTRATÉGIAS PARA AS AULAS DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Até mesmo uma criança muito jovem com autismo pode mostrar uma grande afinidade por tecnologia, sendo capaz de encontrar imediatamente o botão de "ligar" em qualquer TV que encontra.

A acuidade visual, as várias formas de armazenamento/acesso à informação e a criação de processos de pensamento tornam muitas vezes indivíduos com autismo aptos à utilização do computador nas especificidades de programação, operação de som, produção de filmes, etc.

Um aluno no quadro do autismo pode ser um grande trunfo no desenvolvimento de recursos tecnológicos, mas as dificuldades comunicacionais podem impedi-lo de ser capaz de explicar como as coisas funcionam.

Experimente recorrer a um aluno com problemas de resolução e conhecimentos técnicos para fazer outras tarefas mais fáceis (substitua a escrita pela digitação, produzir um vídeo em vez de escrever um papel) ou para motivar a atenção para outras áreas.

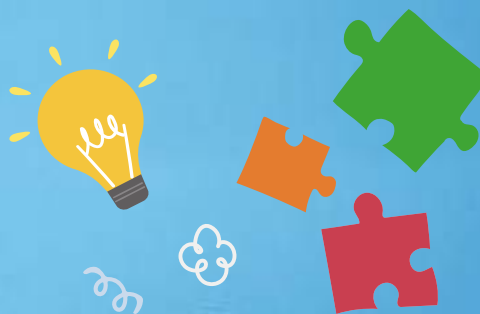
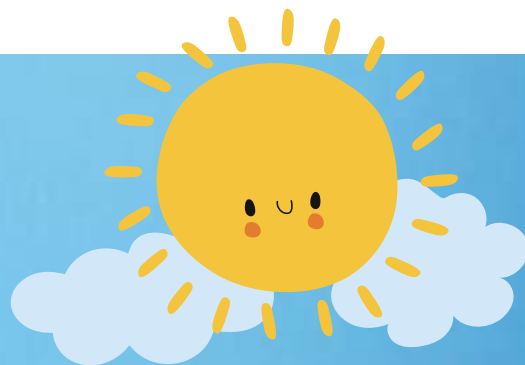


Concluindo, independentemente das práticas pedagógicas apresentadas, **é importante que TODOS os professores:**

- ✓ Estejam cientes das características do autismo assim como das especificidades de cada aluno, que devem ser consideradas, evitando ou gerindo situações.
- ✓ É essencial ter conhecimento das características de autismo em geral e do aluno em particular. Conhecer o seu estilo de aprendizagem, preferências, necessidades e pontos fortes são medidas promissoras e de duplo benefício aluno-professor.
- ✓ Estejam conscientes dos desafios de comunicação com os alunos no quadro do autismo. Devem solicitar diretrizes para a comunicação à equipa de educação especial (ou equipa multidisciplinar), sabendo que o tempo de espera por uma resposta a uma determinada pergunta, o uso de um dispositivo de comunicação alternativo ou o uso de estratégias de comunicação tais como troca de foto podem ser necessários.
- ✓ Colaborar com o pessoal da educação especial para fornecer estratégias para a modificação do currículo, tais como suporte visual, acesso à comunicação, ferramentas organizacionais, e diretamente ensinar habilidades de estudo (anotações, gestão do tempo, etc.).
- ✓ Certificar-se que atividades como passeios, apresentações de turma são tratadas antes do tempo. Pense em maneiras como o estudante pode ser incluído, planeie tudo antecipadamente com a equipa de apoio.
- ✓ Visitas de estudo: use uma narrativa social para descrever para o aluno, onde a viagem é, que ele vai estar com a figura de referência, o que vai acontecer e o cronograma para o dia. Quando possível inclua imagens.
- ✓ Estejam atentos à necessidade do aluno para desenvolver habilidades da vida diária e promoção da capacidade e independência tanto quanto possível. Explorar oportunidades para os funcionários da escola a pensar criativamente – Exemplo: o recreio pode ser um grande momento para uma intervenção do fonoaudiólogo ou do terapeuta ocupacional, que poderia modelar estratégias e criar jogos que o pessoal diário (e colegas) poderiam continuar nos dias em que eles não fornecem terapia direta.
- ✓ Os técnicos operacionais presentes no recreio devem estar em sintonia com as estratégias modeladas pelos professores e terapeutas do aluno e pedir sua ajuda com as áreas sensíveis.
- ✓ Não se esqueçam que saudações amistosas, aceitação e paciência podem ajudar a fazer a criança sentir-se confortável na escola e as pequenas responsabilidades podem ajudá-la a sentir pertença à comunidade escolar.

Devemos ainda considerar as orientações expostas no manual “Boas práticas na sala de aula inclusiva” do Agrupamento de Escolas Gil Eanes (2020), por forma a tornar as práticas educativas em contexto sala de aula, não só mais flexíveis, mas também mais inclusivas. Neste sentido, partilhamos as seguintes atitudes:

- ✓ Expor, perante os alunos expectativas e regras claras relativamente ao comportamento.
- ✓ Partilhar e inculcar comportamentos relativos à etiqueta social (a considerar em situações onde existe ausência ou dificuldade a este nível).
- ✓ Inculcar no aluno conhecimento sobre o que pode e não pode fazer/dizer através da exposição, bem como da criação de situações “faz de conta”.
- ✓ Utilizar sempre o reforço positivo, por forma a obter um determinado comportamento por parte do aluno.
- ✓ Promover o trabalho em grupo.
- ✓ Conceder ao aluno momentos de pausa, ou desviar a atenção do aluno para algo que goste, sempre que este demonstrar ansiedade, agitação ou comportamentos desajustados.



5.3.12. PRÁTICAS EM ESPAÇOS COMUNS - RECREIO E REFEITÓRIO

Recomendações da Autism Speaks

- Dê início à rotina de fila do almoço cinco minutos antes dos outros grupos chegarem.
- Reduza o número de escolhas.
- Programações visuais podem ajudar no estabelecimento e na continuação de tarefas de rotina assegurando o seu cumprimento (como colocar o tabuleiro e os talheres nos locais apropriados) e gerir o comportamento.
- As instruções visuais e sugestões podem ser empregadas para ajudar a criança a fazer escolhas ou saber como iniciar ou responder (por exemplo, cartão de dica "Eu gostaria de frango, por favor.>").
- Dê instruções positivas que permitam o processamento da linguagem incompleta.
- Use o elogio descritivo para construir comportamentos desejados (por exemplo, "eu gosto da forma como colocas o tabuleiro no lugar!").
- Procure ajuda para criar configurações de organização de jogos em pequeno grupo e num local mais calmo do recreio. Use crianças com habilidades de interesse para motivá-las a participar, uma vez que as exigências sociais são o suficiente para trabalhar.
- Para um aluno com um comportamento particularmente desafiador, trabalhar com a equipa educativa para desenvolver e empregar um elemento de apoio específico do plano de comportamento positivo para as necessidades no almoço /recreio.
- Configure e explique as regras dos jogos no recreio. Se o recreio é demais para um estudante, determine uma área mais calma para os jogos de tabuleiro ou de cartas.
- Minimize o uso de "não" e do "para". Em vez de "Não fiques parado no corredor" diga ao aluno (que não pode ouvir "não" ou que não sabe qual o lugar correto para ficar): "Por favor, senta-te na mesa de almoço".
- Trabalhar com a equipa educativa da escola para oferecer narrativas sociais para ajudar o aluno a entender uma regra ou expectativa. Tomemos como exemplo as seguintes situações: etiqueta da lavagem das mãos, etc..
- Permita aos colegas que são referência para a criança a oportunidade de ser um companheiro de almoço.
- Trabalhar com a equipa educativa para oferecer apoio escrito ou visual para "regras não escritas da cantina ou recreio" e estabelecer convenções sociais.
- Considerar colegas como apoio para alunos vulneráveis – pode ser útil ter a ajuda de outros funcionários para encontrar uma maneira de "emparelhar" os alunos.



NÃO ESQUECER

É importante ter noção da vulnerabilidade social desta população de alunos e a propensão para serem vítimas de comportamentos agressores.



NÃO ESQUECER

Os alunos com autismo não são socialmente experientes e, portanto, se um aluno está a ser intimidado ou torturado em silêncio é provável que ele reaja ou responda.



NÃO ESQUECER

As dificuldades de comunicação de um aluno com autismo. Leve que os outros colegas compreendam uma situação antes de chegar a um julgamento a respeito da falta de comportamento, por exemplo.





“ Na Escola **TODOS** estão convocados! ”

Como forma de mobilizar e capacitar todos os recursos humanos de uma comunidade educativa indicamos os 10 Mandamentos da Ajuda:

1. Conheça bem todos os seus alunos e como as suas incapacidades se manifestam.
2. Aprenda as perspetivas dos seus alunos e perceba que eles têm dificuldades consideráveis.
3. Observe sempre além dos comportamentos dos alunos para determinar as funções que esses comportamentos podem servir.
4. Não desvalorize a força dos seus alunos, nem imponha normas que eles não podem cumprir.
5. Preste o apoio adequado em relação ao nível do desenvolvimento de habilidades e comportamento dos alunos.
6. Promova as competências do aluno, bem como a sua independência.
7. Procure ativamente informações para ajudar os seus alunos na preparação e execução do apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos.
8. Não usurpe o papel dos professores.
9. Deixe o seu ego na porta de casa ou da escola!
10. Desempenhe suas funções com atenção plena, responsável e respeitosamente em todos os momentos.

Fonte: How to Be a Para Pro [Como ser um Para Pro (Para profissional)] de Diane Twachtman-Cullen

Lembramos ainda que:

A Educação e formação em PEA pode ocorrer de forma generalizada, onde os alunos aprendem que as diferenças e a sensibilidade não estão relacionadas a um aluno em particular.

O Mês da Consciência sobre o Autismo (abril) oferece muitas oportunidades para se concentrar numa turma e aprender mais sobre as estatísticas e impacto do autismo.

Este pode também ser um tema a levar a assembleia escolar ou a incluir nos programas de sala de aula, adequando o conteúdo com o nível etário dos alunos.

Para crianças mais novas a mensagem poderá ser mais sobre a palavra autismo e como tratar as pessoas que podem ser diferentes, com tolerância e compreensão. Alunos de outros anos de escolaridade, poderiam aprender mais acerca das especificidades inerentes a esta Perturbação do neuro-desenvolvimento, como por exemplo, o que poderiam fazer para ajudar um colega com PEA.

5.4. OS COMPORTAMENTOS DESAFIANTES E AS PRÁTICAS DE GESTÃO DE COMPORTAMENTO

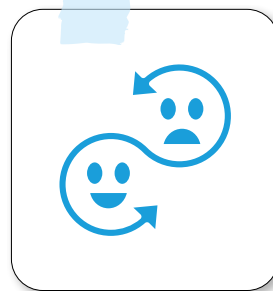
Toda o comportamento é uma forma de comunicação. E no caso dos comportamentos desafiantes, estes não são exceção à regra. Existem de facto quatro razões principais para os comportamentos desafiantes:



1.
Estão a tentar
comunicar algo.



2.
Querem ver a nossa
reação.



3.
Estão a tentar equilibrar a
sobrecarga sensorial.



4.
Estão a tentar fazer o que
acham que os protege.
(Vencer Autismo)

Segundo Paro S. (2020) geralmente são comportamentos que devem ser identificados e que não são culpa da criança:

- O comportamento autoestimulante “Stimming” é um tipo de comportamento repetitivo. Inclui: balançar, pular, girar, bater a cabeça, repetir palavras ou sons, ficar a olhar para as luzes ou objetos giratórios. Geralmente, é um comportamento inofensivo.
- Já os colapsos são geralmente causados por uma perda completa de controle, quando as crianças estão sobrecarregadas.

Sempre que o comportamento ocorrer, é importante considerar o propósito ou a função de tal comportamento. Embora alguns comportamentos sejam provocados biologicamente, muitos são aprendidos ao longo do tempo e por meio de experiências, e moldados pelo que acontece antes e depois que um comportamento ocorre. Outros comportamentos podem ter começado como um resultado biológico – como o ato de coçar –, mas podem se transformar em algo que apresente uma função diferente – como o ato de coçar para chamar a atenção de um professor. (Autism Speaks, 2012)

O comportamento desafiador pode refletir a única maneira de um indivíduo para lidar com uma dificuldade num determinado momento.

Sem a intervenção adequada, estes comportamentos tendem a persistir e podem piorar, criando um ciclo cada vez mais desafiador para a equipa educativa/família. Assim, promover e ensinar um comportamento adaptativo o mais cedo possível, é essencial para o crescimento de longo prazo.

Para desenvolvermos a melhor prática nesta matéria é essencial capacitarmo-nos enquanto educadores para aprender e dominar as ferramentas para lidar e remodelar comportamentos desafiadores.

Muitos pais e educadores fazem ajustes para se adaptarem ao comportamento da criança com PEA, mas, com o tempo, há derivações dos padrões que se tornam um “novo normal”. Isso pode fazer com que, por exemplo, as famílias não isolem os seus filhos de certas atividades habituais como por exemplo, uma ida ao supermercado. O mesmo acontece no ambiente escolar, quando, devido a tais comportamentos, os educadores vêm a necessidade de não permitir a participação do aluno em certas atividades, como por exemplo uma visita de estudo. É importante frisar que estas atitudes por parte dos agentes educativos comprometem as oportunidades de interação social da criança.



Os comportamentos desafiantes podem ter um impacto significativo sobre o indivíduo em muitos aspetos, tais como:

- 👉 Interromper a aprendizagem e, como resultado, limitar o crescimento e o desenvolvimento de longo prazo.
- 👉 Causar cansaço físico, dor, lesões, especialmente quando há envolvimento de agressão e autoflagelo.
- 👉 Limitar experiências e excluir uma pessoa de muitas oportunidades de crescimento ao longo da vida, incluindo brincar, frequentar salas de aula tradicionais, opções de lazer e, eventualmente, opções de trabalho, condições de vida bem como a capacidade de estar integrado na comunidade.
- 👉 Comprometer o estado psicológico de um indivíduo, resultando em depressão, stress, ansiedade e reduzir a autoconfiança e a autoestima.
- 👉 Reduzir a independência e a escolha.
- 👉 Prejudicar relações sociais, bem como longas interações de longo prazo com irmãos, pais, professores e outras figuras de referência.

Quando uma pessoa dentro do quadro do autismo apresenta duas ou mais condições diagnosticadas, chamamos condição comórbida ou diagnóstico duplo. Os comportamentos desafiantes são comuns em indivíduos com diagnóstico duplo, e pode ainda acontecer ter outro problema de saúde mental ainda não diagnosticado.

De acordo com a **Austism Speaks (2012)**, são comportamentos desafiadores mais comuns:

INTERRUPÇÃO ocorre quando um indivíduo exibe comportamentos inapropriados que interferem na função e no fluxo do que está ao seu redor. Ex: a interrupção de uma aula. Estes comportamentos podem incluir bater, chutar ou atirar objetos, derrubar coisas, rasgar coisas, gritar, chorar ou xingar.



EVASÃO refere-se a fugir e não voltar para o lugar de onde uma pessoa saiu. No autismo, a evasão é muitas vezes usada para descrever comportamentos nos quais uma pessoa deixa um lugar seguro, um cuidador ou uma situação supervisionada, trancando-se, perambulando ou fugindo.



INCONTINÊNCIA é, em geral, a incapacidade de controlar a eliminação de fezes ou urina. Para algumas pessoas, esse pode ser um sinal de que há dificuldade em reconhecer sinais do corpo antes que seja tarde demais. Outras vezes este comportamento manifesta-se como um meio de ganhar a atenção ou escapar de uma tarefa ou situação indesejável.



DESCUMPRIMENTO é usado para descrever quando um indivíduo não cumpre ou se recusa a seguir as instruções, normas ou desejos de outra pessoa. O descumprimento pode ser passivo, como não seguir uma direção, ou ativo, como choramingar/chorar, tornar-se agressivo com outrem ou contra si mesmo. Vale lembrar que o descumprimento pode ser propositado, mas às vezes também pode resultar da falta de compreensão, falta de motivação, fadiga ou má organização, ou questões de coordenação motora.



OBSESSÕES, COMPULSÕES E RITUAIS são muitas vezes impulsos fortes e irresistíveis que podem resultar na dificuldade de uma pessoa em cooperar, lidar com uma mudança ou ser flexível e se ajustar. A compulsão que envolve as obsessões e rituais muitas vezes pode levar a novos comportamentos desafiadores se for interrompida ou proibida.



Uma *obsessão* ocorre quando os pensamentos ou sentimentos de uma pessoa são dominados por uma determinada ideia, imagem ou desejo. Por exemplo, uma pessoa que só quer falar de elevadores.

Uma *compulsão* é o impulso para fazer algo em particular ou de uma forma particular. Por exemplo, a necessidade de arrumar todos os lápis ou carrinhos de brincar.

O termo *ritual* é usado para descrever um comportamento repetitivo que a pessoa parece usar de forma sistemática, para se acalmar ou evitar a ansiedade. Por exemplo, organizar todos as almofadas de uma determinada maneira antes de se deitar para dormir.



AGRESSÃO FÍSICA é um ato de força que pode causar danos a outra pessoa e pode incluir bater, morder, agarrar, puxar os cabelos, dar estaladas, chutar, beliscar, arranhar, puxar, empurrar, dar cabeçadas ou jogar coisas.



DESTRUIÇÃO DE BENS inclui o comportamento em que os pertences ou bens são danificados, ou destruídos e pode incluir partir, riscar, rasgar, desfigurar pertences – seus ou de outras pessoas – entre outros.



AUTOFLAGELAÇÃO é a tentativa ou ato de causar dano ao corpo da própria pessoa. A autoflagelação pode estar presente em vários comportamentos, incluindo bater a cabeça, dar estaladas na cabeça, agredir o próprio corpo, bater ou dar estaladas, pressionar o globo ocular, morder-se a si mesmo, apertar feridas e puxar o cabelo.

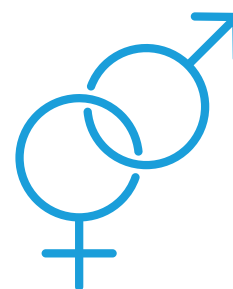


A AUTOMUTILAÇÃO, como cortar a pele, queimar ou quebrar um osso, é menos comum no autismo, a menos que outras condições psiquiátricas co-ocorram.



INADEQUAÇÃO SEXUAL pode assumir várias formas no autismo, podendo ser descrita como uma falta de inibição sexual ou um comportamento de "atuação". A falta de controlo de impulsos e a má compreensão social podem resultar em ações de impulsos sexuais que as pessoas normalmente guardam para si, tais como avanços sexuais (oferecimento), toque sexual, promiscuidade, expor a genitália de alguém, masturbar-se em público, gemidos sexuais, telefonemas obscenos ou voyeurismo (observar a intimidade de outras pessoas).

Dependendo da gravidade e das circunstâncias, a inadequação sexual pode gerar ou ser considerada uma agressão sexual.



COMPORTAMENTO AMEAÇADOR inclui ações físicas que não envolvem lesão ou contato real com outra pessoa – segurar uma faca, por exemplo –, bem como ameaças explícitas ou por escrito a pessoas ou bens.



FÚRIA OU CRISES DE RAIVA descreve uma explosão emocional que pode envolver choro, gritos e comportamento teimoso ou desafiador. A pessoa pode perder o controle do seu estado físico e pode ter dificuldade em acalmar-se, mesmo que o resultado desejado tenha sido alcançado.



AGRESSÃO VERBAL geralmente envolve o uso de ameaças, táticas de intimidação, linguagem negativa, ultimatos e outras formas destrutivas de comunicação.



5.4.1. CAUSAS DO COMPORTAMENTO

São muitas as possíveis causas físicas e questões médicas relacionadas ao comportamento. Reunir informações sobre dor e sintomas pode ser especialmente difícil em indivíduos com PEA, devido a dificuldades de comunicação, respostas variáveis a estímulos sensoriais e à dor, mesmo em pessoas com boa capacidade verbal, mas com falta de autoconsciência.

É importante que equipa educativa e as famílias tenham conhecimento de questões médicas que normalmente acompanham o autismo ou, mais especificamente, os comportamentos desafiadores. Tratar esses problemas menos óbvios muitas vezes pode mudar comportamentos.

Entre os mais conhecidos, a Autism Speaks cita:

DISTÚRBO CONVULSIVO ou epilepsia ocorre em até um quarto dos indivíduos com autismo. As convulsões pontuais podem confundir, uma vez que algumas podem ocorrer à noite, mas deixar efeitos durante o dia, e outras podem aparecer em formas mais leves, como os olhares furtivos.

QUEIXAS GASTROINTESTINAIS OU DISTÚRBIOS DIGESTIVOS como refluxo, dor de estômago, prisão de ventre, dor intestinal e diarreia são frequentemente relatados no autismo.

DISTÚRBIOS DO SONO OU TRANSTORNOS como dificuldade para adormecer, insônia, apneia do sono (respiração interrompida) e ficar acordado à noite costumam ser relatados no autismo.

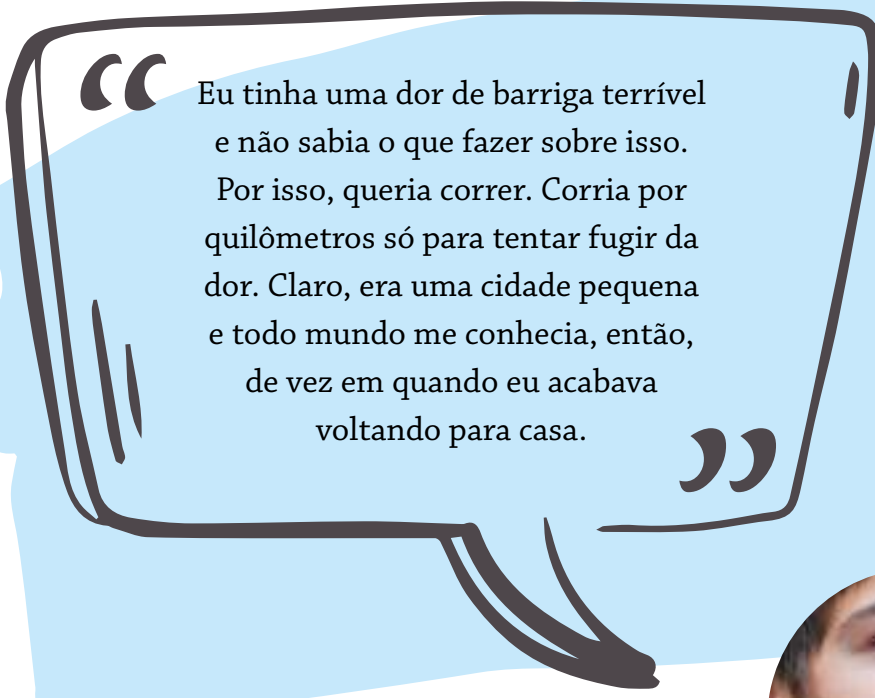
PROBLEMAS SENSORIAIS devem ser levados em consideração, uma vez que muitos indivíduos com autismo respondem a estímulos sensoriais de forma alterada. Os sons são mais altos, as luzes são mais brilhantes, palavras e estímulos visuais não podem ser apreendidos ao mesmo tempo e o mundo é doloroso ou confuso. Também é importante avaliar os estímulos sensoriais. A visão e audição da criança devem ser submetidas a exames específicos, por exemplo.

Qualquer um destes fatores pode alterar a reatividade de uma pessoa e gerar uma resposta comportamental.

ALERGIAS, DISFUNÇÕES IMUNES OU CONDIÇÕES AUTOIMUNES podem apontar características comportamentais que variam de acordo com a exposição.

AS DORES DE CABEÇA OU ENXAQUECAS a incapacidade de verbalização muitas vezes presente em sujeitos dentro do espectro do autismo, leva a que em situações de doença (como enxaquecas), os efeitos da mesma sejam prolongados.

O desconforto resultante desta situação pode despoletar um comportamento desafiador.



“ Eu tinha uma dor de barriga terrível e não sabia o que fazer sobre isso. Por isso, queria correr. Corria por quilômetros só para tentar fugir da dor. Claro, era uma cidade pequena e todo mundo me conhecia, então, de vez em quando eu acabava voltando para casa. ”






– RT, adulto com autismo

5.4.2. ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Olhar primeiro a pessoa – e não a sua deficiência ou o seu comportamento – será o mais correto e útil, partindo da descoberta dos seus pontos fortes e seus desafios. A abordagem centrada na pessoa permitirá que a equipa educativa encontre as ferramentas e estratégias que serão mais úteis para a criança com PEA enquanto indivíduo e para os profissionais/família enquanto educadores referência.

Neste sentido, a abordagem centrada na família também é importante, por isso, é essencial considerar os valores, prioridades e necessidades específicas da família do aluno com PEA, nomeadamente:








-  O que é que a família considera significativo em relação ao seu filho?
-  Quais são os pontos fortes dele? Quais são as preferências e os medos que observam nele?
-  Como é que a criança responde às perguntas que lhe fazem em casa?

Faça todas as questões que lhe permitirem entender o seu aluno com PEA, a dinâmica da sua família, as prioridades, os pontos fortes, os fatores de desafio/desestruturação, etc.

Sair da mentalidade que busca entender como um determinado comportamento nos afeta para uma mentalidade que deseja saber o que pode está a acontecer do ponto de vista do indivíduo é um passo importante na busca de formas de entender o comportamento.

Entender o comportamento permitirá que o educador apoie a substituição de comportamentos mal adaptativos por habilidades funcionais.

Voltar à raiz do comportamento é importante para considerar o possível propósito ou função:

-  Como este comportamento funciona para a pessoa?
-  Será que ela consegue alguma coisa com isso?
-  Será que ela consegue escapar de algo chato ou difícil?
-  Será que ela consegue chamar a atenção?
-  Será que esse comportamento permite que ela tenha um pouco de controle sobre sua vida ou sobre o ambiente?
-  Será que ajuda a bloquear a dor?
-  Será que o aluno está a tentar, através deste comportamento, dizer-me algo

Analisar o comportamento é essencial para que se possa escolher a melhor estratégia de apoio à melhoria do comportamento.



5.4.3. ESTRATÉGIAS POSITIVAS PARA MELHORIA DO COMPORTAMENTO

Muitas vezes, a abordagem certa para controlar o comportamento envolve uma combinação de questões de saúde física ou mental e do uso de apoios comportamentais e educacionais para ensinar habilidades de substituição e de autocontrole. Não há uma receita nem uma solução mágica, apenas um conjunto de estratégias que muitas vezes podem ser úteis.

✓ Apoios Comportamentais Positivos

O uso dos Apoios Comportamentais Positivos é mais do que uma abordagem politicamente correta para administrar o comportamento. A investigação mostra que esses apoios são eficazes.

É possível desenvolver estratégias positivas e um **plano de intervenção** recorrendo a uma equipa educacional, geralmente em resposta ao que é aprendido numa avaliação funcional do comportamento.

Outra metodologia muito utilizada que serve de base à definição destes apoios comportamentais positivos é a Análise ABC, uma abordagem para a compreensão do comportamento através da análise do Antecedente (a causa), o Comportamento e a Consequência (o resultado).

✓ Definição de prioridades

Quando há vários comportamentos desafiadores é importante estabelecer prioridades. Talvez seja melhor começar pelos comportamentos-alvo que sejam particularmente perigosos ou pelas habilidades que possam ajudar a melhorar as situações em diversos cenários de comportamento.

É importante definir metas que sejam realistas e significativas:

- ☀ Comece com pequenos passos que possam ser desenvolvidos ao longo do tempo. Uma criança não verbal não está propensa a falar frases completas, mas se aprender a fazer um cartão de modo a transmitir a intenção de algo, como por exemplo "uma pausa" quando precisar deixar a mesa, permitirá que ele saia sem ter que alterar a dinâmica da sala de aula.
- ☀ Ser realista no início é fundamental. Isto pode ajudar a escola e a família a perceberem que estão a trabalhar por pequenas, mas significativas alterações nas vidas destas crianças e, conseqüentemente, na vida dos seus cuidadores.
- ☀ Ser realista também permite manter a positividade: focar nos progressos de um objetivo e não na perfeição.
- ☀ Definir metas permite medir de forma objetiva o progresso de um resultado desejado.
- ☀ Definir metas permite ainda que a família reflita sobre:
 - “Que mudanças comportamentais realmente representariam mais melhorias nas nossas vidas?”
 - “O que realmente importa fazer?”

Ex: Pode ser mais importante tratar um comportamento como atirar coisas durante uma atividade em sala de aula do que tratar a tendência da pessoa de levantar-se durante as refeições. (Targeting the Big Three cit in Autirm Speaks, 2012))

Reconheça que muitas competências levam tempo para serem desenvolvidas e que as mudanças de comportamento exigem apoios contínuos para que sejam bem-sucedidas. Em alguns casos, especialmente quando se ignora recorrentemente um comportamento que é utilizado para "funcionar" com o seu aluno/filho, o comportamento pode ficar mais intenso ou mais frequente antes que melhore.

Em articulação com a equipa multidisciplinar procure manter bons registos e controlar o progresso e as respostas à intervenção para que saibam se o plano é eficaz.

✓ **Aspetos a considerar na transição entre ambientes educativos**

Como vimos atrás, mudar o ambiente pode muitas vezes reduzir os episódios de comportamento. Expandir situações, relações, lugares e oportunidades que valham a pena.

Se possível, tente ajustar ou evitar situações que provoquem o comportamento desafiador. Incorpore formas de reduzir a frustração e a ansiedade e aumentar a compreensão.

Além das recomendações específicas sobre o ambiente e das estratégias já sugeridas, salientamos a importância destas para a questão comportamental:

- ☀ **Informar transições e mudanças:** reconheça que as mudanças podem ser extremamente inquietantes, especialmente quando são inesperadas.
- ☀ **Agrupar colegas ou funcionários de forma adequada para as atividades ou períodos desafiadores:** algumas pessoas são mais calmas do que outras em determinadas situações.

✓ **Construção de um sentimento de orgulho das realizações e responsabilidade pessoal**

Este tipo de estratégias ajudará a reduzir a ansiedade e reatividade que resulta na agressão ou em outros comportamentos:

- ☀ **Comemore e desenvolva energia e sucessos:** diga ao aluno o que ele faz bem e o que gosta que ele faça. Ter uma noção da habilidade muitas vezes promove o interesse e a motivação. Esforce-se para dar um feedback positivo com muito mais frequência do que qualquer correção ou feedback negativo. *"fizeste um excelente trabalho em colocar os pratos no lava loiça".*
- ☀ **Respeite e ouça o aluno:** talvez tenha que olhar para as coisas que a criança lhe diz, verbalmente ou por meio das suas escolhas e ações. Ex: *"Continuas sentado nesse lado da mesa. O sol está a bater nos teus olhos?"*
- ☀ **Confirme as preocupações e emoções do aluno:** não deixe de lado os temores deles nem diga que ele não precisa preocupar-se. As emoções dele são muito reais. Ajude a dar uma linguagem ao que está a sentir. Ex: *"Eu sei que tu não gostas de aranhas. Estou a ver que estás com muito medo agora". "Estou a ver que estás irritado porque os nossos planos mudaram..."*
- ☀ **Forneça expectativas claras de comportamento:** Mostre ou diga o que espera que o aluno use os recursos visuais, fotografias ou modelos de vídeo. A técnica **Falar-Mostrar-Fazer** é uma ótima maneira de ensinar novas habilidades.
- ☀ **Prepare o aluno para o sucesso educativo:** ajude. Aceite uma resposta de uma palavra em vez de exigir uma frase inteira.

- ☀ **Ignore o comportamento desafiador:** dê o seu melhor para evitar que o comportamento desafiador sirva como uma forma de comunicar ou ganhar. Pode ser difícil, mas a longo prazo é eficaz. Não permita que os gritos do aluno, façam com que ele consiga o que quer. Os comportamentos podem piorar antes de começar a melhorar. Mantenha-se firme! Certifique-se de que todos os membros da equipa educativa estão consistentes nesta abordagem e que esta seja combinada com outras estratégias positivas.
- ☀ **Alterne as tarefas:** faça algo que seja divertido, motivador ou no qual o seu aluno seja bom. Depois, tente algo difícil. Ele vai ser menos inclinado a desistir ou ficar agitado, se já estiver num cenário positivo.
- ☀ **Ofereça escolhas, mas dentro de parâmetros:** Pode ter controle sobre as escolhas que você oferece. *"Queres ler a história primeiro ou pintar?"*
- ☀ **Forneça acesso a pausas:** ensine o aluno a pedir uma pausa quando ele precisa se recompor (por exemplo, use um cartão PECS que represente "pausa"). Certifique-se de fornecer a pausa quando ele pedir para que ele aprenda a confiar nessa opção e não tenha que recorrer a comportamentos desafiadores.
- ☀ **Promova o uso de um local seguro e calmo:** Ensine-o a reconhecer quando ele precisar ir para lá. Essa é uma estratégia positiva, não uma punição.
- ☀ **Estabeleça sistemas de reforço:** use processos simples e previsíveis que recompensem o seu aluno por ter apresentado o comportamento desejado. Surpreenda-o fazendo algo bom e recompense-o verbalmente e com atividades. Ex: *"Adorei que tivesses ficado comigo enquanto eu corrigia os trabalhos. Ganhaste uma ida ao recreio comigo!"*
- ☀ **Separe horários e um local para que ele possa fazer o que quiser:** é importante proporcionar essas opções sendo a escola um espaço tão ruidoso e populoso.
- ☀ **Recompense a flexibilidade e o autocontrole:** *"Sei que querias ir para a piscina hoje e que foi chato porque a professora faltou. Por teres aceite esta a mudança de planos, vamos passar tempo na sala sensorial ou na caixa de areia?!"*
- ☀ **Escolha as suas batalhas:** Esforce-se para o equilíbrio. Concentre-se nos comportamentos e habilidades que forem mais essenciais. Certifique-se de incluir feedback positivo e intercalar oportunidades para o sucesso e diversão. Seja resiliente. Comemore a diversão e as coisas boas!
- ☀ **Utilize linguagem positiva/proativa:** utilize uma linguagem que descreva o que você quer que o indivíduo faça. Ex: *"Adorei a forma como usaste as cores"*

Pesquisas mostram que as estratégias positivas e com base em reforços são mais eficazes para criar uma mudança comportamental a longo prazo. No entanto, também é importante ter uma resposta imediata a um comportamento, a fim de manter a segurança ou minimizar as confusões. Planear com antecedência e antecipar o tipo de situações possíveis é importante.

ESTRATÉGIAS MAIS REATIVAS

- ☀ **Ignorar o comportamento (extinção)** é uma estratégia bastante utilizada quando o comportamento é utilizado para chamar a atenção e é moderado ou não representa ameaça. Ignorar o comportamento difícil significa não ceder ao comportamento que se está a tentar eliminar.
- ☀ **O Redirecionamento**, que muitas vezes é auxiliado com elementos visuais, pode envolver o redirecionamento a um comportamento ou resposta adequada e geralmente é associado a estratégias positivas.
- ☀ **A remoção de uma situação ou esforço** com recurso a um momento de isolamento muitas vezes é utilizada para acalmar a pessoa. *Ao contrário do que a maioria das pessoas acredita, isolar a criança não é deixá-la sentada numa cadeira por alguns minutos. O isolamento faz com que a criança perca acesso às coisas legais e divertidas como resultado de um comportamento problemático, geralmente removendo-a do ambiente que tem essas coisas legais e divertidas. O isolamento somente pode ocorrer quando o indivíduo estiver envolvido na atividade. Ou seja, se nada divertido estava a acontecer antes do isolamento, estará simplesmente a remover a pessoa de um ambiente não estimulante e não envolvente para outro do mesmo tipo.* (Autism Speaks, 2012)

Determinados comportamentos (os que são perigosos ou prejudiciais) são mais difíceis de ignorar e, às vezes, precisam ser redirecionados ou bloqueados (por exemplo, colocar uma almofada perto da cabeça da criança para que ela não se magoe enquanto se bate), mesmo enquanto o adulto se esforça para não deixar que o comportamento ‘vença’.

5.4.5. SITUAÇÕES DE CRISE

Geralmente, quando a criança está envolvida no estado ativo e disruptivo de um comportamento, como um ataque de raiva ou agressão, **o foco principal deve estar direcionado à segurança da criança e das pessoas que estiverem perto dela.**

É importante lembrar que, quando a criança está no modo de colapso total, ela não é capaz de raciocinar, ser redirecionada ou aprender habilidades substitutas. No entanto, esse nível de agitação geralmente não começa do nada.

É possível, enquanto educador(a), aprender habilidades que o(a) ajudem a prever e controlar uma situação de intensificação do comportamento que pareça estar a caminhar para um colapso.



A preparação e as estratégias para lidar com essas situações e manter-se calmo durante elas são etapas fundamentais e, por isso, é importante que a equipa educativa e a família desenvolvam um **plano de crise** juntos. De acordo com a Autism Speaks (2012), um plano bem elaborado incluirá:

- ✓ Eventos ou sinais definidos que indicam que uma situação de crise se pode desenvolver.
- ✓ Ferramentas e estratégias para manter a pessoa e todos os que estiverem por perto em segurança, em qualquer ambiente (escola, casa, comunidade).
- ✓ Etapas e procedimentos de intervenção que provam a diminuição do comportamento e que estejam associados, em cada nível, aos níveis crescentes de agitação.
- ✓ Lista de coisas a fazer e NÃO fazer que sejam específicas à história, aos medos e às necessidades do indivíduo.
- ✓ Formação/treino prático para cuidadores e equipa educativa.
- ✓ Recolha e monitorização de dados para reavaliação contínua da eficácia do plano.
- ✓ Conhecimento da instalação mais bem preparada, caso uma hospitalização ou visita de urgência seja necessária.

COMO ACALMAR UMA SITUAÇÃO DE INTENSIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO

- Esteja atento aos sinais de alerta.
- Tente reduzir os elementos de stress removendo os elementos que causam distração, oferecendo uma atividade ou objeto tranquilizante ou mudando para um espaço mais calmo.
- Continue calmo, já que o comportamento da pessoa provavelmente despertará emoções em si.
- Seja gentil e paciente.
- Dê espaço ao indivíduo.
- Dê instruções claras e utilize uma linguagem simples.
- Concentre-se em fazer com que a pessoa volte a um estado calmo e estável proporcionando-lhe alguns minutos numa atividade tranquila e relaxante.
- Elogie as tentativas de autocontrolo e a utilização de estratégias como respirar fundo.
- Debata a situação ou ensine respostas alternativas e mais adequadas assim que a pessoa conseguir ficar calma.
- Faça uma recapitulação com a pessoa e com a equipa educativa para que todos estejam preparados para um maior reconhecimento dos sinais e estratégias de autocontrolo em situações futuras.



**KEEP
CALM**



NO MEIO DE UMA SITUAÇÃO DE CRISE

1. Permaneça o mais calmo possível.
2. Avalie a gravidade da situação.
3. Siga o plano de crise e concentre-se na segurança.
4. Determine com quem entrar em contato.



Muitas vezes, quando os comportamentos graves e perigosos representam um risco de danos físicos à pessoa ou aos outros que estiverem por perto, é necessário utilizar limitações físicas ou isolamento para manter a segurança.



Repressores físicos incluem a imobilização ou redução da capacidade de uma pessoa de mover seus braços, pernas, corpo ou cabeça livremente.

O isolamento (colocar a pessoa por alguns instantes numa sala, sozinha, para que ela se ‘acalme’) é utilizado com frequência em escolas e outros ambientes de grupos. O isolamento pode servir como uma alternativa rápida a uma ameaça imediata, mas, a longo prazo, não é uma solução para o comportamento em si, principalmente se a função do comportamento é fugir ou evitar algo.

É importante observar que, embora as limitações e o isolamento possam servir para manter a segurança, são intervenções que devem ser utilizadas como último recurso e apenas quando intervenções alternativas e menos restritivas não forem eficazes, viáveis ou seguras.

A utilização indevida destas técnicas pode ter graves consequências físicas e emocionais. Os pais e educadores devem procurar e receber orientações e formações profissionais sobre: intervenções e suportes comportamentais positivos, prevenção de crises e implementação segura de técnicas de limitações e isolamento, quando necessário.

5.5. RECURSOS EDUCATIVOS

As características de aprendizagem das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo são variáveis. A utilização de recursos e métodos didáticos ajudarão as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo a aceder a todos os aspetos do currículo. Seguem-se alguns dos recursos mais eficazes para autismo e estratégias inclusivas para ajudar estas crianças a sentirem-se incluídas em contexto sala aula.

5.5.1. ESTRUTURA UNIVERSAL DO PENSAMENTO:

Este kit de ferramentas instruccionais, expresso no exemplo da figura 7 e 8, fornece aos professores e às crianças uma linguagem organizada para a aprendizagem. Os símbolos e descrições simples das ações de aprendizagem permitem às crianças de todas as idades acederem ao currículo de forma mais eficaz.



Figura 7



Figura 8

5.5.2. A IMPORTÂNCIA DE COLORIR

Os estudos sobre a Perturbação do Espectro do Autismo indicam que realizar atividades relacionadas com o colorir, demonstram-se exercícios fundamentais para acalmar e aumentar o foco das crianças. Exercícios de colorir como o da figura 9 e 10 são opções a considerar.



Figura 9



Figura 10

5.5.3. BRINQUEDOS FIDGET

Os brinquedos fidget, como o exemplo da imagem 11, são um famoso recurso sensorial para ajudar as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e outras perturbações do processamento sensorial a manterem-se concentradas e calmas.



Figura 11

Os professores podem comprar brinquedos fidget já prontos para a sua sala de aula ou utilizar os que codesevolveram com os seus alunos. Este brinquedo pode relaxar a mente da criança e, ao fazê-lo, melhorar a sua memória de trabalho e as suas capacidades de funcionamento executivo.

5.5.4. CARTÕES DE EMOÇÃO

Tratam-se de cartões, como os da figura 12, imprimíveis para crianças com esta perturbação do neuro desenvolvimento, uma vez que, podem ajudá-las a reconhecer várias emoções nos outros e em si mesmas.

Exemplo de dinâmica: O professor baralha os cartões de emoções. Depois, mostra cada cartão aos alunos e vê se eles conseguem identificar a emoção sem olhar para o texto. Se não forem capazes de reconhecer a emoção, o professor mostra a palavra e explica a emoção mostrada. Por exemplo, se o cartão for “feliz”, o professor poderia dizer: “Quando alguém está feliz, pode expressá-lo sorrindo ou rindo em voz alta”.

5.5.5. ORGANIZADORES GRÁFICOS

Ferramentas visuais como mapas mentais e diagramas Venn, como os expostos na figura 13 que facilitam os alunos a desenvolverem novas ideias e capturarem os seus pensamentos.



Figura 12

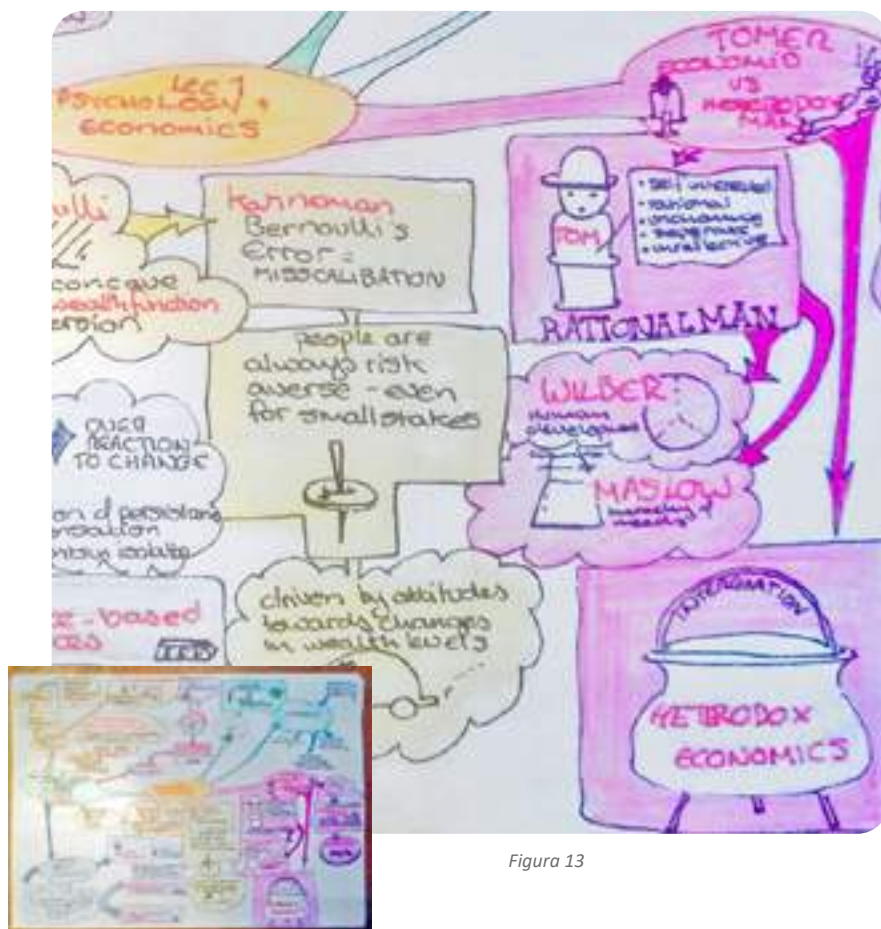


Figura 13

5.5.6. CAIXAS SENSORIAIS

Estas caixas são úteis para crianças com PEA por dois motivos:

- Encorajam o lúdico independente proporcionando benefícios educacionais ao aluno.
- Proporcionam uma experiência sensorial acessível aos alunos com esta condição.

As caixas sensoriais, como o exemplo apresentado nas figuras 14 e 15, proporcionam uma grande oportunidade para as crianças com PEA aprenderem e explorarem através de brincadeiras tácteis.



Figura 14



Figura 15

ANEXO 1- "TENHO UM ALUNO COM AUTISMO NA MINHA SALA DE AULA. E AGORA?"

GUIA DE SOBREVIVÊNCIA

1º PASSO

No 1º Ciclo, se sou titular da Turma: devo reunir com os Pais e recolher informação concreta acerca do que o filho gosta e o que o filho não gosta, para determinar o que deve ser evitado fazer e o que pode ser feito para motivar/controlar comportamentos mais disruptivos; Deve passar essa informação a todos os professores (AECS) e a todas as auxiliares.

Nos restantes ciclos: se sou a diretora de Turma, devo reunir com os Pais e recolher dos Pais informação concreta acerca do que o que o filho gosta e o que o filho não gosta, para determinar o que deve ser evitado fazer e o que pode ser feito para motivar/controlar comportamentos mais disruptivos; Devo posteriormente enviar essa informação a todos os professores que compõem o Conselho de Turma e a todas as auxiliares (no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, poderá fazer-se através da chefe dos auxiliares).

NOTA: este trabalho deve ser feito em articulação com a professora de Educação Inclusiva



OBSERVAÇÕES:

- Há comportamentos do professor, dos auxiliares de educação e dos colegas de turma que podem gerar momentos de descontrolo por parte do aluno que tem autismo. Esses devem ser evitados e só podem ser evitados se a comunidade escolar souber que comportamentos são. Ninguém melhor que os pais conhece a criança, e é apenas pelos pais que podemos chegar mais rapidamente ao aluno. Por outro lado, há comportamentos que os acalmam em situações de stress. Com a ajuda dos pais saberemos mais rapidamente quais são e poderemos aplicá-los quando necessário.
- É fundamental que os auxiliares de educação sejam informados, pois são peça fundamental no sucesso. Na verdade, os auxiliares passam muitas vezes mais tempo com estes alunos do que o professor/os professores.

2º PASSO:

Como titular da turma ou diretor de turma, devo procurar informação fidedigna acerca deste espectro e das suas características principais. Também aqui posso encurtar caminho e pedir ajuda à professora de Educação Inclusiva. A partir daqui, destaco duas situações:

Dar formação a professores e auxiliares: deve construir-se um panfleto, ou procurar já feitos junto de Associações de Autismo e disponibilizar na escola; junto destas associações, deve pedir-se ajuda com formações. Estas associações são especializadas no espectro, muitas vezes criadas por pais de crianças com Autismo.

Trabalhar a turma para a inclusão deste colega: junto das associações de autismo, deve procurar-se um vídeo e atividades adequadas à idade dos alunos em questão para se sensibilizar para a inclusão do aluno com autismo. Os colegas devem estar conscientes das limitações e das potencialidades deste colega; devem saber que comportamentos têm que evitar e que comportamentos têm que promover com este colega; pode/deve nomear-se um colega tutor para aluno, que deve ser um colega com perfil, que se voluntarie. Não pode ser nomeado sem ter vontade própria ou perfil.



OBSERVAÇÕES:

- Nos pontos acima pode pedir-se o testemunho dos pais, caso estejam capazes para tal. (Há pais que não são capazes, porque ainda estão a viver o seu estado de negação, luto, revolta. Deve aceitar-se e compreender-se).

O QUE EVITAR DE MODO GERAL COM UM ALUNO COM AUTISMO:

- ✘ Não tratar o aluno pelo diminutivo do nome. Deve ser tratado como os restantes alunos. O diminutivo do nome transparece pena o que fere os pais.
- ✘ Todas as situações devem ser explicadas e qualquer alteração à rotina deve ser antecipada. Por exemplo, se no dia seguinte não houver aula de música porque há uma ida à biblioteca, o aluno deve ter esta informação na sua posse com antecedência. Não pode saber apenas no momento, pois isso pode desencadear um comportamento disruptivo, fazendo sobressair as estereótipos (movimentos involuntários que não conseguem controlar).
- ✘ Deve dar-se a estes alunos a possibilidade de substituírem o livro e o caderno pelo tablet e pelo computador. Por norma, têm comprometida a motricidade fina (detestam escrever) e são barrados nas tecnologias, estando super motivados para o seu uso.
- ✘ Deve evitar-se o toque, sobretudo o agarrar ou o prender em situações de crise ou descontrolo.
- ✘ Deve privilegiar-se o ensino pelo recurso a imagem: vídeos, power points, jogos interativos. Têm uma memória visual fantástica.
- ✘ Os conteúdos devem ser simplificados e esquematizados.
- ✘ Sempre que possível, deve ensinar-se a matéria recorrendo a elementos da vida diária destes alunos. Por exemplo, se quero ensinar o sujeito, o predicado, o verbo, o complemento direto, e o aluno se chama Luís e adora comboios, posso colocar a frase: O Luís adora comboios. O facto de a frase ser sobre si mesmo, sobre a sua realidade, aumenta a motivação e a compreensão.
- ✘ Todos os conteúdos que são lecionados devem ter duas fases: a apresentação em vídeo ou power point, e depois atividades em que se verifica a apreensão.
- ✘ As fichas de trabalho devem ser pequenas. Nunca colocar vários exercícios na mesma folha. Faz confusão/distração visual e desmotiva o aluno pelo facto de ver de uma só vez que tem muito trabalho para fazer.
- ✘ Atenção aos barulhos e áudios. Se possível, coloque-se o aluno com fones e ele mesmo regula o volume. Se o áudio é apenas para a restante turma, fale-se com os pais sobre a possibilidade de o aluno ter sempre na mochila os protetores de ouvidos (são uma espécie de phones que cortam o som).
- ✘ Para estes alunos os trabalhos de casa não podem ser ditados. O professor deve garantir, ele mesmo, ou supervisionar, que o registo é feito.
- ✘ Deve trabalhar-se ao máximo a autonomia do aluno e não deixar que os colegas façam tudo por ele porque o consideram incapaz. Se não ensinarmos a fazer, se não deixarmos tentar, nunca irá conseguir. (isto deve ser explicado à turma).

ATENÇÃO:

- Não é uma receita. Todos os alunos no espectro do autismo são diferentes. Poderão encontrar um aluno com autismo que adora receber e dar mimo, por exemplo.
- Não devemos nunca tentar mudar o aluno. A escola deve moldar-se a ele.
- Devemos acreditar sempre que são capazes, porque são. No entanto, só o conseguem mostrar se lhe dermos a possibilidade de o fazer por um caminho pedagógico diferente.



ANEXO 2

Panfleto para suporte à informação da turma/comunidade escolar

É IMPORTANTE
Olhar primeiro a pessoa em vez do seu comportamento ou deficiência.

Descobrir os seus pontos fortes e seus desafios.

O QUE NÃO SE DEVE FAZER

- Tratar a pessoa pelo diminutivo do nome.
- Tocar e agitar sem saber se a pessoa tolera.
- Não explorar que alguma coisa vai muito fazer a rir.
- Não pedir para fazer coisas de uma só vez.
- Não fazer as coisas pela pessoa. Estimular a sua autonomia.

SABIAS QUE?

Albert Einstein
Sé Gálor
Isaac Newton
Vincent Van Gogh
Steven Spielberg
Leonardo Da Vinci

eram autistas?

ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS
Todas as crianças importam e importam mesmo!
A escola é para todos e para cada um.

UNESCO

AUTISMO
Conhecer para compreender

+IncEdu
Co-funded by the Erasmus Programme of the European Union

Folheto disponível para imprimir (frente e verso).

O QUE É?

O autismo não é uma doença! É a perturbação do desenvolvimento mais comum do mundo.

Não há uma causa: por razões genéticas, biológicas e fatores ambientais o cérebro não se desenvolve de acordo com o padrão.

Trata-se de uma perturbação severa da interação social e da comunicação, que condiciona os comportamentos e atitudes da criança, afetando a sua forma de se relacionar com os outros e de se envolver no ambiente que a rodeia.

SABE MAIS...

O autismo é 4 a mais frequente em meninos do que em meninas.

Manifesta-se entre os 18 meses e os 5 anos.

É um **crédulo** e **excessivo** interesse em assuntos com vários níveis.

Não existe uma cura para o autismo. No entanto, algumas crianças têm progressos significativos.

CARACTERÍSTICAS

- Repete palavras, frases ou sons que ouve ("ecolalia").
- Evita o contacto físico e, muitas vezes, o contacto visual também. Níveis de dificuldade de relacionamento com outras pessoas.
- Tem um especial interesse por objetos, objetos.
- Fixação por objetos ou temas.
- Dificuldade em interpretar expressões faciais.
- Estratégias/movimentos repetitivos, insiste na repetição e resiste à mudança de rotina.
- Alguns desenvolvem hiper e/ou hipossensibilidade sensorial.
- Não tem noção de perigo.
- Dificuldade em expressar necessidades.
- Aparente insensibilidade à dor.
- MAS hiper-sensibilidade sensorial (ruído, cheiro, luz).

O QUE IMPORTA SABER

As crianças no espectro do autismo têm muitas vezes comportamentos desafiadores.

Quais as potenciais razões da criança para isso?

- Tem necessidades
- Tem reações
- Equilibra o ambiente emocional
- Alta inteligência

COMO POSSO AJUDAR?

- Fica atento aos sinais de alerta.
- Diminui/retrai tudo o que causa stress e distração, oferecendo uma atividade ou objeto que transmita calma.
- Sé gentil e paciente. Dá espaço à pessoa.
- Dá instruções claras à pessoa e fala de maneira simples.
- Mantém-te calmo(s). O comportamento da pessoa também despertará emoções em ti.

KEEP CALM

É IMPORTANTE

Olhar primeiro a pessoa em vez do seu comportamento ou deficiência.

Descobrir os seus pontos fortes e seus desafios.

O QUE NÃO SE DEVE FAZER

- Tratar a pessoa pelo diminutivo do nome.
- Tocar e agarrar sem saber se a pessoa tolera.
- Não explicar que alguma coisa vai mudar face à rotina.
- Não pedir para fazer várias coisas de uma só vez.
- Não fazer as coisas pela pessoa. Estimular a sua autonomia.

SABIAS QUE?

Albert Einstein
Bill Gates
Isaac Newton
Vicent Van Gogh
Steven Spielberg
Leonardo Da Vinci

eram
autistas?



ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS

Todas as crianças importam e importam mesmo!

A escola é para todos e para cada um.

UNESCO



inc4edu@gmail.com



<https://edupa.pt/projeto-inc-edu/>



[facebook.com/Projeto Educação Inclusiva](https://facebook.com/ProjetoEducaçãoInclusiva)



[inc4edu_inclusiveeducation](https://www.instagram.com/inc4edu_inclusiveeducation)

+IncEdu

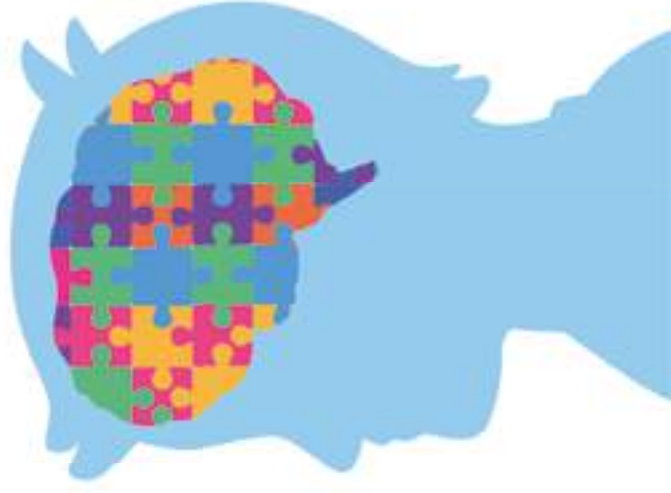


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



AUTISMO

Conhecer para compreender



O QUE É?



O autismo não é uma doença! É a perturbação do desenvolvimento mais comum do mundo.

Não há uma causa: por razões genéticas, biológicas e fatores ambientais o cérebro não se desenvolve de acordo com o padrão.

Trata-se de uma perturbação severa da interação social e da comunicação, que condiciona os comportamentos e atitudes da criança, afetando a sua forma de se relacionar com os outros e de se envolver no ambiente que a rodeia.



SABE MAIS...



O autismo é 4 x mais frequente em meninos do que em meninas..

Manifesta-se entre os 18 meses e os 3 anos.

É um **síndrome** e, como tal, aparece num **espectro com vários níveis**.

Não existe uma cura para o autismo. No entanto, algumas crianças têm progressos significativos.

CARACTERÍSTICAS



Repete palavras, frases ou sons que ouve ("ecolália").



Evita o contacto físico e, muitas vezes, o contacto visual também. Revela dificuldade de relacionamento com outras pessoas.



Tem um especial interesse por alinhar objetos. Fixação por objetos ou temas.



Dificuldade em interpretar expressões faciais.



Estereotipias/movimentos repetitivos. Insiste na repetição e resiste à mudança de rotina.



Alguns descoordenação motora. Hiperatividade perceptível ou extrema inatividade.



Não tem noção do perigo. Dificuldade em expressar necessidades.



Aparente insensibilidade à dor. MAS hipersensibilidade sensorial (ruído, cheiro, luz).

O QUE IMPORTA SABER

As crianças no quadro no autismo têm muitas vezes comportamentos desafiantes.

Quais as potenciais razões da criança para isso?



Tentar comunicar



Ver reações
Equilibrar sobrecarga emocional



Auto-
proteção



COMO POSSO AJUDAR?



Fica atento aos sinais de alerta.



Diminui/retira tudo o que causa stress e distração, oferecendo uma atividade ou objeto que transmita calma.



Sê gentil e paciente. Dá espaço à pessoa.



Dá instruções clara à pessoa e fala de maneira simples.

KEEP CALM

Mantém-te calmo(a). O comportamento da pessoa também despertará emoções em ti.

RECURSOS ADICIONAIS



A **PLATAFORMA AUTRAIN** é o primeiro recurso online aberto que pode ser utilizado para diversos fins e que funcionará como um enquadramento europeu para a informação e para cursos relacionados com a inclusão social ativa na vida diária de pessoas com PEA. Conforme mencionado, a plataforma AuTrain é o único recurso que pode ser usado para diversos fins. Em primeiro lugar, para se obterem informações gerais sobre a PEA, nomeadamente características, etiologia, ou interação e comunicação, em situações da vida diária, com as pessoas com PEA. Em segundo lugar, para se implementar um curso de formação que se enquadre nos padrões modernos de educação e formação vocacional em ambientes de ensino híbrido (blended learning).

Por este motivo, a Plataforma AuTrain pode estabelecer-se como um recurso europeu e uma plataforma conjunta centralizadora do trabalho teórico e prático na área da PEA e da inclusão social de pessoas com PEA.



A **SERCRI** nasce de um projeto, inicialmente denominado “Ser Criança”, vocacionado para a venda de materiais relacionados com a Terapia Ocupacional e a Integração Sensorial, projeto este iniciado pela terapeuta ocupacional pediátrica Ana Teixeira, especializada em integração sensorial.

A SerCri é atualmente uma empresa que disponibiliza uma plataforma com loja online para aquisição desses produtos, facilitando o acesso e a compra aos pais, professores, educadores, terapeutas, entre outros.

Os demais produtos são frequentemente recomendados para crianças com determinados tipos de dificuldades, como dificuldades na autorregulação, na motricidade fina, na alimentação, etc.

Desta forma, possibilitamos o acesso a soluções que permitem adaptar a forma como certas tarefas são desempenhadas ou treinar/facilitar o desenvolvimento de diferentes competências, com o objetivo final de promover a participação e desempenho da criança em diversas atividades/ocupações do seu quotidiano.

A gama de produtos disponibilizados são frequentemente utilizados pelos Terapeutas Ocupacionais na sua prática clínica e, muitas vezes, também recomendados a pais, professores e educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. (2021). Neurotípico e Neurodiversidade; Instituto Inclusão Brasil. <https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurotipico-e-neurodiversidade/>

Autismo e Realidade (2020) – O que é uma comorbidade? <https://autismoerealidade.org.br/2020/01/07/o-que-e-comorbidade/>

Autism Speaks. (2012). Autism and Challenging Behaviors: Strategies and Support. <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-08/Challenging%20Behaviors%20Tool%20Kit.pdf>

Autism Speaks. (2011), School community tool kit. <https://www.autismspeaks.org/tool-kit/school-community-tool-kit>

Lima., C. (2018). Perturbação do Espectro do Autismo Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32770/1/ulfl242735_td.pdf

Nascimento, G. A., & Souza, S. F. (2018). A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidade de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec - Paidéia, XIII (19). Recuperado de <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/6322/3136>

Paro, S. (2020) “Comportamento e Autismo”, ABA+ Inteligência Afetiva. <https://abamais.com/comportamento-e-autismo/#:~:text=Os%20comportamentos%20desafiadores%20podem%20ser%20repetitivos%2C%20ou%20uma,-ser%20prejudicial%20para%20si%20ou%20para%20outras%20pessoas.>

Ribeiro, E. (2020). Vencer Autismo: comportamentos desafiantes: causas e como lidar com eles?, Ribeiro, 2020. <https://vencerautismo.org/2020/02/comportamentos-desafiantes-causas-licar/>

Rosa., S. (2022). Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua Contribuição Para a Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) <https://repositorio.uninter.com/handle/1/905>



+ Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO

[MANUAL DE BOAS PRÁTICAS]

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA:
**ALUNOS COM PERTURBAÇÕES
DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS**



MÓDULO 6

6. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	168
6.1. CONHECER PARA COMPREENDER AS PEA (DISLEXIA; DISGRAFIA; DISORTOGRAFIA; DISCALCULIA)	169
6.2. A DISLEXIA	172
6.2.1. Principais sinais e sintomas	174
6.2.2. Uma dificuldade de aprendizagem “invisível”	176
6.2.3. Verdades, mitos e impactos	179
6.3. AMBIENTE EDUCATIVO	181
6.4. PEDAGOGIA INCLUSIVA NA SALA DE AULA	182
6.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	186
6.6. RECURSOS EDUCATIVOS	198
6.6.1. Programas de reconhecimento de voz	198
6.6.2. Canetas de leitura autônoma	199
6.6.3. ClaroRead SE	200
6.6.4. Jogo “Brincar com a Dislexia”	200
ANEXO 1 - GUIA DE SOBREVIVÊNCIA	201
ANEXO 2 - FOLHETO	206
ANEXO 3 – OS 37 SINAIS DE RASTREIO DA PEA – DISLEXIA	209
RECURSOS ADICIONAIS	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211

6. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ALUNOS COM
PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

“ Quando leio, somente escuto o
que estou lendo e sou incapaz
de lembrar a imagem visual da
palavra escrita. ”

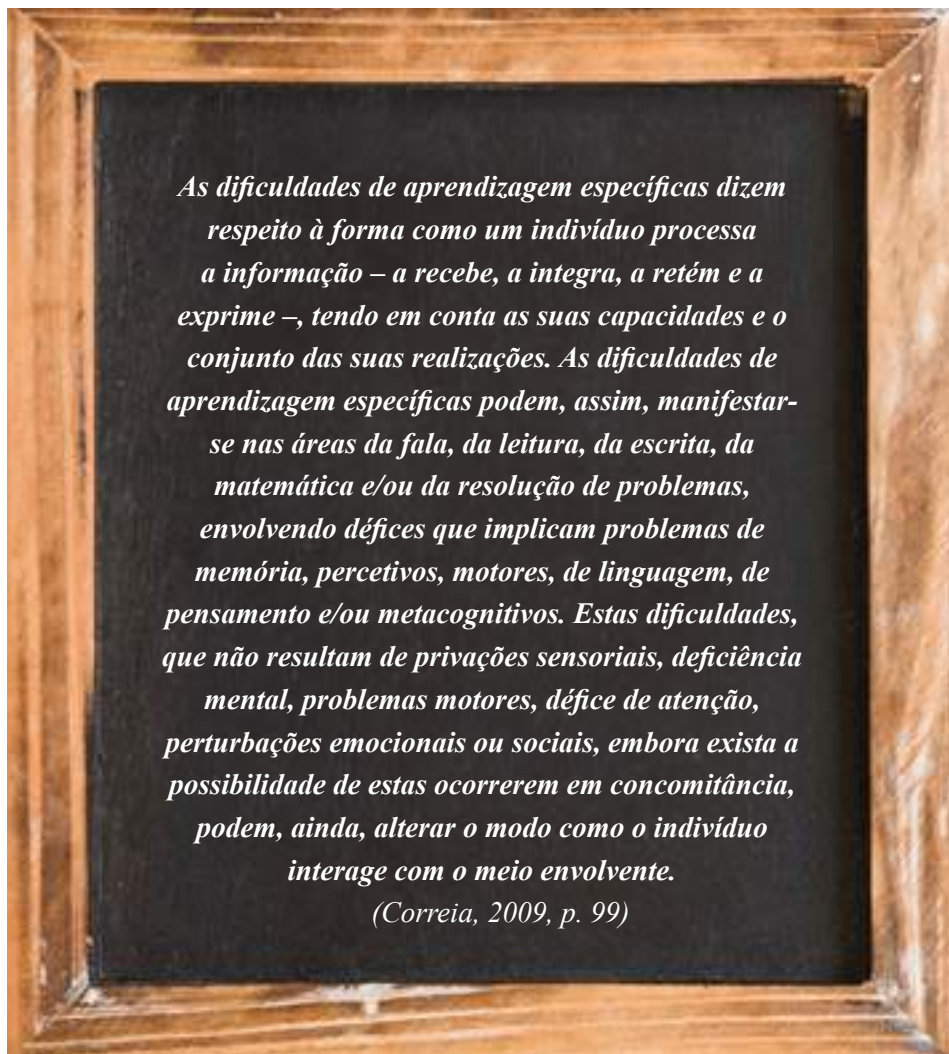


Albert Einstein

6.1. CONHECER PARA COMPREENDER AS PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (Dislexia; Disgrafia; Disortografia; Discalculia)

As Perturbações da Aprendizagem Específicas, é a designação utilizada para descrever dificuldades na aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, aritmética, ou ao nível do raciocínio lógico - matemático.

De acordo com Correia (2011), acrescentar o termo “específicas” vem no sentido de clarificar e evitar interpretações incertas relativamente a esta perturbação.



Os primeiros sinais desta dificuldade surgem numa idade precoce do desenvolvimento do sujeito. Estes não são atribuídos a outras dificuldades, como por exemplo, deficiência auditiva. O diagnóstico clínico desta perturbação tem como ponto de partida, não só a análise do histórico clínico da criança, através de relatórios psicopedagógicos, como também pelas respostas obtidas através das intervenções, considerando, segundo o DMS-5, os seguintes **critérios**:

1. **Apresentação de dificuldades contínuas, não só no uso, como também na aquisição da linguagem** nos seus diferentes domínios, por exemplo ao nível da fala, escrita, ou linguagem de sinais. Estas dificuldades derivam de um conjunto de défices na compreensão e na produção, nomeadamente:

- a. Uso de vocabulário reduzido.
- b. Limitação na construção frásica, que se reflete na “capacidade de unir palavras e terminações de palavras de modo a formar frases, com base nas regras gramaticais e morfológicas”
- c. Dificuldade ao nível do discurso, que se reflete na capacidade de desenvolver uma conversa, explicar ou descrever algo, devido à dificuldade do sujeito em usar o vocabulário e unir frases.

2. **As capacidades linguísticas dos sujeitos não estão desenvolvidas de acordo com a idade**, relevando limitações funcionais ao nível da comunicação. Esta realidade acarreta repercussões a nível social, na realização académica ou, ainda, ao nível profissional.

COMORBIDADES

Além dos problemas a nível das aprendizagens, da leitura, da escrita e da matemática, as crianças com Perturbações da Aprendizagem Específicas apresentam uma grande variedade de características e problemas, que podem surgir separados ou em conjunto (Ribeiro, A. 2023).

Neste documento (Ribeiro, A. (2023) *Guia para pais de crianças com dislexia*) é citado o autor Vítor Cruz (2009), o qual enunciou as dez características mais referidas, em função da sua frequência:

1. Hiperatividade.
2. Problemas perceptivo-motores.
3. Instabilidade emocional (explosões emocionais súbitas sem causa óbvia).
4. Défices gerais de coordenação (trapalhão e coordenação motora pobre).
5. Desordens de atenção (pequenos períodos de atenção, distração, perseverança).
6. Impulsividade.
7. Desordens da memória e do pensamento.
8. “Dificuldades de aprendizagem” específicas (leitura, escrita, soletração e aritmética).
9. Desordens da audição e da fala.
10. Sinais neurológicos difusos, como irregularidades electroencefalográficas.

A existência de perturbações da aprendizagem específicas não exclui outras. É o que chamamos comorbidade. É importante, aquando da avaliação de dislexia, pensar na possibilidade de outras perturbações associadas, que tanto podem afetar a linguagem, o comportamento, a comunicação ou a aprendizagem e que se repercutem no rendimento escolar.

Os problemas emocionais e de comportamento não são a principal causa das dificuldades de aprendizagem. Não podemos confundir as repercussões psicológicas, derivadas das perturbações de aprendizagem específicas. Também é possível que um problema da aprendizagem seja originado por problemas emocionais, no entanto, o mais frequente é o inverso, principalmente se essa dificuldade não for diagnosticada, nem tratada atempadamente, produzindo na criança frustração e ansiedade.

Apesar das Perturbações da Aprendizagem Específicas abrangerem um conjunto de capacidades, neste manual iremos debruçarmo-nos sobre as dificuldades ao nível da aquisição da leitura e escrita, denominada por dislexia.

6.2. A DISLEXIA

A dislexia é uma incapacidade específica da aprendizagem de origem neurobiológica e genética. Esta é caracterizada pela dificuldade, não só no reconhecimento de palavras, como também, ao nível da leitura, limitação na escrita e descodificação, resultantes de um défice do processo fonológico da língua. Esta dificuldade abrange alunos com capacidade intelectual normal que não manifestam qualquer problema a nível sensorial (por exemplo, incapacidade auditiva).

Atualmente, de acordo com uma definição aceite pela grande maioria da comunidade científica e adotada pela Associação Internacional de Dislexia (2003), considera-se que:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.”



Segundo a autora Angelina Ribeiro (2023) esta definição sugere alguns comentários:

1. Em primeiro lugar, trata-se de uma definição por exclusão, na qual se especifica mais o que está em défice, em vez de se definirem as suas propriedades intrínsecas.

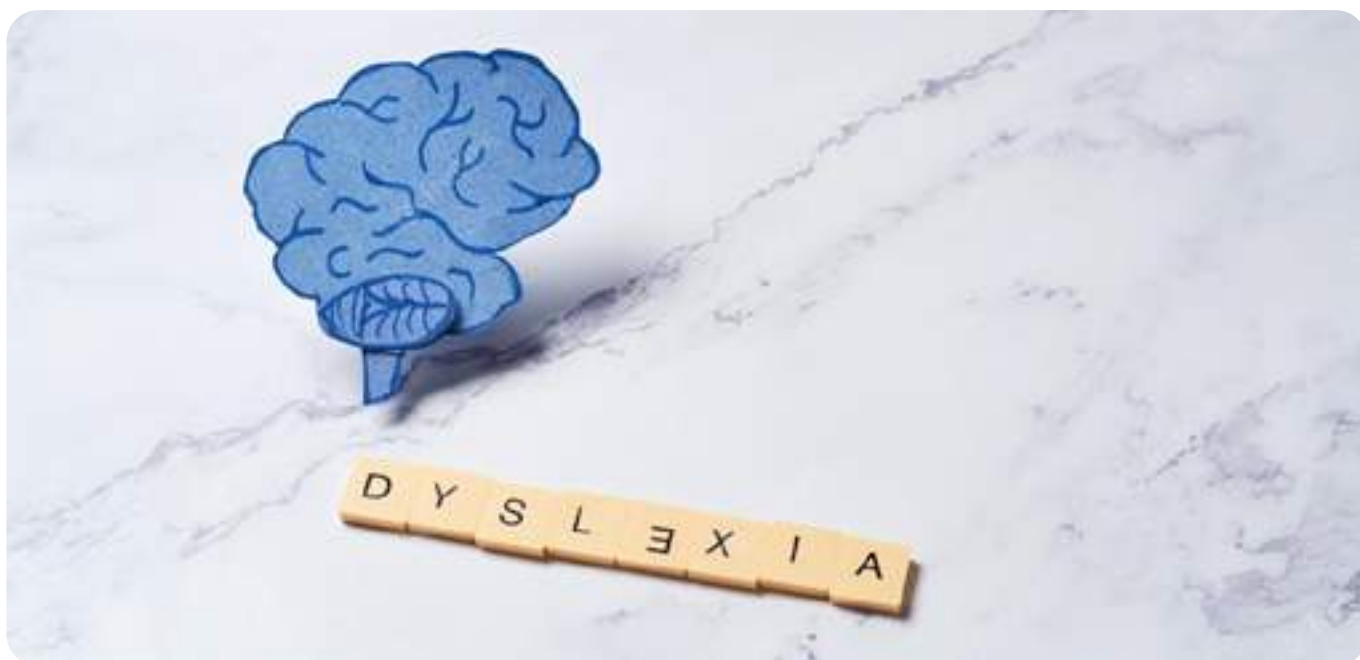
2. Em segundo lugar, o facto de se definir a dislexia como uma perturbação da leitura. Com efeito, como foi referido por alguns autores, distinguem-se dois grandes conjuntos do processo, que contribuem para a capacidade de ler, isto é, compreender o texto escrito:
 - os processos de identificação das palavras escritas, específicos da leitura.
 - os processos de compreensão, não específico da leitura, visto serem mobilizados para a compreensão tanto oral, como escrita.

Cada vez mais, os autores consideram que, para distinguir os défices específicos de défices mais gerais, que possam afetar a compreensão oral ou escrita, é necessário definir a dislexia como uma perturbação da identificação das palavras escritas.

3. Em terceiro lugar, a separação entre perturbação específica da leitura e perturbação específica da escrita é indissociável. A literatura sobre este assunto mostra a ambiguidade que as dificuldades de identificação das palavras escritas estão sistematicamente associadas às perturbações da sua produção, as disortografias. As pesquisas levadas a cabo, neste domínio, mostram que as crianças com dislexia conseguem dominar, com o tempo, mais ou menos a leitura, mas manifestam problemas no plano da ortografia. Esta situação pode explicar-se pelo grau de complexidade (mais elevado) que a produção de palavras escritas apresenta, em relação ao seu reconhecimento.
4. Em quarto lugar, o facto de excluir desta definição indivíduos cujo nível intelectual é inferior à média é discutível. Com efeito, não há nenhuma prova de que as dificuldades de identificação e da produção das palavras escritas, com as quais são confrontadas as pessoas com défice intelectual, sejam de natureza diferente das encontradas por indivíduos, cuja inteligência está dentro da média.

Assim, é plausível que certas crianças, adolescentes ou adultos apresentem simultaneamente um défice cognitivo e uma dificuldade na leitura e na escrita, sendo atualmente estes diagnósticos mutuamente exclusivos [Sprenger-Charolles&Colé, 2006 cit in Ribeiro, A. (2023)].

A autora conclui que, perante o referido, a definição de dislexia é suscetível de evoluir ainda, nos próximos anos, em função do avanço dos conhecimentos.



6.2.1. PRINCIPAIS SINAIS E SINTOMAS

De acordo com o DSM 5 (2013), existe um conjunto de sintomas que poderão indicar um diagnóstico de dislexia. Neste sentido, apresentamos um conjunto de **sinais** importantes a saber:

1. Evidência, por um período mínimo de 6 meses, de dificuldades **ao nível do desenvolvimento e aquisição das aprendizagens**, bem como na aplicação de competências escolares, independentemente do aluno ter beneficiado de intervenção, ou não. Manifestação de pelo menos de uma das seguintes dificuldades:
 - Limitação, ou ausência na precisão da leitura de palavras.
 - Velocidade e fluência da leitura condicionadas, isto inclui leitura lenta e esforçado.
 - Dificuldade ao nível da compreensão do que é lido.



Além do mencionado, os alunos com esta condição, podem apresentar **dificuldades ao nível da escrita**. A saber:

- Pouca, ou ausência de precisão ortográfica.
 - Limitação ou ausência de precisão ao nível da gramática e pontuação.
 - Caligrafia pouco legível.
 - Dificuldade em organizar as ideias e escrever de modo claro.
2. As competências escolares afetadas acarretam implicações, tanto **ao nível da realização das atividades escolares, como também nas tarefas do quotidiano e profissionais**.
 3. Os sintomas mencionados, **têm início numa fase bastante precoce do percurso escolar do aluno**, contudo, em alguns casos, tais dificuldades podem apenas serem evidentes já na fase adulta.

Não obstante, e considerando a Associação Portuguesa de Dislexia (Dislex), podemos ainda especificar uma panóplia de **sintomas** associados a esta perturbação, nomeadamente:

Manifestações a nível comportamental

- Lentidão na realização das tarefas escolares (trabalhos de casa, por exemplo).
- Falta de à-vontade na realização das tarefas de leitura, ou fuga às mesmas.
- Apresentação de curtos períodos de tempo de concentração, devido a estímulos do exterior.
- Resultados escolares inferiores à capacidade intelectual do aluno.
- Dificuldades na aprendizagem de novas línguas.
- Manifestação de bloqueios diante da exposição (leitura, por exemplo).
- Evidência de comportamentos de isolamento em contexto escola e sala de aula.
- Melhores resultados em provas orais do que escritas.



Alterações ao nível emocional

- Manifestação de ansiedade diante das avaliações ou ainda perante situações de leitura e escrita.
- Presença de sentimentos de frustração, vergonha, tristeza e inferioridade.
- Evidência de baixa autoestima.
- Perturbação do sono.



A dislexia é de todas as Perturbações da Aprendizagem Específicas, a que surge com maior frequência em contexto escolar.

Todas as crianças com dislexia apresentam dificuldades na linguagem, variando na sua gravidade de criança para criança. Algumas têm dificuldade na leitura e não apresentam qualquer dificuldade no cálculo ou problemas de memória. Outras têm uma leitura mais fluente e muita dificuldade na ortografia.

Na maioria dos casos, só há sinais evidentes quando a criança inicia a aprendizagem da leitura e da escrita. Só a partir do final do 2.º ano, embora seja mais habitual no 3.º ano, é que se consegue formular um diagnóstico, através de aplicação de testes:

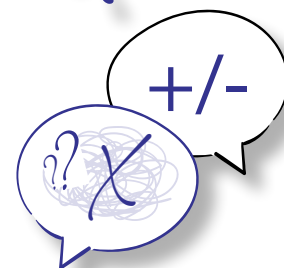
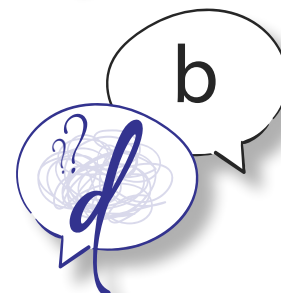
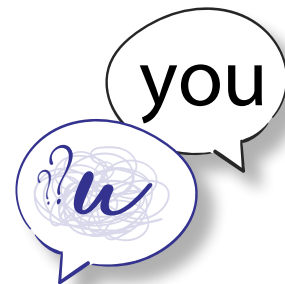
- ✓ Avaliação de competências de leitura e escrita (fluência, expressão, exatidão, compreensão, desenvolvimento linguístico).
- ✓ Avaliação do seu perfil cognitivo (quociente de inteligência – QI; competências verbais e de realização).
- ✓ Avaliação da linguagem (consciência fonológica, capacidade de nomeação rápida de estímulos visuais, compreensão de instruções, memória verbal).
- ✓ Exames médicos (despiste de problemas visuais ou auditivos). (Ribeiro, A. 2023)

É importante salientar que, pode existir, associada à dislexia outras três perturbações da aprendizagem, nomeadamente: **a disortografia, disgrafia** e a **discalculia**.

Relativamente à **disortografia**, temos que esta se trata de uma dificuldade ao nível da ortografia, mais precisamente na aquisição das aprendizagens da escrita, onde a característica mais evidente é a presença de erros ortográficos.

Já a **disgrafia**, trata-se de uma dificuldade ao nível do desenho das letras, decorrente de dificuldades a nível motor, ou seja, alterações na motricidade fina e velocidade de movimento.

Por último, a **discalculia** é a dificuldade manifestada no desenvolvimento do raciocínio matemático, e cálculo (Pinto, 2015).



6.2.2. UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM “INVISÍVEL”

Na maioria dos casos, são sobretudo os pais que primeiro se apercebem de que o seu filho está a ter problemas em acompanhar o ritmo dos colegas da turma. Em alguns desses casos, os pais têm filhos mais velhos, cuja aprendizagem é muito diferente.

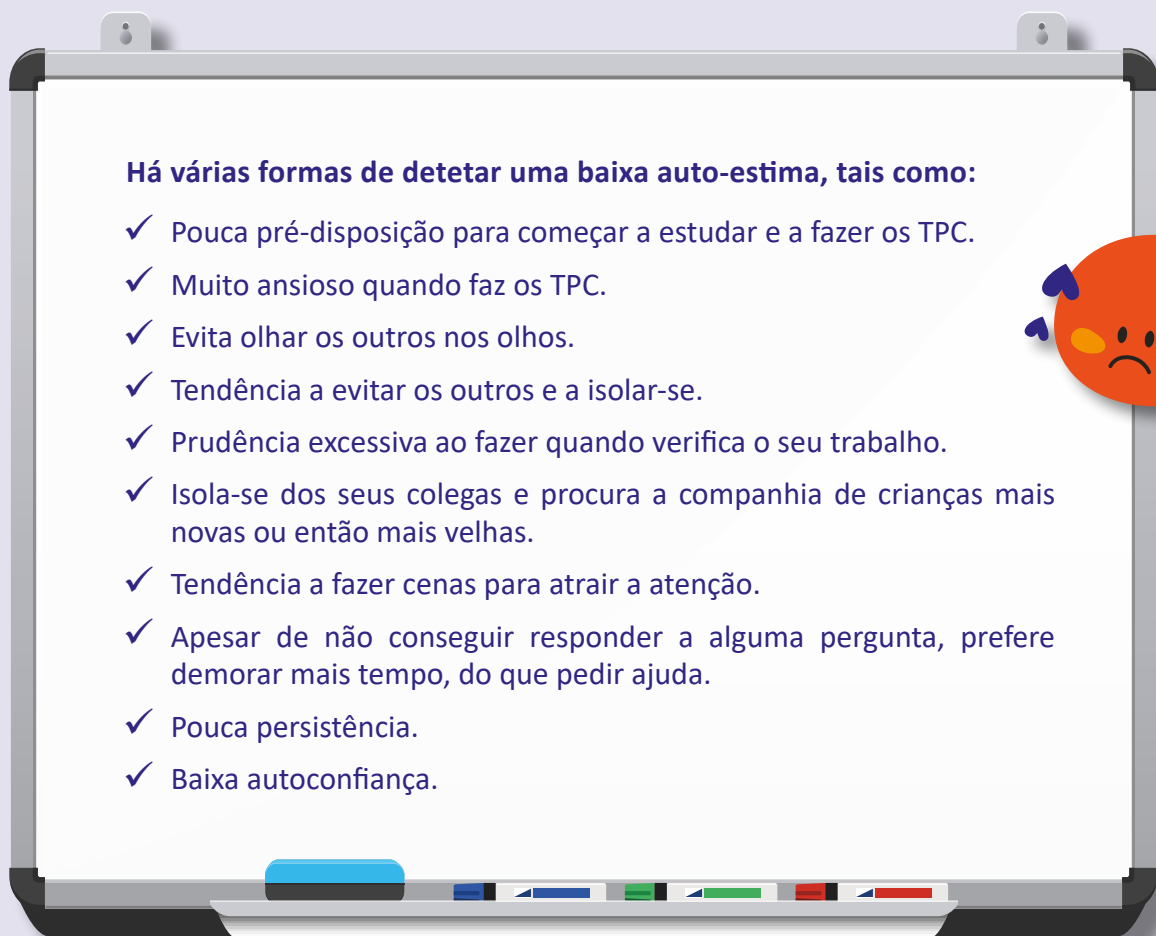
Para os professores é difícil detetar situações ligeiras em turmas com cerca de 20 alunos.

Embora a dislexia seja uma dificuldade de aprendizagem “invisível”, a criança tem perfeita consciência das suas dificuldades e sabe que não é como as outras crianças. Se não tiver o apoio necessário em casa, tenta ocultar o que provoca nela uma baixa autoestima e medo que os outros venham a descobrir e que possa ser rejeitada/excluída, pelos seus pares. (Ribeiro, A. 2023)

Algumas crianças com dislexia conseguem esconder as suas dificuldades para que os outros não se apercebam. Muitas vezes, são bons na oralidade, sabem expor e fazem mesmo intervenções, dando a ideia que compreenderam bem o que se estava a debater, apesar de não conseguirem colocar as suas ideias por escrito.

Por isso, em casa é importante verificar se a criança percebeu bem o que foi explicado, primeiro oralmente e repetir até ter a certeza que percebeu bem. Não considere uma perda de tempo verificar as tarefas da criança e não hesite em questioná-la, as vezes que for necessário, para ver se percebeu bem o que lhe foi pedido.

Quando não quer ir à escola, não quer separar-se dos pais, isola-se no seu quarto, não quer falar sobre a escola, há alterações nos seus hábitos alimentares e nas suas rotinas, resmunga por tudo e por nada.... Tudo isso são sinais aos quais deverá estar atento e pedir ajuda ao médico de família/pediatra ou mesmo aos professores. Verifica-se que na maioria dos casos, estes comportamentos estão ligados ao ambiente escolar.



Embora a auto-estima das crianças já esteja a construir-se quando entram para a escola, as primeiras experiências escolares podem ter uma importância decisiva. Quando falamos de uma criança com dislexia, ela é muito vulnerável perante as primeiras aprendizagens, difíceis para ela, marcadas pelo insucesso.

Por não se sentirem iguais aos outros colegas, a criança isola-se, por isso, é fundamental a sua participação nos trabalhos de grupo. É necessário estar muito atento, para que possa resultar numa experiência positiva e, verificar se não é colocada à margem e ter o cuidado de solicitar tarefas que estejam de acordo com as suas capacidades e interesses, de acordo com as suas competências. Os pais deverão pedir ao professor para estar atento e levar a criança a interagir de forma positiva e construtiva. As crianças com dislexia são muito criativas e, desta forma será uma mais-valia para o grupo.

A criança com baixa auto-estima reage positivamente quando lhe são atribuídas responsabilidades às quais possa corresponder. Têm de ser procuradas todas as ocasiões onde se anteveja essa possibilidade e, desta forma, valorizá-la.

A tutoria entre colegas também pode ser uma ajuda útil. Poderá sugerir, que na escola, um bom aluno apoie a criança com dislexia em algumas das matérias onde ela sinta necessidade. Não é fazer por ela, mas sim orientá-la numa determinada tarefa, para que ela própria a realize sozinha. Pode ser uma opção extremamente benéfica.

Os pais podem contribuir de forma significativa porque saber estar em sociedade, é uma forma da criança se sentir à-vontade e assim ter mais estabilidade emocional e segurança. (Ribeiro, A., 2023)



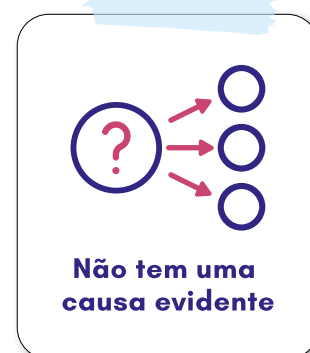
Motivação é outra das grandes dificuldades, tendo em conta que a criança lida constantemente com o insucesso. No entanto, é fundamental, já que aprenderá melhor se houver motivação. Há dois fatores importantes na motivação que são: o sucesso e saber que consegue desempenhar determinada tarefa, por isso, o professor deve ter o cuidado de propor uma tarefa que a criança possa concluir com sucesso e, se necessário, decompô-la em sequências com objetivos intermediários acessíveis.

Muitos pais queixam-se da falta de motivação dos seus filhos, dizendo «o meu filho é “preguiçoso”, “a minha filha não se interessa por nada”». Talvez não se trate de preguiça, mas sim de falta de motivação pelo facto de terem perdido a sua curiosidade natural, no que diz respeito à aprendizagem escolar.

A motivação está intimamente ligada ao nosso nível de autoconfiança e dos outros. Quanto mais a criança tem confiança nela, mais se vai sentir motivada. Quanto mais motivada estiver, mais se vai envolver no seu trabalho. Quanto mais envolvida, mais confiança e sucesso terá (Ribeiro, A. 2023).

6.2.3. VERDADES, MITOS E IMPACTOS

- ❖ De acordo com diversos estudos, a dislexia afeta entre 5% a 10% da população escolar, a nível mundial. Tem-se observado uma maior predominância da dislexia no género masculino (Ribeiro, A. 2023).
- ❖ Em novembro de 2020 realizou-se o Congresso Internacional de Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem, online, no qual Margaret Snowling falou da importância da hereditariedade para a deteção precoce da dislexia, o que justifica a alta incidência de disléxicos entre irmãos, pais e outros familiares de crianças disléxicas.
- ❖ Atualmente, não há dúvida de que a dislexia, na maioria dos casos, possui fortes bases genéticas, mas não é uma doença monogénética, isto é, ligada à mutação de um só gene. (Ribeiro, A. 2023)
- ❖ A dislexia não tem uma causa evidente, mas existem relações complexas com outras perturbações, que lhe podem estar associadas. Isto leva-nos a colocar várias hipóteses explicativas. Desta forma, o estudo da dislexia implica um grande número de disciplinas: a genética, a neuropsicologia, a psicologia e psicopatologia.
- ❖ Com base nas pesquisas mais recentes, há indicadores comportamentais mais fiáveis dos processos utilizados na leitura, que permitem diagnosticar uma criança com dislexia. A manifestação mais evidente de uma dislexia reside na impossibilidade de desenvolver as capacidades de reconhecimento das palavras escritas, fora do seu contexto. Assim, a criança manifesta dificuldades significativas, em compreender os textos escritos, porque o reconhecimento das palavras escritas é diferente, tanto ao nível da precisão/exatidão como da fluência/velocidade.
- ❖ Importa sublinhar que uma criança pode apresentar dificuldade em aprender a ler e não ter dislexia. As suas dificuldades podem ter origens diversas: ter um domínio insuficiente da língua, ser oriunda de meio social e cultural pouco estimulante ou ser pouco assídua na frequência da escola.



- ❖ Outro mito que ainda se ouve é o de que a dislexia é uma pura invenção social, da classe média, para justificar o insucesso dos filhos. É evidente que esta afirmação não está correta, pois há muitos indícios que nos levam a concluir que a dislexia tem origem cerebral.
- ❖ A origem neurológica da dislexia pode ser confirmada, graças à ressonância magnética e à neuro-imagem. Tratando-se de um problema neurológico, as crianças com dislexia não se podem “curar”, tendo de ser apoiadas e encorajadas, de forma constante e próxima. Sabemos que se pode viver com esta problemática e ter êxito ao nível pessoal e profissional.
- ❖ A atividade funcional do cérebro dos que têm dislexia não é normal; várias regiões-chave não são suficientemente ativadas, simultaneamente na análise visual e no tratamento fonológico.
- ❖ Existe uma ideia errada relativamente às ajudas que são facultadas à criança, dado que as aulas, as sessões de terapia da fala, a reeducação, só intervêm ao nível psicológico, bem distinto do nível neurológico. Como poderão todas estas intervenções mudar uma patologia dos circuitos neuronais? Existe uma relação de identidade entre cada um dos nossos pensamentos e a função de interligar os neurónios do nosso cérebro: não podemos tocar num, sem afetar o outro.
- ❖ Não existe um tratamento padrão adequado a todos os casos de dislexia, pelo que o recurso a uma intervenção individualizada deverá ser a preocupação principal. Estas crianças também revelam um ritmo de trabalho mais lento, quando comparado com os restantes colegas. Há que dar tempo ao tempo e, sobretudo, motivá-las sempre, por escassos que sejam os resultados positivos.



6.3. AMBIENTE EDUCATIVO

As crianças com Perturbações da Aprendizagem Específicas encontram um conjunto de entraves à aquisição das aprendizagens que, conseqüentemente, acarretam implicações no seu desenvolvimento educativo pleno. Neste sentido, é que exista uma real preocupação pela inclusão destes alunos em contexto educativo, através da adoção de medidas, bem como de estratégias pedagógicas, por forma a que estes alcancem, não só a realização académica pretendida, como também o pleno desenvolvimento enquanto sujeito. Neste sentido, torna-se mencionar algumas medidas positivas para aquisição das aprendizagens, nomeadamente:

- ⚙️ Uso de canetas coloridas.
- ⚙️ Utilizar modos de ensino multissensoriais. Estes métodos recorrem ao uso do movimento, do toque, juntamente com o que vemos e escutamos para ajudar o aluno a adquirir competências na área da escrita e leitura, por exemplo. Vejamos o exemplo na figura 1.
- ⚙️ Proporcionar aos alunos folhas com pouco texto.
- ⚙️ Apresentar os conteúdos escritos (testes de avaliação, fichas, etc) em folhas separadas, por forma a facilitar a realização da tarefa.
- ⚙️ Escrever informações/ orientações por tópicos, por forma a facilitar o entendimento do aluno.
- ⚙️ Recurso a vídeos. A exposição da informação através de vídeos facilita a aquisição das aprendizagens do aluno com dislexia.
- ⚙️ Não solicitar leitura em voz alta.
- ⚙️ Utilização do reforço positivo por parte do professor quando o aluno alcançar um objetivo ou superar alguma dificuldade.
- ⚙️ Caso o aluno se sinta stressado, o professor deve conceder alguns minutos, por forma a que possa relaxar.
- ⚙️ Incentivo ao trabalho autónomo do aluno. Os alunos com esta condição apresentam maior facilidade em recordar informação quando estudam autonomamente, por exemplo, realização de pesquisa.
- ⚙️ Manter os ruídos externos fora do alcance da sala de aula.



Figura 1



Figura 2

6.4. PEDAGOGIA INCLUSIVA NA SALA DE AULA

Podemos destacar, enquanto fatores positivos para o sucesso da aprendizagem: níveis elevados de escolaridade e cultura; linguagem mais rica e maior disponibilidade económica e de tempo.

Os alunos com dislexia necessitam de adaptações que facilitem a aquisição das aprendizagens. É essencial, que os professores estejam despertos para as reais necessidades e desafios enfrentados por estes alunos. Assim, cabe à classe docente proporcionar um conjunto de medidas pedagógicas, adaptativas e inclusivas, tais como:

- Proporcionar diferentes formas de trabalhar em contexto sala de aula (grande/ pequeno grupo, pares ou individualmente).
- Manter, ao longo das aulas, interações verbais com os alunos, por forma a entender se o aluno está a compreender ou não a matéria lecionada.
- Esclarecer todas as dúvidas colocadas pelo aluno.
- Monitorização ao longo da realização dos testes.
- Realizar sínteses dos conteúdos lecionados, de modo a facilitar o estudo do aluno.
- Permitir a gravação da matéria dada durante as aulas.
- Permitir que o aluno use, em substituição dos trabalhos escritos, outras formas de apresentar os conteúdos (desenhos, gravuras, vídeos, etc.).

Torna-se, fundamental, a existência de atividades extra sala de aula, que proporcionem o desenvolvimento das competências relacionadas com a aprendizagem, nomeadamente ao nível da escrita, leitura e compreensão. Assim, é importante que a escola possibilite as seguintes atividades:



- **Estimulação da memória.**
- **Atividades relacionadas com a leitura.**
- **Realização de atividades de escrita.**
- **Realização de exercícios de concentração.**

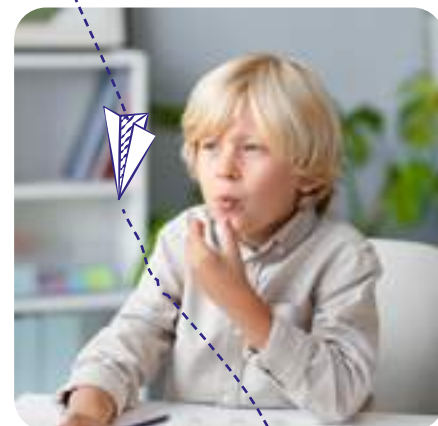
A. MÉTODOS DE ENSINO MULTISSENSÓRIOS

Os métodos multis sensoriais são métodos que combinam a visão, a audição e o tato, para ajudarem a criança a ler e a soletrar corretamente as palavras. Assim, a criança começa por observar o grafema escrito, depois “escreve-o” no ar com o dedo, escutando e articulando a sua pronúncia. Posteriormente, pode recortá-lo, moldá-lo em plasticina ou barro e, de olhos fechados, reconhecê-lo pelo tato. A realização destas atividades favorece por isso a criação de imagens visuais, auditivas, cinestésicas, táteis e articulatórias que, de modo conjunto, incidem na globalização ou unidade do processo de leitura a escrita.



B. ESTRATÉGIAS REEDUCATIVAS CIENTÍFICAS

Apesar de as técnicas de intervenção na dislexia variarem de acordo com os modelos de referência, existe atualmente um consenso, entre os investigadores, quanto aos princípios que devem reger a intervenção. Alguns desses princípios, nomeadamente a avaliação completa dos possíveis défices, mecanismos e erros, ou o desenvolvimento de programas individualizados devem ser adequados à especificidade de cada caso. É importante sublinhar que existem procedimentos cuja eficácia reeducativa está amplamente demonstrada, mas nem todos são válidos para qualquer disléxico. (Ribeiro, A. 2023). Este tipo de procedimento implica sempre um treino intensivo, quer na escola quer em casa.



C. LEITURA – USO DE ESTRATÉGIAS QUE POTENCIEM A DESCODIFICAÇÃO, SEGUNDO ANGELINA RIBEIRO (2023):

"A descodificação é a capacidade de decompor palavras lidas, em unidades sonoras, os fonemas, e encontrar a correspondência entre as letras, os grafemas.

Quando uma criança descodifica uma palavra nova, logo de seguida vai desenvolver uma capacidade de armazenar/guardar a sua imagem na memória, no seu léxico mental, ou léxico interno. Deste modo, poderá reconhecê-lo, automaticamente, todas as vezes que o vir/ler, não necessitando mais de passar pela descodificação.

Podemos falar de um “dicionário interno”, construído aos poucos, na sua memória e que lhe vai permitir ler de forma fluente.

As crianças com dislexia têm dificuldade em desenvolver este automatismo, já que não conseguem construir este léxico interno. Por vezes, a mesma palavra poderá ser descodificada, aprendida, repetida, revista múltiplas vezes, de formas diferentes, até que seja



reconhecida automaticamente. Não tendo este reconhecimento rápido das palavras, as crianças vão continuar a decodificar cada palavra do texto que estão a ler, o que lhes levará, seguramente, muito mais tempo do que recorrer ao léxico interno.

É necessário ensinar às crianças a desenvolver o reconhecimento automático das palavras e, saber fazer corretamente a decodificação. Para isso, precisará de ter uma boa percepção dos elementos sonoros da linguagem, das suas combinações e das suas representações por letras.

Este treino é imprescindível antes de entrar para o 1º Ciclo do ensino básico, ou seja, no pré-escolar, a partir dos 3 anos de idade.

A leitura fluente é fundamental porque dá acesso à compreensão do que a criança lê."

Em conclusão podemos afirmar que é essencial para as crianças com dislexia adquirirem uma boa competência na decodificação, aprenderem estratégias para construir o seu léxico mental e assim aceder à leitura fluente para saberem o que estão a ler, ou seja, para terem uma boa compreensão.

D. ESTRATÉGIAS QUE POTENCIEM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, SEGUNDO ANGELINA RIBEIRO (2023):

As estratégias para a decodificação têm a ver com a consciência fonológica.

"A consciência fonológica é a capacidade de tomar consciência que as palavras lidas são compostas por unidades fonéticas (os fonemas e as sílabas) e saber distingui-las. Os fonemas da linguagem podem combinar-se num número considerável de sílabas diferentes, o que se torna num desafio para as crianças com dislexia, que têm como objetivo desenvolver o automatismo da correspondência fonema/grafema.

Para desenvolver a consciência fonológica, numa primeira fase, deverá ser ensinado à criança como distinguir os diferentes sons da língua, saber adicioná-los ou omiti-los, isto é, manipulá-los. Explicar também, sempre que possível de forma lúdica, que a linguagem oral é composta por frases, palavras, sílabas (ex: a palavra sapato é composta por 3 sílabas /sa/pa/to/, as rimas (as rimas nas canções infantis têm um papel importantíssimo na aprendizagem) e finalmente que as palavras podem ser decompostas na mais pequena unidade, os fonemas (ex: na palavra sala : /s/, /a/, /l/, /a/).

Como foi referido, o lúdico é de extrema importância do jogo para desenvolver estas capacidades."



E. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA METACOGNIÇÃO

O processo metacognitivo está presente em todo o desenvolvimento do processo de leitura, dirigindo-o e controlando-o. É necessário propor estratégias, durante todo esse processo, para que os alunos reflitam, questionem a qualquer momento o que estão a fazer e avaliem o conteúdo do texto, dotando-os para levarem a cabo a compreensão do texto. Pretende-se, assim, tornar-lhes acessível o conhecimento que têm da estrutura textual e dotá-los de todos os recursos para controlarem a sua atividade. Podem utilizar-se técnicas, como o portfólio, o pensamento em voz alta (fomentando as predições e formulações de hipótese sobre o tema em questão), a leitura guiada pelo professor e o questionário ou os registos/apontamentos (Ribeiro, A. 2023).



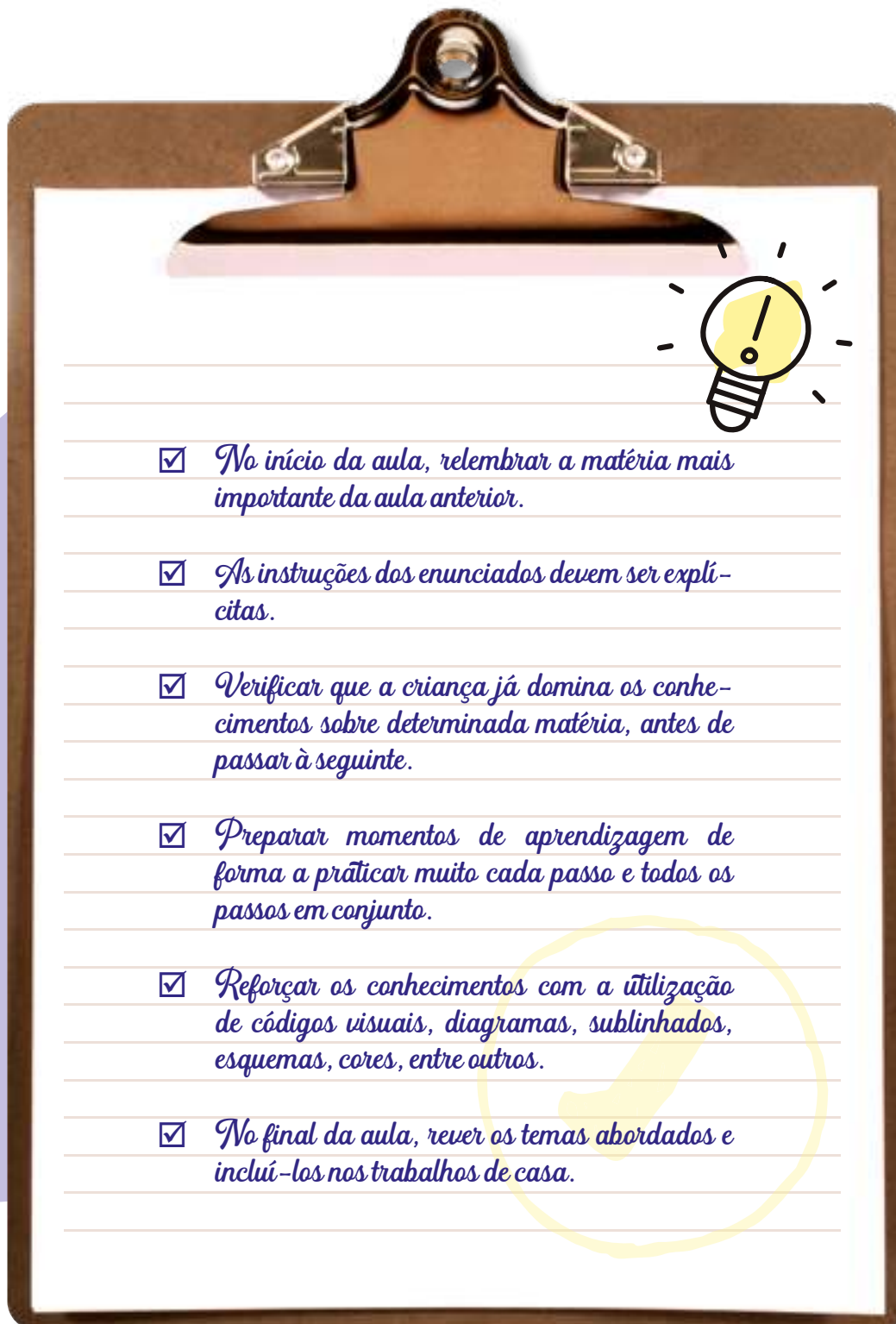
F. ESTRATÉGIAS PARA AVALIAÇÃO

- ☑ Maior uso das provas orais em detrimento das provas escritas.
- ☑ Realização de provas de avaliação que evitem:
 - ✓ Perguntas de escolha múltipla.
 - ✓ Perguntas diretas.
 - ✓ Apresentar no teste apenas o essencial.
- ☑ Desvalorização dos erros ortográficos.
- ☑ Não valorizar escrita pobre, sintaxe inadequada, expressões abreviadas.
- ☑ Desvalorização dos traços grafo motores (sair das margens, por exemplo).
- ☑ Valorização dos conteúdos expressos, em detrimento de estarem ou não corretamente escritos.
- ☑ Leitura pausada, por parte do professor, dos enunciados, não só de testes de avaliação, como também das demais tarefas desenvolvidas em contexto sala de aula.
- ☑ Conceder mais tempo para a realização dos testes.
- ☑ Conceder mais momentos de avaliação, de modo não concentrado e em diferentes modos.



6.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Independentemente da Perturbação das Aprendizagens Específica, destacam-se algumas boas práticas gerais:



A. PRÁTICAS PARA MELHORAR A SEMÂNTICA

- ✓ Realização de atividades cujo o objetivo seja a conclusão frásica. Por exemplo:

“Eu conduzo um carro e eu piloto um _____”).



Figura 3

1. Uso do Método Cloze. Este método consiste na estruturação de um texto, onde são eliminadas algumas palavras que são substituídas por um traço, onde o leitor terá de completar com a palavra mais adequada ao tema do texto, por forma a dar sentido ao mesmo (figura 3). Este método pode ser aplicado como exercício, ou como exercício de avaliação (Cunha et al. 2009).
 2. Incluir a realização de jogos, como por exemplo o jogo “[Brincar com 3 Rimas](#)” (figura 4), indicado para desenvolver a consciência fonológica através da associação de palavras.
- ✓ Utilização de enigmas.
 - ✓ Utilizar tarefas de associação de palavras para facilitar a precisão, fluência e velocidade das palavras. Nomeadamente as seguintes tarefas:
 - a. Tarefas de associação livre. Por exemplo: “Nomear o máximo de coisas que o aluno se consiga lembrar durante 1 minuto.”
 - b. Tarefas de associação controladas. Por exemplo: “Nomear o máximo de alimentos que o aluno se consiga lembrar durante 1 minuto.”
 - c. Recordação de palavras sinónimas e antónimas.
 - ✓ Através da partilha de palavras (verbos, nomes, pronomes, adjetivos, etc) incentivar o aluno a construir frases.



Figura 4

B. PRÁTICAS PARA MELHORAR A SINTAXE

- ✓ Uso de atividades onde o objetivo seja completar frases, bem como o Método de Cloze. Por exemplo: “O autocarro estava lento. Estava a conduzir muito (rápido/devagar).”
- ✓ Apresentar frases, onde a ordem das mesmas esteja errada. Cada frase deve ser impressa num cartão separado para que o aluno possa manipular e organizar as peças de forma a organizar a frase corretamente.
- ✓ Encorajar o aluno a escrever frases semelhantes a uma frase modelo. A frase modelo deve ser apresentada juntamente com uma representação gráfica, e uma segunda imagem de uma situação relacionada deve ser fornecida, de modo a que o aluno possa escrever uma segunda.

C. PRÁTICAS PARA MELHORAR A ARTICULAÇÃO:

- ✓ Proporcionar um ambiente sala de aula inclusivo, onde o aluno se sinta confortável. Um espaço onde se sinta encorajado a interagir com os pares e o professor.
- ✓ Realizar atividades de escuta, de modo a aumentar a consciência dos sons. Por exemplo, ler uma lista de palavras e pedir que o aluno aplauda sempre que ouvir um determinado som.
- ✓ Dar tempo para que o aluno se expresse e tentar compreender o que este está a transmitir, mesmo que seja difícil.

D. PRÁTICAS PARA MELHORAR A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:

- ✓ Retirar o primeiro fonema de uma palavra: *pato-ato*;
- ✓ Substituir o primeiro fonema de uma palavra por outro: *pato - rato*;
- ✓ Criar palavras a partir de sílabas: */la/* e */ta/ - lata*
- ✓ Inverter dois fonemas na palavra: *pato -tapo*;
- ✓ Procurar palavras que rimam.

As crianças com dislexia, geralmente apresentam, muita dificuldade neste género de exercícios.

E. PRÁTICAS PARA LEITURA E COMPREENSÃO, SEGUNDO ANGELINA RIBEIRO (2023):

A compreensão poderá ser dividida em dois níveis: **microestrutura** (palavras e orações) e **macroestrutura** (texto global).

Apesar de muitas das propostas estarem mais dirigidas para os professores, temos consciência de que muitos pais possuem conhecimentos para os poderem aplicar e, assim, ajudarem os seus filhos.

Ao nível da **microestrutura**, incluem-se:

Compreensão do significado das palavras:

- Associar (dar o significado de uma palavra, antes de iniciar a leitura).
- Estabelecer relações semânticas entre uma palavra (antónimos, homónimos, sinónimos).
- Ler um texto em que se omitiram algumas palavras, fáceis de inferir.
- Usar o dicionário (básico, de sinónimos e antónimos) para saber o significado das palavras novas.
- Compreensão de frases ou parágrafos:



- Reconhecer a estrutura da frase.
- Classificar e categorizar estruturas.
- Completar frases.
- Reconstruir orações.
- Parafrasear uma oração, com o mesmo significado.
- Analisar uma oração complexa, nos seus componentes proposicionais.

Ao nível inter-oracional:

- Ordenar parágrafos de um texto, através de conectores.
- Introduzir conectores num texto com lacunas.

Ao nível da **macroestrutura**, incluem-se o conhecimento da estrutura textual, as estratégias de processamento para obter significados, a adequação de conceitos sobre o mundo e a aprendizagem de conteúdos.

Utilização da estrutura do texto, como um mecanismo de predição:

- Explicar, com a ajuda de um diagrama, cada um dos elementos da gramática textual.
- Dominar a estrutura do texto, a identificação do tema do texto e a esquematização do conteúdo.
- Identificar as características comunicativas do texto, o estilo, e reconhecer tipos de texto em situações distintas.
- Reconstruir um texto, a partir de fragmentos dados, tendo em conta a sua estrutura semântica. Os alunos têm de realizar inferências para estruturar as partes, de forma a que estas se encaixem, como se fossem um quebra-cabeças.
- Completar textos incompletos, para que se tornem adequados no conteúdo e na estrutura.

Desenvolver o conhecimento básico:

- Criar experiências que possibilitem, aos alunos, terem uma conexão real da linguagem com a realidade, isto é, utilizarem o contexto (comentários de experiências de grupo, visitas de estudo a locais de interesse, anotações de conversas de interesse, que tenham ouvido em contextos diferentes do da escola...).
- Adquirir diferentes conteúdos, sobre diferentes matérias.



Desenvolvimento de todas as dimensões da compreensão global do texto:

- Resumir o texto lido (seguindo uma coerência lógica, diferenciando as diversas partes do texto e suprimindo as redundâncias).
- Fazer previsões ou resolver alguns dos problemas ou situações que se apresentam sobre o tema do texto. O professor incentiva o aluno a antecipar o resultado, fazer perguntas, descobrir significados e refletir sobre o tema do texto. Deste modo, os alunos formulam hipóteses ou pressupostos.

Utilizar técnicas para desenvolver todas as dimensões da compreensão global do texto:

- Fazer previsões ou resolver alguns problemas ou situações que surgem, sobre o tema do texto, entre outras.

Fonte: Ribeiro, A. (2023) Guia para pais de crianças com dislexia.

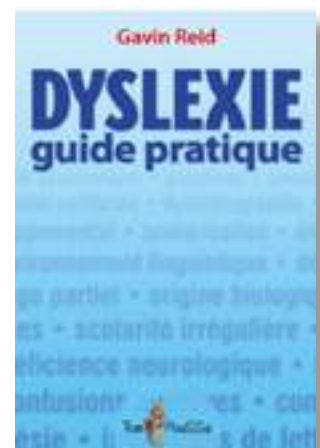


F. PRÁTICAS DE ENSINO DA METACOGNIÇÃO

Para que os alunos se convertam em *construtores de significado*, em vez de leitores passivos de textos, que transformam unicamente a informação, é necessário mudar a forma do ensino da compreensão da leitura. Para isso, devemos modificar as práticas, utilizando diversas estratégias, que os professores poderão implementar em contexto de sala de aula:

- ✓ Apresentar aos alunos textos motivantes ou até mesmo lúdicos.
- ✓ Propor atividades antes, durante e depois da leitura.
- ✓ Apresentar aos alunos uma variedade de textos (informativos, narrativos, descritivos, comparativos, ...).
- ✓ Aceitar as respostas e interpretações pessoais.
- ✓ Utilizar a leitura para o aluno aprender sobre ele mesmo e o mundo, como uma forma de comunicação, de conhecer histórias....
- ✓ Manter o aluno em contacto permanente com os livros (na escola, família e noutros contextos).

Em jeito de conclusão, refere-se o Guia “DYSLEXIE – guide pratique pour les parents et tous ceux qui les accompagnent” (Gravin Reid, 2014 cit in Ribeiro, A. 2023), onde são dadas algumas sugestões a pais e professores, que poderão ajudar as crianças com dislexia a ultrapassar as suas dificuldades, a saber:





DIFICULDADES APRESENTADAS	O QUE FAZER?/COMO AJUDAR?
<p>Problema de leitura dos enunciados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ajudar a ler o enunciado. Ter consciência que, com frequência, os enunciados de matemática são difíceis de compreender. Encorajar a ler várias vezes.
<p>As suas hesitações impedem-na de participar de forma espontânea nas atividades de Matemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ler com uma régua de leitura e propor-lhe ajuda nas palavras ligadas à matemática, os números escritos, nas letras e os números mais importantes, para compreender o enunciado.
<p>Dificuldades, quando aparecem palavras novas/desconhecidas que se tornam num obstáculo, para compreender o resto do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escrever num cartaz o vocabulário da matemática e colocá-lo num local visível. Assinalar, nos enunciados, as palavras que constituem pistas indicativas das operações a realizar. Colocar num caderno o vocabulário específico, a cada matéria, com definições e exemplos.
<p>Necessidade de ler várias vezes o texto para compreender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dividir o exercício em grupos e sublinhar. Identificar as diferentes etapas do cálculo/problema, realizando cada operação, utilizando os números e os símbolos.
<p>Enunciado demasiado longo, quando chega ao meio não se lembra do que leu no início.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Devido ao vocabulário específico, os enunciados são difíceis para estas crianças. Ensinar a dividir os exercícios, no maior número possível, de etapas.
<p>Perde-se a ler um enunciado e passa ao lado das palavras importantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Seguir as linhas com a régua de leitura, sublinhando a cores os grupos de sentido.
<p>Dificuldade na leitura de números maiores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Prevalência em crianças com dificuldade de identificação da esquerda e direita. Ajudar a decompor os números: milhares, centenas de milhares.... Ajudar a reler da esquerda para a direita, ler com a criança em voz alta.
<p>Dificuldade em memorizar regras (ex: a ordem das operações)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Anotar num caderno as regras e, de seguida, praticar o mais possível, para as conservar na sua memória de longo prazo.
<p>Perde-se quando aparece um quadro no enunciado relativo ao problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Devido aos problemas com a esquerda e a direita, podem não ver os quadros na vertical, presentes no enunciado. Utilizar outra cor ou sublinhar.
<p>Nem sempre vê as vírgulas nos números decimais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar uma vírgula maior e bem visível (pode ser de cor vermelha).

G. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA CADA DISCIPLINA



DIFICULDADES APRESENTADAS

O QUE FAZER?/COMO AJUDAR?

LÍNGUA MATERNA

Ditado

A ortografia será ainda mais difícil: erros não identificados, complexidade acrescida nos textos, lentidão para transcrever, reler e corrigir.

- Suprimir uma ou duas frases do ditado.
- Dar-lhe a possibilidade de reler com tempo enquanto os outros concluem o ditado.
- Contar o número de erros e valorizar qualquer diminuição.
- Na avaliação periódica separar a avaliação dos erros e da gramática.

Gramática

As análises gramaticais serão mais difíceis de compreender se o seu vocabulário gramatical não for explícito. Como memorizar e compreender se o sentido de cada palavra não está definido?

- Assegurar-se que ele compreende e distingue o sentido das palavras: adjetivo/advérbio, preposição/proposição.
- Utilizar truques para facilitar a memorização.

Leitura

Silenciosa há uma melhor compreensão global.

Em voz alta perturbada pela emoção, os mecanismos de compensação serão mais aparentes e, portanto, mais incomodativos, bloqueando a fluidez da leitura e por vezes impedindo a compreensão do texto.

- Fazer reduzir a velocidade de leitura em voz alta (a velocidade leva a um aumento considerável de erros nos disléxicos).
- Não obrigar a ler em voz alta na presença de outros alunos.

Composição

As mesmas dificuldades encontradas na expressão oral aparecem igualmente na escrita:

- Desrespeito da sintaxe.
- Nível de língua demasiado familiar.
- Vocabulário pobre e repetitivo.
- Má utilização dos tempos verbais.
- Falta de pontuação.
- Acentuação deficiente.
- Não sabe delimitar as diferentes partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), encadeamentos e estruturar cronologicamente o seu discurso.
- Privilegiar o conteúdo em relação à forma.
- Fazer exercícios de estilística.
- Ajudá-lo a organizar as ideias de um texto.
- Não o penalizar pela ortografia.

Além disso, ainda existem as dificuldades de ortografia, já apresentadas anteriormente que lhe roubam muito tempo.



DIFICULDADES APRESENTADAS

O QUE FAZER?/COMO AJUDAR?

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Encontramos as mesmas dificuldades da língua materna na leitura, na ortografia, na conjugação verbal e na gramática.

Inglês / Francês

- A dificuldade em associar a ortografia ao som é maior devido ao pouco hábito em ouvir novos sons e ver novas grafias.
- Audição de sons muito próximos, mas com grafia e significado diferentes.
- Letras não pronunciadas, mas escritas.
- Regras de concordância diferentes.

- Trabalhar a pronúncia (mesmo que seja de forma exagerada, sobretudo nas primeiras semanas de aprendizagem).

HISTÓRIA - GEOGRAFIA

- Problemas cronológicos, ex.: antes e depois de Jesus Cristo, o cálculo de contagem dos anos, não se faz da mesma forma.
- Inversão de datas e números.
- Problemas de localização nos esquemas e compreensão das escalas.
- Dificuldades de memorização.
- Dificuldades de ortografias de palavras estrangeiras e mesmo dificuldades de redação na expressão escrita.

- Utilizar a apresentação visual, ex.: frisos cronológicos.
- Ajudá-lo a elaborar um plano da lição para poder estudar.
- Não dar importância aos erros ortográficos.
- Valorizar qualquer progresso ou sucesso.

BIOLOGIA

- Dificuldade nas palavras complexas, ex.: clorofila, diafragma.
- Inversão ou não compreensão de esquemas.
- Problemas de memorização.

- Não descontar pelos erros ortográficos.
- Valorizar qualquer progresso ou sucesso.

MATEMÁTICA

- Dificuldades ao ler os enunciados com palavras complexas, como adjacentes, circunscritas, paralelogramo...
- Inversão de sinais, de algarismos, sem errar os resultados.
- Troca com frequências os sinais $>$ e $<$.
- Inversão das referências em geometria: Em cima, em baixo; direita, esquerda...
- Confusão nas letras que designam um ângulo ADC por ABC.
- Problemas de visualização e organização espacial.

- Aconselhar uma reeducação lógico-matemática.
- Compreender que pode inverter os sinais, mas fazer um cálculo correto.
- Ter em conta não só os resultados, mas também o raciocínio
- Valorizar os progressos e o sucesso.



DIFICULDADES APRESENTADAS

O QUE FAZER?/COMO AJUDAR?

FÍSICO-QUÍMICA

- Dificuldades no vocabulário. Inversão das referências, ex.: Na eletricidade inverte os polos.
- Inversão da lógica.
- Em química dificuldade em memorizar os símbolos e as fórmulas.

- Não descontar pelos erros ortográficos.
- Valorizar qualquer progresso ou sucesso.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - EDUCAÇÃO VISUAL

- Problemas de orientação espacial.
- Dificuldades nos trabalhos manuais.
- Problemas de esquematização e espaciais.
- Dificuldades na organização e planificação.

- Apoiá-lo o mais possível (ou pelo professor ou pelos colegas) nas tarefas onde apresenta maiores dificuldades.
- Valorizar qualquer progresso ou sucesso.
- Ajudá-lo a organizar o plano de trabalho.

MÚSICA

- Dificuldades no solfejo.
- Problemas de audição, confusão dos sons e das linhas da pauta e das claves.
- Dificuldades na reprodução e memorização de ritmos.

- Valorizar qualquer progresso ou sucesso.
- Apoiá-lo o mais possível (ou pelo professor ou pelos colegas) nas tarefas onde apresenta maiores dificuldades.

EDUCAÇÃO FÍSICA

- Dificuldades em memorizar as sequências.
- Problemas de lateralidade e de esquema corporal.
- Dificuldades de coordenação motora, espacial e temporal.
- Problemas de ritmo.

- Durante a aprendizagem das sequências, verbalizar.
- Explicar individualmente os exercícios ao aluno, antes da sua aplicação.
- Valorizar qualquer progresso ou sucesso.

Fonte: Ribeiro, A. (2023) Guia para pais de crianças com dislexia.



H. PRÁTICAS PARA TRABALHAR A MOTIVAÇÃO DO ALUNO

De acordo com Angelina Ribeiro (2023), o trabalho da motivação do aluno subdivide-se em:

Motivação para o sucesso

O que é o sucesso? Com as crianças com dislexia, ter sucesso não é certamente atingir o mais alto objetivo proposto pelo professor. O sucesso depende de criança para criança e da energia que coloca numa determinada tarefa. Objetivos irrealistas são a principal causa do insucesso escolar.

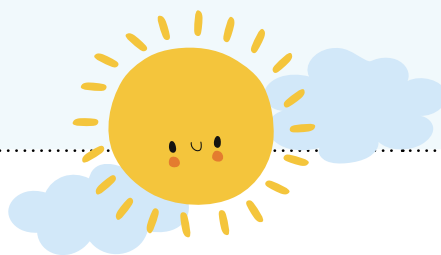
Atualmente, na nossa sociedade, há uma competição constante, os pais “exigem” que os seus filhos sejam os melhores. Embora se verifiquem alguns aspetos positivos, no caso das crianças com dislexia é uma estratégia arriscada colocar a criança sob grande pressão, não é uma estratégia adequada.

Motivação social

As interações sociais, sobretudo com os seus pares, são fundamentais para a criança com dislexia. Desta forma, podem desenvolver capacidades como partilhar, ouvir o outro, saber esperar pela sua vez para falar, respeitar a opinião do outro... Os pais deverão estar atentos para que as amizades, no seio da turma sejam construtivas e positivas porque podem ser uma ajuda fulcral para a criança.

Motivação através de comentários

Todas as crianças gostam de “feedback” em relação ao seu desempenho para poderem orientar-se e saberem que estão a seguir pelo caminho certo. Por isso é aconselhável que não seja um simples comentário, como se está certo ou errado, mas um comentário positivo ou formulado de forma positiva. Os pais devem ter consciência que o seu filho espera sempre que comente o seu trabalho, ficando mais tranquilo e assim mais motivado para outras tarefas.



I. ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS FAMILIARES

No seu livro “Guia para padres de ninõs disléxicos” de Neus Buisán Cabot (2013) (cit in Ribeiro, A. 2023) são dadas várias sugestões que todos os pais podem facilmente pôr em prática.

- **O livro como brinquedo.**

Desde a primeira infância, o livro pode ser simplesmente um brinquedo. Há livros em plástico, cartão duro que podem tocar e até levar para o banho. Será uma forma de aprenderem a ver as imagens e associá-las às suas primeiras palavras.

- **Gosto pela leitura!**

Incentivá-lo sempre e não perder nenhuma ocasião para o contagiar com o nosso entusiasmo e com a sua convicção de que a leitura é gratificante.

- **Que história queres que te leia hoje?**

Desde muito cedo, arranjar um tempo para lhe ler e partilhar. Todas as crianças adoram que lhes leiam histórias. Mesmo que a criança já saiba ler, vai apreciar o prazer, que esses poucos minutos do dia, lhe proporcionam ao fazer uma leitura para o seu filho. Também sabemos que há pais que não leem para os seus filhos e seria importantíssimo que os educadores e/ou professores o fizessem, com alguma frequência. Esta atividade também pode ser realizada por crianças mais velhas, da mesma escola, porque

é muito gratificante e motivador, tanto para uns como para outros.

- **O que leem os pais, os irmãos e os professores?**

As crianças têm-nos como modelos. Contagiá-las com a leitura só se consegue sem imposições, por contacto, imitação ou sedução.

- **Falar de livros.**

Com tato e subtilidade, podemos interessar-nos pelos livros que está a ler, do que gostou mais ou gostou menos. Devemos também ensinar a criança a fazer uma crítica construtiva. Se



transmitir as suas leituras com entusiasmo, certamente contagiárá o seu filho. Ouvimos, com alguma frequência, que foi graças a um determinado professor que o contagiou com o seu entusiasmo, que hoje adora ler.

- **Ler com a criança**

Deverá interessar-se pelas leituras realizadas na escola, deixando que ele lhe recomende o que mais gostou, colocando-lhe alguma questão. Nada lhe dará maior satisfação do que fazer o papel de professor. Partilhar tempo com o seu filho, para o contagiar pelo gosto pelos livros, é uma atividade muito gratificante que se pode realizar, apesar da azáfama do dia-a-dia, das múltiplas propostas de ócio e da dura competitividade dos audiovisuais.

- **Fazer da leitura um hábito saudável**

Num local aconchegante, com iluminação adequada, um ambiente tranquilo onde se sinta cómodo com o livro nas mãos, sozinho ou com alguém a quem perguntar o significado de uma palavra ou pedir ajuda para compreender parte de um texto.

- **Oferecer livros**

O livro é um presente perfeito, mas ter sempre em conta as preferências de quem lê e não de quem oferece. A partir dos 3 anos, devem oferecer-se livros com cores vivas. Para as crianças dos 6 aos 8 anos, devem estimular a fantasia. Os livros para crianças entre os 9 e 12 anos devem favorecer a identificação das personagens com o leitor. A partir dos 13 anos, combinar livros que falam de amizade, mistério ou

humor, dando a possibilidade de troca, com autonomia, dado que já sabem que livros querem ler.

- **Visitar bibliotecas e livrarias**

Na companhia do seu filho, para que possa escolher as suas leituras. São locais indicados para ser aconselhado por pessoas especializadas para o guiarem e lhe transmitirem ilusão.

- **Envolver-se no processo.**

Ler e falar de livros com o seu filho, sem lhe fazer um interrogatório, interessar-se pelo que lê, mantendo uma conversa aberta, de igualdade, sem imposições e respeitando os seus critérios e escolhas. Muitos bons leitores abandonam os seus hábitos de leitura na adolescência, neste período, pelo que será importante dar-lhe liberdade na escolha das suas leituras.



Angelina Ribeiro, partilha no seu *Guia para pais de crianças com dislexia*, **pequenas dicas** que poderão ser úteis para ajudar as crianças com Perturbação da Aprendizagem Específicas em casa:



- ✓ Em vez de ler um texto completo, ler parágrafo a parágrafo.
- ✓ Ler um texto várias vezes, pelo menos duas vezes.
- ✓ Pedir para recontar para quem estiver com ele ou para outro membro da família, o que acabou de ler.
- ✓ Poderá adquirir audiolivros, antes do início do ano letivo, dos livros que irá necessitar.
- ✓ Ao ler um livro, fazer a lista das personagens e da sua caracterização.
- ✓ Poderá utilizar post-its para marcar as partes importantes do livro e, assim ser mais fácil a sua consulta.
- ✓ Se tiver uma boa memória auditiva poderá fazer resumos orais e gravar para mais tarde ouvir...

Todas as tarefas em casa são oportunidades de aprendizagem para a criança, sobretudo se tiverem o(s) adulto(s) referência consigo. Sugerem-se alguns momentos com descrição/identificação da sua utilidade para uma criança com Perturbações de Aprendizagem Específicas:

- ⚙ **Cozinhar**, ler as receitas, os ingredientes (quantidades e peso), reduzir ou aumentar os ingredientes.
- ⚙ **Pôr a mesa**, saber o número de pessoas, colocar pratos, talheres, guardanapos.
- ⚙ **Ir ao supermercado**, fornecendo-lhe uma lista de compras, o que o torna responsável pela identificação e quantidade das compras a efetuar.
- ⚙ **Fazer perguntas sobre os preços**, (devo comprar a manteiga que custa 1,99€ ou a que custa 1,45€? Quanto poupo, se comprar a que tem um preço mais baixo?).
- ⚙ **Brincar às lojas**, pegar em vários objetos, brinquedos, frutos e colocar etiquetas com os preços; fazer trocos, recorrendo a moedas e notas; criar situações de compra e venda.
- ⚙ **Responsabilizar pelas horas de almoço**, de ir para a escola ou às compras, de ver um filme, de brincar... (“Posso ver televisão durante meia hora, porque às 17 horas vou sair”).
- ⚙ **Adivinhar as quantidades** de pequenos montes de berlindes, de moedas, de frutas e, no final, contar e ver quem se aproximou mais.
- ⚙ **Contar coisas**, como flores do canteiro (as brancas, as amarelas...), carros ou bicicletas que passam na rua, quantos degraus tem a escada, etc.
- ⚙ **Encontrar números** enquanto passeiam na rua (o número 3 das portas, o número dos carros estacionados ou que passam na rua, etc.).
- ⚙ **Lembrar números de telefone**, pedir-lhe para dizer os 3 primeiros ou os 3 últimos números dos avós e, de seguida, deixar que marque o número. (Ribeiro, A., 2023)

6.6. RECURSOS EDUCATIVOS

Existe um conjunto de recursos que facilitam os alunos com dislexia na aquisição das aprendizagens, nomeadamente:

6.6.1. PROGRAMAS DE RECONHECIMENTO DE VOZ

Permite que o aluno fale para o computador, que através de um *software*, converte as palavras verbalizadas em texto. Este tipo de tecnologia ajuda, por exemplo, na escrita de resumos ou de outras comunicações escritas. Aqui, podemos mencionar como exemplo a funcionalidade de reconhecimento de voz incorporada no *Windows* que, de modo simples, converte a voz para texto escrito. Para que esta funcionalidade seja ativada, basta pressionar as teclas *Windows* e *H* e no botão de alternância para ativar o reconhecimento de voz. É importante referir que para utilizar esta funcionalidade é necessário estar conectado com internet internet. Além do mencionado anteriormente, podemos ainda referir o *software* [Dragon Professional Individual](#) (ver figura 5 , que permite converter a voz para texto.

A [Speechnotes](#) é uma ferramenta gratuita que permite a conversão da voz em texto. Trata-se de um recurso de fácil uso, uma vez que não é necessário fazer registo ou *download* do mesmo. Para usá-lo apenas é necessário aceder ao *link* do [Speechnotes](#) no Chrome, clicar no ícone do microfone e começar a ditar o que pretende ser convertido para texto. Após finalizar este processo, o documento é guardado automaticamente. (ver figura 6)



Figura 5

APP

*disponível no Google Play para PC e Móvel



Figura 6

6.6.2. CANETAS DE LEITURA AUTÓNOMA

Este tipo de tecnologia permite, através de uma câmara integrada, armazenar conteúdo de textos impressos que lê em alta voz. Este género de ferramenta torna-se fundamental para o ensino e aprendizagem das crianças com Perturbações da Aprendizagem Específicas, nomeadamente alunos com dislexia. A figura 7 apresenta um exemplo desta tecnologia de apoio.

Uma verdadeira inovação que veio facilitar a aprendizagem de crianças com dislexia ou outras dificuldades de leitura.

A *C-Pen Exam Reader* é uma ferramenta importante para a inclusão de crianças com Perturbações da Aprendizagem Específicas, nomeadamente com dislexia ou outras dificuldades de leitura, mas também para crianças com algumas dificuldades na visão.

Esta “caneta” já é utilizada há vários anos, a nível mundial, em diferentes línguas/idiomas (inglês, espanhol, alemão, italiano...), no entanto, só recentemente surgiu em Portugal.

A *C-Pen Exam Reader* estimula a leitura autónoma de textos impressos. Além disso é prática porque é pequena, leve e portátil.

Fácil de utilizar, basta passá-la sobre cada uma das linhas do texto, havendo a possibilidade de ouvir com fones (para não perturbar os colegas do lado, na sala de aula ou eventualmente durante os exames). Também tem um pequeno ecrã, onde vai aparecendo o texto lido.

Conheça melhor as especificidades deste recurso no vídeo seguinte:



Figura 7



TUTORIAL

A graphic representing a video player. It features a computer monitor displaying the C-Pen Exam Reader logo and a product image. To the right of the monitor are three language selection buttons with flags: PT (Portuguese), ES (Spanish), and EN (English). A play button icon is positioned above the monitor.

*disponível em diversos idiomas

6.6.3. CLAREAD SE

Trata-se de uma ferramenta de auxílio à literacia, além de ser um revisor de texto simples. Esta ferramenta proporciona a leitura à medida que o utilizador escreve. Além do mencionado, esta também proporciona a leitura do texto integral à medida que o utilizador passa o rato por cima do texto pretendido.

O [ClaroRead SE](#) (figura 8) é uma ferramenta de simples uso e bastante útil para pessoas com Perturbações da Aprendizagem Específicas. Este programa é indicado para o apoio à aprendizagem de novas línguas. A esta ferramenta, o utilizador pode adicionar até 25 idiomas distintos.

SOFTWARE

*disponível em diversos idiomas



Figura 8

6.6.4. JOGO “BRINCAR COM A DISLEXIA”

Um jogo que permite o rastreio da dislexia, mas que também é usado no desenvolvimento de competências ligadas à leitura e à escrita. Disponível em [Portugal](#) e [Espanha](#).

Este jogo revela a importância de trabalhar determinadas áreas fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, nem sempre desenvolvidas em todas as crianças, com ou sem dificuldades de aprendizagem. Uma boa maneira de pais e filhos partilharem momentos juntos e potenciarem algumas das dimensões cognitivas do jogo: manipular (motricidade), sentir (emoções), interagir (interação social), contar (linguagem), memorizar (memória a longo prazo), experimentar (funções executivas), imaginar (criatividade e imaginação) e explicar (metalinguagem e metacognição).

JOGO

*idade recomendada: a partir dos 8 anos



Figura 9

ANEXO 1 - "TENHO UM ALUNO COM DISLEXIA NA MINHA SALA DE AULA. E AGORA?"

GUIA DE SOBREVIVÊNCIA

DYSLEXIA



COMO DETETAR OS PRIMEIROS SINAIS?

Na maioria dos casos, só há evidências quando a criança começa a ler. No entanto, até se chegar a um diagnóstico, podem decorrer dois a três anos. Em situações mais graves, aparecem sinais ainda antes do início da aprendizagem da leitura, designadamente, atrasos na fala.

Devemos prestar atenção a dois indicadores, para o diagnóstico precoce da dislexia:

- ➔ O historial pessoal da criança (saber se há casos na família, se houve atrasos na locomoção ou problemas na dominância lateral (direita/esquerda), na orientação espacial (em cima/em baixo, à frente/atrás).
- ➔ Atrasos no desenvolvimento da linguagem (fator cada vez mais evidente como primeiro sinal de alerta).

Há sinais que podem ajudar no diagnóstico, permitindo iniciar uma intervenção **o mais precocemente possível**.

A deteção precoce terá de ter em conta vários aspetos que poderão alertar para uma possibilidade da criança ter dislexia, mas é **indispensável fazer uma avaliação com técnicos especializados em diferentes áreas** (equipa multidisciplinar): psicólogo, terapeuta da fala e professor de educação especial. Caso seja necessário, poderá ser também avaliada por um psicomotricista ou ser encaminhada para uma consulta médica (pediatra ou neuropediatra).

O QUE SE DEVE TER EM CONSIDERAÇÃO:

- ✓ A comunicação e a linguagem.
- ✓ Um fraco desempenho fonológico (associar a letra ao som) pode ser um indício de futuras dificuldades na leitura e na escrita.
- ✓ A memória.
- ✓ Se a criança não se lembrar de duas informações que lhe são dadas e não as retém, pode apresentar um défice da memória de trabalho.
- ✓ Dificuldade em ouvir histórias.
- ✓ Pode ter dificuldade em seguir o desenvolvimento de uma história ou revelar uma dificuldade de atenção e de concentração.
- ✓ Nomear e classificar elementos por ordem.
- ✓ Pode revelar dificuldade em se lembrar de objetos de uso corrente, com um pente (um dia sabe e no dia seguinte já não sabe).



Desenvolvimento físico e motor

Podem aparecer dificuldades motoras mais ou menos acentuadas. O equilíbrio é uma capacidade importante na aprendizagem.

NOTA:

É importante referir que nem todas estas dificuldades aparecem simultaneamente nas crianças com dislexia, cada uma apresentará dificuldades muito variáveis.



1. Deve estar atento quando a criança apresentar os seguintes sinais:

NO PRÉ-ESCOLAR	NO 1º CICLO (1º ANO)	NO 1º E 2º CICLOS
<ul style="list-style-type: none"> • Distraída e confusa. • Dificuldade na fala (pronunciar determinados sons /fonemas) • Dificuldade em lembrar-se das letras do alfabeto. • Troca as letras. • Dificuldade em memorizar a ordem das letras do alfabeto. • Dificuldade na coordenação motora (vai contra as mesas e as cadeiras). • Dificuldade em efetuar tarefas que exijam boas capacidades de motricidade fina (apertar atacadores). • Demora a reagir antes de começar qualquer tarefa. • Dificuldade em concentrar-se em tarefas que exijam maior concentração. • Confunde palavras com pronúncia semelhante. • Dificuldade em memorizar e acompanhar canções infantis, lengalengas e tarefas com rimas. • Dificuldade de processamento e compreensão do que ouve. • Dificuldade em perceber instruções rápidas. • Dificuldade em lembrar-se da sequência das coisas. • Dificuldade em identificar as cores e os números. • Dificuldade em copiar o próprio nome. • Dificuldade em aprender as formas geométricas. • Ritmo de aprendizagem de novas palavras lento. • Omissão e inversão de sons. • Dificuldade na aquisição de conceitos temporais e espaciais básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraca memória de trabalho. • Dificuldade em aprender as letras e as palavras. • Dificuldade em identificar os sons. • Dificuldade na coordenação. • Perde ou não encontra as suas coisas. • Dificuldade em formar as letras. • Dificuldade em copiar um modelo. • Dificuldade em pintar. • Não sabe arrumar as suas coisas. • Recusa-se a ler. • Dá sinais de que se sente infeliz na escola. • Arranja sempre desculpas para não ir à escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • A leitura não é fluente (hesitante e silabada). • Ao nível da fonologia, tem dificuldade em reconhecer fonemas (sons), no interior das palavras. • Dificuldade em decodificar palavras novas ou mais difíceis. • Dificuldade em decompor as palavras em sílabas. • Dificuldade em soletrar as palavras. • Dificuldade na ortografia. • Na leitura substitui palavras (carro por automóvel...)



NO 3º CICLO

Continua com a maioria dos sinais referidos e surgem outros:

- Frustração.
- Perturbações de comportamento.
- Competências normais ou superiores em algumas disciplinas.
- Dificuldade na atenção e concentração.

**NOTA:**

É importante referir que não apresentam todas estas dificuldades, mas, em alguns casos, a presença de dois a três destes sinais, podem justificar uma avaliação.

NO SECUNDÁRIO

Continua com a maioria dos sinais referidos e surgem outros:

- Precisa de mais tempo para concluir as tarefas, tanto em casa como na escola.
- Comete erros de leitura.
- Pede ajuda aos colegas para lhe repetirem as informações.
- Escreve muito pouco em relação aos conhecimentos que possui, em determinados assuntos.
- Manifesta uma cultura geral fraca.
- Tira pouco benefício das imensas horas dedicadas ao estudo.
- Tem dificuldade em copiar parte de um texto.
- Com frequência, não consegue concluir os TPC e os testes.
- Sente-se infeliz porque as dificuldades encontradas na escola, surgem noutras áreas

NA UNIVERSIDADE

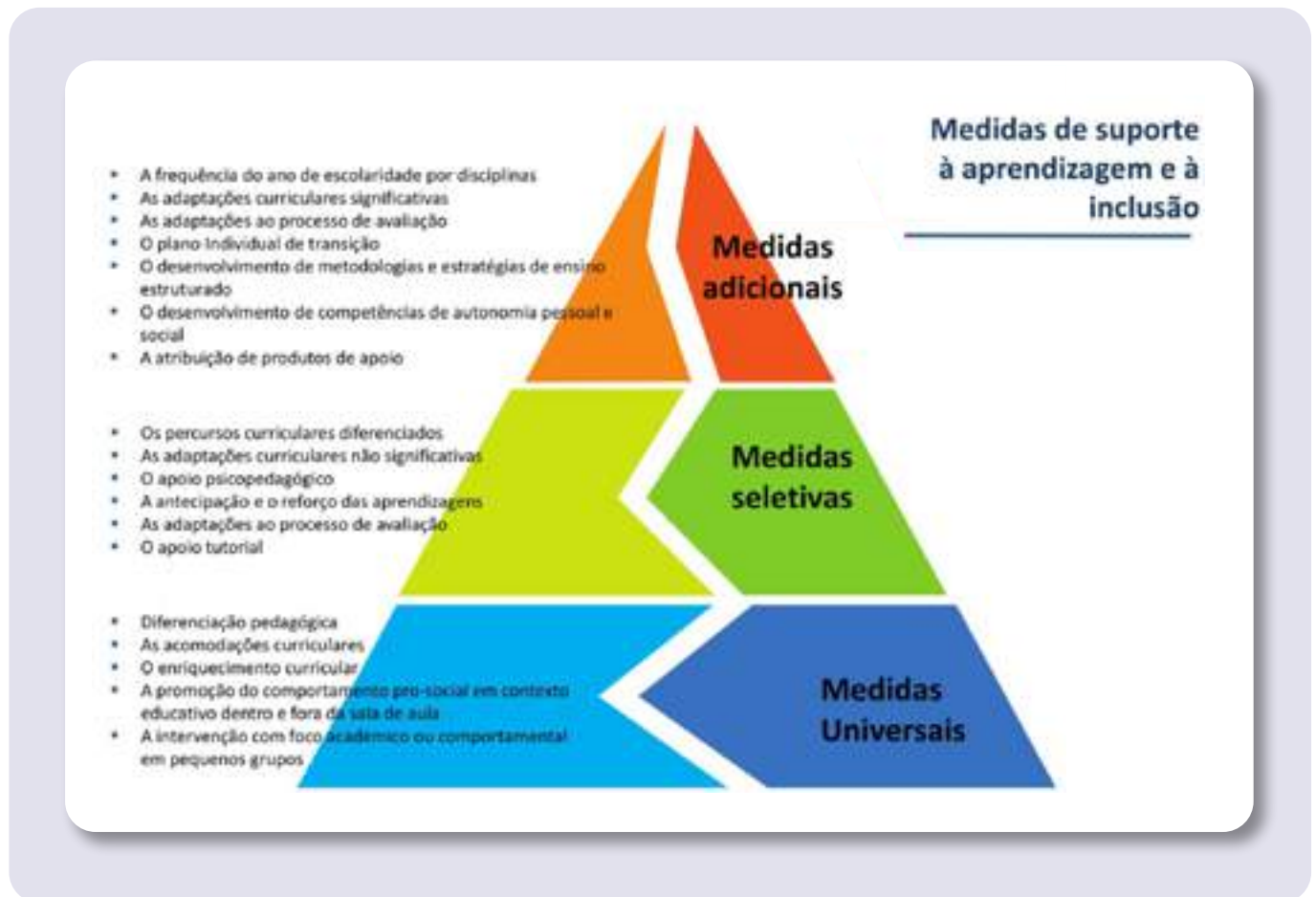
Dificuldade em lembrar-se do horário.

- Dificuldade em planificar e organizar o seu trabalho.
- Dificuldade em chegar a horas.
- Dificuldade em redigir um texto, seguindo um plano.
- Dificuldade em conseguir manter nos exames/frequências, os resultados que tem na avaliação contínua.
- Dificuldade em ler e escrever à velocidade dos outros colegas.

2. Conhecer os 37 sinais de rastreio de uma dislexia. (Anexo 3)
3. Enquanto professor titular/Diretor de turma é importante falar com a família para perceber se os comportamentos e dificuldades observados também são sentidos em casa.
4. Sinalizar a criança para que haja uma avaliação por parte da psicóloga escolar.



5. Implementar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas.



Fonte: Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, DGE.

6. Conhecer e ser sensível às principais fontes de ansiedade dos pais:

- Eventualidade de uma retenção, devido à pressão exercida pela escola.
- Mudanças de ciclos, do 1º para o 2º, do 2º para o 3º e do 3º para o secundário. Esta situação criava nos pais muita angústia. O ideal seria que os pais tentassem saber quais as escolas que estão mais abertas a estas situações.
- As dificuldades da criança em seguir instruções, em ficar concentrada, sobretudo nas tarefas que lhe são solicitadas; Tudo isto gera uma grande frustração nas crianças e nos pais. É importante conversar com outros pais, para perceberem que não estão sozinhos e haver partilhas de estratégias mais eficazes.
- A necessidade em reconhecerem as diferenças.
- Como gerir a ansiedade de ser pai/mãe de uma criança com dislexia?

[Dyslexie – Guide pratique pour parents et tous ceux qui les accompagnent*, de Gavin Reid (2014, versão francesa),

cit in Ribeiro, A. (2023) Guia para pais de crianças com dislexia.]

ANEXO 2

Panfleto para suporte à informação da turma/comunidade escolar

É IMPORTANTE

Olhar primeiro a pessoa em vez do seu comportamento ou deficiência.

Descobrir os seus pontos fortes e seus desafios.

O QUE NÃO SE DEVE FAZER

- Tratar a pessoa pelo diminutivo do nome.
- Pedir para a pessoa ler em voz alta ou expor a pessoa a situações em que se confronte com a sua dificuldade perante um grupo.
- Estar sempre a fornecer instruções ou dar material para ler ou formulários para preencher.
- Aprestar a conclusão de tarefas, seja em casa ou na escola.

SABIAS QUE?

Walt Disney
Fabio Picasso
Agatha Christie
Harrison Ford
Robbie Williams
Steven Spielberg

Aramísão
dislexicos?



ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS

Todas as crianças importam e importam mesmo!

A escola é para todos e para cada um.

UNESCO

www.unesco.org/pt

www.unesco.org/pt/education/education2030

www.unesco.org/pt/education/education2030/education2030

www.unesco.org/pt



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union




DISLEXIA

Conhecer para compreender





Folheto disponível para imprimir (frente e verso).



O QUE É?	CARACTERÍSTICAS	CURIOSIDADES
 <p>É uma dificuldade em aprender a ler, apesar de possuir uma inteligência normal.</p> <p>É frequente ser acompanhada de transtornos de aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação.</p> <p>Distingue-se de outras dificuldades de leitura por:</p> <ul style="list-style-type: none"> a dificuldade de ler persiste até à idade adulta; os erros na leitura e escrita são de natureza peculiar e específica; existe uma incidência familiar (hereditária); a dificuldade existe na interpretação de outros símbolos. 	 Tem dificuldades na leitura ou na compreensão de textos.	<p>São crianças com outras competências muito desenvolvidas, tais como: sensibilidade, artes, atletismo, mecânica, visualização em 3 dimensões, criatividade na solução de problemas e habilidades intuitivas.</p> 
<p>SABE MAIS...</p> 	 Tem dificuldade na expressão escrita. É difícil ler o que escreve ou cometer muitos erros, lapsos e substituições.	<p>COMO POSSO AJUDAR?</p>  Dar uma instrução de cada vez. Falar de maneira simples e clara.
	 Tem dificuldades em concentrar-se, memorizar ou recordar factos e conteúdos aprendidos.	 Dar o tempo que a criança precisa para pensar.
	 Manifesta muitas vezes sentimentos de incapacidade, inferioridade e frustração.	 Usar estratégias multisensoriais.
	 Tem um desempenho diferenciado de dentro para fora e áreas não sentidas.	 Reconhecer as forças da criança e incentivar a sua auto-estima.
	 Apresenta dificuldades de equilíbrio, coordenação, orientação temporal e/ou espacial.	 Colaborar para que o ambiente seja tranquilo, sem ruído e distrações.
	 Tem um ritmo de aprendizagem mais lento. Demora na construção de frases.	
	 Escreve palavras de uma forma estranha. Trocam letras com sons ou grafias parecidas.	

É IMPORTANTE

Olhar primeiro a pessoa em vez do seu comportamento ou deficiência.

Descobrir os seus pontos fortes e seus desafios.

O QUE NÃO SE DEVE FAZER

- Tratar a pessoa pelo diminutivo do nome.
- Pedir para a pessoa ler em voz alta ou expor a pessoa a situações em que se confronte com a sua dificuldade perante um grupo.
- Estar sempre a fornecer instruções ou dar material para ler ou formulários para preencher.
- Apressar a conclusão de tarefas, seja em casa ou na escola.

SABIAS QUE?

Walt Disney
Pablo Picasso
Agatha Christie
Harrison Ford
Robbie Williams
Steven Spielberg

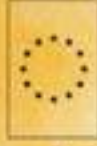
eram/são
disléxicos?



+IncEdu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS

*Todas as crianças
importam e importam
mesmo!*

*A escola é para todos e
para cada um.*

UNESCO



inc4edu@gmail.com

<https://edupo.pt/projeto-inc4edu/>

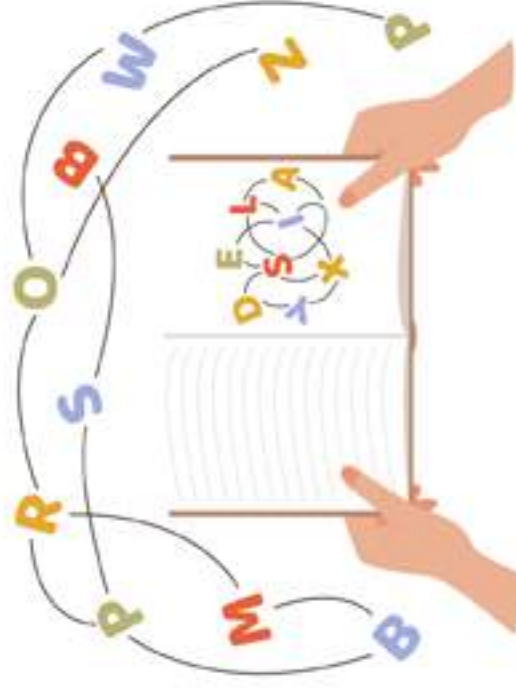
[facebook.com/ProjetoEducaçao Inclusive](https://www.facebook.com/ProjetoEducaçaoInclusiva)

[inc4edu_inclusiveeducation](https://www.instagram.com/inc4edu_inclusiveeducation)



DISLEXIA

Conhecer para compreender



O QUE É?



É uma dificuldade em aprender a ler, apesar de possuir uma inteligência normal,

É frequente ser acompanhada de transtornos de aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação.

Distingue-se de outras dificuldades de leitura por:

- a dificuldade de ler persiste até à idade adulta,
- os erros na leitura e escrita são de natureza peculiar e específica.
- existe uma incidência familiar (hereditário).
- a dificuldade existe na interpretação de outros símbolos

SABE MAIS...



CARACTERÍSTICAS



Tem dificuldades na leitura ou na compreensão de textos.



Tem dificuldade na expressão escrita. É difícil ler o que escreve ou comete muitos erros, omissões e substituições.



Tem dificuldades em concentrar-se, memorizar ou recordar factos e conteúdos aprendidos.



Manifesta muitas vezes sentimentos de incapacidade, inferioridade e frustração.



Tem um desempenho diferenciado dos demais para temas e áreas não escolares.



Apresenta dificuldades de equilíbrio, coordenação, orientação temporal e/ou espacial.



Tem um ritmo de aprendizagem mais lento. Demora na construção de frases.



Escreve palavras de uma forma estranha. Trocam letras com sons ou grafias parecidas.

CURIOSIDADES



São crianças com outras competências muito desenvolvidas, tais como: sensibilidade, artes, atletismo, mecânica, visualização em 3 dimensões, criatividade na solução de problemas e habilidades intuitivas



COMO POSSO AJUDAR?



Dar uma instrução de cada vez. Falar de maneira simples e clara.



Dar o tempo que a a criança precisa para pensar.



Usar estratégias multisensoriais.



Reconhecer as forças da criança e incentivar a sua auto-estima.



Colaborar para que o ambiente seja tranquilo, sem ruído e distrações.

ANEXO 3 – OS 37 SINAIS DE RASTREIO DA PEA – DISLEXIA

ÁREAS	CARACTERÍSTICAS
GENERALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Aparentemente brilhante, inteligência superior à média, exprime-se bem na oralidade, mas é incapaz de ler, de escrever ao nível do seu ano. • Conhecido como preguiçoso, pouco cuidadoso, imaturo, “ falta de trabalho” ou “ problemas de comportamento”. • As suas dificuldades não são suficientes para um currículo próprio ou alternativo. • Bom QI mas tem níveis negativos nas avaliações. Tem mais facilidade na oralidade que na escrita. • Julga-se burro. Fraca autoestima. Dissimula as suas fraquezas graças a estratégias de compensação engenhosas. • Nível de frustração e de stress elevado face à leitura e testes. • Dotado para as artes, o teatro, a música, o desporto, os negócios, o design, a construção ou as profissões ligadas às engenharias. • Dispersa-se muitas vezes no mundo dos sonhos. Perde-se com facilidade e não tem noção do tempo que passa. • Tem dificuldade em estar atento. Pode parecer hiperativo ou ausente. • Aprende mais facilmente através da manipulação, as demonstrações, a experimentação, a observação e os suportes visuais.
VISÃO, LEITURA E ORTOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> • Queixa-se de vertigens, de dor cabeça ou de dor de barriga quando lê. • Desorientado pelas letras, os números, as palavras, as sequências ou as explicações orais. • Quando lê ou escreve, faz omissões, substituições, repetições, adições, transposições e inversões de letras, de números e/ ou de palavras. • Queixa-se de sentir ou ver movimentos não existentes quando lê ou escreve. • Dá a impressão de ter problemas de visão não confirmados pelo oftalmologista. • Excelente visão e muito observador ou então falta de visão binocular ou periférica. • Lê e relê tendo muita dificuldade em compreender.
AUDIÇÃO E LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Hipersensibilidade auditiva. Ouve coisas que não foram ditas ou não perceptíveis pelos outros. Distrai-se facilmente com barulho. • Dificuldade em formular o seu pensamento. Exprime-se com frases telescópicas. Não termina as suas frases, gagueja quando está sob pressão. • Tem dificuldade em pronunciar as palavras complexas, mistura as frases, as palavras e as sílabas quando fala.
GRAFISMO E MOTRICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade em escrever e copiar. Segura o lápis de forma pouco habitual. Escrita irregular ou ilegível. • Desajeitado, mal coordenado, pouco hábil nos jogos de bola ou desportos de equipa. Dificuldade nas tarefas de motricidade fina ou grossa. Sujeito aos enjoos nos transportes. • Pode ser ambidextro e confundir muitas vezes a direita e a esquerda, ou por baixo e por cima.
A MATEMÁTICA E GESTÃO DO TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade em ler as horas, a gerir o seu tempo, a integrar a informação ou as tarefas com sequências, chegar a horas. • Para contar necessita dos seus dedos ou de outros “acessórios”. Conhece a resposta mas não sabe apresentá-la por escrito. • Sabe contar, mas tem dificuldade em contar objetos e em contar dinheiro. • É bom na aritmética mas com dificuldade na resolução de problemas. Bloqueia ao nível da álgebra e ao nível da matemática a níveis superiores.
MEMÓRIA E COGNIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente memória a longo prazo para as experiências pessoais, os lugares e os rostos. • Memória fraca para as sequências, os factos e as informações que não foram experimentadas pessoalmente. • Pensa essencialmente através de imagens e não em sons e em palavras (pouco diálogo interno).
COMPORTAMENTO, SAÚDE, DESENVOLVIMENTO E PERSONALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Extremamente desarrumado ou então maníaco da ordem. • Tanto pode ser o tolo da sala, o causador de desordem ou então demasiado discreto. • Foi precoce ou, pelo contrário, atrasado nas etapas do seu desenvolvimento (andar de gatas, andar, falar...). • Sujeito a otites e a alergias. • Pode ser um dorminhoco ou, pelo contrário, ter o sono leve. Enuresia (incontinência urinária, sobretudo durante o sono). • Um sentido elevado de justiça. Muito sensível. Perfeccionista. • Os erros e os sintomas aumentam de forma significativa sob o efeito da pressão de incerteza, do tempo, do stress e do cansaço.

RECURSOS ADICIONAIS



NO CENTRO SEI encontra informações diversas para a lidar com dificuldades de aprendizagem como a dislexia, a disortografia e a discalculia. Com a orientação certa através de vídeos, de outros testemunhos, e de jogos aqui disponíveis, é possível ajudar estas crianças a superar desafios relacionados com desenvolvimento emocional, com dificuldades atencio-nais e a otimizar o perfil cognitivo e as técnicas e métodos de estudo.

No blog (atualizado mensalmente) encontra ainda informações diversas e muito úteis sobre as melhores técnicas e estratégias de aprendizagem para pais e professores.



DISBEDO



DISLEX

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

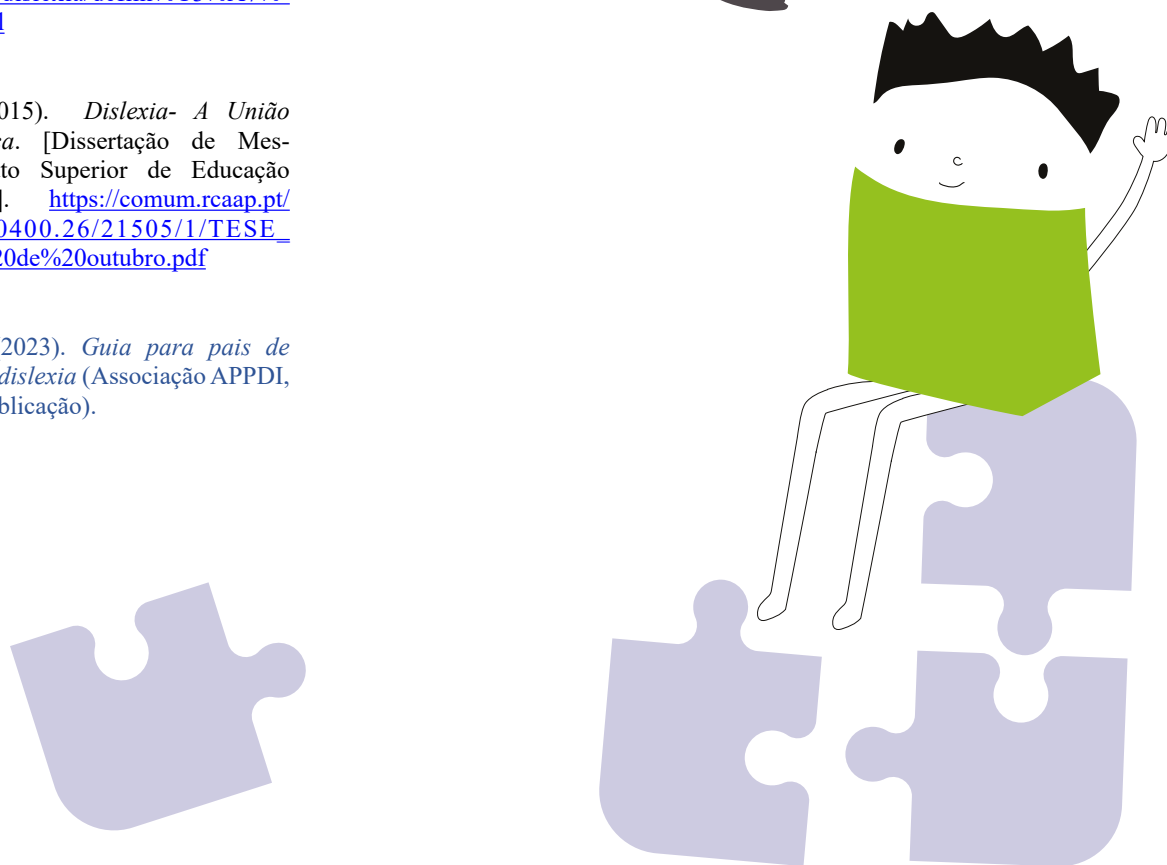
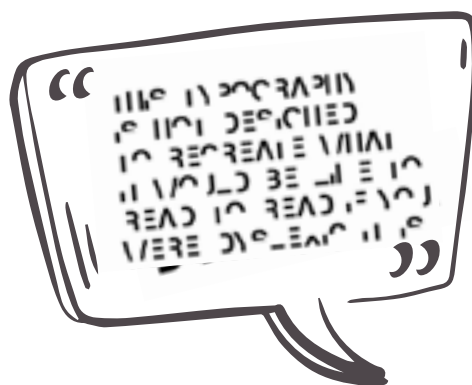
American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Estados Unidos: American Psychiatric

Correia, L. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Inovação Educativa*, Nº 21, 91-106. https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6226/pg_093-108_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dislex. (2023, fevereiro, 3). O que é a Dislexia. <https://www.dislex.co.pt/o-que-%C3%A9-a-dislexia/defini%C3%A7%C3%A3o.html>

Pinto, C. (2015). *Dislexia- A União Faz a Força*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21505/1/TESE_FINAL_12%20de%20outubro.pdf

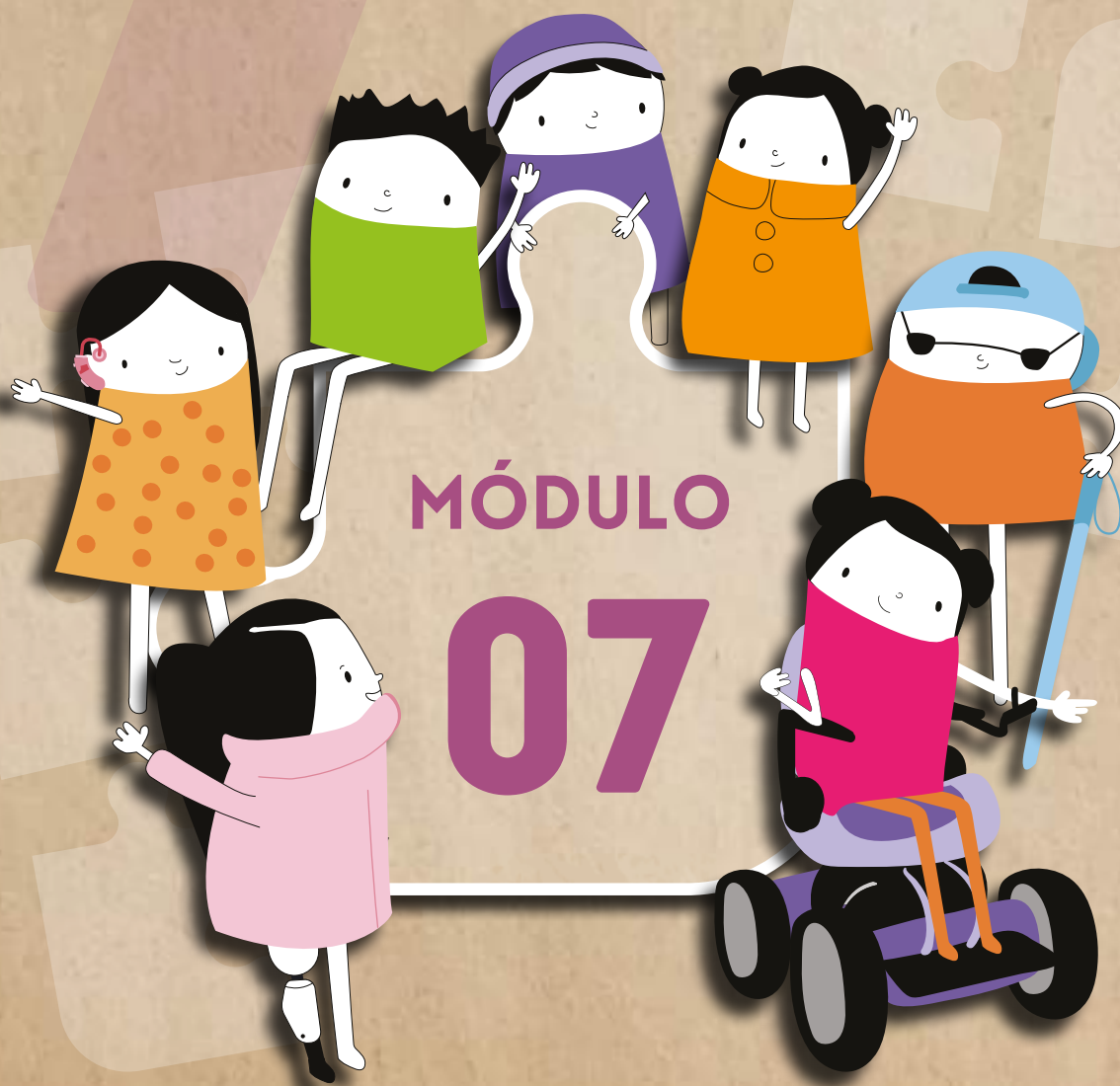
Ribeiro, A. (2023). *Guia para pais de crianças com dislexia* (Associação APPDI, em fase de publicação).



+ Educação Inclusiva:
DA REFLEXÃO À AÇÃO

[MANUAL DE BOAS PRÁTICAS]

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA:
**ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE
HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO**



MÓDULO 7

7. ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO	214
7.1. CONHECER PARA COMPREENDER A PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO	215
7.1.1. O diagnóstico	216
7.1.2. Comorbidades	221
7.1.3. Mitos e verdades sobre PHDA	226
7.1.4. Estratégias de Intervenção	227
7.2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	231
7.3. AMBIENTE EDUCATIVO	232
7.3.1. Práticas pedagógicas	234
7.4. RECURSOS EDUCATIVOS	237
ANEXO 1 - GUIA DE SOBREVIVÊNCIA	241
ANEXO 2 - PANFLETO	243
ANEXO 3 - FOLHETO	246
RECURSOS ADICIONAIS	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	248

7 - ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO

*“Não é uma perturbação não saber o que fazer,
é uma perturbação não fazer o que se sabe”*

Autor desconhecido

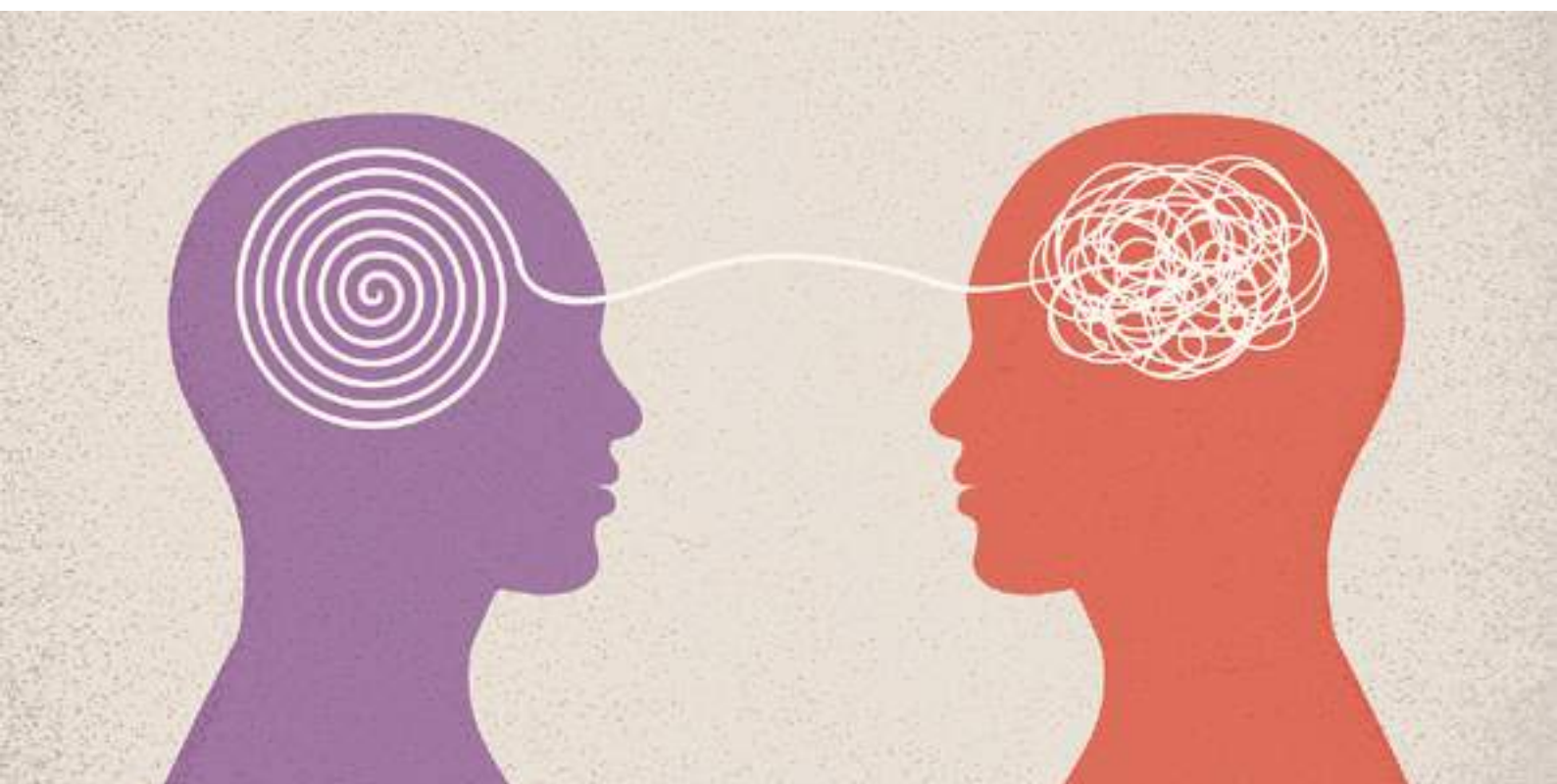


7.1. CONHECER PARA COMPREENDER A PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO

A Perturbação Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) é o distúrbio neurocomportamental mais frequentemente diagnosticado em idade escolar (Cordinhã & Boavida, 2008) afetando aproximadamente 5 a 7% das crianças nesta faixa etária (Boavida, 2019). Esta condição é mais facilmente diagnosticada nesta fase da vida do sujeito, muito devido às maiores exigências, não só sociais, como também académicas. Contudo, em certos casos, o diagnóstico poderá ser estabelecido somente em fase adulta (Perdilhão, et. al. 2009).

A PHDA caracteriza-se por níveis elevados de desatenção e/ou hiperatividade e comportamentos impulsivos, de intensidade mais grave e frequente que os habitualmente observados nos indivíduos com o mesmo nível de desenvolvimento, que se evidenciam por um período contínuo superior a seis meses e que interferem significativamente no rendimento social, académico ou laboral (American Psychiatry Association, 2013).

Esta entidade é três a quatro vezes mais prevalente no género masculino, com uma idade mediana de diagnóstico aos sete anos. No género feminino, predomina o déficit de atenção, sendo a hiperatividade e a impulsividade menos intensos. Deste modo, pensa-se que seja significativo o número de casos subdiagnosticados neste género (Perdilhão et al, 2009).



7.1.1 O DIAGNÓSTICO

Fazem parte da normal progressão do neurodesenvolvimento, a aquisição de determinadas competências como a regulação da atividade, o aumento dos tempos de concentração e atenção e o controlo de impulsos.

O diagnóstico de PHDA é essencialmente clínico, baseado em critérios comportamentais específicos e nas dificuldades subjacentes, não existindo exames médicos (imagiológicos ou laboratoriais) que permitam confirmar ou excluir esta entidade. Deste modo, é fácil prever-se que o diagnóstico não é linear, uma vez que os seus sintomas não são específicos, podendo estar presentes noutras condições clínicas. Deve, por isso, ter-se em conta o contexto em que ocorrem (familiar, escolar, social) e o grau de inconsistência em relação à idade, nível de desenvolvimento e impacto funcional (APA, 2013). Sempre que possível deve recorrer-se a diferentes fontes de informação (pais, professores, educadores, entre outros).

Para o efeito, são utilizados os critérios de avaliação recomendados e constados no Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais, da Academia Americana de Psiquiatria (DSM 5). Para que o diagnóstico seja confirmado, o sujeito deve cumprir, pelo menos, seis critérios de umas das seguintes categorias:



SINTOMAS DE DESATENÇÃO

- Esquece-se facilmente de realizar as tarefas diárias.
- Distraí-se facilmente com estímulos irrelevantes.
- Perde facilmente, e frequentemente, material necessários à realização de atividades que terá de realizar.
- Evita iniciar tarefas que requerem demasiada atenção.
- Dificuldade em organizar tarefas, bem como atividades.
- Não segue instruções e não termina as tarefas.
- Dificuldade acrescida em concentrar-se em atividades ou tarefas.
- Ausência de foco nos pormenores
- Comete erros devido à desatenção.

SINTOMAS DE IMPULSIVIDADE E HIPERATIVIDADE

- Hiperatividade.
- Estados de irrequietude (mexe excessivamente as mãos e pés).
- Não se mantem sentado quando deve.
- Comportamentos excessivos (correr, trepar, por exemplo) em situações inadequadas.
- Dificuldade em dedicar-se a atividades, de modo concentrado e tranquilo.
- Fala excessivamente.
- Respostas precipitadas (responde antes de completar a pergunta).
- Dificuldade em esperar.
- Interrompe os outros, ou perturba-os, interferindo no desenvolvimento das suas atividades/ trabalhos.

Apesar da PHDA ser maioritariamente diagnosticada na fase escolar, algumas crianças podem manifestar características numa fase anterior:

- ✓ Temperamento difícil com presença de teimosia.
- ✓ Comportamentos desafiadores.
- ✓ Presença, em algumas situações, de atraso na linguagem.
- ✓ Características associadas à Perturbação do Espectro do Autismo.
- ✓ Dificuldades ao nível das aprendizagens
- ✓ Presença de problemas sensoriais.

Apesar do mencionado anteriormente, os sintomas de hiperatividade e impulsividade tendem a atenuar com a idade, prevalecendo o défice de atenção/distração fácil. Esta realidade acaba por provocar lentidão na realização das tarefas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de sentimentos de ineficácia, frustração e baixa auto estima (Perdilhão, et. al. 2009) .



Além do mencionado anteriormente, para que se estabeleça um diagnóstico de PHDA, é fundamental que o sujeito cumpra todos os seguintes critérios:

QUANTIDADE:	DURAÇÃO DOS SINTOMAS:	INÍCIO:	CONTEXTO:	PROVAS:	EXCLUSÃO:
Presença de pelo menos 6 dos 9 sintomas referidos na categoria I (Sintomas de desatenção), ou da categoria II (Sintomas de hiperatividade e impulsividade) ou ambos.	Presença dos sintomas durante, pelo menos, um período de 6 meses.	Na DSM-5: vários dos sintomas surgem antes dos 12 anos	Manifestação dos sintomas em, pelo menos, dois contextos/ambientes (escola, casa ou trabalho).	Evidências claras do impacto da PHDA a nível social, académico ou ocupacional do sujeito. O diagnóstico implica, não só uma evidência da severidade e frequência dos sintomas, mas também a interferência que os mesmos têm nos vários contextos da vida do sujeito (casa, escola, trabalho).	Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma perturbação global do desenvolvimento, esquizofrenia, ou outras psicoses e não são melhor explicados por outra perturbação mental (perturbações do humor, distúrbio de ansiedade, distúrbio dissociativo ou distúrbio de personalidade).

Podem considerar-se **três subtipos de PHDA** (Cordinhã & Boavida, 2008), em função do predomínio de sintomas de desatenção e hiperatividade-impulsividade:

COMBINADO OU MISTO	PREDOMINANTEMENTE DESATENÇÃO	PREDOMINANTEMENTE HIPERATIVO E IMPULSIVO
coexistem os dois tipos de sintomas, preenchendo pelo menos seis dos nove critérios de ambas as categorias	quando preenchem pelo menos seis dos nove critérios de desatenção	quando preenchem pelo menos seis dos nove critérios de hiperatividade-impulsividade
		

AVALIAÇÃO

Quando existe a suspeita de PHDA, a criança/adolescente deve ser alvo de uma avaliação cuidadosa por parte de uma equipa multidisciplinar. Esta avaliação deverá abordar o historial clínico da criança, bem como o seu comportamento (com foco nas três componentes associadas à PHDA - défice de atenção, agitação e impulsividade). |dealmente, a entrevista deverá ser estruturada no sentido de identificar os critérios de diagnóstico da DSM-5 acima abordados.



AVALIAÇÃO MÉDICA:

- Identificação e caracterização da sintomatologia (défice de atenção, agitação, impulsividade) ao longo do tempo e em diferentes contextos (casa, escola, atividades extra-curriculares).
- Temperamento do sujeito: agressividade, baixa autoestima, oposição, comportamentos antissociais e frustração.
- Competências emocionais, medos excessivos e humor depressivo.
- Rotinas de sono.
- Informações sobre o seu desempenho académico (ano que frequenta, retenções, áreas de maior dificuldade, apoios educativos, etc.)
- Relação com os pares e capacidade de comunicação.
- Ambiente familiar: fatores de stress, mudanças recentes ao nível sociofamiliar, experiências traumáticas; regras de disciplina, contexto social da família e expectativas dos pais.



ANTECEDENTES PESSOAIS:

- Desenvolvimento a nível motor e da linguagem.
- Dificuldades a nível escolar.
- Fatores de risco de lesão cerebral pré, peri e pós-natais (exemplos: exposição a álcool ou drogas na gravidez, prematuridade ou baixo peso ao nascimento, infeções ou traumatismo do sistema nervoso central, etc).

ANTECEDENTES FAMILIARES:

- Histórico de dificuldades de aprendizagem / insucesso escolar ou PHDA na família.
- Distúrbios psiquiátricos (depressão, doença bipolar, ansiedade, tiques).
- Doenças genéticas.
- Ambiente familiar e seu contexto social.

É importante que, a par desta avaliação, se inclua um exame neurológico, bem como uma avaliação cuidada, não só do desenvolvimento psicomotor da criança, como também da audição e visão da mesma. Salientar que a avaliação por observação direta do comportamento da criança, pode mostrar-se insuficiente e, neste sentido, deve recorrer-se ao uso de Escalas de Comportamento nomeadamente os Questionários de Conners (direcionados a pais e professores) e Questionários de Achenbach (pais, professores e auto-resposta).

Ainda associada à avaliação, sempre que se mostrar necessário, pode recorrer-se, também, a avaliações cognitivas e psicopedagógicas, direcionadas a casos de dificuldades específicas da aprendizagem ou suspeita de défice cognitivo (Cordinhã & Boavida, 2008).



FATORES DE RISCO

Não existe uma causa específica da PHDA. Trata-se de um distúrbio complexo, que resulta da combinação de fatores genéticos e ambientais (Yemula et al, 2022).

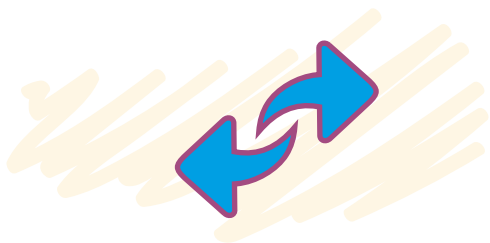
Fatores genéticos (diferentes genes envolvidos) - sabe-se que o risco de desenvolvimento da doença é 5 a 10 vezes superior comparativamente à população geral, se existência de um familiar em 1º grau com PHDA.

- ✓ Fatores pré e peri- natais, como a exposição a álcool e drogas durante o período gestacional.
- ✓ Lesões neurológicas, como por exemplo, epilepsia, traumatismos cranianos, infeções do sistema nervoso central (exemplo, meningite), etc. .
- ✓ Contexto familiar desagregado, com presença de conflito parental.
- ✓ Saúde mental dos pais, como por exemplo, depressão materna, abuso de substância e défices de cognitivos.
- ✓ Outros fatores de adversidade psicossocial , como baixo nível socio-económico, privação afetiva precoce, maus tratos e negligência precoce, institucionalização, etc.

Apesar da relevância do contexto ambiental, não existe nenhum estudo científico que demonstre que os problemas sociais isolados possam estar na origem da PHDA (Barkley, 2015). As evidências deixam clara a importância dos fatores genéticos relacionados com o desenvolvimento e função cerebral, bem como dos fatores neurológicos não genéticos, na origem desta doença.

7.1.2 COMORBIDADE

Entre 50 a 90% das crianças/ adolescentes com PHDA têm pelo menos uma comorbilidade associada - outras perturbações do neurodesenvolvimento ou comportamento, condições psicológicas ou médicas, que coexistem ou se sobrepõem à PHDA. Destacam-se por exemplo:



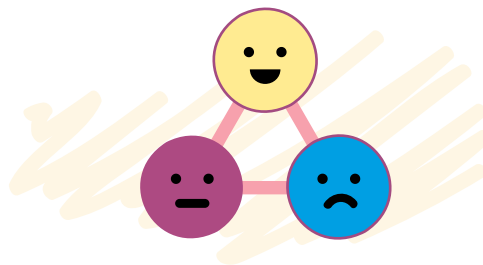
PERTURBAÇÃO DA OPOSIÇÃO E DESAFIO

Comorbidade em 30 a 60% dos casos de PHDA. Por norma, a criança apresenta características como a teimosia, hostilidade e, muitas vezes:

- ☑ Perde a calma e argumenta com os adultos.
- ☑ Manifesta comportamentos desafiadores perante os adultos / recusa-se a acatar as instruções dadas.
- ☑ Culpabiliza os outros pelos seus erros.
- ☑ Aborrece-se com muita facilidade.
- ☑ Mostra-se zangado com frequência.
- ☑ Apresenta comportamentos vingativos.



É importante que, perante esta circunstância, os pais / encarregados de educação assumam uma abordagem comportamental positiva. E que os mesmos adquiram competências e estratégias, através de programas de parentalidade e participação em grupos de pais, eficazes, por forma a melhor lidar com esta realidade, bem como ajudar os seus filhos.



PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Condição onde a criança apresenta um padrão persistente em quebrar regras/ normas sociais.

Como características, podemos mencionar:

- ☑ Roubo.
- ☑ Destruição de bens.
- ☑ Agressões.
- ☑ Crueldade perante pessoas e animais.



Por forma a ajudar as crianças nesta situação, os pais / encarregados de educação devem procurar formação que lhes proporcione:

- Várias estratégias para lidar com o comportamento desafiante da criança,
- Terapia Cognitiva Comportamental e/ou Terapia Familiar.



PERTURBAÇÃO DA COORDENAÇÃO MOTORA

Presente em até metade dos casos com PHDA. Trata-se de uma condição que acarreta dificuldades de coordenação com repercussões na vida diária do sujeito. As características clínicas são:

- ☑ Caligrafia má.
- ☑ Dificuldades em se vestir (amarrar os atacadores, abotoar uma camisa, utilizar os fechos das roupas).
- ☑ Dificuldade no uso dos talhares (luta constante no uso dos mesmos).
- ☑ Problemas relacionados com o equilíbrio, afetando no desenvolvimento de certas capacidades como andar de bicicleta. Apresentam também desempenho fraco na prática de desporto.



As crianças com esta condição costumam ser consideradas desajeitadas, contudo podem ser ajudadas através de terapias ocupacionais ou fisioterapia.



PERTURBAÇÃO DO HUMOR

Trata-se de uma perturbação mental que provoca alterações repentinas e atípicas de humor, energia, níveis de atividade, afetando a capacidade para desempenhar as tarefas da vida diária. Do ponto de vista clínico, o sujeito pode apresentar os seguintes sintomas:

FASE DE MANIA:

- ☑ Sentimentos elevados de euforia.
- ☑ Dificuldades em dormir.
- ☑ Falar muito depressa sobre assuntos diversificados.
- ☑ Presença de ansiedade, irritabilidade e/ ou sensibilidade.
- ☑ Entre outros.

FASE DEPRESSIVA:

- ☑ Sentimento de tristeza excessivo.
- ☑ Sono descontrolado (dorme muito, ou dorme nada).
- ☑ Dificuldades de concentração.
- ☑ Falhas de memória.
- ☑ Pensamentos negativos (pensar na morte e em suicídio).
- ☑ Entre outros.



PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

Em 25 a 40% dos casos de P|HDA terão dificuldades específicas de aprendizagem:

- ☑ Da leitura (conhecida por dislexia) - a mais frequente, caracterizada por problemas na precisão e fluência do reconhecimento de palavras, na descodificação e soletração.
- ☑ Da escrita (conhecida por disortografia) - dificuldades na composição, estruturação e planificação do texto, que se caracteriza por erros ortográficos e gramática
- ☑ Da matemática (conhecida por discalculia) - caracterizada por problemas no processamento da informação numérica, na aprendizagem de factos aritméticos e na realização de cálculos de forma fluente e precisa.

As crianças com esta condição carecem de acomodações curriculares, de forma a que possam alcançar, por forma a que possam alcançar os seus objetivos académicos. Neste sentido, se realça a importância de uma suspeição precoce e diagnóstico atempado, para que as crianças usufruam dos apoios educativos adequados.



DEPRESSÃO

A depressão é uma das comorbidades presentes em crianças com PHDA. É importante salientar que estar num estado depressivo, transcende o estado de tristeza. Quando falamos de depressão em crianças, temos de considerar os seguintes sintomas, salientando que os mesmos se devem verificar durante um longo período de tempo:

- ☑ Choro constante e sem motivo.
- ☑ Problemas de sono.
- ☑ Perda de interesse em atividades até então prazerosas.
- ☑ Pouca energia, ânimo e falta de apetite.

Perante esta situação, os pais / encarregados de educação devem estar atentos e procurar orientação médica. É também importante a articulação com a escola, por forma a compreender se existe algo na escola que possa estar na origem de tal condição.



PERTURBAÇÕES DE ANSIEDADE

Coexiste em até 30% dos casos de PHDA, caracterizando-se pela presença de sentimentos de elevada tensão, preocupação e insegurança, podendo ser acompanhada de queixas físicas como palpitações, secura da boca, dor de barriga, aumento da tensão arterial, entre outros.



PERTURBAÇÃO OBCESSIVA COMPULSIVA

Presente em até metade dos casos de PHDA, reflete-se em comportamentos obsessivos e/ou compulsivos perante algo, causando grande angústia.

ALGUNS EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS OBSESSIVOS:

- ☑ Preocupação exagerada em relação às doenças e em ficar doente.
- ☑ Preocupação em perder o controlo, entre outras.

ALGUNS EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS COMPULSIVOS:

- ☑ Limpeza frequente e excessiva da roupa.
- ☑ Verificação repetida e excessiva de algo, por exemplo, verificar se a porta está trancada.
- ☑ Colocar as coisas em ordem.



PERTURBAÇÕES SENSORIAIS

Algumas crianças diagnosticadas com PHDA apresentam problemas ao nível sensorial, visíveis nas respostas sensoriais atípicas, como reações exageradas a estímulos externos (hipersensibilidade) (Lane & Reynolds, 2019). Não obstante, a incapacidade de responder aos estímulos sensoriais do ambiente, pode ser percecionada de acordo com os seguintes três subtipos, a mencionar:

- ☑ Hipersensibilidade sensorial.
- ☑ Hipo responsividade sensorial.
- ☑ Procura sensorial.



Exemplos comuns:

- ◇ *Tacto - evitar texturas e rigidez no tecido das roupas).*
- ◇ *Audição - tendência, por exemplo, a tapar os ouvidos em ambientes ruidosos.*
- ◇ *Visão - evitar estar em sítios com muita luminosidade.*
- ◇ *Olfato - incomodo perante a presença de odores fortes.*

As alterações na modulação sensorial, nas crianças diagnosticadas com PHDA, estão relacionadas com comportamentos desadequados, nos diferentes ambientes (escola, casa, atividades extracurriculares), e interferem com o sucesso e desempenho académico da criança. (Koziol & Budding, 2012).



PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Trata-se de uma perturbação do neurodesenvolvimento, muitas vezes presente em crianças diagnosticadas com PHDA. A perturbação do espectro do autismo, acarreta desafios em duas vertentes:

- ☑ Comunicação e interação social.
- ☑ Comportamentos e interesses restritos e repetitivos.



Para mais informação sobre este tema, consultar o **Módulo 5** deste manual.



SÍNDROME DE TOURETTE

É uma perturbação neurológica rara que se caracteriza pela presença de tiques, motores ou vocais, simples ou complexos. Os fármacos são uma forma de atenuar os sintomas, contudo outros tratamentos podem incluir a psicoterapia e terapia comportamental.



TIQUES

Trata-se de uma condição que pode incluir tanto tiques motores ou vocais, estes vêm e vão frequentemente e têm na sua origem o stress. Os tiques motores incluem: movimentos repetitivos atípicos do corpo, como piscar os olhos, encolher os ombros, contrações faciais, entre outros.

Por outro lado, os tiques vocais podem incluir, por exemplo, pigarrear ou tossir.



PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL

Trata-se de uma perturbação que tem início no período do desenvolvimento do sujeito. Tem como características a presença de défices, não só ao nível funcional (raciocínio, planeamento, solução de problemas e aquisição da aprendizagem), como também ao nível adaptativo (independência pessoal e social).

7.1.3. MITOS E VERDADES SOBRE PHDA

◇ A PHDA é uma doença inventada.

A primeira referência médica conhecida reporta-se a há mais de dois séculos. Atualmente, esta perturbação tem sido extensamente estudada, e as evidências mostram prejuízo principalmente a nível das funções executivas do cérebro (memória, concentração, organização e planificação, velocidade de processamento, controlo emocional e motor) com impacto na aprendizagem e sucesso escolar, e prejuízos na regulação emocional (baixa auto-estima, incapacidade de gerir a frustração, dificuldade em controlar emoções, menor consciência das consequências dos seus atos...).

◇ A PHDA é igual a Hiperatividade.

Estas questões são distintas. Ser hiperativo, agitado, não significa que sofra desta perturbação. A agitação pode ser apenas um traço da personalidade da criança.

≡ MITOS ≡



É uma doença inventada



PHDA = Hiperatividade

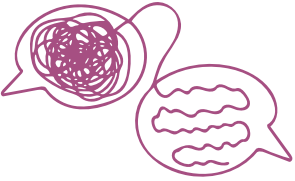


Passa com a idade




Ritalina é a cura


≡ VERDADES ≡



A psicologia ajuda mas não resolve



Não é um diagnóstico criado com o propósito de medicar crianças



Persiste ao longo da vida e pode trazer problemas no emprego e na família



7.1.4. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Como pudemos ver até ao momento, a PHDA não é de fácil entendimento e/ou diagnóstico. Trata-se pois, de uma condição complexa, que exige um conjunto de métodos e estratégias de intervenção.

A intervenção dependerá sempre das características apresentadas pelo sujeito. Caso a criança tenha um normal neurodesenvolvimento, a intervenção passará, sobretudo, **pela promoção de atitudes parentais positivas e adequadas na relação com a criança**, nomeadamente a partilha de informação sobre as características associadas a esta condição, bem como no aconselhamento de **uma maior aproximação e articulação entre os pais e a escola**.

Por outro lado, e se a criança apresentar dificuldades no relacionamento com os pares, **desempenho escolar e adaptação aos ambientes é fundamental que haja uma intervenção mais profunda**.



A NÍVEL FAMILIAR:

É fundamental que TODOS compreendamos que uma criança com PHDA não é uma criança problemática, mas sim uma criança que precisa de apoio e compreensão. Neste sentido é importante que a família adote um conjunto de estratégias de forma a ajudar o seu filho. Tomemos em consideração as seguintes estratégias:



- ♥ Compreender os pontos fortes e fracos do filho.
- ♥ Manter a calma, evitando momentos de discussão com a criança. Caso a criança faça algo de errado, não devem gritar. É importante entender que o gritar ou castigar são comportamentos que não resultam e só deixarão a criança mais frustrada.
- ♥ Dar o feedback frequente e imediato, uma vez que as mesmas nem sempre sabem se estão a comportar-se bem, ou não.
- ♥ Os pais devem recorrer, frequentemente, ao uso do reforço positivo, bem como elogiar o bom comportamento da criança.
- ♥ Explicar, bem como desmistificar as questões associadas à PHDA, por exemplo a ideia de que a criança é “má”.
- ♥ Adotar comportamentos positivos face à condição do filho.
- ♥ Estabelecer regras bem definidas, bem como estabelecer limites.
- ♥ Promover uma relação próxima entre os pais e a escola.
- ♥ Utilizar a recompensa, em vez da punição. O bom comportamento da criança deve ser recompensado através, por exemplo de permitir à mesma fazer algo que goste. Não devem ser utilizadas recompensas materiais, optando por recompensas como atividades lúdicas, abraços ou elogios.
- ♥ Transmitir à criança que não gostam do mau comportamento da mesma e não passar a ideia de que não gostam da criança enquanto pessoa.
- ♥ Permitir que a criança trabalhe ao seu ritmo.
- ♥ Procurar programas, cujo objetivo passa pela aquisição de estratégias de reforço da relação. Estes são vistos como importantes ferramentas na gestão da relação com crianças com PHDA.



A título de exemplo, apresentamos alguns **programas disponíveis em Inglês:**

- ➔ [123 Magic](#) - oferece aos familiares, professores / educadores e profissionais de saúde uma abordagem simples e gentil - mas firme - para gerir o comportamento de crianças de 2 a 12 anos, com e sem necessidades educativas específicas. Com mais de 1,8 milhões de exemplares vendidos e traduzidos para mais de vinte línguas, 1-2-3 Magic tem sido consistentemente o livro #1 de criança-disciplina na Amazon.com. Os programas *1-2-3 Magic Parenting* incluem também os populares *1-2-3 Magic Teen* e *All About ADHD*. Desde 1984, o Dr. Phelan, fundador do programa tem falado para centenas de milhares de pais e profissionais.
- ➔ [Triple P](#) - criado na Austrália é um dos programas mais estudados, direcionado a pais de crianças dos 0 aos 12 anos e de adolescentes dos 12 aos 16 anos.
- ➔ [Incredible Years - Webster – Stratton](#), desenvolvido nos Estados Unidos e também ele bastante estudado, é direcionado a crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos de idade.
- ➔ [Programa Parental STAR](#), desenvolvido por Fox & Fox, é um programa preventivo, bem como educacional que usa os pontos fortes da família

Programa em Espanhol:

- ➔ Programa de Educação Parental **“Construir Famílias”** de Maria José Rodrigo da Universidade de La Laguna destinado a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 0 e 18 anos.

Alguns programas em Português:

- ➔ Programa de Educação Parental **“Criança”**, de Maria Filomena Gaspar é destinado a pais com filhos com idades entre os 2 e os 8 anos.
- ➔ Programa **“Missão C”** criado por Ana Melo, Isa Gomes, Joana Prego e Verónica Parente é destinado a adolescentes entre os 13 e os 16 anos. Composto por 20 sessões para jovens, e suas famílias. Neste programa as famílias enfrentarão vários desafios, nomeadamente os centrados em dimensões relativas ao desenvolvimento emocional, vocacional e familiar. Este programa surgiu no âmbito do projeto [School4All Monção](#) e é dinamizado pela equipa técnica do Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental do Gabinete de Apoio à Família.



- ➔ [Programa Anos Incríveis para pais](#), procura diminuir os fatores de risco familiar através da promoção de competências parentais, do fortalecimento das famílias e do aumento da sua compreensão acerca de vários aspetos do desenvolvimento infantil e das diferentes características temperamentais da criança. Destina-se a pais/outros cuidadores de crianças entre os 3 e os 8 anos de idade e é composto por 14 sessões semanais (20 para pais de crianças com diagnóstico) com uma duração aproximada de 2 horas.



A NÍVEL ESCOLAR:

- ♥ Potencializar a relação com uma figura de referência (professora, educadora).
- ♥ Realizar avaliação pedagógica, desenvolvimento e implementação de um plano de estudos adequado às reais necessidades e interesses do aluno.
- ♥ Avaliar a presença de dificuldades e requerer intervenção específica (terapia da fala, terapia ocupacional, por exemplo).
- ♥ Implementação de estratégias que ajudem no controlo da desatenção, hiperatividade e impulsividade (estratégias terapêuticas comportamentais, educacionais, terapia familiar, etc.).



Tivemos a oportunidade de abordar um conjunto de estratégias que se revelam imprescindíveis quando abordamos as questões relacionadas com PHDA. Não obstante, e devido à complexidade inerente a esta perturbação é importante abordar terapias, também elas essenciais ao controlo dos sintomas da PHDA. É importante referir que cada criança é única, com as suas características pessoais, interesses e objetivos e, por isso, cabe à equipa que a acompanha selecionar e adequar as respostas mais adequadas. Neste sentido, destacamos as seguintes terapias:

Terapia comportamental

Trata-se de uma intervenção cujo objetivo passa por reeducar a criança nos domínios comportamentais, emocionais, bem como cognitivos, com vista a reduzir os comportamentos inadequados e, potencializando os comportamentos ajustados. Para tal, os terapeutas recorrem a atividades maioritariamente lúdicas e expressivas (Rocha, 2012).

Terapia cognitiva comportamental

Este género de intervenção tem como base a estimulação da criança no uso do discurso autodirigido e autorreforço, como estratégias de resolução de problemas, bem como estratégias motivacionais, por forma a desenvolverem mecanismos de autocontrolo do seu comportamento impulsivo.

7.2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A PHDA tem implicações ao nível da aquisição das aprendizagens, bem como ao nível da linguagem. As crianças diagnosticadas com esta condição apresentam, normalmente, dificuldades ao nível da escrita, leitura e matemática, não por apresentarem uma capacidade intelectual inferior, mas antes devido aos problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade característicos desta perturbação. Podemos mencionar algumas características associadas aos problemas anteriormente mencionados aos quais os professores e os pais devem estar atentos:

LEITURA E ESCRITA	MATEMÁTICA	ORALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em reconhecer as palavras pela forma. • Dificuldade ao nível da compreensão da leitura. • Problemas ao nível da compreensão motivados pela fraca memória de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua maioria, dificuldades ao nível do cálculo mental. • Dificuldade em áreas específicas da matemática (em alguns casos). • Presença de discalculia (em alguns casos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressam-se de modo muito particular. • Dificuldades em expressar-se oralmente, devido à dificuldade ao nível da atenção, memória e controlo executivo. • Dificuldade em selecionar os conteúdos a expressar (perdem-se em pormenores irrelevantes). • Discursos interrompidos, frequentemente, por hesitações, como “ hummm” que servem de bengala para disfarçar a dificuldade em encontrar a palavra ou expressão adequada ao seu discurso. • Dificuldade em adaptar o discurso à ocasião e ao interlocutor devido à falta de vocabulário e habilidades ao nível da linguagem oral.

É fundamental que as crianças com este diagnóstico recebam a atenção e acompanhamento adequado por forma a que o seu normal desenvolvimento não seja condicionado. De acordo com Maia & Verejão, uma intervenção inadequada e não atempada pode acarretar:

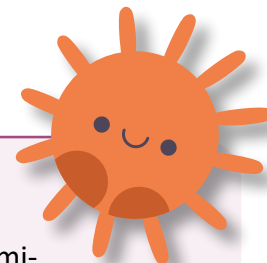


- ☒ Baixa autoestima por parte do aluno.
- ☒ Dificuldade ao nível da aquisição das aprendizagens.
- ☒ Presença de problemas emocionais.
- ☒ Dificuldades ao nível da relação com os familiares e os pares.

Por outro lado, um diagnóstico atempado e correto aliados a uma educação adaptada às reais necessidades destas crianças, são fatores essenciais para que estas crianças se desenvolvam positivamente e felizes. É importante mencionar o papel das famílias, bem como a relação destas com a escola.

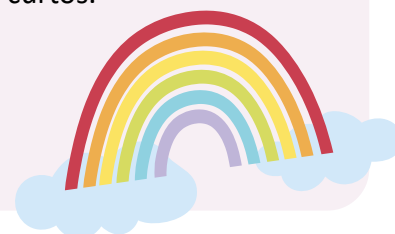
7.3. AMBIENTE EDUCATIVO

Os alunos com PHDA são desafiados diariamente em vários contextos, nomeadamente no contexto educativo. Posto isto, é a adoção de um conjunto de estratégias para que estas crianças sejam incluídas e se sintam felizes e realizadas no ambiente escolar. Tomemos em consideração as seguintes estratégias:



AMBIENTE SALA DE AULA

- ⚙ Ter o cuidado de sentar o aluno próximo ao professor, bem como distante de fontes de distração (janelas, radiadores, ventiladores...).
- ⚙ Estabelecer regras claras relativamente ao funcionamento em ambiente sala de aula.
- ⚙ Proporcionar um ambiente de sala de tranquilo com uma turma reduzida.
- ⚙ Proporcionar apoio educativo especializado, considerando sempre as necessidades, interesses e potencialidades do aluno.
- ⚙ Evitar ao máximo fontes de distração (visuais e auditivos).
- ⚙ Proporcionar um lugar, na sala de aula, onde o aluno possa desenvolver os seus trabalhos isoladamente, caso seja necessário.
- ⚙ Conceder pausas, sempre que for necessário.
- ⚙ Realizar os momentos de avaliação durante o tempo da manhã.
- ⚙ Realizar tarefas que exigem mais concentração durante o período da manhã.
- ⚙ Manter a área de trabalho do aluno livre de material desnecessário.
- ⚙ Desenvolver tarefas que impliquem alguma atividade motora.
- ⚙ O professor deve ter o cuidado de dar instruções curtas, claras, repetindo-as várias vezes.
- ⚙ Apoiar a organização do pensamento.
- ⚙ Incentivar o aluno à participação das atividades educativas.
- ⚙ Evitar ao máximo a exposição da criança a situações onde pode desregular-se, como por exemplo filas de espera.
- ⚙ O professor deve ter o cuidado de planear os trabalhos de casa e, sempre que possível, dever ter o apoio dos pais.
- ⚙ O professor deve ter o cuidado de manter a sala de aula estruturada.
- ⚙ Fazer revisão da matéria dada no dia anterior, por forma a consolidar a matéria.
- ⚙ Permitir tempo extra para terminar as tarefas.
- ⚙ Recorrer a materiais apelativos como apresentações, desenhos, objetos etc.
- ⚙ Ter o cuidado de usar estímulos visuais e escrever chavões no quadro enquanto esta a abordar determinada temática.
- ⚙ Pedir, sempre que possível, a participação do aluno.
- ⚙ Utilizar organizadores visuais.
- ⚙ Recorrer à aprendizagem em grupo ou em pares.
- ⚙ Propor a realização de tarefas, como apagar o quadro, bem como propor a prática de exercícios com vista a reduzir a tensão (movimentar os pés, rabiscar um caderno, por exemplo).
- ⚙ Permitir que o aluno realize a avaliação durante vários momentos, permitindo ao mesmo períodos de concentração curtos.



É importante lembrar que os alunos com PHDA, devido às particularidades inerentes a esta perturbação, necessitam de um conjunto de regras claras que carecem de ser enunciadas e recordadas com frequência.

Assim, diariamente, no começo de cada aula, o professor deve lembrar as normas da sala de aula, bem como as consequências do não cumprimento das mesmas. É fundamental ter em mente que todas as regras direcionadas especificamente às crianças com PHDA devem ser feitas em privado.

As crianças com PHDA necessitam de rotinas e tendem a demonstrar resistência aos imprevistos. Assim, é fundamental a elaboração de um plano diário onde constam as atividades e tarefas a serem desenvolvidas pelo aluno. É importante também que seja incutido na criança o hábito de elaborar listas relativamente as tarefas a realizar em cada dia, bem como ao material que necessita para a realização de tais tarefas.



AMBIENTE DE RECREIO

A presença de tempos não estruturados pode revelar-se prejudicial para as crianças diagnosticadas com PHDA, uma vez que os mesmos podem levar a dificuldades ao nível do autocontrolo e autogestão das emoções e comportamentos do aluno. Assim, quando os alunos estão a usufruir do espaço do recreio é fundamental serem incentivadas atividades estruturadas, como por exemplo: os jogos tradicionais, saltar à corda, entre outros. Estas funcionam bastante bem em alunos do 1º ciclo.

Não obstante, é ter em consideração a comunicação no espaço do recreio. Assim, devemos considerar as seguintes sugestões:

- ⚙ As regras devem ser claras, diretas e curtas, por exemplo: “andar à frente do baloiço, não atrás”.
- ⚙ O tom de voz de ser calmo.
- ⚙ Deve-se dar primazia ao contacto visual.
- ⚙ Devem ser estabelecidas relações próximas, entre o aluno e os professores/ operacionais da ação educativa, por forma a que a criança possa partilhar os seus gostos, interesses.
- ⚙ Dar reforços verbais positivos. Por exemplo, quando a criança termina com sucesso uma atividade lúdica elogiar.



7.3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Algumas estratégias pedagógicas, gerais, para alunos com (PHDA):

AO NÍVEL DA MEMÓRIA:

- Solicitar ao aluno que repita a instrução dada pelo professor, ou que partilhe a mesma com um colega, antes da realização da tarefa, por forma a não se esquecer da mesma.
- No final, ou durante a realização de alguma tarefa, o professor deve ter em atenção em dar o reforço positivo através de elogios, ou atribuindo-lhe prémios, como por exemplo, colocar estrelinhas no caderno. É importante ter em atenção que este comportamento por parte do professor deve ser contínuo e imediato.
- O professor não deve criticar ou apontar os erros inerentes ao desempenho do aluno.
- Atribuir ao aluno e restante turma tarefas variadas. É importante ter em atenção que os trabalhos em grupo e possibilitar a oportunidade de o aluno escolher as atividades que quer desenvolver despertam a o interesse, bem como a motivação do aluno.
- Usar sinais visuais e/ ou orais, combinados previamente entre o aluno e o professor, com vista a que o aluno compreenda o que o professor quer da parte dele. Por exemplo: o toque no ombro do aluno, pode significar um pedido para que volte ao foco.
- Etiquetas, sublinhar as partes mais importantes de uma determinada tarefa. Esta sugestão também é válida para os momentos de avaliação escrita.



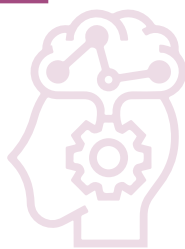
ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS DE ESTUDO:

- Partilhar com o aluno estratégias de organização do estudo, por forma a que desenvolva, com maior facilidade, hábitos de estudo. Incentivar o uso de agendas, post it, calendários, lembretes sonoros, ou outras ferramentas, nomeadamente tecnológicas que o aluno ache útil.
- Sempre que possível, ajudar o aluno na organização do caderno, armários e secretária.
- Propor aos pais e ao próprio aluno que separem o material de cada disciplina por cores. Exemplo: o material de matemática com cor vermelha (encapar o livro com cor vermelha, por exemplo).
- Incentivar o uso de pastas, por forma a arquivar todo o material importante, por exemplo documentos direcionados aos pais. Esta estratégia evitará a perda de documentos importantes.
- Estabelecer um meio de comunicação entre os pais e a escola, por exemplo recorrer ao uso de um diário.
- Conceder apoio ao nível da gestão de tempo na realização de tarefas que exigem desempenho a longo prazo. Por exemplo: na realização de um trabalho com entrega a 30 dias, o professor deve decompor o trabalho em pequenas tarefas.



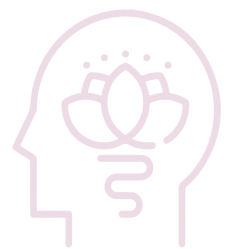
PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO:

- Utilizar organizadores gráficos, por forma a que o aluno melhor compreenda a tarefa.
- Permitir, em substituição dos tradicionais testes escritos, momentos de avaliação diversificadas: apresentações orais, trabalhos manuais, por exemplo.
- Incentivar o uso da tecnologia que possa ajudar o aluno na aquisição das aprendizagens, no foco e na motivação. Por exemplo, recorrer à gravação das aulas, ou ainda o uso do computador durante as aulas.
- Conceder e respeitar os intervalos entre as tarefas. Por exemplo: propor um trabalho em dupla antes de uma discussão sobre o tema com a turma inteira.
- Respeitar, sempre, o tempo do aluno na realização de alguma tarefa.



AUTOCONTROLO:

- Antecipar as possíveis dificuldades de aprendizado que possam surgir e estruturar as soluções.
- Fazer uso de técnicas audiovisuais para sinalizar transições ou mudanças de atividades/ tarefas, como por exemplo: falar em voz alta e fazer sinais com as mãos para lembrar a mudança de uma atividade para outra, ou o fim da mesma.
- Permitir que o aluno se levante em alguns momentos, previamente combinados com o professor (apagar o quadro, ir buscar material, etc).



QUADRO SÍNTESE

SOBRE ALGUMAS ESTRATÉGIAS A CONSIDERAR DE ACORDO COM GARCIA (2013):

ESTRATÉGIAS GERAIS	AUTOR
Disposição da sala de aula <ul style="list-style-type: none"> • Sentar o aluno nas carteiras da frente da sala de aula para evitar distrações. • Colocar-se de modo a que o aluno veja bem a linguagem corporal e expressões faciais enquanto o professor está a falar. • Sentar o aluno junto de um ou mais alunos exemplares (modelo positivo). 	Lopes e Silva (2010) Vásquez (1997) Sosin (2006) Robin (2009)
Instruções <ul style="list-style-type: none"> • Dar instruções claras e precisas. • Reforçar as instruções mantendo o contacto visual. • Simplificar as indicações complicadas. Dividi-las em etapas. 	Sosin (2006) Antunes (2009) Kutsher (2011)
Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma comunicação frequente com a família. • Utilizar elogios em detrimento de críticas. 	Sosin (2006) Robin (2009) Lopes e Silva (2010)
Aulas <ul style="list-style-type: none"> • Usar a associação visual e a repetição escrita para melhorar a memória. • Utilizar os meios multimédia. • Manter discursos verbais curtos e objetivos. • Usar o envolvimento direto, a manipulação física e as atividades manuais para melhorar a motivação, o interesse e a memória. • Incluir várias atividades em cada aula. • Incentivar a aprendizagem cooperativa e o acompanhamento pelos colegas • Proporcionar pausas periódicas durante as aulas. • Permitir algum movimento físico (ex: abanar as pernas, ir ao quadro). • Utilizar alguns programas de computador para trabalhar problemas. 	Sosin (2006) Dendy (2011)
Trabalhos <ul style="list-style-type: none"> • Dar mais tempo para a realização dos testes. • Dividir os trabalhos de pesquisa em pequenos segmentos. • Estabelecer datas diferentes para a entrega de cada segmento. 	Sosin (2006) Dendy (2011) Robin (2009)
Organização <ul style="list-style-type: none"> • Tornar as capacidades de organização e de estudo parte do programa educativo. • Utilizar agendas para registo das tarefas. • Utilizar calendários bem visíveis nos locais de trabalho com a inscrição das datas de testes e apresentação de trabalhos. 	Sosin (2006) Robin (2009) Kutsher (2011) Antunes (2009)

ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS DE ACORDO COM AS UNIDADES CURRICULARES:

Português

- Incentivar os alunos a lerem e a reescreverem os seus textos, de modo a que desenvolvam estratégias de autocorreção.
- Criar momentos de escrita coletiva. Isto promove a escrita nos alunos com PHDA.
- Incentivar o aluno a escrever textos que possam ser lidos, bem como utilizados em situações fora do contexto de sala de aula, por exemplo receitas, guias de viagem, etc.
- Incentivar e promover momentos de leitura no aluno com regularidade.
- O professor deve levar livros diferentes para a sala de aula, bem como proporcionar ao aluno idas frequentes à biblioteca da escola.



Matemática

segundo Silva et, al (2016):

- Os alunos PHDA apresentam, desde do primeiro contacto a matemática, dificuldade na resolução de operações simples de subtração, adição e divisão. Esta dificuldade advém do deficit de atenção, bem como da organização. Assim, o professor deve:
- Estimular o interesse do aluno para a aprendizagem da matemática, através da demonstração da utilidade de determinada matéria no dia a dia.
 - Recorrer ao uso de materiais que captem a atenção dos alunos, nomeadamente a tecnologia (uso de quadros interativos, por exemplo).
 - Introduzir o lúdico, de forma planeada, como método de ensino da matemática.



Educação Física

Devido à sua irrequietude, as aulas de educação física são uma mais valia para os alunos com PHDA, uma vez que permite ao aluno libertar a sua energia. É importante que se tenha em mente que, devido às características dos alunos com PHDA, os jogos coletivos podem ser confusos para estas crianças, devido à excessiva atividade, todavia estes alunos podem beneficiarem-se mais nas atividades individuais. Neste sentido, é importante que os professores de educação física tenham em consideração as seguintes estratégias:

- Manter atitudes disciplinadas, claras e concretas.
- Dar feedbacks constantemente, bem como sugestões concretas, por forma a que o aluno possa desenvolver comportamentos adequados no espaço.
- Proporcionar e trabalhar momentos de relaxamento e alongamento.
- Desenvolver atividades variadas e em espaços diferentes (sala de dança, piscina, campo de basquetebol, etc).
- Proporcionar atividades que trabalhem o ganhar e o perder nos alunos com PHDA (futebol, andebol, padel, etc).
- Desenvolver atividades psicomotoras (caminhar, corre, saltar), por forma a melhorar, não só a coordenação motora global, como também a coordenação motora fina, o equilíbrio, lateralidade, noção corporal, temporal e espacial, importantes para a realização de tarefas cotidianas.

Ciências

- Dinamizar, sempre que possível, aulas em ambiente natural, de acordo com a matéria a lecionar. Por exemplo, procura de plantas no jardim da escola de folha perene e caduca.
- Dinamizar aulas dinâmicas, com recurso a materiais diversificados, por forma a captar a atenção e interesse dos alunos com PHDA.
- Uso do espaço laboratório, sempre que possível.



7.4. RECURSOS EDUCATIVOS

Os recursos educativos/pedagógicos são ferramentas concretas, manipuláveis com objetivo pedagógico. Trata-se de um apoio cuja a função passa por auxiliar, não só o pensamento, como também a imaginação do aluno. Todavia, é fundamental salientar que o recurso pedagógico não é, por si só, algo que promove o ensino, sendo a presença da figura do professor, por forma a proporcionar oportunidades de ensino ao aluno (Silvia, 2010, cit in. Costa et. al, 2015). É importante, ainda, salientar que é imperativo que o professor selecione e/ou construa o recurso de acordo com as necessidades e características do aluno, de forma a que este possa aceder a uma melhor aquisição das aprendizagens e, conseqüentemente, a um melhor desempenho (Audi, 2006, cit in, Costa et. al, 2015).

Quando abordamos a questão dos recursos educativos direcionados para alunos com PHDA, verificamos que a literatura menciona as atividades lúdicas como benéficas para crianças com esta condição, uma vez que a mesma promove o desenvolvimento, o pensamento, bem como da concentração. Segundo Cunha (2012), o lúdico é uma ferramenta importante e eficaz para o ensino e aquisição das aprendizagens das crianças com PHDA, uma vez que:

- ♥ Atenua e minimiza os problemas relacionados com a desatenção, bem como a irritabilidade.
- ♥ Minimiza os comportamentos hiperativos da criança.

Destacamos, alguns recursos que ajudam a promover as aprendizagens:

TRABALHAR AS FIGURAS GEOMÉTRICAS:

Organize as crianças em círculo e explore os conhecimentos sobre as figuras geométricas e as cores. Para tal, utilize papel, ou cartolina com várias cores, sendo que cada cor corresponde a uma determinada figura geométrica. Posteriormente, mostre aos alunos e solicite que identifiquem a figura geométrica.

ATIVIDADES ARTÍSTICAS COMO FORMA DE ESTIMULAR A CONCENTRAÇÃO:

Atividades como a pintura, escultura, ou o desenho, permitem que as crianças expressem as suas emoções com distrações mínimas, uma vez que a realização destas requerem bastante concentração. Este tipo e atividades, permite à criança, não só controlar a sua hiperatividade, como também controlar a sua impulsividade.



USO DA METODOLOGIA “SALA DE AULA INVERTIDA”:

Trata-se de uma metodologia de ensino, onde a lógica das aulas tradicionais é invertida. Ou seja, o aluno faz em casa as atividades realizadas tradicionalmente em contexto sala de aula, e, por outro lado, realiza na sala de aula os projetos, atividades realizadas em casa.

Esta metodologia de ensino permite que o aluno assimile melhor os conteúdos, uma vez que, teve de desenvolver um trabalho de pesquisa e estudo prévio em casa, através dos materiais preparados e selecionados pelo professor, permitindo, assim, a oportunidade de colocar em prática o que foi estudado anteriormente através da realização projetos, trabalhos em grupo ou outras dinâmicas propostas pelo professor.



Importa salientar que esta metodologia estimula o interesse e curiosidade de todos os alunos, em específico dos alunos com PHDA.

GAMIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO:

Trata-se de uma dinâmica que consiste na aplicação de ferramentas e estratégias comuns em jogos para outras finalidades, nomeadamente o ensino e aprendizagem. Neste sentido, a adoção deste método na educação implica a adoção da lógica, de regras, bem como, do design para motivar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Esta é uma metodologia que coloca o aluno no centro da ação educativa, uma vez que o mesmo participa ativamente no seu processo de ensino, bem como na construção do próprio conhecimento, através de processos educativos dinâmicos, práticos e rápidos.

Apresentamos algumas plataformas que possibilitam atividades educativas gamificadas **gratuitas**:

DUOLINGO:

Trata-se de uma plataforma de ensino de línguas onde pode aceder através do site, ou da aplicação do telemóvel. As atividades são apresentadas de forma fragmentada, por forma a que o aluno assimile melhor os conteúdos partilhados.



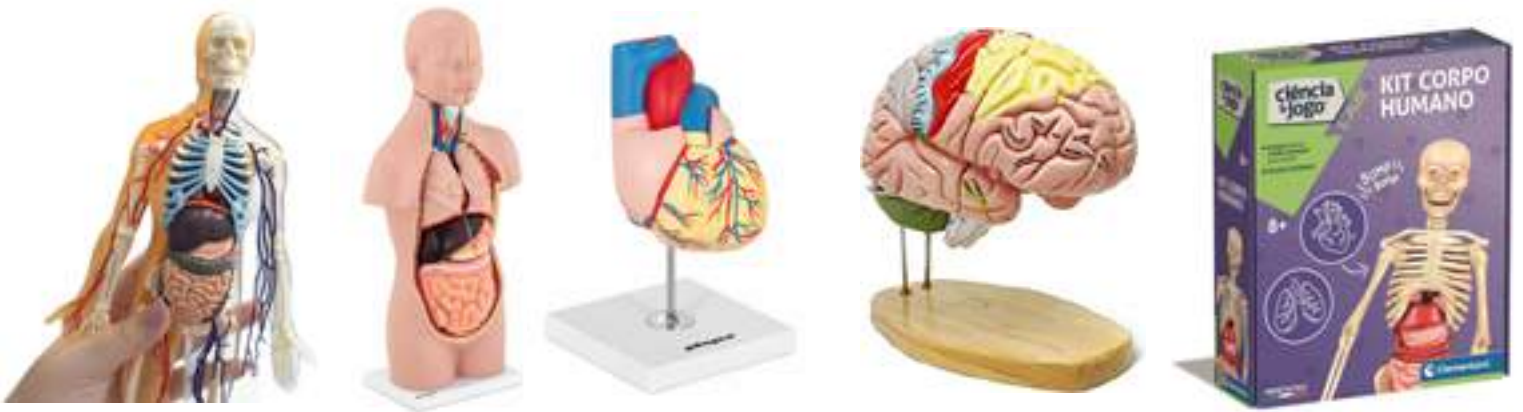
VOO EDUCATIVO:

Em cada estrela estará escrito um número, letra ou sílaba. O objetivo do jogo é acertar a sequência pedida. É indicado para alunos entre 5 e 9 anos e envolve as disciplinas Português e Matemática.



MODELOS DIDÁTICOS CONCRETOS:

Por exemplo, no caso das ciências naturais, recorrer a modelos didáticos do corpo humano, por forma a melhor explicar o seu funcionamento, bem com a suas componentes.



Além dos modelos didáticos, os professores podem recorrer a jogos didáticos, como o jogo “ [Biodiversidade – jogo de tabuleiro](#)”, onde, através da brincadeira o aluno pode adquirir as aprendizagens pretendidas. Além disso, podem também recorrer a [aplicações](#).



Além dos recursos educativos anteriormente mencionados, podemos ainda destacar as seguintes propostas de acordo com os autores Brandes & Phillips, (2006):

JOGO DAS APRESENTAÇÕES:

Com esta dinâmica pretende-se a promoção da apresentação entre as crianças, bem como a memorização dos seus nomes.

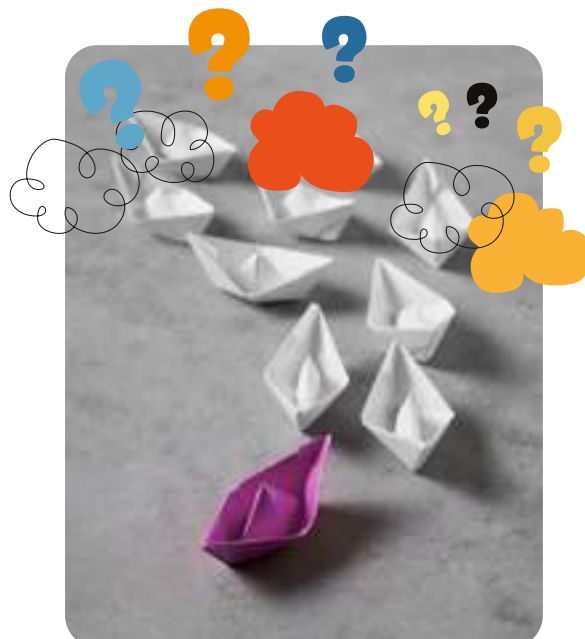
Para tal, o professor solicita que se dispersem pela sala de aula, onde aquando o sinal combinado deverão apertar a mão ao maior número de colegas. Ao apertarem as mãos devem proceder à apresentação de ambos. Cada aluno deve memorizar o maior número de nomes possível.



JOGO “O HOMEM DO BARCO”:

Pretende-se com este jogo promover o desenvolvimento da concentração do aluno.

Para tal, é solicitado à turma para formar uma fila, no centro da sala. Quando o professor disser “Tripulação, todos para estibordo”, todos deverão correr para a direita. Por outro lado, quando o professor disser “Tripulação, todos para o porto”, todos deslocam-se para a esquerda. Por último, quando o professor disser “Tripulação, todos para o barco”, todos devem voltar à posição inicial (fila no centro da sala de aula). Importa mencionar que, durante o jogo o professor vai mencionado as ordens cada vez mais depressa, sendo que o último a chegar é eliminado do jogo.



Mencionar ainda, alguns jogos a considerar, não só em contexto sala de aula, como também no ambiente familiar. A destacar:

SUPER MIND:

Trata-se de um jogo de associação de provérbios, onde, através da associação de peças com fragmentos de provérbios, promove, não só a estimulação da memória, mas também do raciocínio. Além disso, estimula a atenção e a abstração.



ANEXO 1

"TENHO UM ALUNO COM PHDA NA MINHA SALA DE AULA. E AGORA?"

GUIA DE SOBREVIVÊNCIA



À semelhança de outras perturbações do neurodesenvolvimento, até se chegar a um diagnóstico, pode decorrer algum tempo. **Há que ser paciente e procurar conhecer o melhor possível as dificuldades do aluno,** junto da família.

NÃO ESPERE QUE O DIAGNÓSTICO LHE DIGA TUDO!

- A PHDA não é só hiperatividade, mas também leva a problemas de função executiva, memória de trabalho e operacional não verbal; atenção seletiva, atenção sustentada, etc.
- Ainda assim, muitas vezes constam do relatório médico orientações que devem ser conduzidas e podem ser implementadas.

COMO TITULAR DA TURMA OU DIRETOR DE TURMA, DEVO PROCURAR INFORMAÇÃO FIDELÍGUA ACERCA DA PHDA:

- Devo conhecer os sintomas de hiperatividade, impulsividade e défice

de atenção e devo procurar conhecimento específico e formação adequada para melhor adaptar as estratégias de aprendizagem.

- Posso pedir ajuda à professora de Educação Inclusiva.
- Devo elaborar um panfleto (ou procurar um suporte desta natureza) e disponibilizar na escola.
- Deve solicitar-se apoio em formação junto das associações especializadas.

ENQUANTO PROFESSOR TITULAR/ DIRETOR DE TURMA É IMPORTANTE:

- Falar com a família para perceber se os comportamentos e dificuldades observadas também são sentidas em casa.

- Sinalizar a criança para que haja uma avaliação por parte da psicóloga escolar.
- Implementar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas.

TRABALHAR A TURMA PARA A INCLUSÃO:

- Apresentar um vídeo e atividades adequadas à idade dos alunos em questão para se sensibilizar para o tema.
- Os alunos devem estar conscientes das limitações e das potencialidades deste colega
- Os alunos devem saber que comportamentos têm que evitar e que comportamentos têm que promover.

O QUE EVITAR DE MODO GERAL COM UM ALUNO COM PHDA:

- ☒ Não peça ao aluno para anotar coisas. Mesmo que o façam podem esquecer-se de consultar.
- ☒ Não solicite que o aluno priorize ou liste tarefas. O seu cérebro prioriza o que lhe é interessante ou o que ele quer.
- ☒ De nada vai servir a máxima "Se tem de ser feito é para fazer na hora" - uma das características do PHDA é a procrastinação ou o adiar indefinidamente aquilo que deve ser feito. Estes alunos, sabem o que deve ser feito, sabem quando deve ser feito, sabem porque deve ser feito, mas não conseguem fazer.
- ☒ Dizer frases como:
 - 👉 "Deixa de ser preguiçoso(a)."
 - 👉 "Presta atenção!"
 - 👉 "Só te lembras do que te interessa!"
 - 👉 "És frio, indiferente, só te importas contigo."

ATENÇÃO:

- **Não é uma receita.** TODOS os alunos com PHDA são diferentes.
- Não devemos nunca tentar mudar o aluno. A escola deve moldar-se a ele.
- Devemos **acreditar sempre que são capazes, porque são.** No entanto, só o conseguem mostrar se lhe dermos a possibilidade de o fazer por um caminho pedagógico diferente.



ANEXO 2

Panfleto para suporte à informação da turma/comunidade escolar

É IMPORTANTE

perceber que nem todas as pessoas que têm sintomas de hiperatividade ou inatenção têm PHDA.

O QUE NÃO SE DEVE FAZER

- Não usar a punição.
- Não improvisar ou mudar constantemente as regras.
- Não individualizar os problemas e não acusar.
- Não procurar culpa mas em procurar soluções com a criança.
- Dizer "Não" sem pensar [respostas negativas excessivas podem ser um estímulo para a frustração e oposição].
- Não substituir o uso de medicamentos, pois podem ser uma grande ajuda para controlar os sintomas.

SABIAS QUE?

Ashtu Timberlake
Michael Jordan
Jim Carrey
Paris Hilton
Wil Smith

têm PHDA?

ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS

Todas as crianças importam e importam mesmo!

A escola é para todos e para cada um.

UNESCO

incEdu@gmail.com

<https://eduprj.projetoinclusivo/>

facebook.com/ProjetoEducaçãoInclusiva

www.inclusiveducation.com

+IncEdu

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

PHDA

Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Conhecer para compreender

Folheto disponível para imprimir (frente e verso).

O QUE É?

é uma perturbação do desenvolvimento cerebral caracterizada por três sistemas principais:

1. Inatenção
2. Hiperatividade e
3. Impulsividade.

Os sintomas mantêm-se ao longo da vida e já na vida adulta manifesta-se na dificuldade de gestão do dia-a-dia, com impactos na vida pessoal e profissional.

DÉFICE DE ATENÇÃO

- Não prestar atenção a detalhes.
- Dificuldades em manter atenção no desempenho de tarefas.
- Parecer que não ouvir quando se lhe fala diretamente.
- Dificuldade em iniciar e terminar tarefas.
- Dificuldade em organizar tarefas ou atividades.
- Evitar tarefas que envolvam esforço mental mental.

HIPERATIVIDADE / IMPULSIVIDADE

- Perder objetos frequentemente.
- Distrair-se facilmente com outras coisas.
- Esquecer-se frequentemente de compromissos.
- Mexer de forma inquieto pés/mãos /remover-se no cadeira.
- Levantar-se em situações em que é suposto permanecer sentado.
- Sentir-se inquieto.
- Dificuldade em envolver-se com tranquilidade em atividades de lazer.
- "Andar a mil" ou como se estivesse "ligado a eletricidade".
- Falar em excesso.
- Responder antes de as perguntas terminarem.
- Dificuldade em esperar pela sua vez.
- Interrompe ou interfere nas atividades dos outros.

CURIOSIDADES

Sabe-se que os fatores genéticos são responsáveis por 70 a 80% do risco de ter PHDA. Para a maioria de pessoas com PHDA tem cinco a dez vezes maior risco de desenvolver PHDA que o resto da população.

A PHDA mais complexa do que as pessoas pensam.

Como os sintomas mudam muitos problemas que estão relacionados com a PHDA não se vêem.

A PHDA pode ser leve, moderada ou grave e provavelmente coexiste com outras condições e pode ser uma incapacidade para os portadores.

CRIANÇAS COM PHDA SÃO ...

- crianças que sofrem e que se sentem incompreendidas.
- crianças de vencer sem ajuda.
- "diferentes" e muitas vezes rotuladas como mal educadas, de má índole, más.
- muitas vezes rejeitadas pelos colegas e, por vezes pelos professores e pelo meio.
- são filhos de pais que também acabam por ser "vítimas" de incompreensão do meio.

É IMPORTANTE

perceber que nem todas as pessoas que têm sintomas de hiperatividade ou inatenção

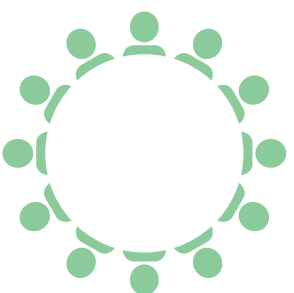
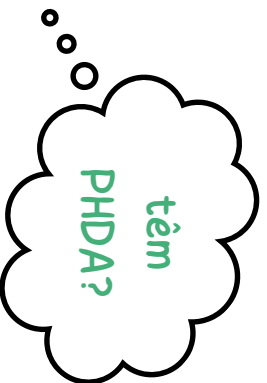
tem PHDA.

O QUE NÃO SE DEVE FAZER

- Não usar a punição.
- Não improvisar ou mudar constantemente as regras.
- Não individualizar os problemas e não acusar.
- Não procure culpa mas sim procure soluções com a criança.
- Dizer "Não" sem pensar (respostas negativas excessivas podem ser um estimulante para a frustração e oposição).
- Não subestimar o uso de medicamentos, pois podem ser uma grande ajuda para controlar os sintomas.

SABIAS QUE?

Justin Timberlake
Michael Jordan
Jim Carrey
Paris Hilton
Will Smith



ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS

Todas as crianças importam e importam mesmo!

A escola é para todos e para cada um.

UNESCO



inc4edu@gmail.com



<https://edupa.pt/projeto-incedu/>



[facebook.com/Projeto Educação Inclusiva](https://www.facebook.com/ProjetoEducaçãoInclusiva)



[incedu_inclusiveeducation](https://www.instagram.com/incedu_inclusiveeducation)



+Incedu

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



PHDA

Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção



Conhecer para compreender



O QUE É?



é uma perturbação do desenvolvimento cerebral caracterizada por três sintomas principais:

1. Inatenção
2. Hiperatividade e
3. Impulsividade.

Os sintomas mantêm-se ao longo da vida e já na vida adulta manifesta-se na dificuldade de gestão do dia-a-dia, com impactos na vida pessoal e profissional.



DÉFICE DE ATENÇÃO



Não prestar atenção a detalhes.



Dificuldades em manter atenção no desempenho de tarefas.



Parecer que não ouve quando se lhe fala diretamente.



Dificuldade em iniciar e terminar tarefas.



Dificuldade em organizar tarefas ou atividades.



Evitar tarefas que envolvam esforço mental mantido.



Perder objetos frequentemente.



Distrair-se facilmente com outras coisas.



Esquecer-se frequentemente de compromissos.



HIPERATIVIDADE / IMPULSIVIDADE



Mexer de forma irrequieta pés/mãos /remexer-se na cadeira .



Levanta-se em situações em que é suposto permanecer sentado.



Sentir-se irrequieto.



Dificuldade em envolver-se com tranquilidade em atividades de lazer.



"Andar a mil" ou como se estivesse "ligado à eletricidade".



Falar em excesso.



Responder antes de as perguntas terminarem.



Dificuldade em esperar pela sua vez. Interrompe ou interfere nas atividades dos outros.



CURIOSIDADES

Sabe-se que os fatores genéticos são responsáveis por 70 a 80% do risco de ter PHDA. Pais e irmãos de pessoas com PHDA tem cinco a dez vezes maior risco de desenvolver PHDA que o resto da população.



A PHDA mais complexa do que as pessoas pensam.



Como os icebergs muitos problemas que estão relacionados com a PHDA não se vêem.



A PHDA pode ser ligeiro, moderada ou grave e provavelmente coexiste com outras condições e pode ser uma incapacidade para os portadores.

CRIANÇAS COM PHDA SÃO ...

- crianças que sofrem e que se sentem incompreendidas.
- incapazes de vencer sem ajuda.
- "diferentes" e muitas vezes conotadas como mal educadas, de má índole, más.
- muitas vezes rejeitadas pelos colegas e, por vezes pelos professores e pelo meio.
- são filhos de pais que também acabam por ser "vítimas" da incompreensão do meio.

ANEXO 3

Panfleto para suporte à informação da turma/comunidade escolar



fonte: Sociedade Portuguesa de Défice de Atenção
www.spda.pt

RECURSOS ADICIONAIS

LEITURA RECOMENDADA

O [Programa de Promoção de Competências Parentais: “Juntos no Desafio”](#), surge da necessidade em apresentar um roteiro estruturado de intervenção para Treino de Aptidões Parentais. Este manual de intervenção comportamental parental, pretende ser simultaneamente, uma fonte de informação e um manual terapêutico a ser utilizado por Pais de Crianças e Adolescentes com diagnóstico de PHDA – Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção, Perturbações de Comportamento (p.e., Perturbação de Conduta e Perturbação de Oposição e Desafio), ou que simplesmente revelem alterações de comportamento que constituam uma dificuldade para aqueles que com ela interajam e se relacionem.

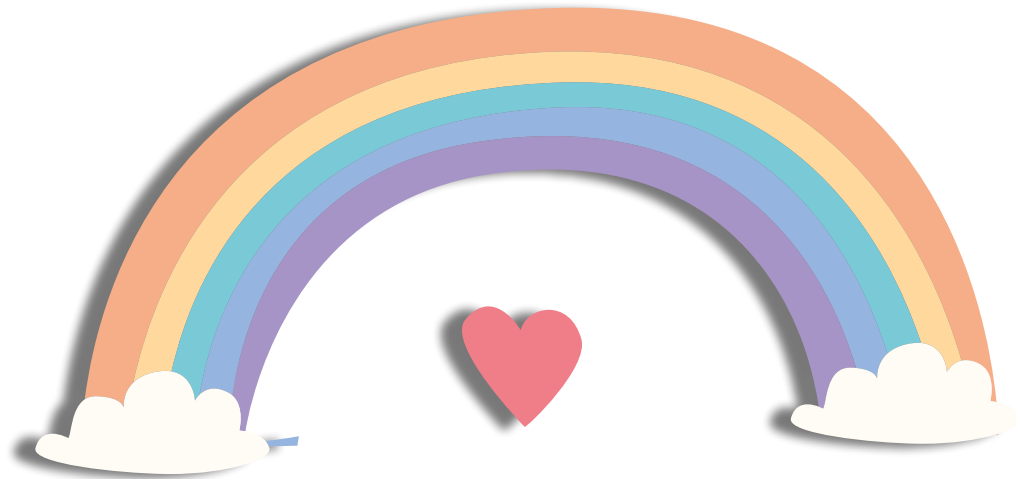


Mais informação sobre o Programa:
[Repositório \(ordemdospsicologos.pt\)](http://ordemdospsicologos.pt)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boavida J, Almeida M, Alfaiate C. Compreender a PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Bial, 2019.
- Brandes, D. & Phillips, H. (2006). Manual de Jogos Educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupo. Lisboa: Moraes Editores.
- Costa, R., Moreira, J., Júnior, M.(2015). Estratégia de ensino e recursos pedagógicos para ensino de alunos com TDAH em Aulas de Educação física. Revista brasileira de educação especial, 21(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100008>
- Cordinhã, A., Boavida, J. (2008). A criança hiperativa: diagnóstico, avaliação e intervenção. <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10548>
- Garcia, A. (2013). Estratégias de intervenção junto de alunos com hiperatividade e problemas de atenção [Dissertação de mestrado]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/4012>
- Faraone, Stephen V et al. “The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder.” Neuroscience and biobehavioral reviews vol. 128 (2021):789-818.doi:10.1016/j.neubiorev.2021.01.022
- Koziol, L. F., & Budding, D. (2012). ADHD and Sensory Processing Disorders: Placing the Diagnostic Issues in Context. Applied Neuropsychology: Child, 1(2), 137–144. doi:10.1080/21622965.2012.709422
- Lane, S. J.; Reynolds, S. (2019). Sensory Over-Responsivity as an Added Dimension in ADHD. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 13(), 40–. doi:10.3389/fnint.2019.00040
- Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais, da Academia Americana de Psiquiatria (DSM 5)
- Pardilhão, C., Marques, M., Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbação de hiperatividade com défice de atenção: diagnóstico e intervenção nos cuidados de saúde primários. <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/download/10677/10413/10593>
- Posner, Jonathan et al. “Attention-deficit hyperactivity disorder.” *Lancet* (London, England) vol. 395,10222 (2020): 450-462. doi:10.1016/S0140-6736(19)33004-1
- Rocha, J.F., Bolsoni-Silva, A.T., Almeida, C. (2012). O uso do treino de habilidades sociais em pessoas com fobia social na terapia comportamental. *Perspectivas em análise do comportamento*, 3(1), 38-56. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&d=S2177-35482012000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, J., Vera, D. (2016, novembro 16-18). O lúdico como alternativa metodológica no ensino da matemática para alunos co, TDAH. II Congresso internacional de Educação Inclusiva. Centro de convenções, Raymundo Asfora. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID2376_01092016214705.pdf
- Ymula, C.R., Frank, M.C., Bajaj, N., Chowdhury, U. (2022). ADHD - in Children and Young People – A simple guide for parents and carers. <https://www.cambscommunityservices.nhs.uk/docs/default-source/bedfordshire-childrens-services/beds---books/adhd-guide-for-parents-and-carers-14-sep-2022.pdf?sfvrsn=2d=S2177-35482012000100005&lng=pt>





O presente Manual consiste numa resenha daquela que consideramos ser a bibliografia mais atualizada sobre o tema. Meses de estudo aprofundado, congressos e contactos com instituições especializadas.

Todavia, o resultado não seria o mesmo se não tivéssemos contado com a colaboração das seguintes instituições:

ANDEE (Associação Nacional de Docentes de Educação Especial) que enriqueceu os grupos focais realizados.

Dislex e da **Disbedo** que muito contribuíram para a qualidade dos conteúdos apresentados sobre a dislexia.

SPDA (Sociedade Portuguesa de Défice de Atenção) pela preciosa colaboração.

Um agradecimento especial aos profissionais especializados:

à **Prof. Angelina Ribeiro**,

à **Dr. Rita Bonança** da Dislex-Pólo Açores,

ao **Prof. Luís Baião** do Agrupamento de Canelas,

ao **Rui Ribeiro** do projeto PHDA Portugal,

à **Maria do Mar** do Projeto @aosomdosilencio e

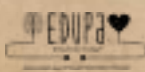
ao **Nuno Mira** pelos testemunhos que tanto enriqueceram este projeto.

A quem criou a comunicação visual e design deste manual com profissionalismo e otimismo, **Angela Andrade**

A quem dedicou amavelmente o seu tempo e atenção à leitura e revisão deste documento: **Dr.ª Elsa Montenegro**, **Dr.ª Flávia Belinha**, **Prof. Patrícia Sacramento**, e **Dr.ª Susana Caires**.

♥ A todos o nosso profundo e sincero agradecimento. ♥





Co-funded by the Erasmus Programme of the European Union

