

## **Agradecimentos**

São vários os meus agradecimentos.

O primeiro agradecimento vai para a criança alvo do estudo, por todos os bons momentos que passámos juntas.

O segundo agradecimento para o meu marido e filha, que sempre tiveram a paciência necessária para lidar comigo durante a realização deste estudo.

Gostaria também de agradecer ao meu orientador da dissertação, Professor Doutor Jorge Serrano, ao amigo e colega sempre disponível Henrique Santos e à terapeuta da fala Inês Vicente, com quem foi um enorme prazer trabalhar, assim como ao grupo da Sala Amarela, que sempre me recebeu de braços abertos.

## **Dedicatória**

Dedico este estudo à criança com quem trabalhei, pela luta com que se debate diariamente, assim como a muitas outras crianças que apresentam o mesmo tipo de dificuldades em comunicar e interagir com quem as rodeia.

## Resumo e palavras-chave

“Comunicar para incluir” espelha a investigação realizada junto de uma criança com uma patologia de foro neurológico, que tem dificuldade em desenvolver competências sociais e comunicativas em contexto de jardim-de-infância.

Planeou-se a realização de um estudo que permitisse conhecer a criança e a sua problemática, assim como o contexto educativo onde se encontra inserida, tendo por referencial uma visão holística da mesma.

Neste sentido, desenvolveram-se actividades na área da Expressão e Comunicação com o intuito de criar espaços de comunicação efectiva com os pares, recorrendo também a meios aumentativos de comunicação. No âmbito da área da Formação Pessoal e Social criaram-se estratégias para promover a inclusão da criança junto do grupo. Estas estratégias passam por promover a igualdade de oportunidades à criança com NEE, considerando as suas necessidades e especificidades no desenvolvimento da planificação pedagógica para todo o grupo. Procurou-se também articular com os recursos existentes na comunidade educativa, no sentido de criar condições que facilitassem respostas educativas diferenciadas e diversificadas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, necessidades educativas especiais, competências sociais, comunicação

## **Abstract e Key Words**

"Communicate to include" reflects the research undertaken with a child with a neurological pathology, who has difficulty developing social and communicative competence in the context of kinder garden.

It is planned to conduct a study that would allow knowing the child and its problematic, as well as the educational context where she's inserted, having as reference a holistic view of itself.

And so, activities in the areas of Expression and Communication were developed in order to create space for effective communication with peers, also making use of augmentative means of communication. In the area of Personal and Social Formation were set up strategies to promote the inclusion of the child within the group. These strategies are to promote equal opportunities for the child with special needs, considering his needs and specificities in the development of educational planning for the entire group. It also sought articulate with existing resources in the educational community, in order to create conditions that facilitate educational responses differentiated and diverse.

**Key-words:** inclusive education, special educational needs, social skills, communication

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	2
<b>Dedicatória</b> .....	3
<b>Resumo e palavras-chave</b> .....	4
<b>Abstract e Key Words</b> .....	5
<b>Introdução</b> .....	17
<b>PARTE I – FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS</b> .....	20
1. A Educação Inclusiva.....	21
1.1. Problematização conceptual de inclusão.....	21
1.2. A Declaração de Salamanca .....	22
1.3. Características de práticas inclusivas .....	23
1.4. O currículo.....	24
1.5. Estratégias educativas para a inclusão.....	27
1.5.1. A aprendizagem em cooperação.....	28
1.5.2. As adaptações curriculares .....	29
2. Necessidades Educativas Especiais (NEE) .....	31
2.1. O conceito de NEE .....	31
2.2. Tipologia das NEE.....	33
3. Competências sociais na criança.....	35
3.1. O conceito de competências sociais.....	35
3.2. Competências sociais na infância.....	36
3.3. Indicadores de problemas nas competências sociais da criança.....	37
3.4. Aprendizagem de competências sociais na criança.....	38
3.5. A relação das competências sociais com a linguagem e competências comunicativas.....	40

4. Comunicação.....	42
4.1. Definição do conceito de comunicação.....	42
4.2. O desenvolvimento da intencionalidade comunicativa.....	43
4.3. A linguagem oral.....	44
4.4. Orientações educativas para estimular a comunicação na criança.....	47
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPIRICO .....</b>	<b>50</b>
1. Pressupostos metodológicos .....	51
1.1. O paradigma da investigação-acção.....	51
1.2. A situação-problema.....	52
1.3. Pergunta de partida .....	54
1.4. Questões de investigação .....	54
1.5. Objectivos.....	55
1.5.1. Geral .....	55
1.5.2. Específicos.....	55
1.6. Modos de recolha de dados .....	55
1.6.1. Análise documental.....	56
1.6.2. Entrevista .....	56
1.6.3. Observação naturalista .....	57
1.6.4. Teste sociométrico .....	58
1.7. Procedimentos de recolha de dados.....	59
1.7.1. Análise documental.....	59
1.7.2. A entrevista .....	60
1.7.3. A observação naturalista.....	60
1.7.4. O teste sociométrico.....	61
2. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação-problema. ....	62
2.1. O meio.....	62
2.2. O estabelecimento de ensino .....	63

2.3. O grupo de crianças .....	65
2.3.1. Distribuição espacial das crianças.....	65
2.3.2. Descrição estrutural .....	67
2.3.3. Descrição dinâmica .....	68
2.4. Caso específico.....	69
2.4.1. Antecedentes clínicos .....	69
2.4.2. Antecedentes escolares .....	70
2.4.3. Perfil Educacional .....	71
<b>PARTE III – PLANO DE ACÇÃO .....</b>	<b>75</b>
1. Pressupostos teóricos.....	76
1.1. A planificação .....	76
1.2. A avaliação.....	77
1.2.1. Considerações gerais.....	77
1.2.2. Técnicas e instrumentos de avaliação.....	79
1.3. A avaliação na Educação Pré-Escolar.....	80
2. Fundamentos empíricos .....	83
3. Planificação global.....	86
3.1. Estratégias usadas na planificação .....	91
3.1.1. Área da Expressão e Comunicação .....	91
3.1.2. Área da Formação Pessoal e Social .....	91
4. Relato da intervenção .....	93
5. Avaliação sumativa.....	101
5.1. Área da Expressão e Comunicação .....	101
5.2. Área da Formação Pessoal e Social.....	103
<b>Conclusões e recomendações .....</b>	<b>109</b>
<b>Fontes de consulta .....</b>	<b>116</b>

Bibliográficas.....	116
Electrónicas.....	118
Outras .....	119
<b>Apêndices .....</b>	<b>I</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>CV</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Desenvolvimento da Linguagem na criança por etapas e sinais de alerta. .....	46
<b>Quadro 2</b> – Informações relativas ao pessoal docente da escola.....	64
<b>Quadro 3</b> – Características educacionais da criança em estudo nas diferentes áreas de conteúdo.....	73
<b>Quadro 4</b> – Planificação Global de Intervenção .....	87
<b>Quadro 5</b> – Avaliação final da Intervenção.....	107
<b>Quadro 6</b> – Síntese do perfil educacional da criança pós-intervenção .....	108

## Índice de Imagens

Imagem 1 – Perspectiva da sala amarela vista de trás .....	66
Imagem 2 – Perspectiva da sala amarela vista do ângulo direito.....	66
Imagem 3 – Perspectiva da sala amarela vista do ângulo esquerdo.....	67
Imagem 4 – Planta da sala amarela.....	67
Imagem 5 – Switch .....	93
Imagem 6 – Exploração de massa de cor em grande grupo .....	94
Imagem 7 – Digitalizador de voz “Go Talk 4” .....	95
Imagem 8 – Lavagem das mãos.....	97
Imagem 9 – Visionamento de livros sobre animais .....	98
Imagem 10 – Exploração de cubos de animais .....	99
Imagem 11 – Exploração de brinquedo adaptado.....	100

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1 – Distribuição de idades das crianças da sala amarela .....</b>	<b>68</b>
--	-----------

## Listagem de Apêndices

<b>Apêndice 1</b> – Primeira entrevista ao educador de infância: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo .....	II
<b>Apêndice 2</b> – Segunda entrevista ao educador de infância: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo .....	XV
<b>Apêndice 3</b> – Entrevista à docente de educação especial: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo .....	XXIII
<b>Apêndice 4</b> – Entrevista à terapeuta da fala: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo .....	XXXIV
<b>Apêndice 5</b> – Grelhas de observação naturalista em contexto de recreio .....	XLIV
<b>Apêndice 6</b> – Grelhas de observação naturalista em contexto de sala .....	XLIX
<b>Apêndice 7</b> – Primeira aplicação do teste sociométrico .....	LIV
<b>Apêndice 7.1.</b> – Lista de crianças do grupo.....	LV
<b>Apêndice 7.2.</b> – Matriz sociométrica das escolhas .....	LVI
<b>Apêndice 7.3.</b> – Matriz sociométrica das escolhas (reciprocidades) .....	LVII
<b>Apêndice 7.4.</b> – Matriz sociométrica das rejeições .....	LVIII
<b>Apêndice 7.5.</b> – Matriz sociométrica das rejeições (reciprocidades).....	LIX
<b>Apêndice 7.6.</b> – Cálculos para os sociogramas das escolhas .....	LX
<b>Apêndice 7.7.</b> – Cálculos para os sociogramas das rejeições .....	LXI
<b>Apêndice 7.8.</b> – Tabela de Salvosa .....	LXII
<b>Apêndice 7.9.</b> – Sociograma em alvo das escolhas.....	LXIII
<b>Apêndice 7.10.</b> – Sociograma em alvo das escolhas (reciprocidades) .....	LXIV
<b>Apêndice 7.11.</b> – Sociograma em alvo das rejeições .....	LXV
<b>Apêndice 7.12.</b> – Sociograma individual da criança (rejeições) .....	LXVI
<b>Apêndice 7.13.</b> – Questionário .....	LXVII

<b>Apêndice 8 – Segunda aplicação do teste sociométrico .....</b>	<b>LXVIII</b>
<b>Apêndice 8.1. – Lista de crianças do grupo.....</b>	<b>LXIX</b>
<b>Apêndice 8.2. – Matriz sociométrica das escolhas .....</b>	<b>LXX</b>
<b>Apêndice 8.3. – Matriz sociométrica das escolhas (reciprocidades) .....</b>	<b>LXXI</b>
<b>Apêndice 8.4. – Matriz sociométrica das rejeições .....</b>	<b>LXXII</b>
<b>Apêndice 8.5. – Matriz sociométrica das rejeições (reciprocidades).....</b>	<b>LXXIII</b>
<b>Apêndice 8.6. – Cálculos para os sociogramas das escolhas .....</b>	<b>LXXIV</b>
<b>Apêndice 8.7. – Cálculos para os sociogramas das rejeições .....</b>	<b>LXXV</b>
<b>Apêndice 8.8. – Tabela de Salvosa .....</b>	<b>LXXVI</b>
<b>Apêndice 8.9. – Sociograma em alvo das escolhas.....</b>	<b>LXXVII</b>
<b>Apêndice 8.10. – Sociograma em alvo das escolhas (reciprocidades) ...</b>	<b>LXXVIII</b>
<b>Apêndice 8.11. – Sociograma em alvo das rejeições .....</b>	<b>LXXIX</b>
<b>Apêndice 8.12. – Sociograma individual da criança (rejeições) .....</b>	<b>LXXX</b>
<b>Apêndice 8.13. – Questionário .....</b>	<b>LXXXI</b>
<b>Apêndice 9 – Planificações Mensais e Roteiros de Actividade .....</b>	<b>LXXXII</b>
<b>Apêndice 9.1. – Planificação de Novembro .....</b>	<b>LXXXIII</b>
<b>Apêndice 9.2. – Roteiros 1 e 2 .....</b>	<b>LXXXIV</b>
<b>Apêndice 9.3. – Roteiros 3 e 4 .....</b>	<b>LXXXV</b>
<b>Apêndice 9.4. – Planificação de Dezembro .....</b>	<b>LXXXVI</b>
<b>Apêndice 9.5. – Roteiro 5 .....</b>	<b>LXXXVII</b>
<b>Apêndice 9.6. – Planificação de Janeiro.....</b>	<b>LXXXVIII</b>
<b>Apêndice 9.7. – Roteiros 6 e 7 .....</b>	<b>LXXXIX</b>
<b>Apêndice 9.8. – Roteiros 8 e 9 .....</b>	<b>XC</b>
<b>Apêndice 9.9. – Roteiros 10 e 11 .....</b>	<b>XCI</b>
<b>Apêndice 9.10. – Planificação Fevereiro .....</b>	<b>XCIII</b>
<b>Apêndice 9.11. – Roteiro 12 .....</b>	<b>XCIV</b>
<b>Apêndice 9.12. – Roteiro 13 .....</b>	<b>XCV</b>

**Apêndice 10** – Canção adaptada para trabalhar no computador .....XCVI

**Apêndice 11** – Gestos da língua gestual portuguesa trabalhados com a criança.XCVIII

**Apêndice 12** – Imagens utilizadas na construção do calendário de rotinas..... CI

## Listagem de Anexos

<b>Anexos .....</b>	<b>CV</b>
<b>Anexo 1 – Relatório médico da unidade de doenças metabólicas do Serviço de Pediatria do Hospital de Santa Maria – Lisboa.....</b>	<b>CVI</b>
<b>Anexo 2 – Relatórios de informação e avaliação da criança referentes ao 3º trimestre do ano lectivo 2009/2010, realizados pelo educador de infância .....</b>	<b>CVIII</b>
<b>Anexo 3 – Relatórios de informação e avaliação da criança referentes ao 1º trimestre do ano lectivo 2010/2011, realizados pelo educador de infância .....</b>	<b>CXIII</b>
<b>Anexo 4 – Relatório de avaliação da criança referente ao 3º trimestre do ano lectivo 2009/2010, realizado pela docente de educação especial .....</b>	<b>CXVII</b>
<b>Anexo 5 – Relatório de Intervenção 2009/2010 realizado pela equipa técnica do Projecto Comunitário Escola Inclusiva .....</b>	<b>CXX</b>
<b>Anexo 6 – Relatório de Avaliação realizado pelo CRTIC no ano lectivo 2009/2010 .....</b>	<b>CXXIV</b>
<b>Anexo 7 – Relatório médico da unidade de audiologia, do Hospital Dona Estefânia .....</b>	<b>CXXVIII</b>

## Introdução

*“Uma profissão consciente dos seus deveres deve colocar questões que mereçam suscitar pesquisas, estar disposta a permitir investigações referentes à sua actividade e fazer passar, na prática, o objecto das suas pesquisas”.*

(Colliére, M.1999)

Tal como é sabido, todos os dias surgem, nas nossas escolas, mais casos de crianças consideradas com NEE. Estas situações abrangem um grande número de problemáticas e especificidades, e cabe ao docente de educação especial e à equipa que o rodeia (educadores de infância, professores titulares de turma, psicólogos, terapeutas e outros técnicos especializados) tentar encontrar a resposta mais adequada para os seus alunos, trabalhar no sentido de minimizar as diferenças e promover uma “educação inclusiva”, onde todos aprendam juntos, independentemente das suas dificuldades, promovendo assim *uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva*.<sup>1</sup>

O contacto pessoal com situações de crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais, enquanto docente de Educação Especial, levou à reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas com as mesmas, sobre a resposta oferecida pelos serviços educativos, mas sobretudo sobre o papel do docente neste processo, as barreiras encontradas e as batalhas diárias que estas crianças têm de travar. Este percurso tem constituído uma grande aprendizagem, a nível pessoal e profissional, revelando ser uma área para investir, procurando compreender e conhecer cada vez mais estas realidades.

Reconhece-se que a Investigação é um meio de atestar o campo de acção e de conhecimentos de uma determinada profissão, servindo também como um método de aquisição de novos conhecimentos.

O Jardim-de-infância é o primeiro nível de ensino do sistema educativo a receber a criança considerada com necessidades educativas especiais, o que implica por parte do próprio sistema educativo, do Jardim-de-infância e especificamente do educador e restante equipa pedagógica, desenvolver estratégias diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades das crianças do grupo. Só assim será possível atender às características individuais de cada criança, às suas

---

<sup>1</sup> Ideia patente no documento de Sanches, Isabel (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*, Lisboa, Revista Lusófona de Educação

necessidades educativas específicas, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao sucesso educativo.

A intervenção junto de crianças com necessidades educativas especiais pressupõe desenvolver um trabalho de parceria entre os diversos parceiros envolvidos, assegurando a cada criança as melhores e mais facilitadoras condições de desenvolvimento, perspectivando uma intervenção dirigida não só à criança, mas também ao grupo, à equipa envolvidas no processo e às famílias.

A inclusão é um processo que respeita e valoriza a diferença, no qual a diversidade é vista como um recurso e não um problema, que avalia e responde à diversidade de necessidades de todas as crianças, promovendo a sua participação e igualdade de oportunidades. Significa a participação activa no seu contexto educativo, no sentido de melhorar as suas capacidades, independentemente das suas necessidades pessoais, pressupondo a aprendizagem conjunta de crianças com e sem dificuldades.

Rumo a uma escola inclusiva, cabe aos profissionais modificar e/ou alterar os conteúdos, as abordagens, as estruturas e as estratégias pedagógicas. O sistema educativo tem a responsabilidade de educar todas e quaisquer crianças, promovendo a sua participação e igualdade de oportunidades, fomentando assim uma filosofia de escola e sociedade para todos.

Deste modo, surgiu interesse em estudar mais aprofundadamente o caso de uma criança de jardim de infância, com a qual se trabalhou durante um ano lectivo, não somente no que se refere à sua problemática, mas também às práticas a desenvolver com a mesma, no sentido de promover e melhorar a sua inclusão na escola e compreender melhor algumas das suas atitudes e comportamentos, no seio de seu grupo.

Este estudo foca as áreas da comunicação e da socialização, para além de serem aquelas em que a criança manifesta maiores dificuldades, são também duas áreas indissociáveis, pois se uma criança apresenta problemas em comunicar, certamente terá problemas na interacção e na relação com os outros.

A presente dissertação, que resulta da intervenção e pesquisas realizadas no decorrer do projecto de investigação-acção, encontra-se organizada em três grandes partes. A primeira corresponde aos fundamentos conceptuais e teóricos do estudo, no qual se abordam os temas da educação inclusiva, das necessidades educativas especiais, das

competências sociais na criança e da comunicação. Na parte seguinte é feito o enquadramento empírico da investigação: os pressupostos metodológicos (qual a situação problema, definição das questões de investigação e também quais as técnicas de recolha de dados utilizadas), a caracterização diagnóstica e contextualizada da situação problema, dando enfoque ao meio onde se situa a escola, à própria escola, à descrição do grupo de crianças e da criança em estudo, nomeadamente na realização do seu perfil educacional. A terceira e última parte do estudo remete para um plano de acção. Aqui referem-se também os pressupostos teóricos do mesmo (questões inerentes à planificação, intervenção e avaliação em contexto educativo, com predominância na Educação Pré-Escolar) e fundamentos empíricos. Nesta parte apresenta-se ainda a planificação da intervenção (por áreas, nomeadamente a Área da Comunicação e Expressão e Área do Conhecimento do Mundo, tal como definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), o relato da intervenção (de acordo com as sessões realizadas com a criança) e a avaliação sumativa da intervenção. O trabalho encerra com as conclusões e recomendações do estudo.

Tal como já mencionado, o projecto de intervenção apresentado de seguida, pretende dar conta do trabalho realizado com uma criança com uma patologia de foro neurológico, que tem dificuldade em desenvolver competências sociais, comunicativas e interacção inclusiva, em contexto de jardim-de-infância. Para tal recorreu-se à metodologia da investigação-acção, numa perspectiva de educação inclusiva.

**PARTE I**

---

**FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS**

## 1. A educação inclusiva

*“A educação inclusiva visa garantir uma resposta de qualidade a toda e qualquer criança; assenta em acabar com igualdades injustas e promover desigualdades justas”*

Serrano, J. (2009)

### 1.1. Problematização conceptual de inclusão

O conceito de inclusão pode ser entendido como “a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio apropriado (outros profissionais, pais...)” (Correia, 2003, p. 13). O propósito da inclusão consiste em levar o aluno com NEE às escolas regulares, onde por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, encontrando formas de aumentar a sua participação, tal como os seus pares.

Numa fase inicial, a noção de escola inclusiva surgiu como resposta à inserção de crianças com NEE na escola. No entanto, estes conceito tornou-se mais abrangente, tornando-se efectivamente uma “realidade que se deseja para todos, porque todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem dos demais” (César, 2003, p.121).

Para Rodrigues (2003, p.95) estar incluído na escola significa a existência de um sentimento de pertença entre a escola e a criança, no qual a criança sente que pertence à escola e esta sente que é responsável por ela.

Segundo a Declaração Final da Conferência da UNESCO (Salamanca, Junho de 1994), a educação inclusiva baseia-se no direito de todos os educandos a uma educação de qualidade, que responda às suas necessidades básicas de aprendizagem. O objectivo final da educação inclusiva de qualidade é acabar com todas as formas de discriminação e promover a coesão social.

A exclusão começa muito cedo na vida. Programas educativos e cuidados adequados na infância melhoram o bem-estar das crianças, dando-lhes a possibilidade de ter sucesso. É evidente que todas as crianças (em especial as mais vulneráveis e com

maiores dificuldades) beneficiam com a maioria de tais programas. Um sistema inclusivo beneficia todos os alunos, sem discriminar qualquer indivíduo ou grupo. Tem como fundamentos valores da democracia, da tolerância e do respeito para a diferença.

O direito à diferença poderá ser entendido como um novo paradigma, que assenta na concepção de que as escolas deverão ter as condições necessárias para que todas as crianças, independentemente das suas especificidades e características possam maximizar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O princípio da igualdade pressupõe que a escola consiga oferecer a cada criança as adaptações necessárias face às suas necessidades. Para Serra (2009, p.5), este princípio constitui a salvaguarda do direito de acesso (todas as crianças aprenderem juntas) mas também do direito de sucesso (a diferenciação deverá permitir a toda e cada criança que aprenda o máximo e melhor possível atendendo aos seus potenciais e dificuldades).

Tal como referem alguns autores, por exemplo Ainscow et al. (cit. por Rodrigues, 2003, p.104), o movimento da “escola inclusiva” está estreitamente ligado à educação especial. A educação inclusiva “emergiu no centro das preocupações da educação especial e do seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência” (2003, p.104). No entanto, a educação inclusiva é uma educação para todos, entendendo-se por todos não somente as crianças pertencentes a grupos vulneráveis ou com necessidades educativas especial, mas efectivamente todas as crianças. A diversidade deve ser vista como uma riqueza e não como algo a evitar (Ainscow et al. cit. por Rodrigues, 2003, p.119).

## **1.2. A Declaração de Salamanca**

Em 1994 foi assinado um documento, no âmbito da UNESCO, no qual Portugal e outros 91 países se comprometeram a promover a escola inclusiva. Este documento é a Declaração de Salamanca e nele estão definidos princípios que visam combater a diferença. No nosso país, os princípios da Declaração de Salamanca foram contemplados no Despacho 105/97, publicado em Julho (Rodrigues, 2003).

Segundo o mesmo documento, as escolas devem estar preparadas para receber todas as crianças (independentemente das características que as diferenciam),

providenciando adaptações curriculares e sua organização, os meios financeiros e recursos humanos, técnicos e materiais necessários, estratégias que promovam o envolvimento da comunidade e sensibilização da sociedade, formação de professores e outro pessoal, apoio e colaboração com as famílias, adequação da legislação e também a adequação da funcionalidade dos edifícios (Serra, 2009)

A Declaração de Salamanca (1994) refere que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola. (p.5)

Neste sentido, autores como Ainscow e Mittler (cit. por César, 2003) referem que para uma escola ser inclusiva deve saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes e mudar atitudes relativamente à forma como se encara a diferença.

### **1.3. Características de práticas inclusivas**

Para Correia (1997) a escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais. (p.13)

Para Ainscow (2000, cit. por Rodrigues, 2003), uma escola que procure oferecer modelos educativos inclusivos deve partir das práticas e conhecimentos existentes, encarar as diferenças como oportunidades de aprendizagem, inventariar barreiras à participação, utilizar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem, desenvolver uma linguagem associada à prática e criar condições que incentivem aceitar riscos.

A educação inclusiva requer a utilização de práticas educativas flexíveis proporcionando a “todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil” (Correia, p. 41), atendendo às suas características, interesses e estilos de aprendizagem. Para Skrtic (1995, cit. por Rodrigues, 2003), estas práticas devem fomentar a autonomia, cooperação e inclusão dos alunos.

Na perspectiva de Sim-Sim et al. (2008), a aprendizagem deve promover o desenvolvimento de competências, não tanto numa vertente académica, mas sim ao nível de conhecimentos pessoais e culturalmente relevantes e funcionais para os alunos. As competências para comunicar e interagir, procurar conhecer e explorar o mundo, tentar resolver situações problemáticas, desempenhar uma tarefa de autonomia pessoal e social, são em si caminhos e condições para permitir progressos em aprendizagens académicas mais complexas. Nesta perspectiva, a aprendizagem é algo que ocorre quando os alunos estão activamente envolvidos na construção do sentido que para eles têm as suas próprias experiências.

#### **1.4. O currículo**

O currículo, segundo Rodrigues (2003, p.92) poderá ser entendido como um dos dilemas da inclusão.

O conceito de currículo tem sofrido alterações ao longo dos tempos, o que remete para perspectivas e abordagens diferenciadas.

Para Ribeiro (1999), currículo é “modo de transmitir de geração em geração o conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em matérias ou disciplinas fundamentais.” (p.13)

Já Zabalza (2001) define currículo como o “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar: é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano.” (p.12)

Num sentido mais restrito o currículo pode ser entendido como programa (enquanto listagem de conteúdos ou de matérias), ou como plano de estudos (englobando os diferentes programas de um curso ou ciclo de estudos ou até do sistema global de ensino).

Este compreende os objectivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba actividades, métodos e meios de ensino - aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos.

Durante um longo período de tempo o modelo de currículo existente era facilmente confundido com programa. Uma vez que apresentava um grande desfasamento entre

os objectivos planeados e os que na realidade eram atingidos, acabou por ser posto em causa. Tal como é sabido, os processos de ensino-aprendizagem devem ser diferenciados, pois as crianças não aprendem todas da mesma maneira.

Assim, foram-se tomando medidas no sentido da abertura do currículo, devendo este ser entendido como um projecto integrado construído tendo por base a reflexão, a investigação e a colaboração, que engloba as experiências do aluno planificadas e conduzidas pela escola, o resultado da sua implementação, sendo estes processos imprescindíveis para tornar as aprendizagens mais integradas, significativas e relevantes, face à diversidade dos alunos que caracteriza a escola actual.

Nesta perspectiva Ribeiro (1990), define o currículo como o

conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática de experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais. (p.17)

Beane (2003, p.94) dá especial enfoque à ideia de integração curricular. Segundo esta concepção, o currículo procura relações em todas as direcções, tornando o conhecimento mais acessível e significativo, ajudando em simultâneo que as crianças ou jovens consigam expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. Subjacentes a esta ideia, encontram-se dois propósitos importantes: ajudar as crianças ou jovens a integrar as suas próprias experiências e promover a integração social democrática dos mesmos.

O mesmo autor define aprendizagem integradora, como aquela que envolve experiências que literalmente se tornam parte dos indivíduos – “experiências de aprendizagem inesquecíveis”. Estas experiências permitem construir conhecimentos que serão utilizados em novas situações. Assim sendo possibilitará a integração de dois modos, um “à medida que as novas experiências são “integradas” no nosso esquema de significação e, um segundo, à medida que organizamos ou “integramos” experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações problemáticas” (p.94).

Ao perspectivar o conhecimento de uma forma integrada, com o contributo de vivências diárias das crianças/alunos, este torna-se parte do currículo, atribuindo-lhe novos significados.

Muitos docentes, que utilizam a integração curricular como metodologia de ensino, incluem frequentemente nos seus projectos de inclusão crianças consideradas com NEE (e respectivos professores). Tal como refere Beane “este interesse advém não só de um compromisso filosófico com a diversidade, mas também de um sentimento de confiança que um currículo centrado em projectos, planificados de modo colaborativo, de facto, providencia o espaço necessário para a existência de ideias caminhos diversos que levam ao sucesso”. (p.97)

Os referidos docentes têm uma rede de recursos, à qual recorrem para trazer novos conhecimentos aos seus alunos. Desta rede fazem parte os pais e outros cidadãos com peso significativo na vida das crianças.

É frequente educadores e professores questionarem-se sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas. Tal como é sabido, os currículos não são conteúdos prontos a serem passados às crianças/alunos. São sim “uma construção e selecção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”. (Fernandes, 2007, p.9). Assim reorientar o currículo é procurar práticas mais concordantes com a garantia do direito à educação.

O currículo a desenvolver deverá ser flexível, tendo em conta os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem e as características do grupo e de cada um dos seus elementos. Ao flexibilizar o currículo, o docente está a procurar resposta para cada indivíduo, atendendo à sua comunidade, religião, língua, etnia ou necessidade específica.

A diferenciação curricular, enquanto estratégia inclusiva, pressupõe uma educação em conjunto, onde se procura aproveitar o potencial educativo das diferenças entre os alunos, ou seja, “uma diferenciação na classe assumida como grupo heterogéneo” (Rodrigues, p.92).

Apesar da Educação Pré-Escolar não possuir um currículo formal, poderão ser feitas adequações curriculares que consistem na introdução de objectivos e conteúdos intermédios, em função das competências e das características de aprendizagem e dificuldades da criança.

### **1.5. Estratégias educativas para a inclusão**

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a escola deverá passar por um processo natural de mudança, que foca também o corpo docente. Os serviços educativos deverão incluir tarefas que envolvam uma participação comunitária e que possibilitem à criança o desenvolvimento de aptidões diferentes no dia-a-dia, maximizando o seu potencial.

Uma escola de todos deve ser feita por todos. Todas as crianças e jovens têm o direito de ter experiências significativas no seu contexto escolar. Para a existência de um bom sistema inclusivo é necessária a participação das crianças, educadores e professores (do ensino regular e do ensino especial) e a existência de legislação eficiente, no sentido de promover uma educação mais eficaz.

É também necessário uma maior consciencialização das medidas a adoptar, para que a sociedade entenda as necessidades e direitos das crianças com NEE. Uma mentalidade mais aberta para que a escola inclusiva passe do papel à prática!

Leite e Madureira (2007) referem que, para construir salas inclusivas, o educador/professor deve promover um ambiente de interações positivas, onde tenha em consideração as necessidades básicas da criança: pertença, liberdade, valorização, segurança, prazer/entusiasmo. O seu papel é fundamental na criação de ambientes positivos e enriquecedores, que por sua vez vão influenciar a inserção harmoniosa da criança com NEE no grupo. O docente deve desenvolver um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas, apelando assim à diversidade. Uma vez que é um modelo para as suas crianças, deve promover ambientes facilitadores de interações entre todos, fomentando sentimentos de amizade e de respeito mútuo.

Com vista a desenvolver práticas inclusivas na sua sala de aula, Correia (2006) refere alguns aspectos que o docente poderá trabalhar, tais como recepção à criança com necessidades educativas especiais (através de actividades lúdicas e jogos, que fomentem o diálogo e o conhecimento dos alunos entre si), promover a amizade entre as crianças com e sem NEE (através da implementação de abordagens que permitam às crianças aprender em conjunto, trabalhando em parceria e promovendo comportamentos de interacção social) e sensibilizar as crianças para a inclusão (através da promoção de atitudes positivas perante as NEE).

Machado et al. (2008) referem que cabe ao docente promover a aquisição de comportamentos desejados, sejam eles académicos, pessoais ou sociais. Para que tal se verifique, deve recorrer ao reforço positivo (consiste na existência de uma recompensa com o objectivo de se aumentar determinada resposta) ou ao negativo (consiste na remoção da recompensa com o objectivo de aumentar determinada resposta).

A educação inclusiva requer a utilização de práticas educativas flexíveis proporcionando a “todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil” (Correia, 1997, p. 41), atendendo às suas características, interesses e estilos de aprendizagem.

### **1.5.1. A aprendizagem em cooperação**

A aprendizagem em cooperação consiste num conjunto de actividades realizadas por um grupo heterogéneo de crianças, que aprendem em conjunto. Segundo Kemp, 1992, cit. por Correia, 2003) esta técnica promove o desenvolvimento de interacções positivas entre crianças inseridas em grupos/turmas de grande diversidade, facilitando a sua integração cultural e racial. É eficaz no apoio a crianças com problemas sociais, inclusão de crianças com NEE, adequação de estilos de aprendizagem de alunos de culturas diferenciadas, aumento do rendimento académico dos alunos e ao melhoramento do clima relacional na sala de aula (Stevens e Slavin, 1991; Smith e Cols, 2001, cit. por Correia, 2003).

Segundo vários autores, entre os quais Leite e Madureira (2007), o educador/professor deve ter em consideração alguns factores, como a formação de grupos de cooperação (devem ser heterogéneos), a aprendizagem de aptidões de cooperação (aptidões para os alunos se movimentarem na sala de aula e desempenharem tarefas básicas, aptidões relacionadas com a monitorização do tempo que possibilitam interacções construtivas e produtivas, aptidões relacionadas com a capacidades dos alunos relacionarem a informação, e aptidões para participação activa em assuntos específicos), os conteúdos curriculares a seleccionar (os alunos devem possuir conhecimentos prévios, que lhes permita trabalhar a informação nova), os tipos de aprendizagem em cooperação a implementar (baseia-se essencialmente em tutoria de pares, projectos de grupo, completamento de tarefas e equipas de realização académica) a monitorizar a eficácia da aprendizagem em cooperação (acompanhamento, por parte do docente, dos grupos de trabalho).

### **1.5.2. As adaptações curriculares**

Correia (1997) afirma que “o atendimento dos alunos com NEE num ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas” (p. 15).

As adaptações curriculares poderão ser entendidas como o conjunto de alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno. São da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizativa e dos docentes. Devem surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de acções adequadas, com o objectivo de melhorar os resultados educativos de todos os alunos na sua individualidade, particularmente no que diz respeito a alunos com NEE.

Para Correia (2003), as adaptações curriculares de grupo/turma podem traduzir-se num conjunto de medidas facilitadoras de acesso ao currículo básico, que permitirão a sua adequação as diferentes situações, grupos ou pessoas, com o objectivo de melhorar a qualidade das actividades educativas e dos resultados. A sua principal finalidade é a promoção do desenvolvimento da criança, tendo em consideração as suas competências actuais e potenciando aquelas que poderá vir a fazer. As adaptações poderão ser feitas em objectivos, conteúdos, metodologia e actividades e avaliação.

As adequações curriculares previstas no artigo. 18º do Decreto-Lei 3/2008 (de 7 de Janeiro) vêm contrariar o princípio da adequação por via da redução do currículo, responsável pela diminuição dos níveis de competências dos alunos, tendo como finalidade permitir que através de percursos diferenciados de aprendizagem, as crianças/jovens possam adquirir as competências definidas para o seu ciclo de escolaridade. O ponto 4 do referido artigo prevê a introdução de objectivos e conteúdos, que visam estabelecer etapas intermédias para a aquisição dessas competências, que a generalidade dos alunos não tem de percorrer.

As adaptações curriculares exigem do docente uma atenção especial, orientada para os conteúdos a leccionar e o modo como o fará. Os autores Maker e Nielsen (1996, cit. por Correia, 2003) referem quatro categorias no que se refere às adaptações curriculares, a saber: conteúdos curriculares (conjunto de aprendizagens que se pretendem transmitir), materiais/actividades de ensino-aprendizagem (quanto maior for a diversidade dos materiais, mais diversificadas poderão ser as actividades a

desenvolver com as crianças e que suscitarão novas aprendizagens), estratégias de ensino-aprendizagem (práticas de ensino eficazes são fundamentais para desenvolver as aprendizagens dos alunos com e sem NEE; o docente poderá ter de realizar adaptações nas estratégias de ensino, indo de encontro às necessidades de cada educando, promovendo assim o sucesso da inclusão) e avaliação dos produtos da criança ou jovem (o docente deverá criar várias opções de avaliação, sendo a alteração efectuada proporcional aos problemas por estes evidenciados).

No sentido de desenvolver práticas inclusivas, Portugal (2010) refere que o educador deve fomentar um ambiente de interações positivas, onde tenha em consideração as necessidades básicas da criança: pertença, liberdade, valorização, segurança, prazer/entusiasmo. Deve também promover a aquisição de comportamentos desejados, sejam eles académicos, pessoais ou sociais.

Para Correia (2003), é possível considerar algumas estratégias educativas, tais como as adaptações nos materiais e equipamentos, a planificação colaborativa dessas adaptações, a reorganização das formas de interdependência social entre educandos, a aprendizagem activa e cooperativa, as condições de matrícula e frequência, a adequação de grupos ou turmas, a participação dos pais, a modificações dos objectivos e conteúdos, técnicas de ensino específicas e especializadas, aprendizagens noutros contextos, o reforço da aprendizagem em contextos naturais (funcionalidade e ambiente casa, comunidade e lazer), e a diversificação das experiências de aprendizagem na classe, na escola, na família e na comunidade.

## 2. Necessidades Educativas Especiais (NEE)

*“Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos caracteriza”*

(Santos, 2001, cit. por Rodrigues 2003, p.94)

### 2.1. Conceito de NEE

O Relatório Warnock (1978) introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais. De acordo com o mesmo, um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. As necessidades perspectivam-se, assim, como temporárias ou prolongadas.

Neste documento aparece pela primeira vez o conceito de necessidades educativas especiais definido a três níveis: a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo, a necessidade de ser facultado a determinados alunos um currículo especial ou modificado e a necessidade de dar uma particular atenção ao contexto de aprendizagem.

Segundo Rodrigues (2003, p.93), “a designação “necessidades educativas especiais” (NEE) foi criada com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo”.

No Relatório Warnock (1978, cit. por Mata, 2005, p.25) são citadas algumas implicações, nomeadamente no que se refere à terminologia “necessidades educativas especiais”, pois esta não diz respeito somente a pessoas com deficiência, fazendo referência a outras possíveis causas, como por exemplo a sua interacção com o meio envolvente. As NEE são também caracterizadas pelo tipo de recursos materiais e humanos que o indivíduo necessita para alcançar determinado objectivo. No entanto, qualquer indivíduo, a qualquer momento, poderá ter necessidades educativas especiais.

Para Brennan (1988, cit. por Correia, 1997),

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acesos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno. (p.36)

O relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (UNESCO, 1996, cit. por Mata, 2005, p. 28) define quatro princípios básicos para a educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

Tradicionalmente a escola, por razões históricas e filosóficas de entendimento dos conceitos de homem e sociedade, tem privilegiado o domínio do intelectual, ou seja, o desenvolvimento cognitivo. O “saber” assume maior predominância relativamente ao “saber fazer” e ao “saber estar”.

Para Rodrigues (2003), a educação institucionalizada - a escola - adquiriu nas sociedades modernas uma importância vital no processo de desenvolvimento e promoção do indivíduo. Actualmente persiste a ideia que a criança se desenvolve como um todo e que a Escola deverá proporcionar experiências educativas em todos os domínios.

Uma educação de qualidade não deverá descurar nenhuma das dimensões do desenvolvimento do indivíduo. Poder-se-ão considerar três grandes domínios do desenvolvimento: o cognitivo, o afectivo e o psicomotor.

A ausência de uma intervenção sistemática em qualquer dos domínios, afectará não só o desenvolvimento da criança nesse domínio particular como, e porque a criança é uma personalidade complexa que se desenvolve de uma forma integrada, as restantes dimensões se ressentirão dessa falta de estímulos e vivências. Neste sentido é possível afirmar que as dimensões se potenciam umas às outras.

Podem agrupar-se em três as capacidades que permitem aprender: capacidades sensoriais, cognitivas e motoras. Quando alguma destas capacidades não funciona plenamente e se encontra comprometida, dá origem às NEE, ou seja, a disfunções nas capacidades de aprendizagem (Serrano, 2010). Segundo Correia (1997) as problemáticas associadas às NEE poderão ser de ordem física, sensorial, intelectual,

emocional ou ainda dificuldades de aprendizagem. Tal como referido anteriormente, as NEE poderão ser de carácter permanente ou temporário.

Os alunos considerados com necessidades educativas especiais podem necessitar e têm o direito a receber apoios adequados para conseguir desenvolver as suas capacidades, visando a sua integração plena na sociedade, com o máximo grau de autonomia possível, num ambiente escolar inclusivo.

## **2.2. Tipologia das NEE**

No sentido de compreender melhor as limitações da criança em estudo que, de acordo com o Resultado da Avaliação das Necessidades Educativas Especiais que constam no seu Relatório Técnico-Pedagógico (ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro – Artigo 6º, n.º3) se situam predominantemente ao nível cognitivo, surge a necessidade de aprofundar os aspectos apresentados no seu diagnóstico, nomeadamente “hiperequeplexia, doença neurológica congénita e atraso do desenvolvimento psicomotor”.

Em termos genéricos, Meinck (2010) define a hiperequeplexia neurológica hereditária como um distúrbio do movimento que, apesar de grave, é pouco estudado devido à sua baixa incidência, comparativamente com outras problemáticas.

Hiperequeplexia é um termo que de origem do grego e que significa pulo ou espasmo exagerado. Manifesta-se logo após o nascimento e caracteriza-se pelo excesso de respostas involuntárias de sobressalto como resposta a estímulos visuais, tácteis ou auditivos. Andermann et al. (1980, cit. por Menezes, 2002) descreveram os detalhes do reflexo de sobressalto normal, que consiste na reacção de alerta associada ao piscar de olhos, caretas, flexões da cabeça, elevação dos ombros e flexão dos cotovelos, tronco e joelhos.

Menezes (2002) refere que nos ataques repentinos, muito semelhantes a crises epilépticas (uma resposta exagerada ao sobressalto pode ser um componente da epilepsia reflexa - epilepsia de sobressalto), pode haver aumento ou perda do tónus muscular, sendo o primeiro mais comum. Em determinadas situações os espasmos acontecem durante o sono. O mesmo autor menciona também que nos pacientes com hiperequeplexia, a reacção exagerada de sobressalto pode ser seguida de queda, o que pode ocorrer devido à perda do controle postural.

Segundo descrito por Menezes (2002), a apresentação neo-natal da hiperequeplexia é o período que foi chamado de síndrome do bebé enrijecido ou síndrome do homem rígido no recém-nascido. A hiperequeplexia neo-natal é caracterizada pela hipertonia que começa no primeiro dia de vida. O prognóstico é variável e a principal preocupação no que se refere à hiperequeplexia neonatal é a apneia. A identificação e o tratamento precoces podem ajudar a melhorar o resultado nesses casos. Há uma tendência da forma neonatal melhorar espontaneamente durante os dois primeiros anos de vida, embora ocorra um atraso no desenvolvimento motor posteriormente. Tal como refere Canas (s.d.), em alguns casos a hiperequeplexia pode persistir na vida adulta. O diagnóstico poderá ser confirmado através da realização de electroencefalogramas.

Para diversos autores, o desenvolvimento psicomotor poderá ser definido como a interacção existente entre o pensamento, consciente ou não, e o movimento efectuado pelos músculos, com ajuda do sistema nervoso. Assim sendo, o cérebro e os músculos influenciam-se, fazendo com que o indivíduo evolua, progredindo no plano do pensamento e da motricidade.

### 3. Competências sociais na criança

*"A educação é um processo social, é desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida, é a própria vida"*  
John Dewey (s.d.)

#### 3.1. Conceito de competências sociais

Em termos gerais, competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, entre outros) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

A competência social refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites, permitindo interações eficazes com os outros e prevenindo relações socialmente inaceitáveis (Gresham & Elliott, 1984, cit. por Meneses e Lemos, 2002). As crianças que são capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento.

A competência social inclui dois tipos de capacidades distintas, sendo assim um conceito heterogéneo: de um lado a capacidade de se impor em situações sociais, ou seja, a capacidade de defender os próprios interesses, e por outro lado a capacidade de construir relacionamentos, ou seja, a capacidade de iniciar relacionamentos positivos e mantê-los. Uma ação socialmente competente exige assim que o indivíduo seja capaz de defender seus interesses sem perder as outras pessoas de vista.

Segundo Portugal (2010), a competência social refere-se à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções e pensamentos de outras pessoas e os próprios sentimentos, motivos e comportamentos. É esta capacidade que permite à criança interagir e cooperar com os que a rodeiam e implica, tal como nos refere a autora, a existência de competências comunicacionais, o reconhecimento de diferentes papéis sociais, o respeito pelas regras e princípios de vida em comum, o controlo de impulsos e expressão adequada de emoções.

O papel da escola, em geral, e dos professores/educadores, em particular, assume uma dimensão central, na medida em que a educação poderá ser considerada como um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento

individual, pois é na escola que a criança passa grande parte do tempo, tornando-se assim um dos ambiente privilegiados de desenvolvimento social da mesma. Segundo Monjas e De la Paz (2000, cit. por Mata, 2005), a escola e a família devem actuar em conjunto no desenvolvimento das competências sociais na criança. Assim, cabe também à escola o papel de promover competências de sociabilidade e de interacção social da criança, bem como de a ajudar a prevenir possíveis dificuldades sociais (Gomes Carvalho, 2006, p.3).

### **3.2. Competências sociais na infância**

A aprendizagem das competências sociais começa logo após o nascimento e continua pela vida fora, acontecendo, de uma maneira geral, como um processo natural de imitação, sublinhando o papel dos modelos sociais disponíveis no envolvimento do indivíduo.

Fair, Quill e Bracken (2002, cit. por Marinho et al, p.277) referem três aspectos gerais, no que se refere ao desenvolvimento social, nomeadamente as competências de jogo, de grupo e sociais.

Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997),

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitam compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p.51).

Crescer implica, entre outros factores, aprender a relacionar-se com os outros e com o meio envolvente, mediante comportamentos, atitudes e pelas aprendizagens que marcam a criança no dia-a-dia.

Segundo César (2003), a partir da década de 70 que as interacções sociais desempenham um papel fundamental no processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento, actualmente designado por competências.

São vários os estudos que reconhecem a importância da interacção com os pares no processo de desenvolvimento da criança. Esta experiência é vista como parte necessária da socialização na infância, providenciando um espaço de aprendizagem de papéis, desenvolvimento cognitivo e moral, domínio de impulsos agressivos e

aquisição de competências sociais globais (Kendal & Morison, 1983, cit. por Carvalho, 2006, p.1).

Tal como referido anteriormente, as questões sociais devem ser trabalhadas desde tenra idade. As crianças que apresentam dificuldade em desenvolver competências sociais poderão manifestar problemas de aprendizagem e auto-estima, bem como em estabelecer relações positivas com os pares.

Machado et al (2008, p.465) definem a competência social como capacidade da criança de gerir o comportamento, o afecto e a cognição de modo a atingir os seus objectivos sociais, “sem constranger as oportunidades dos seus pares e se envolver numa trajectória de desenvolvimento que possa inviabilizar oportunidades de objectivos sociais ainda não passíveis de antecipação”. Em idade pré-escolar, esta competência manifesta-se através da capacidade de envolvimento positivo com os pares, sendo que a criança deverá gerir a sua excitação emocional e ir de encontro às expectativas sociais dos adultos significativos. Segundo os mesmos autores, estão incluídas nestas tarefas “a coordenação do jogo e do brincar, resultado de processos sociais de cooperação, gestão de conflito, criação de um clima de “eu também”, fantasia partilhada e amizade” (p.465).

Segundo os investigadores Fisher e Haufe (2009, p.8) “crianças que não desenvolvem competências sociais com êxito correm o risco de ter problemas sociais e emocionais mais tarde na vida”. Muitas destas crianças, sem uma intervenção adequada, poderão viver situações de risco social e tornar-se adolescentes com problemas de violência, consumos excessivos, tendência para a depressão, isolamento social, respostas ansiosas às dificuldades, percepção de impotência pessoal e social, entre outros problemas.

O comportamento social corresponde ao conjunto de acções, atitudes e pensamentos que o sujeito apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a ele próprio.

### **3.3. Indicadores de problemas nas competências sociais da criança**

Uma criança com problemas ao nível das competências sociais, manifesta, na maior parte das situações, dificuldade na interacção com os pares. Segundo Fisher e Haufe (2009) outras dificuldades se poderão manifestar, tais como saudar adultos e pares,

compreender pistas sociais não-verbais e linguagem corporal, tomar iniciativa, partilhar, iniciar e sustentar conversações, expressar sentimentos usando palavras e lidar com conflitos sociais.

Hartup (1992, cit. por Fisher & Haufe, 2009, p.18) afirma, "o melhor indicador de adaptação não são as notas escolares nem o comportamento na sala de aula, mas em vez disso, a adequação com o qual a criança o obtém junto com outras crianças." Dito por outras palavras, a interacção da criança com os pares constitui um indicador precioso da sua adaptação ao meio onde está inserida e das relações que estabelece no mesmo.

Actualmente, as competências sociais são parte fundamental das nossas vivências diárias e imprescindíveis na relação com os outros. Existem factores que poderão comprometer o desenvolvimento de competências sociais na criança, entre os quais atrasos na fala e linguagem, desenvolvimento neurológico, deficiências cognitivas, falta de exposição às competências adequadas, baixo status socio-económico, intervenção tardia e factores ambientais.

### **3.4. Aprendizagem de competências sociais na criança**

Por vezes, às crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais, falta a capacidade de aprender com as suas experiências de vida, manifestando portanto, mais dificuldade em adquirir competências sociais. Assim sendo, para que estas crianças consigam aprender as competências de vida crítica essenciais para viver com os outros, têm de ser ensinadas (Social Skill Builder, 2008, referido por Fisher & Haufe, 2009, p.18).

Pais, educadores e terapeutas são desafiados a ensinar à criança regras de comportamento social. Geralmente a criança aprende essas competências através da experiência e das interacções com os outros.

Guzman e López (2005) referem que a aprendizagem das competências sociais é um processo complexo, no qual intervêm diferentes factores (individuais, contextuais e metodológicos), cujo objectivo fundamental consiste em potenciar essas capacidades na criança. Muitas vezes, durante o processo de aquisição destas competências, verificam-se disfunções que devem ser corrigidas. O treino de competências sociais

pode servir como um tratamento para problemas existentes e também como uma medida preventiva.

As competências sociais não são traços de personalidade, são aprendidas e podem desenvolver-se mediante um treino sistemático e estruturado. Para Carvalho (2006) o termo “competências sociais” pode definir-se como um reportório de comportamentos verbais e não verbais que levam a criança a reagir e interpretar as respostas dos outros. Se estes comportamentos estiverem ausentes será necessário ensiná-los à criança, de forma que possa exibi-los.

Em termos gerais e segundo Caballo (1993, cit. por Guzman & López, 2005), o desenvolvimento das competências sociais implica o treino das competências sociais, (no qual se ensinam condutas específicas, que são praticadas e incorporadas no reportório da conduta do indivíduo), a redução da ansiedade do indivíduo em situações problemáticas, a reestruturação cognitiva (com vista à melhoria de valores, crenças, expectativas negativas que poderão afectar o desenvolvimento “normal” da criança) e o treino de resolução de problemas.

As interacções sociais positivas são uma competência social que as crianças devem desenvolver na primeira infância. O desenvolvimento desta e de outras competências sociais pode ser difícil para crianças que apresentam comprometimentos numa ou mais áreas de aprendizagem. Hartup (1992, cit. por Fisher & Haufe, 2009) refere que o relacionamento entre pares contribui grandemente para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, bem como para a eficácia com que funcionará enquanto adulta.

Embora algumas crianças, consideradas como tendo necessidades educativas especiais, sejam capazes de aprender competências positivas através de interacções quotidianas com adultos e pares, é necessário que os professores e pais lhes ensinem e com elas pratiquem as competências sociais adequadas à idade. Desta forma é muito importante que escola e família trabalhem em conjunto, para que as crianças possam ter interacções sociais e significativas.

Tal como referem Fisher e Haufe (2009, p.20) “as competências sociais são necessárias para as interacções diárias com pares, educadores, pais e familiares”. O ensino destas competências permite à criança desenvolver comportamentos responsáveis, inculcando-lhe uma auto-estima positiva e permitindo-lhe crescer tornando-se num membro activo da sociedade.

Seevers e Jones-Blank (2008, cit. por Fisher & Haufe, 2009) referem que a maior parte das crianças aprende as competências sociais através da interacção com os outros: outras crianças, familiares e adultos. A interacção entre pares promove, não só novas aprendizagens, mas também o próprio desenvolvimento (César, 2003). Algumas crianças com deficiência necessitam de fazer esta aprendizagem de um modo mais directo, o que poderá incluir um currículo específico e métodos de ensino individualizados.

### **3.5. A relação das competências sociais com a linguagem e competências comunicativas**

Segundo Fiore (2002, cit. por Marinho et al.), as competências básicas de interacção não-verbal, imitação e capacidades organizativas são factores fundamentais para que a criança consiga observar, compreender e utilizar, de um modo funcional, a informação social a que é exposta. Estas capacidades vão fomentar a consciência social na criança, “que é essencial para a conversação e participação em actividades sociais” (Marinho et al, p.273). A interacção social na criança acontece se a criança se sentir organizada e motivada para a mesma.

Na opinião de vários autores, entre os quais Sim-Sim (2008), é nos primeiros dois anos de vida que a criança vai fazer aquisições básicas que lhe permitirão, posteriormente, desenvolver-se ao nível social e comunicativo, tais como a interacção recíproca, imitação, regulação social, atenção conjunta e social. Estas aquisições conquistam-se no relacionamento com os outros, através de meios não verbais (como é o caso dos gestos) e da linguagem (por exemplo imitação verbal). Esta competência é fundamental para o desenvolvimento de capacidades verbais na criança, uma vez que tem de ser capaz de imitar o adulto (os seus movimentos de lábios e língua para a produção da fala). Esta competência vai evoluindo à medida que a criança cresce.

Em determinadas situações, atrasos no desenvolvimento da fala e da linguagem poderão comprometer significativamente as competências sociais da criança, bem como impossibilitar interacções apropriadas e significativas com os pares. Deste modo, a criança pode vir a ficar frustrada, estando frequentemente envolvida em conflitos que surgem de mal-entendidos.

Irwin, Carter e Briggs-Gowan, (2002, cit. por Fisher & Haufe, 2009) referem a existência de vários estudos de crianças em idade pré-escolar e escolar, indicando que o déficit da linguagem que possuem está associado a um aumento de problemas comportamentais.

Esta ideia é reforçada por Qi e Kaiser (2004, cit. por Fisher & Haufe, 2009), afirmando que “quando as crianças sofrem de atrasos no desenvolvimento da linguagem, poderão ter dificuldade em estabelecer interações sociais com os pares, pois estas requerem competências comunicativas para brincar e para resolver problemas”.

## 4. Comunicação

*“ Tudo é comunicação; comunicação e aprendizagem  
são praticamente indissociáveis”  
Serrano, J. (2010)*

### 4.1. Definição do conceito de comunicação

Segundo Beukelman e Mirenda (1999) comunicar é qualquer acto através do qual um indivíduo dá ou recebe de outros informação sobre necessidades, desejos, percepções, conhecimentos ou estados afectivos dessa pessoa. A comunicação pode ser intencional ou não intencional, pode envolver símbolos convencionais ou não convencionais, pode assumir formas linguísticas ou não linguísticas, e pode ocorrer através e formas verbais ou outras.

A comunicação poderá também ser entendida como um comportamento de partilha que se estabelece entre duas ou mais pessoas, em que o comportamento de uma delas produz efeitos e influencia o comportamento da outra. Comunicar requer atenção ao estímulo visual e desenvolvimento de contingências, contacto visual, imitação, partilha afectiva e atenção conjunta.

“A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar” (Sim-Sim, 2008, p.32).

Guralnik (1981, cit. por Carvalho, 2006, p. 4) refere que “quanto mais jovens as crianças são reforçadas na comunicação com colegas da mesma idade em contextos naturais, mais competentes serão”. Para além de serem capazes de iniciar e manter um discurso com significado, as crianças mostram também maior sensibilidade a pistas situacionais e de escuta.

Para Light (1989), competência comunicativa é a capacidade de utilizar funcionalmente a comunicação em ambiente natural, fazendo face às necessidades que surgem durante as interações diárias que se estabelecem nesse ambiente, ou seja, é a capacidade de expressar sentimentos, ideias e necessidades de forma compreensível, utilizando uma ou mais modalidades.

Comunicar pressupõe a aquisição integrada de competências comunicativas/linguísticas, competências operacionais, competências sociais e competências estratégicas.

A comunicação é tanto um fenómeno, quanto uma função social na medida em que envolve a ideia de partilhar e transferir a informação entre dois ou mais sistemas, ou seja, entre alguém que emite a mensagem e alguém que a recebe. A interacção é a influência que os indivíduos exercem uns sobre os outros. É uma realidade social que pode ser evidenciada quando um indivíduo age sobre um segundo e este segundo age sobre o primeiro, de forma perceptível.

#### **4.2. O desenvolvimento da intencionalidade comunicativa**

O conceito de intencionalidade encontra-se estreitamente relacionado com o conceito de comunicação. Tendo por base a opinião de diversos autores, Sánchez-Cano (2007) refere que a intenção que determinado organismo tem de influenciar o outro é um critério que permite diferenciar o que é entendido como comunicação autêntica (a comunicação intencional), de uma simples transmissão de dados (comunicação não intencional). O receptor é que vai decidir qual a informação considerada como intencional e qual será entendida como não intencional. No fundo, esta escolha é que faz da comunicação um processo interactivo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Sánchez-Cano (2007, p.169) refere que a intencionalidade comunicativa é um fenómeno onde se atribuem intenções entre o que pretende o emissor da mensagem e o que interpreta o seu receptor. Este é um processo que se desenvolve gradualmente. Kaye (1986) e Lock (1993) citados por Sánchez-Cano (2007) entendem que a intencionalidade emerge do processo interactivo que tem lugar quando se estabelece comunicação, sendo esta também a base do construtivismo social.

Para Marcos (2001, cit. por Sánchez-Cano, 2007), quando nos referimos à aquisição de linguagem e comunicação, numa perspectiva interactiva, é necessário adoptar uma posição teórica segundo a qual a comunicação preexiste à linguagem.

Desde tenra idade que a criança manifesta os seus estados emocionais. Enquanto bebé através de vocalizações, expressões e gestos que, segundo Vigotsky (1977, cit.

por Sánchez-Cano, 2007), se convertem em expressões sociais, pois os adultos atribuem um significado a essas manifestações, agindo de acordo com as mesmas. A criança acaba por ter um comportamento intencional quando sabe que as suas reacções vão provocar determinado tipo de resposta naqueles que a rodeiam (nos seus interlocutores), permitindo-lhe desenvolver relações cada vez mais complexas e, simultaneamente, aprender e adquirir conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento. Para Serra (2000, cit. por Sánchez-Cano, 2007), a intencionalidade poderá ser entendida como um fenómeno compartilhado, a partir do momento em que permite a cada participante na comunicação encontrar irregularidades, antecipar e actuar em função do outro.

Granlund e Olsson (1999, cit. por Sánchez-Cano, 2007) referem quatro etapas na evolução da intenção comunicativa. A primeira refere-se ao período em que a criança não tem consciência das suas intenções, sendo o adulto que as reinterpreta. Na etapa seguinte a criança comunica as suas intenções de forma não verbal, utilizando gestos, vocalizações, (entre outras), dirigindo-se ao objecto. Na próxima etapa a criança já utiliza recursos verbais e dirige-se ao adulto como recurso comunicativo e por último, dirige-se ao adulto como interlocutor.

### **4.3. A linguagem oral**

As crianças em idade pré-escolar, através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar, vão adquirindo a respectiva língua materna e, em simultâneo, desenvolvem competências comunicativas (Sim-Sim, 2008). Assim é muito importante que sejam criadas oportunidades que possibilitem o desenvolvimento dessas competências.

Tal como refere Sim-Sim (2008), “na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo” (p.35).

A linguagem constitui uma poderosa ferramenta que permite à criança aprender e desenvolver-se, não somente a nível pessoal, como social. Na opinião de Meta (2005, p. 193), é o instrumento privilegiado da comunicação humana, através do qual se transmitem aspectos culturais e se facilita o desenvolvimento integral da criança. Vigotsky (1979, cit. por Meta, 2005) defende que a linguagem tem uma origem

primordialmente social, servindo como elemento regulador dos intercâmbios comunicativos, sendo a comunicação a principal função da linguagem.

Segundo Halliday (cit. por Meta, 2005) são várias as funções da linguagem, destacando-se a instrumental (meio para satisfazer necessidades), a reguladora (meio de controle dos outros), a interaccional (meio de interacção com os outros), a pessoal (meio de expressar a própria individualidade), a heurística (meio para conhecer a realidade), imaginativa (meio para criar um ambiente próprio) e representativa (meio para transmitir informação).

Supondo que este contexto social é altamente comunicativo, existem uma série de aspectos a considerar no que se refere ao contexto educativo da criança. Para Machado et al. (2008), esta por vezes assume determinados comportamentos que revelam que não quer (que não pode, que não sabe ou ainda que sabe mas não quer) comunicar, evidenciando uma barreira que impossibilita a comunicação, seja a nível intrínseco (da própria criança), seja no que se refere ao ambiente educativo onde se encontra. Esta situação indica um comprometimento das possibilidades de interacção e, conseqüentemente, de aprendizagem.

O meio familiar e o meio social onde a criança se insere vão, sem dúvida, influenciar o seu desenvolvimento, constituindo a família o espaço privilegiado onde adquire as primeiras regras básicas de vida social, onde aprende, para além de falar, a relacionar-se com o outro e a dialogar.

O desenvolvimento fonológico compreende várias capacidades, entre as quais “a capacidade para distinguir, ou discriminar, os sons da fala” e a “capacidade para produzir sons da fala. Ao processo de produção de sons da fala, através do movimento de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, etc.) controlados pelo sistema nervoso central, chama-se articulação.” (Sim-Sim, p.15).

No quadro seguinte apresenta-se uma síntese dos indicadores e sinais de alerta a ter em consideração, relativamente ao desenvolvimento da linguagem na criança em idade pré-escolar.

**Quadro 1 – O desenvolvimento da linguagem na criança por etapas e sinais de alerta<sup>2</sup>**

<b>Idade da Criança</b>	<b>Indicadores de compreensão</b>	<b>Indicadores de produção</b>	<b>Sinais de alerta</b>
0-6 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reage a sons</li> <li>- Dirige o olhar e/ou cabeça na direcção dos sons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choro diferenciado (dependendo da necessidade sentida)</li> <li>- Produção de sons com «p» ou «m»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não reagir à estimulação sonora</li> <li>- Não sorrir e não estabelecer contacto visual</li> </ul>
6-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reage ao seu nome</li> <li>- Compreende ordens simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza sons para chamar a atenção</li> <li>- Diz uma ou duas palavras</li> <li>- Balbucia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não reagir ao nome familiares</li> <li>- Não reagir a sons familiares</li> <li>- Deixar de produzir sons</li> </ul>
12-18 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica objectos do quotidiano</li> <li>- Compreende verbos de acção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diz palavras isoladas (com sentido de frase)</li> <li>- Repete palavras familiares</li> <li>- Imita acções do adulto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não usar palavras isoladas</li> <li>- Não reagir na interacção</li> </ul>
18-24 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica objectos e suas imagens</li> <li>- Aponta partes do corpo</li> <li>- Compreende perguntas simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imita sons de animais</li> <li>- Combina 2 palavras na frase</li> <li>- Usa o seu nome quando se refere a si mesmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não compreender ordens simples</li> <li>- Ter somente 4 a 6 palavras de vocabulário</li> </ul>
24-36 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica imagens que expressam acção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomeia objectos comuns e sua função</li> <li>- Constrói frases com 4 palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não combina 2 palavras para formar frases</li> </ul>
2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica grande,</li> </ul>		

<sup>2</sup> Segundo Folheto Informativo de Ana Cristina Rebelo e Ana Paula Vidal, 2006, Revista da ESSA, nº2

anos	pequeno e muito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz perguntas simples</li> <li>- Hesitações e repetições de sílabas e palavras no discurso</li> </ul>	
36-48 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende perguntas com “onde?”, “o quê?” e “quem?”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso perceptível</li> <li>- Descreve acontecimentos do dia-a-dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir discurso difícil de compreender</li> <li>- Utilizar mais gestos do que palavras para se expressar</li> </ul>
3-4 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende noções relativas à posição (dentro/fora)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe dizer nome, idade e sexo</li> </ul>	
48-60 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende instruções complexas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunta o que querem dizer palavras novas</li> <li>- Articula correctamente a maioria dos sons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Omitir e trocar sons nas palavras</li> <li>- Não descrever acontecimentos do dia-a-dia</li> </ul>
4-5 anos			
60-72 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende a noção de contrário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descreve uma história</li> <li>- Pode ter dificuldade na articulação de determinados sons (por exemplo <b>preto</b>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar frases mal estruturadas</li> <li>- Pronunciar mal as palavras</li> <li>- Ter discurso sem conteúdo</li> <li>- Ter dificuldade em iniciar uma frase, repetir sílabas e palavras.</li> </ul>
5-6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende perguntas com “porque?”</li> <li>- Compreende perguntas de causa-efeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa sentimentos</li> </ul>	

#### 4.4. Orientações educativas para estimular a comunicação na criança

Sánchez-Cano (2007) refere que a escola é um contexto acompanha a criança num período chave do seu crescimento enquanto pessoa, pelo que esta necessita de aprender a falar e a comunicar, ao mesmo tempo que necessita de falar e comunicar para aprender. Para a criança aprender precisa estabelecer vínculos comunicativos no

contexto educativo onde está inserida, pois dificilmente conseguirá construir as suas aprendizagens sem esta interacção.

Para Sim-Sim (2008, p.17) “subjacente ao prazer de comunicar existe uma motivação intrínseca para interagir”. A mesma autora refere que, para além de utilizar os sentidos da visão e audição, para aprender a comunicar a criança tem de viver experiências sociais e cognitivas significativas, através da interacção com o ambiente social e com os objectos do meio físico.

Em muitas situações, a criança considerada com necessidades educativas especiais apresenta maiores dificuldades em atribuir significado ou intencionalidade a muitos dos seus comportamentos, apresentando igualmente maiores dificuldades na interacção com os outros.

As dificuldades comunicativas da criança, em contexto escolar, podem manifestar-se de diversas formas, entre as quais Sánchez-Cano (2007) destaca a indiferença perante mudanças que ocorram no meio envolvente, a dificuldade em participar nas rotinas diárias e em alterar vínculos estabelecidos com pessoas ou objectos (que lhe transmitem segurança), a passividade perante intenção comunicativa por parte dos adultos, sendo que também não os procura para interagir.

O educador poderá adoptar algumas estratégias, atendendo às características da criança e aos objectivos pretendidos, que lhe permitam estabelecer vínculos afectivos e estáveis com o educador e com os pares, desenvolver a capacidade de atenção mútua de modo criar sujeitos de comunicação significativos, desenvolver a capacidade de atenção conjunta entre as crianças do grupo, favorecendo a interacção entre pares, conseguir que as interacções estabelecidas tenham cada vez mais significado, de modo a tornarem-se actos de comunicação (Sanches-Cano, 2007).

De acordo com Sim-Sim (2008), é possível delinear algumas orientações educativas que o educador poderá desenvolver no jardim-de-infância, como por exemplo propiciar de momentos de conversa “a dois” (educador/criança), falar com a criança quando está a brincar ou a trabalhar com ela, captando a sua atenção, respeitar a tomada de vez na conversa, responder sempre quando a criança se lhe dirige (mesmo que não utilize palavras), encorajando-a a comunicar não somente através de palavras, falar com a criança de forma clara e sem pressa, utilizar imagens para explicar o significado de uma palavra desconhecida, ouvir atentamente a criança, dando-lhe o tempo de que ela necessite para se expressar (independentemente da forma que o faça), dar

instruções de forma clara, brincar com a linguagem, através de rimas, canções e outras actividades de grupo, ler e conversar sobre o que foi lido, colocar questões abertas (e.g., *o que é que tu achas que aconteceu?*), devolver à criança pela criança, de forma correcta e integrada numa frase, as palavras mal pronunciadas ou enunciadas de forma *abebezada*.

## **PARTE II**

---

### **ENQUADRAMENTO EMPIRICO**

## 1. Pressupostos metodológicos

### 1.1. O paradigma de investigação-acção

A investigação-acção pode ser descrita como uma metodologia de pesquisa que pressupõe, através da acção, uma mudança e através da investigação um processo de compreensão. Assim, através da investigação existe uma acção deliberada de transformação da realidade, com o objectivo de agir para resolver.

Tal como refere Fernandes (2006), “a investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção” (p.34).

Esta modalidade de investigação pressupõe através da mudança, melhoria das práticas e aprendizagem, partindo das consequências dessa mudança. Segundo o autor “desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão”. A reflexão assume um papel fundamental neste tipo de metodologia de investigação, pois é através das reflexões feitas sobre a nossa acção, que será possível melhorar a prática.

A Investigação-acção deverá ser entendida como uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, cit. por Fernandes, 2006, p.42).

Para Kemmis e McTaggart, (1988, cit. por Fernandes, 2006),

A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo. (p.43)

Segundo Pérez Serrano (1994, cit. por Fernandes, 2006), o processo de investigação-acção pressupõe a concretização de quatro fases: a primeira é diagnosticar o problema, a seguinte consiste em construir o plano de acção, de seguida é feita a

proposta prática do plano e observação de como funciona e finalmente a reflexão, interpretação e integração dos resultados. Poderá ser feita uma replanificação se necessário.

Atendendo ao facto que o processo de investigação tem início com a definição do problema para o qual se pretende encontrar solução, este deve ser formulado “de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado” (Sanches, 2005). Para González (2000, cit. por Fernandes, 2006), a identificação de um problema existente não significa a ausência de soluções, apenas representa uma realidade negativa ou desfavorável.

Na perspectiva de vários autores, esta modalidade de investigação tem assumido relevância nos últimos anos, na medida em que possibilita a melhoria e transformação de praticas em contextos educativos e, conseqüentemente, da educação. Através da investigação-acção, o professor tem a possibilidade de determinar problemas e sua etiologia, mobilizando estratégias para a sua resolução, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

“A investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação” (Moreira, 2001, cit. por Sanches 2005, p.129). A mesma autora refere o potencial desta modalidade de investigação “enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (p.129).

Neste sentido e, tendo em conta os aspectos apresentados, a metodologia de investigação-acção surge como a mais adequada para aplicar no desenvolvimento deste projecto, pois o que se pretende é encontrar soluções para aplicar na prática, em contexto educativo, na resolução de um problema real, permitindo uma reflexão sistemática e rigorosa ao longo de todo o processo, ou seja, planificar, intervir e avaliar.

## **1.2. A situação-problema**

A situação-problema que foi alvo de investigação refere-se uma criança com uma patologia de foro neurológico, que tem dificuldade em desenvolver competências sociais, comunicativas e interacção inclusiva, em contexto de jardim-de-infância.

Esta criança tem 4 anos e frequenta uma sala de jardim-de-infância de um estabelecimento de ensino da rede pública. Possui um Programa Educativo Individual (PEI), no qual, tendo por base diversos relatórios médicos, nos quais estão referenciadas as suas problemáticas “*o aluno apresenta desde o período neonatal quadro de mioclonias generalizadas, desencadeadas pela estimulação. Foi diagnosticada hiperekplexia e iniciou terapêutica com clonazepam (...) apresenta uma doença neurológica congénita*”.

A Hiperekplexia está classificada como uma doença rara, cuja prevalência é de <1/1 000 000<sup>3</sup> indivíduos.

De acordo com dados fornecidos pela Commission on Classification and Terminology of the ILAE Epilepsia (1981;22:489-501), as mioclonias são crises epiléticas generalizadas. A Epilepsia é uma síndrome caracterizada pela recorrência de crises epiléticas, de origem primariamente cerebral. Estas crises não provocadas e recorrentes são desencadeadas por alterações cerebrais intrínsecas.

São várias as problemáticas associadas às epilepsias. A terapêutica a longo prazo produz efeitos secundários (por exemplo cognitivos) e efeitos na qualidade de vida, como por exemplo restrição ao nível da educação, efeitos secundários dos fármacos, estigma social, entre outros.

Esta criança tem diversas zonas do seu cérebro afectadas pelas crises epiléticas. Tendo por base diagnósticos médicos realizados desde o seu nascimento e informação clínica constante no boletim individual de saúde, foi elaborado pelos técnicos que trabalham com o aluno um relatório técnico-pedagógico por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), no qual estão referenciadas “deficiências graves ao nível das funções mentais da linguagem – expressão e também nas funções de articulação no capítulo 3 – Funções da voz e da fala (...)”.

Também foram registadas dificuldades graves no capítulo 3 – Comunicação, nos qualificadores falar, produções pré-linguísticas, produzir mensagens não verbais e dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens orais e comunicar e receber mensagens não verbais.

As lesões provocadas pela epilepsia comprometeram a aquisição de diversas competências, entre as quais comunicativas e sociais.

---

<sup>3</sup> Segundo informação recolhida no site Orphanet: portal para doenças raras e medicamentos órfãos

São visíveis alguns comportamentos que não são desejáveis. O domínio da comunicação é aquele em que o Pedro<sup>4</sup> revela maiores dificuldades, devido à síndrome que apresenta. Não consegue expressar-se verbalmente, revelando dificuldades no falar (emite alguns sons para se fazer entender, como por exemplo ma-ma para chamar a mãe) e em comunicar. Apresenta também dificuldades em receber mensagens orais e não verbais. As suas brincadeiras são mais solitárias; brinca ao pé dos colegas e não com eles, imitando os seus comportamentos. Como tem dificuldade em participar nas conversas, por vezes fica alheio ao que se está a passar à sua volta. Os seus períodos de concentração são também reduzidos.

Demonstra alguma dificuldade nas relações interpessoais, nomeadamente com os seus pares, os quais por vezes morde para chamar à atenção e tentar comunicar.

### 1.3. Pergunta de partida

Tendo em conta a situação problema apresentada, definiu-se a seguinte pergunta de partida: **Que estratégias desenvolver para melhorar competências sociais, comunicativas e a interação inclusiva numa criança com patologia de foro neurológico, no contexto do seu grupo?**

### 1.4. Questões de investigação

A pergunta de partida poderá ser desdobrada em sub-questões, às quais se visa obter respostas no decorrer da investigação, e que se prendem directamente com a situação-problema.

As sub-questões de investigação para o presente estudo são:

- Que dificuldades educacionais revela a criança no quotidiano de jardim-de-infância?
- Que problemas se verificam nas capacidades comunicativas da criança?
- Que procedimentos a activar para melhorar as competências comunicativas da criança?

---

<sup>4</sup> Nome fictício

- Que situações dificultam a inclusão no seio do grupo?
- Que estratégias desenvolver junto do grupo para facilitar a inclusão desta criança?

## **1.5. Objectivos**

### **1.5.1. Geral**

O objectivo geral deste estudo consiste em promover a melhoria das competências sociais, comunicativas e a interacção inclusiva de uma criança com uma patologia de foro neurológico, em contexto de jardim-de-infância.

### **1.5.2. Específicos**

Tendo por base o objectivo geral estabelecido, pretende-se que a intervenção a realizar permita:

- Identificar quais as dificuldades da criança no seu quotidiano no jardim-de-infância;
- Identificar quais os problemas da criança ao nível das capacidades comunicativas;
- Definir procedimentos que promovam competências comunicativas da criança;
- Identificar as situações que dificultam a inclusão da criança no grupo;
- Referir estratégias para promover a inclusão da criança junto do grupo;

## **1.6. Modos de recolha de dados**

No decorrer de uma investigação são várias as fontes e técnicas de recolha de dados que poderão ser utilizadas, dependendo na maioria das situações, do tipo de estudo a realizar. Se existe a propensão, por parte do investigador, de recolher novos dados, é necessário recorrer a técnicas de pesquisa, como a observação directa, entrevista, questionários, entre outras.

### **1.6.1. Análise Documental**

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

### **1.6.2. Entrevista**

A entrevista é um método de recolha de dados, que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, sendo que as pessoas são seleccionadas tendo em conta os objectivos da recolha de informação. Através desta, o investigador vai poder recolher informações que lhe permitam caracterizar o processo em estudo e conhecer os intervenientes do mesmo (Estrela, 1994). Em termos gerais, a entrevista pode ser definida como uma conversação entre duas ou mais pessoas (o entrevistador e o entrevistado) onde as perguntas são feitas pelo entrevistador para obter informação do entrevistado. Uma das características das entrevistas é que estas são realizadas em situação presencial. O seu tema, objectivos e dimensão devem estar claramente definidos.

Tal como refere Cardoso (2010), poderão ser definidos alguns momentos-chave da entrevista. O primeiro refere-se ao que acontece antes de começar a entrevista. O entrevistador deve pôr o interlocutor à vontade, recordando os objectivos da investigação, o quadro institucional, entre outros aspectos. Deve agir de modo a que o entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante.

Para dar início à entrevista, o entrevistador deve escolher uma questão introdutória, que poderá permitir a recolha de informações úteis para a compreensão de respostas posteriores, bem como ajudar a abordar questões de fundo.

A entrevista deve ter como exigências o ser pertinente relativamente ao objecto e a apreensão o mais fiel possível do modo de pensamento do entrevistado. Para que tal se verifique, Cardoso (2010) menciona ser necessária a utilização de um guião de entrevista. O entrevistador deve acompanhar a progressão do pensamento do interlocutor, de modo a que este consiga exprimir o seu pensamento sem constrangimentos.

No final da entrevista deve ser perguntado ao entrevistado se, no seu entender, considera ter sido omitido algum aspecto relevante para o estudo e qual a sua impressão sobre a entrevista.

A entrevista semidirigida permite o acesso directo à experiência do indivíduo. Este modo de recolha de dados privilegia o sentido dado à experiência. É exigente, mas enriquecedor, não somente para o investigador, como para o entrevistado, constituindo uma estimulante experiência de aprendizagem.

Com a realização da entrevista pretende-se obter dados sobre o tema em estudo, que o permitam caracterizar com maior profundidade.

### **1.6.3. Observação naturalista**

Na perspectiva de Afonso (2005), é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos. Utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recursos à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou ferramentas que se deseja estudar.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a observação garante uma informação rica e profunda, pois ajuda o investigador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Permite flexibilidade ao investigador porque lhe torna possível mudar de estratégia e seguir novas pistas que possam surgir.

A observação naturalista proporciona uma amostra directa do comportamento tal como ele acontece, no tempo e no lugar da sua ocorrência habitual. Para Afonso (2005) constitui um método de avaliação mais directo e menos inferencial: trata-se de observar os comportamentos como eles ocorrem habitualmente no mundo real da pessoa.

A observação pode ser utilizada na pesquisa, conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva. Cardoso (2010) refere que antes de ir para o terreno, o investigador deverá

construir um guião de observação, que inclua um conjunto de indicadores necessários para o ajudar a retratar o objecto de estudo.

Carmo e Ferreira (1998) referem que, através da utilização desta técnica, é possível fazer a verificação correcta da ocorrência de um determinado fenómeno e descobrir novos aspectos do problema em estudo.

Apresenta alguns limites, como o facto de só poder ser utilizada para estudar pequenos grupos ou comunidades e levantar dificuldades de generalização.

#### **1.6.4. Teste Sociométrico**

Fundada em 1934, por Moreno, a técnica da dinâmica de grupos -sociometria - tem como pretensão uma “avaliação” das relações interpessoais no seio dos grupos.

Segundo Tanure e Duarte (2010), esta técnica pretende revelar e apreciar a estrutura de um grupo; os indivíduos dominantes ou populares; os conluios, as divisões (sexual, racial, económica, etc.) e os padrões de aceitação e rejeição social. No sentido mais lato, consiste num conjunto de técnicas, não só de investigação mas também de intervenção nos grupos. No sentido mais restrito consiste no teste sociométrico propriamente dito, o qual implica a sua elaboração e aplicação bem como a construção e análise de sociogramas. A sociometria serve então para perceber a dinâmica e estrutura de um grupo.

O teste sociométrico pode ser planeado para diferentes grupos e inúmeras situações, mas é mais adequado para grupos pequenos. Tanure e Duarte (2010) referem qual o procedimento correcto na sua aplicação, que requer que cada membro escolha “X” pessoas do seu grupo com um objectivo específico e relativo a uma situação da vida do grupo. As questões são elaboradas de modo a pedirem a cada elemento do grupo que faça uma ou mais escolhas concretas, reveladoras de certas preferências pessoais, rejeições ou valores. Os dados obtidos permitem a elaboração de uma matriz sociométrica, que consiste num quadro de dupla entrada, que pode ser suficiente para a apreensão da estrutura das relações existentes entre os indivíduos de um grupo de pequenas dimensões.

Na perspectiva de Tanure e Duarte (2010), a forma de representação mais informativa do teste sociométrico é o sociograma, que exprime a rede de inter-relações do grupo num diagrama, por meio de um conjunto de convenções gráficas e do recurso a

métodos estatísticos. Existem dois tipos de sociogramas, os individuais e os colectivos, assim como diversas formas de representação.

No presente estudo usar-se-á o sociograma descrito por Northway e Weld (1957), conhecido por “técnica do alvo”, um dos mais simples de traçar e fácil de interpretar. Este consiste num sociograma colectivo construído com base nas notas de aceitabilidade, do número total de escolhas emitidas e recebidas por cada pessoa. O sociograma é elaborado a partir de três círculos concêntricos, em que no círculo central são representados os indivíduos significativamente escolhidos, ao passo que na periferia estão os indivíduos pouco escolhidos. Cada sujeito é representado no alvo de acordo com a sua nota de aceitabilidade. Os traços indicam as preferências recíprocas existentes entre os indivíduos. Os sociogramas individuais interessam quando se tem um objectivo mais específico para um indivíduo em particular.

A aplicação deste instrumento permite compreender, analisar e objectivar a estrutura de relações configuradas de um grupo: as escolhas e rejeições do sujeito e do grupo.

## **1.7. Procedimentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi realizada recorrendo a diferentes métodos de recolha de dados, tal como se explica de seguida:

### **1.7.1. A análise documental**

Foram consultados vários documentos, uns produzidos em função da criança, como o caso do PEI (Programa Educativo Individual), do CEI (Currículo Específico Individual), alguns relatórios médicos que evidenciam as problemáticas da criança (Anexo 1), relatórios do educador de infância (Anexos 2 e 3), da docente de educação especial (Anexo 4), da equipa técnica da APERCIM (Anexo 5) e do CRTIC (Anexo 6) que mostram como a criança se relaciona com as outras e estas com ela (tendo por base a questão da inclusão), assim como as suas dificuldades e progressos nas diferentes áreas. Foi também consultado o Projecto Educativo do Agrupamento e o PCT (Projecto Curricular de Turma), com vista a recolher informações sobre a ideologia educativa praticada no agrupamento/escola e também na sala onde a criança se

insere, permitindo um melhor conhecimento sobre a prática pedagógica do educador e qual a sua postura perante o grupo, nomeadamente em relação à criança em estudo.

Todos os documentos anteriormente referidos foram consultados na escola onde se realizou o estudo.

### **1.7.2. A entrevista**

Com o intuito de recolher informação para diagnosticar o problema em estudo, foram realizadas quatro entrevistas: ao educador de infância que acompanha a criança diariamente (para ter uma perspectiva global de como é a criança, tendo uma entrevista sido realizada no início do estudo – Apêndice 1, e outra no final – Apêndice 2), outra à docente de educação especial (no sentido de apurar quais são as suas áreas mais problemáticas e que estratégias têm sido utilizadas para colmatar as suas maiores dificuldades – Apêndice 3) e também à terapeuta da fala (focando principalmente a área da comunicação – Apêndice 4).

Foi necessário, antes da realização de cada uma das entrevistas, definir objectivos e escolher os entrevistados, construir um guião, e marcar a data, hora e local da entrevista.

As entrevistas realizaram-se num ambiente descontraído, de modo a que os entrevistados se sentissem “à vontade”. Foram explicados os objectivos da entrevista, e as perguntas realizadas de forma clara.

Após a realização das entrevistas, fez-se o registo do comportamento do entrevistado e outras observações de interesse para o estudo.

### **1.7.3. A observação naturalista**

No sentido de conhecer melhor o comportamento da criança em estudo, no seio do seu grupo, realizaram-se quatro observações naturalistas, duas no recreio (Apêndice 5) e duas em contexto de sala (Apêndice 6). As primeiras observações realizaram-se no início do estudo e as últimas aquando a sua conclusão.

Em todas as situações o investigador assumiu uma postura tranquila, não se envolvendo com as crianças, de modo a conseguir observar o comportamento e as interações da criança em estudo, à medida que foram acontecendo.

Algumas observações envolveram também outras crianças que não somente as do grupo do Pedro, nomeadamente das outras salas de jardim-de-infância.

#### **1.7.4. O teste sociométrico**

O teste sociométrico é um instrumento que analisa as estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas dentro de um grupo. A sua aplicação permite a classificação dos sujeitos de acordo com as relações sociais construídas no grupo e a análise da sua rede de comunicações. No presente estudo o objectivo da aplicação deste teste consistiu em analisar o processo inclusivo de uma criança com dificuldades ao nível da comunicação e da socialização, no seio do seu grupo.

Para realização dos objectivos propostos, todas as crianças do grupo foram submetidas ao teste sociométrico em dois momentos: o primeiro no começo (Apêndice 7) e o segundo no final do estudo (Apêndice 8).

O questionário entregue às crianças (apêndices 7.13 e 8.13) focava duas variáveis: aceitação e rejeição. As perguntas elaboradas foram adaptadas à sua faixa etária. Consistiu em três questões, nas quais cada um pode dizer quais os colegas que escolheria ou não, em situações distintas.

Para análise sociométrica, os sujeitos foram classificados de acordo com os índices sociométricos atingidos por meio das escolhas e rejeições recebidas do restante do grupo. O teste permitiu a estruturação da rede social do grupo em estudo, revelando as situações de conflito, as crianças com problemas de relacionamento e o modo como a criança considerada com necessidades educativas especiais é vista por seus pares.

## **2. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação-problema**

### **2.1. O meio**

Para fazer a caracterização do meio onde se encontra o Jardim-de-infância frequentado pela criança em estudo, recolheu-se informação na página da Internet da Câmara Municipal de Mafra e no Projecto Curricular de Turma da Sala Amarela, ano lectivo 2010-2011.

A Freguesia da Enxara do Bispo remonta os seus pergaminhos à história da Enxara dos Cavaleiros (povoação muito antiga), com foral concedido por D. Manuel I, em 20 de Novembro de 1519. Durante vários séculos foi sede de Concelho. Porém, no século XIX passou a integrar o Concelho da Azueira e, a partir de 1855, o de Mafra.

A paisagem é dominada por uma ruralidade muito acentuada. É notável a riqueza do património edificado, tanto o civil como o religioso, a atestar um passado de esplendor.

Na Igreja Matriz, dedicada a Nossa Senhora da Assunção, guardam-se algumas tábuas com pintura quinhentista de grande valor, pertencentes a um retábulo hoje desaparecido. Os azulejos da capela-mor são setecentistas, representando cenas da vida de Nossa Senhora. O baptistério, sob um arco quinhentista, apresenta no seu interior uma pia baptismal Manuelina.

À Romaria da Serra do Socorro, que reúne excelentes condições para a prática de asa delta, ou da Senhora das Neves, ocorre a 5 de Agosto, enorme multidão de devotos para pagar promessas com trigo junto à Ermida de N.<sup>a</sup> Senhora do Socorro, que consta, por tradição, ter sido mesquita convertida em templo católico, por D. Afonso Henriques, e reedificada no reinado de D. Manuel. São ainda de salientar as Festas de Nossa Senhora da Assunção (15 de Agosto), na sede da Freguesia e a de Santa Comba (6 de Janeiro), no lugar de Vila.

No que se refere à população, esta encontra-se distribuída pelas localidades de Enxara do Bispo, Terroal, Vila Pouca, Tourinha, S. Sebastião, Enxara dos Cavaleiros, Azenha, Ervideira, Venda das Pulgas e ainda vários casais dispersos pela freguesia, perfazendo um total de 1643 habitantes (Censos de 2001). A comunidade escolar é,

no entanto, um pouco mais alargada pelo facto de a escola ser frequentada por crianças de outras freguesias.

O número de idosos existente na freguesia é bastante acentuado. A população activa encontra-se distribuída pelos três sectores de actividade. No Sector Primário é a agricultura que ocupa a maioria das pessoas, com uma taxa de ocupação superior à média Nacional. Há um certo equilíbrio na distribuição da população activa entre o Sector Secundário e o Terciário, destacando-se as profissões de operário (indústria alimentar e construção civil), motorista, profissões do ramo comercial, profissões liberais e um número mais reduzido em serviços diversos. Não se conhecem situações de extrema pobreza nem de habitabilidade indigna.

Em termos de grau de instrução, a população possui maioritariamente a escolaridade obrigatória (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), contrastando com o reduzido número de licenciados e com ensino secundário completo. Deve ser acrescentado que estes dados, referentes apenas aos pais dos alunos, teriam valores diferentes se expressassem a totalidade da população e neste caso a média do grau de instrução baixaria com alguma relevância, dado o peso significativo da população idosa com baixa escolaridade.

## **2.2. O estabelecimento de ensino**

A Escola Básica do 1.º Ciclo/ Jardim-de-infância frequentada pela criança em estudo, é um estabelecimento oficial da rede pública inaugurado no ano lectivo de 2008/2009. Situa-se num meio rural, na Freguesia da Enxara do Bispo, Concelho de Mafra, Distrito de Lisboa.

Relativamente à estrutura física e ocupação dos espaços, existem algumas informações a referir. A escola é composta por quatro salas de aula para o Ensino Básico do 1.º Ciclo, três salas de actividade para Jardim-de-infância, duas salas de expressão plástica, duas salas de estudo, uma biblioteca, uma sala de informática, um refeitório, um ginásio, uma sala de professores, uma sala de Associação de Pais, um gabinete médico, um gabinete municipal, uma secretaria, uma sala de Pessoal não Docente, uma Unidade de Apoio a alunos com Multideficiência (U.A.M), uma sala de formação, uma sala polivalente e espaços de recreio.

O edifício escolar foi planeado para um máximo de 200 (duzentos) alunos do 1.º Ciclo e do Ensino Pré-Escolar. Frequentam actualmente a Escola 53 (cinquenta e três)

crianças nas três salas do Jardim-de-infância e 71 (setenta e um) nas quatro salas do 1.º Ciclo.

O horário de funcionamento da Escola abrange o período entre as oito e as dezanove horas, sendo que as actividades lectivas no Ensino Pré-Escolar se iniciam às nove horas e terminam às quinze horas e trinta minutos; no 1.º Ciclo, decorrem entre as nove e as dezassete horas e trinta minutos, com flexibilização das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Os recursos humanos existentes na escola estão distribuídos entre pessoal docente e não docente. No que se refere ao pessoal docente, são 14 (catorze) os docentes que prestam serviço na escola (sendo que 9 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino). Apresenta-se de seguida um quadro, onde constam algumas informações relativas ao mesmo:

**Quadro 2 – Informações relativas ao Pessoal Docente da escola**

Docentes	Situação Profissional	Turma//Disciplina	N.º de alunos
I. C.	Q.A.E	Sala Verde	19
V. B.	Contratada	Sala Vermelha	19
H. S.	Q.Z.P.	Sala Amarela	15
A. B.	Q.A.E.	Coordenador	20 a)
S. M.	Q.A.E.	4.º	21
T. C.	Q.A.E.	3.º	20
A. M.	Contratada	2.º	13
I. S.	Contratada	1.º	17
A. C.	Q.A.E.	Apoio Educativo	(Por determinar)
A. F.B.	Q.A.E.	Biblioteca	Todos (124)
S. R.	Contratado	Des. Pessoal e Social	71
P.S.	Q.A.E.	U.A.M.	3
S.B.	Contratada	U.A.M.	3
C. P.	Contratado	Educação Especial	(Por determinar)

São 14 (catorze) os membros não docentes: uma animadora sociocultural, três assistentes operacionais ligadas ao Ensino Pré-Escolar, uma coordenadora do pessoal não docente, duas assistentes operacionais ligadas ao 1.º Ciclo e sete assistentes cujas funções estão distribuídas rotativamente por outros serviços (refeitório e limpezas).

Na escola exercem ainda funções outros profissionais que prestam apoio às crianças com necessidades educativas especiais: uma psicóloga, colocada pela Junta de Freguesia local, uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala e uma fisioterapeuta. As referidas técnicas trabalham ao abrigo de uma parceria com a APERCIM (Associação para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Mafra), para terapias complementares com crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo.

## **2.3. O grupo de crianças**

### ***2.3.1. Distribuição espacial das crianças***

A organização de uma sala de Jardim-de-infância depende da intencionalidade educativa do educador. O educador da Sala Amarela orienta a “prática pedagógica para processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber permitindo, do ponto de vista didáctico, a utilização de um modelo de Abordagem de Projecto como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que as crianças levam a cabo” (Katz, 1997, p.3)<sup>5</sup>. Na abordagem de projecto por haver interesse e motivação da criança há, também, um maior envolvimento. A criança pode escolher entre uma variedade de actividades que o docente oferece, que deseja realizar, e de acordo com suas possibilidades de enfrentar desafios”.

O espaço físico da sala está dividido em áreas de actividades, delimitadas por móveis baixos ou pela disposição das mesas e cadeiras, que permitem que cada criança desenvolva as actividades de forma tranquila e autónoma, aprenda mais facilmente a organização e estruturação do espaço.

---

<sup>5</sup> Informação retirada do Projecto Curricular de Turma

As áreas existentes são a área da biblioteca (espaço dedicado às conversas, histórias e canções, e observação livre de livros), área da expressão plástica, (desenho, pintura, colagem, barro) área dos jogos de construção, área da garagem, área de jogos de mesa, casinha das bonecas e trapalhadas. Existe também uma área de grande grupo, na qual as crianças se reúnem (à mesa) para realizar diversas actividades e planear o que vão fazer. As paredes têm placares onde se afixam os trabalhos das crianças. Todas as áreas têm material adequado ao fim a que se destinam, sendo este de boa qualidade e atraente, estando ao alcance das crianças para que elas possam escolher e usar o que desejarem, sendo sempre incentivadas a arrumar e limpar o espaço quando terminam, de modo a promover a sua autonomia.

Apresentam-se de seguida imagens representativas da organização do espaço da Sala Amarela, frequentada pela criança em estudo.



Imagem 1 – Perspectiva da Sala Amarela vista de trás



Imagem 2 – Perspectiva da Sala Amarela vista do ângulo direito



Imagem 3 – Perspectiva da Sala Amarela vista do ângulo esquerdo



Imagem 4 – Planta da Sala Amarela

### **2.3.2. Descrição estrutural**

Os dados apresentados dizem respeito às dezasseis crianças inscritas no grupo para o ano lectivo de 2010/2011. A caracterização do grupo baseia-se nos dados recolhidos nas Fichas Biográficas distribuídas aos encarregados de educação dos educandos da Sala Amarela. Contém também informação pertinente que advém da observação e

das fichas de caracterização diagnóstica das crianças, da responsabilidade do educador de infância.

Apresenta-se seguidamente um gráfico com a distribuição das idades das crianças.

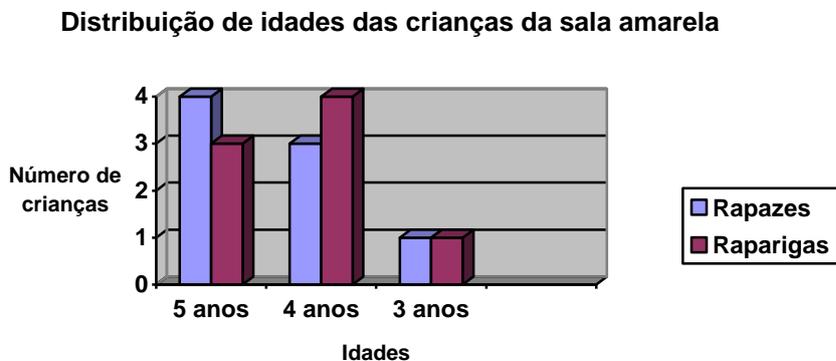


Gráfico 1 – Distribuição de idades das crianças da Sala Amarela

O grupo é constituído por 16 crianças, com idades heterogéneas compreendidas entre os 3 e os 5 anos, no qual 7 crianças têm cinco anos (nascidas em 2005), 7 têm quatro anos (2006) e 2 têm três anos (2007). A média de idades é 4,1 anos. Existem dois irmãos na turma. Quanto ao género, 8 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

A grande maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, existindo contudo, dois alunos com nacionalidade brasileira.

Dos 16 alunos da turma, 12 frequentaram a mesma sala de actividades no ano lectivo anterior, sendo que os restantes não frequentaram qualquer tipo de oferta escolar.

Nesta turma existe ainda uma criança considerada com Necessidades Educativas Especiais.

Todos os alunos residem no Concelho de Mafra, nomeadamente na zona de incidência do estabelecimento, pertencendo globalmente, àquela que se convencionou (em termos económicos), chamar classe média.

### **2.3.3. Descrição dinâmica**

Tal como referido no PCT “de forma global, o grupo é constituído por crianças alegres, bem dispostas, interessadas, que gostam de colaborar nas actividades e têm iniciativa

para propor outras actividades. Têm boa relação com os adultos e têm um bom sentido de colaboração e partilha. São conversadores, embora algumas crianças revelem alguma incomodidade na partilha em grande grupo. O facto de o grupo ser heterogéneo em termos etários, com maior prevalência de crianças com 4 e 5 anos, pressupõe muita atenção do adulto educador quer ao nível do apoio directo à realização das actividades de desenvolvimento académico, quer ao nível do apoio cognitivo e social”.

## **2.4. Caso específico**

### **2.4.1. Antecedentes clínicos**

Segundo informações constantes no Processo Individual do Aluno e no PEI, a gravidez da mãe foi vigiada, tendo a duração de 40 semanas.

Na fase pré-natal a mãe foi sujeita a uma hospitalização, por falta de líquido amniótico. O parto realizou-se na Maternidade Alfredo da Costa, em Lisboa. Foi necessário realizar uma cesariana porque houve sofrimento fetal. O peso da criança ao nascer foi 3,265Kg e o comprimento 50 cm.

Logo após o nascimento o Pedro ficou internado na unidade de cuidados especiais, tendo estado na incubadora por motivo de apneia e hiperequeplexia.

Segundo relatório médico da Unidade de Doenças Metabólicas do serviço de pediatria do Hospital de Santa Maria, esta criança “apresenta desde o período neonatal quadro de mioclonias generalizadas, desencadeadas pela estimulação. Foi diagnosticada hiperequeplexia e iniciou terapêutica com clonazepam (...) Foi enviado a este serviço para esclarecimento de eventual doença metabólica” (Anexo 1).

O Pedro apresenta uma doença neurológica congénita e atraso do desenvolvimento psicomotor (mas não estatura ponderal) de etiologia desconhecida.

A 6 de Setembro de 2007 esteve internado durante 5 dias no Hospital Dona Estefânia em Lisboa, por motivo de Laringo-traque-bronquite aguda, apresentando-se nesta situação “prostrado, polipneico, com tiragem global e moderado broncoespasmo”. Fez audiograma para despiste auditivo a 16 de Abril de 2008, no Hospital Dona Estefânea (Anexo 7).

Faz, desde os 6 meses de idade, a medicação “Rivotril” e “Depakine”.

É seguido na consulta de desenvolvimento e de neurologia da Maternidade Alfredo da Costa e usufrui de consulta de fisioterapia no Hospital Dona Estefânea.

#### **2.4.2. Antecedentes escolares**

Devido ao diagnóstico de Hiperequeplexia, doença neurológica congénita e atraso do desenvolvimento psicomotor, o Pedro beneficiou, desde Setembro de 2007, do apoio de uma educadora de Infância da Equipa de Intervenção Precoce de Mafra.

No ano lectivo 2008/2009 frequentou uma sala de Creche da APERCIM (Associação Para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Mafra).

Em 2009/2010 frequentou uma sala de Jardim-de-infância num estabelecimento de ensino do concelho de Mafra, mantendo-se no presente ano lectivo no mesmo jardim-de-infância.

O Pedro encontra-se abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, tendo sido aplicadas as seguintes medidas educativas:

- **Artigo 17º – Apoio pedagógico personalizado** do professor titular de turma, no âmbito do reforço das estratégias utilizadas no grupo aos níveis da organização, do espaço e das actividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no grupo; reforço e desenvolvimento de competências específicas e também apoio prestado pelo docente de educação especial.

- **Artigo 18º - Adequações curriculares individuais:** Apesar de no ciclo de ensino (Educação Pré-Escolar) não existir um currículo formal, far-se-ão as adequações curriculares que podem consistir na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências e das características de aprendizagem e dificuldades do aluno.

- **Artigo 19º - Adequações no processo de matrícula:** As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula podendo frequentar o jardim-de-infância, independentemente da área de residência.

● **Artigo 22º - Tecnologias de apoio:** Uso regular de hardware e software no desenvolvimento de competências (nomeadamente computador).

### **2.4.3. Perfil educacional**

O Pedro é descrito pela docente de educação especial que o acompanha como “uma criança meiga, afectuosa” (Apêndice 3) e apresenta-se normalmente bem-disposto. É motivado e interessado nas actividades propostas. Muitas destas actividades realizam-se com um grau de complexidade reduzido, sendo repetidas várias vezes até que a criança adquira determinadas competências. São notórios alguns progressos em diferentes áreas de conteúdo.

No que se refere ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais, o Pedro, de acordo com informação recolhida através de entrevista ao educador de infância (Apêndice 1) revela uma maior participação no grupo e no relacionamento com os colegas. No entanto, apesar de participar em brincadeiras com as outras crianças, tem ainda de desenvolver competências que lhe permitam melhorar as suas relações interpessoais.

As observações naturalistas realizadas (Apêndices 5 e 6) permitiram observar a relação do Pedro com os pares, evidenciando nestas situações alguma dificuldade na relação com os outros, nomeadamente no que se refere à interacção. Na opinião da terapeuta da fala que o acompanha, “existe uma fraca intencionalidade de se relacionar com os pares” (Apêndice 4). Verificou-se que o Pedro afasta-se das brincadeiras, acabando por ficar sozinho ou, noutras situações, interrompe as actividades das outras crianças, que demonstram o seu contentamento, não querendo brincar mais com ele.

Através da aplicação do teste sociométrico (Apêndices 7.4 e 8.4) verificou-se igualmente que o Pedro aparecia como um dos mais rejeitados do grupo, revelando desta forma a existência de problemas ao nível da relação com os pares. A docente de educação especial, durante a entrevista realizada (Apêndice 3) referiu que estes problemas passam, muitas vezes, por mordidas às outras crianças.

Na relação com os adultos que lhe são familiares mostra-se mais dinâmico, por exemplo repetindo acções que atraem a atenção (jogo de esconder objecto), puxando pelo adulto para lhe mostrar acções e/ou objectos e imitando-o. Apresenta ainda alguma dificuldade em fazer escolhas, pelo que deve ser incentivado a fazê-lo.

Relativamente a estas competências, e tendo por base o relatório de informação do aluno (datado de 26 de Julho de 2010 – Anexo 2), este evidencia progressos nos seguintes aspectos: demonstra auto-controle, adapta-se à rotina escolar e a novas situações, respeita os pertences dos outros, arruma os materiais e os jogos depois de os usar, joga cooperativamente, espera pela sua vez, relaciona-se com o professor e demonstra interesse nos aspectos criativos.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências motoras, nomeadamente de motricidade grossa, o aluno já consegue coordenar melhor os seus movimentos: tropeça menos vezes, tem mais equilíbrio, atira e recebe a bola, caminha sobre o banco sueco, desce/sobe escadas e caminha para trás. Já domina noções de esquema corporal, reconhecendo partes do corpo (cabeça, mãos, pernas, entre outros). Em termos de motricidade fina observam-se alguns progressos, nomeadamente ao segurar a tesoura e manusear lápis (faz rabiscos) e pincéis. Brinca com massa de modelar (consegue fazer pequenas bolas), manipula legos e blocos e faz jogos de enfiamentos.

No que se refere à comunicação, são notórias dificuldades ao nível da compreensão (no processamento da informação verbal e não verbal) e da expressão (utilização do gesto e da palavra para entrar em comunicação com o outro). Apresenta, tal como refere a terapeuta da fala, “dificuldades ao nível da intencionalidade comunicativa” (Apêndice 4). Por este motivo as formas comunicativas mais usadas pelo Pedro são formas pré-simbólicas não convencionais (manipulação, movimento global do corpo). Estas formas servem um leque restrito de intenções comunicativas, normalmente para pedir objectos, pedir acções e rejeitar. Contudo o Pedro melhorou na intenção comunicativa (intenção de interagir com o outro através de gestos, jogos, vocalizações), aumentou as vocalizações (faz mais pedidos, demonstra o que quer, formula perguntas) e o vocabulário compreensivo. Apresenta maior compreensão formal (para rotinas estabelecidas, que conhece e faz habitualmente). No entanto, se lhe for dada uma ordem relacionada com algo novo tem dificuldade em segui-la (perde-se com muita informação, esta deve ser segmentada). É notório um aumento de interacções significativas.

A docente de educação especial refere que as suas dificuldades neste campo são “grandes ou completas” (Apêndice 3)

O desenvolvimento de competências cognitivas também tem vindo a melhorar, tal como referido na avaliação feita pela docente de educação especial (Anexo 4). O aluno consegue fazer jogos de encaixe (simples) e de enfiamentos, juntar objectos semelhantes (por exemplo por cor, gosta muito do azul), fazer rabiscos num papel, identificar (apontado e vocalizando) pessoas que lhe são familiares, animais (essencialmente domésticos) objectos e partes do corpo, apontar para si mesmo (quando lhe pedem) e juntar duas metades de uma figura para fazer um todo. No relatório de informação do aluno (referido anteriormente) verificam-se ainda progressos no que se refere a reconhecer o seu nome, a compreender conceitos de maior/menor e organização de sequências.

Verifica-se maior autonomia nos momentos de alimentação (os alimentos devem ser dados pequenos, pois ainda tem alguma dificuldade na mastigação) e higiene (lava e seca as mãos, despe as calças, indica necessidade de ir à casa de banho (por gestos ou acções). São evidentes progressos em competências de atenção e comportamento na sala, nomeadamente no saber escutar, seguir instruções e concentração durante as actividades.

Apresenta-se de seguida uma síntese descritiva das características educacionais do Pedro, nas diferentes áreas de conteúdo<sup>6</sup>.

**Quadro 3 – Características educacionais da criança em estudo nas diferentes áreas de conteúdo**

Áreas de conteúdo	Características educacionais
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa capacidade de relacionamento com os outros;</li> <li>- Dificuldade em utilizar competências adequadamente na relação;</li> <li>- Progressos no desenvolvimento de competências sociais e cívicas;</li> <li>- Necessita de melhorar aspectos relacionados com a cooperação.</li> </ul>
Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Expressão plástica:</i> algumas dificuldades gráficas/expressivas (devido a condicionantes que</li> </ul>

<sup>6</sup> Áreas previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997

	<p>apresenta a nível motor);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Expressão dramática</i>: possui algumas dificuldades;</li><li>- <i>Expressão musical</i>: Desempenha com sucesso as actividades propostas;</li><li>- <i>Expressão motora</i>: possui algumas competências motoras;</li><li>- <i>Abordagem à matemática</i>: consegue adequar os seus conhecimentos às actividades propostas;</li><li>- <i>Linguagem oral e abordagem à leitura e à escrita</i>: apresenta graves problemas na oralidade;</li></ul>
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"><li>- É curioso e interessado;</li></ul>

**PARTE III**

---

**PLANO DE ACÇÃO**

## **1. Pressupostos teóricos**

A componente nuclear da investigação-acção reside na intervenção. Esta, para ser metodologicamente credível, tem que ser cientificamente fundamentada. Com este propósito insere-se, de seguida, informação teórica relativa aos elementos fundamentais da acção educativa: planificação e avaliação.

### **1.1. A Planificação**

Na opinião de diversos autores, entre os quais Perrenoud (2000), planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo. A planificação passa pela adaptação que o docente faz do currículo.

Para Fernandes (2007), poder-se-ão considerar dois tipos de modelos de planificação, a saber o modelo racional-linear, centrado nas metas e nos objectivos em primeiro lugar e depois nos modos de acção e actividades específicas; os objectivos de ensino/aprendizagem são cuidadosamente especificados e expostos em termos comportamentais; as acções e estratégias de ensino/aprendizagem são concebidas para promoverem os objectivos prescritos; e os resultados são medidos cuidadosamente, particularmente no que diz respeito ao rendimento escolar dos alunos. O outro é o modelo não-linear, mais utilizado pelos docentes experientes. Este começa pelas acções, essas acções produzem resultados, e em função destes, são definidas metas de ensino/aprendizagem.

Qualquer que seja o tipo de actividade que o docente desenvolva, a planificação melhora os resultados obtidos. Na perspectiva de Fernandes (2007) os processos de planificação realizados ajudam não somente as crianças/alunos, como os seus educadores/professores a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de ensino/aprendizagem que têm de cumprir.

Os docentes planificam tendo em vista diferentes ciclos de planificação ou períodos temporais, que podem ir desde o minuto ou hora seguinte até à semana, mês ou ano seguinte. A planificação que se faz para um ano é muito diferente da planificação que se efectua diariamente.

## **1.2. A Avaliação**

### **1.2.1. Considerações gerais**

De acordo com Piletti (1987, cit. por Santos, s.d.)

a avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo. (p.1).

Libâneo (1991, cit. por Santos, s.d.), considera a avaliação como uma tarefa didáctica essencial para o trabalho docente. Uma vez que se constitui de uma grande complexidade de factores, não deverá resumir-se à simples realização de provas e atribuição de notas. Os dados quantitativos obtidos devem ser apreciados qualitativamente.

A avaliação entendida como uma acção pedagógica necessária para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, deve cumprir, basicamente, três funções didático-pedagógicas: função diagnóstica, função formativa e função somática.

Segundo Santos (s.d.), a função diagnóstica da avaliação refere-se à identificação do nível inicial de conhecimento dos discentes em determinada área, bem como a verificação das características e particularidades individuais e grupais das crianças/alunos. Normalmente realiza-se no início do ano lectivo ou de determinada unidade de ensino, a fim de constatar se os discentes possuem os conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários para as novas aprendizagens. É utilizada também para estimar possíveis problemas de aprendizagens e suas causas.

A função formativa é aplicada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, servindo como uma forma de controlo que visa informar sobre o rendimento do aluno, sobre as deficiências na organização do ensino e sobre os possíveis alinhamentos necessários no planeamento de ensino para atingir os objectivos (Almeida, 2001, cit. por Santos, s.d., p.2).

Perrenoud (1999, cit. por Fernandes, 2007) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos” (p.21).

Outro aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel activo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interacção e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades.

Para Villas Boas (2004, cit. por Fernandes, 2007, p.30), a avaliação formativa é criteriada, ou seja, toma como referenciais os objectivos e os critérios de avaliação, mas ao mesmo tempo toma como referência o próprio aluno. A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Santos (s.d.) refere que a avaliação formativa vai favorecer os processos de auto-avaliação. Para que tal se verifique, é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem, é necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.

Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Alguns autores, tais como Santos (s.d.) e Fernandes (2007), consideram que o termo avaliação é relativamente novo, tendo sido introduzido para designar um conceito mais compreensivo de medida do que o conceito dado pelos testes e exames convencionais. A avaliação veio dar relevo às modificações que a aprendizagem provoca na personalidade da criança e nos principais objectivos do programa educacional. Isto inclui não apenas o conhecimento dos conteúdos abordados, mas também as atitudes, interesses, ideais, modos de pensar e agir, hábitos de trabalho, bem como adaptação pessoal e social.

A avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica.

Segundo Beane (2003), a avaliação é uma actividade orientada para o futuro, pois ao avaliar o docente está a tentar manter ou melhorar a sua actuação futura. É esta atitude que marca a distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efectuado pelos discentes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vista a realizar um

planeamento futuro. É possível constatar que medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem da criança/aluno é muito mais do que atribuir uma nota à aprendizagem.

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que a criança/aluno demonstrou não conhecer num determinado momento poderá vir a conhecer noutro. A questão do tempo de aprendizagem de cada criança é um factor nem sempre tido em consideração.

Na concepção de Chueiri (2008), a avaliação é uma das actividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Quando utilizada numa perspectiva classificatória e selectiva, acaba por se tornar num factor de exclusão escolar. Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o colectivo. Esta perspectiva é coincidente com uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte das crianças/alunos. É também segundo esta perspectiva que as acções educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas são planeadas.

No entanto sabemos que a avaliação pode ocorrer de diversas maneiras. Para Chueiri (2008), deve sobretudo estar relacionada com os princípios de aprendizagem do docente. Se este partir do princípio que a criança/aluno aprende de diversas formas, tendo por base as suas vivência pessoais e experiências anteriores, e que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, então a avaliação deverá ser entendida como promotora desses princípios. Segundo esta perspectiva, a avaliação vai auxiliar docentes e discentes a compreenderem melhor os seus processos de ensinar e aprender, constituindo uma prática estreitamente ligada ao processo de aprendizagem.

### ***1.2.2. Técnicas e instrumentos de avaliação***

No sentido de fazer uma avaliação adequada, é necessário combinar várias técnicas e instrumentos de avaliação.

A diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação permite avaliar de forma adequada a aprendizagem, as capacidades e as atitudes da criança/aluno. Estes poderão ser utilizados individualmente pelos alunos e por grupo de alunos.

Estes instrumentos podem consistir em trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, questionários, entre outros. É importante ressaltar ainda que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (por exemplo o portfólio) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional.

Se bem planeados e construídos, os instrumentos são extremamente importantes para o processo de aprendizagem, ainda que não devam ser usados exclusivamente para a atribuição de notas na perspectiva de aprovação ou reprovação dos alunos (Fernandes, 2007, p.28).

O docente poderá construir instrumentos que sejam se adequem mais ao estágio de desenvolvimento específico de seus alunos, confiando que tais instrumentos proporcionarão a dimensão da possibilidade, do “vir a saber”, revelando melhor o papel inclusivo da escola e da educação, a crença no potencial do aprendiz do aluno.

### **1.3. A Avaliação na Educação Pré-Escolar**

Na Educação Pré-Escolar utilizam-se instrumentos que revelam um processo de avaliação muito voltado para o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, ou seja, uma avaliação ligada ao quotidiano e ao planeamento diário.

Por norma, os educadores de infância praticam um tipo de avaliação muito próxima da avaliação formativa, uma vez que exercem uma avaliação mais contínua do processo das crianças, desvinculada da necessidade de pontuá-las com indicadores numéricos ou de outra ordem, para fins de aprovação. “As práticas avaliativas na Educação Pré-Escolar de um modo geral, primam pela lógica da inclusão das crianças” (Fernandes, 2007, p.30).

Ao praticar uma avaliação formativa, os instrumentos de registo do educador devem ter o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças do seu grupo.

Na Educação Pré-Escolar os educadores costumam registrar sob forma de relatórios tais processos. Tal como Fernandes (2007), nesses registos os educadores relatam considerações a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança individualmente, do colectivo (do grupo como um todo) e do seu próprio trabalho. Ao avaliar seu processo de ensino, o educador poderá considerar de modo mais amplo o processo de aprendizagem de cada criança e do grupo.

É fundamental considerar que a avaliação das acções de ensino está directamente relacionada à avaliação das aprendizagens.

No caso da Educação Pré-Escolar, as informações acerca da avaliação da aprendizagem, ao longo do processo educativo, geralmente são apresentadas em forma de relatórios de grupo e relatórios individuais, ou ainda, por meio de reuniões colectivas ou individuais com encarregados de educação das crianças.

A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção (Avaliação na Educação Pré-Escolar, 2011, p.1).

O plano curricular da Educação Pré-Escolar deve contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, onde as crianças encontrem espaço para construir as suas aprendizagens, de forma a favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado.

A educação não deve organizar-se apenas para a escolaridade obrigatória, mas numa perspectiva no sentido de educação para a vida, devendo contudo, criar condições para abordar com sucesso as etapas seguintes.

Os primeiros anos de vida para uma criança são fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade, das suas competências cognitivas, da capacidade de se relacionar consigo próprio e com os outros, na sua atitude face ao mundo. (Currículo do Pré-Escolar, 2003, p.3)

A Educação Pré-Escolar, como primeira etapa da educação básica, no contexto actual de educação, visa o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de socialização, autonomia, constituindo um apoio importante às famílias na sua tarefa educativa (Currículo do Pré-Escolar, 2003, p.4).

A Educação Pré-Escolar, tendo por base fundamentos de uma educação para todos, que perspectiva o direito à educação para cada indivíduo, pauta-se por determinados

princípios, descritos em documentos como o Currículo do Pré-Escolar (2003) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), entre os quais se destacam os seguintes:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Proporcionar igualdade de acesso e equidade.
- Qualidade de serviços para todas as crianças;
- Garantir uma participação crescente na escolarização e na melhoria da qualidade da educação;
- Permitir a aquisição das aprendizagens que resultem no desenvolvimento da criança enquanto cidadã;
- Generalizar os serviços básicos, para satisfazer as necessidades de aprendizagem de toda a sociedade e dos grupos etários;
- Generalizar a oferta da Educação Pré-Escolar, dando resposta às necessidades das crianças e das suas famílias;
- Definir padrões de qualidade educativa através da aplicação e desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar;

## 2. Fundamentos empíricos

Após avaliação diagnóstica da criança alvo do estudo, verifica-se que se justifica desenvolver uma planificação e uma intervenção com o objectivo de melhorar a situação diagnosticada, nomeadamente nas áreas da comunicação e socialização.

Esta avaliação teve por base os instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer da investigação, a saber observação naturalista, entrevista e teste sociométrico.

É possível verificar, não só através dos documentos da criança presentes em anexo, mas também dos dados recolhidos pelos instrumentos acima enumerados, quais as maiores dificuldades do Pedro.

Nas entrevistas realizadas, é possível recolher alguns dados que permitem caracterizar o Pedro, nomeadamente “é uma criança que precisa de muito apoio em todas as actividades que faz, contudo é uma criança que colabora muito nas actividades que nós lhe propomos”<sup>7</sup>(Apêndice 3). “É uma criança meiga, simpática e com características muito específicas do ponto de vista da comunicação (...) que se tornou uma criança com grande interesse na interacção com os pares e os adultos. Demonstra actualmente as suas vontades e desejos”<sup>8</sup> (Apêndice 4).

A patologia de foro neurológico que apresenta, hiperequeplexia é uma “problemática neuromotora que se caracteriza por uma dificuldade global provocada por uma desorganização nervosa central”, que compromete o seu desenvolvimento em diversas áreas. O educador de Infância da criança referiu ainda, durante a entrevista realizada, que “a própria problemática é pouco estudada e apresenta uma variabilidade de evoluções que não permitem uma interpretação linear do seu desenvolvimento. Contudo, a principal aposta, em termos de intervenção, dirige-se para o desenvolvimento de competências sociais que lhe permita uma autonomia crescente” (Apêndice 1).

A docente de educação especial refere que o Pedro, “ao nível da fala está com dificuldades grandes ou completas” (Apêndice 3). Aponta como estratégia “trabalhar na unidade o “Go Talk 4” (digitalizador de voz).

No domínio da comunicação, a terapeuta da fala diz serem visíveis algumas limitações “tanto na componente verbal como não verbal (...) a área da motricidade oro-facial também apresenta algumas dificuldades” (Apêndice 4).

---

<sup>7</sup> Opinião da docente de educação especial

<sup>8</sup> Opinião da terapeuta da fala

Com o objectivo de potenciar a comunicação “nas suas vertentes compreensiva e expressiva” delinearam-se algumas estratégias, nomeadamente a introdução de “um sistema aumentativo de comunicação”, refere a mesma técnica. Na sua opinião, esta é a melhor estratégia a utilizar com o Pedro para melhorar as suas competências comunicativas. O sistema a que se refere a terapeuta é o PECS (Picture Exchange Communication System). Este sistema foi desenvolvido há mais de 20 anos, permitindo que crianças e adultos com autismo e outras dificuldades de comunicação consigam comunicar. Este sistema começou por ser utilizado nos Estados Unidos da América, acabando por ser reconhecido em todo o mundo pelo seu papel na iniciação da componente de comunicação nas situações já descritas.

O PECS é um sistema aumentativo de comunicação, que funciona com troca de cartões. Segundo Bondy et al (2007) este sistema permite a crianças que não têm linguagem, ou cuja linguagem não é funcional, ter uma “voz”, a desenvolver a compreensão da comunicação, e o encorajamento para a fala, a reduzir a frustração e comportamentos inapropriados e a desenvolver o uso da estrutura da linguagem

Ao longo deste estudo tem sido notória a ligação existente entre os dois domínios trabalhados, verificando-se que a comunicação se encontra estritamente ligada ao domínio da socialização e da interacção com os pares. O educador de infância refere que, “apesar das suas características (dificuldades de comunicação) não potenciarem espaços de trabalho cooperativo evidente” (Apêndice 1), o Pedro é bem aceite pelos pares. Segundo o mesmo, “as dificuldades do aluno em análise retiram-lhe uma componente fundamental de integração na turma” em particular no que se refere a questões no âmbito da comunicação. Na opinião da terapeuta da fala, as dificuldades reveladas pela criança, ao nível das capacidades comunicativas poderão “comprometer essencialmente ao nível da socialização, que não é tão eficaz porque existe uma fraca intencionalidade de se relacionar com os pares. E ainda ao nível da cognição, já que os défices comunicativos acontecem também ao nível da componente compreensiva, e vão limitando a aquisição de conceitos fundamentais ao desenvolvimento”. Para a técnica, “as questões da comunicação vão sempre limitar a sua capacidade de inclusão” (Apêndice 4).

São referidos aspectos relacionados com a socialização. Na opinião da docente de educação especial, “ele é uma criança sociável”. No entanto, no decorrer da entrevista, existe algum contra-senso, quando a mesma docente afirma que “é uma criança que todos os dias morde os colegas (...) muitas crianças já se estão a afastar dele”. Os dados recolhidos permitem constatar que este problema das mordidelas

acontece quando não estão presentes adultos de referência para a criança, e na maior parte das situações com crianças dos outros grupos que não o seu (Apêndice 3).

As questões da inclusão vão muito para além deste facto. Na perspectiva do educador de infância “incluir é (...) ser capaz de dar as respostas mais adequadas a cada situação, a cada caso e a cada oportunidade, mesmo que isso implique uma nova forma de resposta (...) Incluir, neste pressuposto, é também ter a capacidade de adequar, adaptar e, acima de tudo, envolver. Pelo exposto, a "escola inclusiva" não é, necessariamente, uma escola onde "todos cabem", mas sim uma escola onde todos conseguem caber” (Apêndice 1).

Perante o quadro educacional apresentado entendeu-se ser imprescindível desenvolver um programa de intervenção tendente a melhorar o potencial de aprendizagem do Pedro. Assim, segue-se a planificação elaborada, bem como a discriminação da intervenção realizada e correspondente avaliação.

### 3. Planificação global

Alguns dos objectivos estabelecidos para a presente intervenção fazem também parte dos objectivos gerais do programa terapêutico estabelecido para a criança, pela equipa de técnicos da APERCIM (Anexo 5), nomeadamente em aspectos como autonomia nas actividades de vida diária, comunicação e introdução de um sistema de comunicação aumentativo.

Também a avaliação feita pelo educador de infância nos últimos períodos lectivos (Anexos 2 e 3) permitiu estabelecer objectivos ajustados e que poderão contribuir para uma melhoria das áreas mais problemáticas da criança. Estes documentos evidenciam que o Pedro “necessita de atenção e trabalho específico” em todos os itens contemplados nas competências linguísticas e também em aspectos relacionados com as competências sociais e emocionais. É referido na apreciação global feita pelo educador de infância que o Pedro “apresenta algumas dificuldades de relacionamento (...), em grupo não possui capacidade de iniciativa e tem dificuldade em interpretar os factos e actuar sobre eles. Não possui autonomia nas áreas específicas da sua acção social e humana e necessita de desenvolver competências de cooperação social (...) revela pouco interesse pelas dinâmicas e actividades propostas, fruto da sua incapacidade comunicativa (...) apresenta dificuldades em se relacionar com os outros em tarefas de acção global”.

Todos estes aspectos permitiram elaborar uma planificação de intervenção orientada para os domínios da comunicação (pertencente à área de expressão e comunicação da Educação Pré-Escolar) e da socialização (inserida da área da formação Pessoal e Social).

Foram estabelecidos objectivos para trabalhar cada uma das áreas, recorrendo a estratégias diversificadas, que fossem de encontro às necessidades específicas da criança.

Apresenta-se de seguida o quadro de planificação global, onde é possível observar, para cada área de intervenção, os respectivos conteúdos, objectivos gerais e específicos, estratégias, intervenientes e recursos utilizados.

**Quadro 4 – Planificação global da intervenção**

Área de conteúdo	Sub-áreas/ Domínios	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias/ Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
<i>Formação Pessoal e Social</i>	Independência / autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aplicar algumas normas e regras de higiene</li> <li>- Identificar os diferentes momentos da rotina diária reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.</li> <li>- Aumentar o envolvimento nas tarefas diárias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de lavar as mãos sem o auxílio do adulto e sem se molhar</li> <li>- Conhecer para antecipar a rotina diária</li> <li>- Reconhecer e utilizar os recursos disponíveis nas actividades propostas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar a criança na lavagem das mãos, dando algumas orientações, mas sem intervir.</li> <li>- Criação de um calendário com os diferentes momentos da rotina diária</li> <li>- Estimular a criança a limpar e arrumar o material usado durante as actividades desenvolvidas</li> </ul>		<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigador</li> <li>- Educador de Infância</li> <li>- Auxiliar acção educativa</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material escolar próprio,</li> <li>- Material Lúdico e Pedagógico,</li> <li>- Material Informático,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Balanços reflexivos</li> <li>- Avaliação final</li> </ul>

		- Incentivar a resolução de problemas	- Resolver problemas	- Conversas em pequeno e grande grupo			
	Cooperação	- Assumir atitudes de trabalho em equipa  - Estimular a cooperação e a partilha  - Relacionar-se positivamente com os pares  - Desenvolver conceitos formais de vida em comunidade (certo/errado, etc.)	- Colaborar em actividades de pequeno e grande grupo  - Jogar cooperativamente  - Compreender e seguir orientações e ordens  - Interiorizar regras	- Realizar actividades em pequeno ou grande grupo (por exemplo arrumar a sala)  - Estimular a criança a brincar com os seus pares  - Realizar jogos de grupo  - Incentivar a criança a saber escutar e esperar pela sua vez			

				- Conversas em pequeno e grande grupo			
<i>Expressão e Comunicação</i>	Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar um meio de comunicação aumentativa</li> <li>- Recorrer ao gesto e à imagem como veículos de comunicação</li> <li>- Aumentar a intencionalidade comunicativa</li> <li>- Compreender as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser capaz de comunicar com o auxílio de recursos específicos (digitalizador de voz).</li> <li>- Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto</li> <li>- Utilizar o computador e o switch.</li> <li>- Utilizar o caderno de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar o digitalizador para escolher a actividade que quer fazer;</li> <li>- Interiorizar alguns símbolos de língua gestual (por exemplo animais, cores)</li> <li>- Utilizar imagens como recurso nas actividades diárias</li> <li>- Fazer jogos adaptados no computador</li> <li>- Construir um</li> </ul>		<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigador</li> <li>- Terapeuta da fala</li> <li>- Educador de infância</li> <li>- Auxiliar acção educativa</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material escolar próprio,</li> <li>- Material Lúdico e Pedagógico,</li> <li>- Material Informático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Balanços reflexivos</li> <li>- Avaliação final</li> </ul>

		<p>mensagens que lhe são transmitidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desejo em comunicar</li> <li>- Aumentar o vocabulário</li> </ul>	<p>comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar o calendário das rotinas como meio de organização diária</li> <li>- Identificar objectos e animais;</li> <li>- Identificar partes constituintes do seu corpo</li> </ul>	<p>caderno de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar um calendário de organização da rotina diária</li> <li>- Exploração de jogos</li> <li>- Exploração de histórias</li> <li>- Conversas em pequeno e grande grupo</li> </ul>			
--	--	---	--	---	--	--	--

### **3.1. Estratégias usadas na planificação**

#### **3.1.1. Área da Expressão e Comunicação**

Esta área engloba vários domínios, embora aquele que tem especial enfoque neste estudo é o domínio da linguagem oral. Constitui “uma área básica de conteúdos porque incide em aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida “ (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 56). Alguns dos seus objectivos são “fomentar o diálogo”, desenvolver o “interesse em comunicar” e o “progressivo domínio da linguagem”, a “exploração do carácter lúdico da linguagem”, o contacto com “diferentes situações de comunicação” e a “comunicação não verbal”, assim como descodificação de “códigos simbólicos convencionais e convencionados” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.66-68).

No que se refere à comunicação, a planificação foi elaborada com base na avaliação feita pela equipa que trabalhou com o aluno no ano lectivo anterior. Uma vez que a comunicação oral é praticamente inexistente, foi necessário encontrar uma forma de comunicar alternativa. Tal como referido anteriormente, foi introduzido um sistema de comunicação aumentativo e multimodal, com a utilização de gestos e símbolos – PECS. No caso da criança em estudo, possibilitará, tal como referido na avaliação feita pela equipa técnica que o acompanha, “aumentar a intencionalidade comunicativa, bem como oportunidade de se expressar de um modo mais funcional (Anexo 5)”.

#### **3.1.2 Área da Formação Pessoal e Social**

“ A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores (...)” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.49).

A perspectiva teórica que fundamenta esta área é o construtivismo, uma espiral na qual o conhecimento se vai construindo, através das interacções sociais que a criança experiêcia, sendo influenciada e influenciando o meio que a rodeia. “É nos contextos sociais em que vive, na relações e interacções com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo

e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.51).

Um aspecto importante a considerar nesta área é a Educação para os Valores. “É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de agir” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.52)

Outros aspectos aparecem associados a esta área de conteúdo, como a independência, a autonomia, a participação democrática na vida do grupo e a socialização. Todos estes aspectos merecem atenção no que se refere à criança em estudo, pois em todos é ainda notória a necessidade de maior aprendizagem.

Na planificação elaborada foi dado especial enfoque a aspectos como a iniciativa, cooperação, resolução de problemas e autonomia.

## 4. Relato da intervenção

A intervenção realizada com o Pedro foca as competências sociais e as competências comunicativas, pois é na comunicação e na socialização que apresenta bastantes dificuldades.

Algumas das sessões no domínio da comunicação foram realizadas em equipa, tendo a terapeuta da fala que acompanha a criança constituindo um valioso recurso. Algumas das estratégias neste domínio foram também trabalhadas com o educador de infância, que esteve presente em muitas das sessões.

No que se refere às actividades desenvolvidas no âmbito da socialização, estas contaram com a participação do educador de infância e da assistente operacional da sala do Pedro, bem como das crianças do seu grupo.

Apresentam-se de seguida pequenos relatos de cada uma das sessões desenvolvidas com o Pedro, encontrando-se os respectivos roteiros em anexo

### **Sessão nº. 1:** Visionamento e audição de história adaptada (Roteiro 1 – Apêndice 9)

A criança revelou interesse perante a actividade proposta. Inicialmente demonstrou alguma dificuldade em manusear o switch adequadamente (carregava muitas vezes sem esperar).

No decorrer da actividade conseguiu estar com atenção ao ouvir a história e identificar algumas partes do corpo. Foi também proposto que fizesse os gestos (relacionados com as partes do corpo referidas na história), recorrendo ao auxílio do adulto e às imagens observadas na história. O Pedro divertiu-se nesta actividade, foi notória a sua satisfação, em especial quando conseguiu manusear o switch, fazendo assim a história avançar.

Esta actividade decorreu num espaço exterior à sua sala, devido aos recursos materiais necessários ao desenvolvimento da mesma (computador e switch).



Imagem 5 - Switch

**Sessão nº. 2:** Visionamento e audição de animais e seus sons (Roteiro 2 – Apêndice 9.2)

O Pedro gostou de realizar esta actividade. Ficou entusiasmado ao ouvir os sons de alguns animais, nomeadamente daqueles que conhece e lhe são mais familiares. Tentou reproduzir alguns deles (cão, cavalo, passarinho). Reconheceu sem grande dificuldade a maior parte dos animais presentes nesta actividade (Apêndice 10).

A actividade realizou-se num espaço exterior à sala, embora nela tenham participado, além do Pedro, outras crianças da sua sala. Os colegas tentaram sempre ajudar o Pedro a fazer os sons que lhe eram solicitados.

**Sessão nº. 3:** Realização e exploração de massa de cor (Roteiro 3 – Apêndice 9.3)

Esta actividade foi dinamizada para todo o grupo. Todas as crianças participaram activamente, de igual modo. Os ingredientes para a massa foram colocados na mesa e o grupo reuniu-se em volta desta. Todos puderam ajudar a fazer a massa. À medida que esta ia sendo realizada, estimulou-se a participação das crianças (nomeando os ingredientes e suas propriedades, por exemplo). Depois de pronta, a massa foi distribuída entre todos, que a manusearam e exploraram livremente. Foi pedido ao Pedro que dividisse e desse um pedaço de massa a cada um dos colegas.

Todos gostaram de participar nesta actividade. O Pedro sentiu-se valorizado por ter um papel bastante activo no decorrer da mesma.



Imagem 6 – Exploração de massa de cor em grande grupo

**Sessão nº. 4:** Utilização do digitalizador de voz “Go Talk4” para escolher uma actividade (Roteiro 4 – Apêndice 9.3)

O digitalizador permite “dar voz” à escolha do Pedro. Foram fotografadas imagens de actividades que a criança gosta e costuma realizar. Construiu-se uma grelha de comunicação, à qual se juntou a voz do adulto.

Primeiramente, o Pedro sentiu necessidade de explorar o digitalizador, carregando nas várias células, pois não tinha interiorizado qual a função deste recurso. Após experimentar, começou a perceber que a actividade que seleccionasse seria aquela que iria realizar. No entanto seleccionou, não tanto de acordo com a sua vontade, mas pela imagem que via. Penso que será necessário utilizar este recurso várias vezes até que a criança consiga compreender a sua funcionalidade.



Imagem 7 – Digitalizador de voz “Go Talk 4”

**Sessão nº.5:** Utilização de um calendário diário com as rotinas (Roteiro 5 – Apêndice 9.5)

Foram tiradas fotografias aos espaços/áreas que o Pedro utiliza diariamente e construídos cartões com essas imagens. Este calendário foi introduzido num momento de grande grupo, onde todas as crianças contactaram com os cartões, ajudando o Pedro a fazer corresponder a imagem à área/espaço em questão, assumindo o compromisso de o ajudar diariamente a utilizar este sistema de comunicação (Apêndice 12).

Foi colocado em cada espaço a respectiva fotografia (para além das áreas da sala, existe ainda um cartão do refeitório, da casa de banho, do lanche e do recreio). Pretende-se que a criança seja capaz de fazer corresponder a imagem que estiver no seu “calendário” com a imagem que está no espaço/área (que é a mesma). Realizaram-se também cartões com a fotografia dos adultos que com ele lidam (à excepção do educador de infância e da assistente operacional da sala), nomeadamente a docente de educação especial e terapeutas. Desta forma saberá onde se vai realizar a actividade seguinte e/ou momento da rotina. As fotografias dos adultos permitir-lhe-ão saber com quem vai estar ao longo do dia.

Os resultados terão de ser avaliados a longo prazo. Pretende-se que este instrumento seja utilizado ao longo do ano lectivo (será utilizado, sempre que possível, no decorrer da intervenção). Esta dinâmica requer a intervenção diária do educador de infância, que “organiza” o dia do Pedro e do grupo que o ajudará nas diferentes áreas.

Como sessão de intervenção constatei que o Pedro ainda evidencia alguma dificuldade na utilização deste instrumento.

#### **Sessão n.º 6: Jogo “loto sonoro” (Roteiro 6 – Apêndice 9.7)**

Esta actividade foi muito interessante. Sentamo-nos à volta da mesa, em grande grupo. Foi distribuído a cada criança um cartão com três imagens. O objectivo consistia em colocar uma bola vermelha em cima do som correspondente à imagem, à medida que o ouvíssemos. Todos estavam muito atentos aos sons e ajudaram-se na sua identificação. O Pedro foi ajudado pelos colegas, não só a identificar os sons do seu cartão, mas também a colocar a respectiva bola vermelha em cima. Os sons correspondiam a animais, sons da natureza, transportes e objectos do quotidiano, familiares à criança.

Foi notória a preocupação dos colegas do grupo em ajudar o Pedro.

#### **Sessão n.º 7: Gestos das cores (Roteiro 7 – Apêndice 9.7)**

Começamos por falar sobre as cores e enumerar objectos na sala que tivessem as cores pretendidas. De seguida, um a um, fomos fazendo os gestos (com ajuda da terapeuta da fala) de cada cor, que o grupo reproduzia de seguida.

Com a realização desta actividade foi possível, para o Pedro e para o restante grupo, aprender quais são os gestos da língua gestual portuguesa para as cores amarelo, azul, verde e vermelho. O grupo é muito receptivo a estas dinâmicas, mostrando-se empenhado em aprender os gestos. Ao ver os amigos, o Pedro também ficou mais motivado para esta aprendizagem. (Apêndice 11)

#### **Sessão n.º 8: Canção das cores (Roteiro 8 – Apêndice 9.8)**

Foi proposto ao grupo aprender uma canção sobre as cores (que já era conhecida de algumas das crianças), para acompanharem com os gestos que tinham aprendido anteriormente, ajudando assim o Pedro a interiorizá-los mais facilmente.

Inicialmente as crianças mostraram-se um pouco tímidas, mas gradualmente desinibiram-se e participaram activamente nesta actividade.

O Pedro estava muito satisfeito e esforçou-se por acompanhar os diferentes movimentos: bater os pés, as palmas, estalar os dedos e balancear os braços (ao dizermos yupiiii). No entanto mostrou-se irritado por não conseguir estalar os dedos. Cantámos por partes (primeiro a parte da cor amarela, depois da azul e sucessivamente), que fomos gravando, com o objectivo de construir um jogo adaptado para trabalhar as cores com o Pedro.

**Sessão nº. 9: Lavar as mãos (Roteiro 9 – Apêndice 9.8)**

Antes do lanche, foi dada a orientação que todos tinham de ir lavar as mãos.

Acompanhei o Pedro à casa de banho. Ele dirigiu-se para o lavatório e colocou as mãos debaixo da torneira. Expliquei-lhe que tinha de começar por puxar as mangas para cima, senão ia molhar-se. Depois abriu a água, mas esqueceu-se de colocar sabonete nas mãos. Ele tentou fazer sozinho, mas estava a ter alguma dificuldade em conseguir carregar no doseador. Mostrei como deveria fazer (utilizando ambas as mãos) e ele reproduziu depois de mim, mostrando-se satisfeito por ter conseguido.



Imagem 8 – Lavagem das mãos

**Sessão nº 10: Jogo “Os gestos dos animais” (Roteiro 10 – Apêndice 9.9)**

Em grupo, começamos a manusear os cartões com as imagens dos animais (cavalo, cão, gato, galinha, pato, ovelha, vaca) e a conversar sobre os respectivos sons. Algumas crianças do grupo lembraram que poderíamos fazer os gestos (da língua gestual portuguesa) dos animais, uma vez que todos os estão a aprender. À medida que íamos vendo os cartões, fazíamos em conjunto o respectivo gesto e som. Eu fui ajudando o Pedro nos gestos que ele não se lembrava ou revelava maior dificuldade

em reproduzir. Foi proposto fazer um jogo: viramos os cartões com a imagem do animal para baixo e cada criança, na sua vez, retirava um. Deveria então reproduzir o respectivo gesto e os outros adivinhavam. As crianças gostaram desta actividade. O Pedro teve mais facilidade em reproduzir os gestos da galinha, do cão e do cavalo. (Apêndice 11)

**Sessão nº. 11:** Ver livros de animais (Roteiro 11 – Apêndice 9.9)

O Pedro já interiorizou como funciona o caderno de comunicação. Tem de escolher uma entre duas actividades, representadas pela respectiva imagem (fotografia). Nesta situação as imagens correspondiam a livros infantis sobre animais.

Depois de escolher, o Pedro entregou o cartão com a imagem do livro pretendido.

Começou a ver o livro, passando logo para a última página. Foi lembrado que as páginas se devem virar uma a uma. Em cada página reproduzimos os gestos dos animais. De modo a prender a atenção do Pedro, foram sendo realizadas perguntas sobre o que estava a ver, como por exemplo: “O pato é azul?”, “Onde está a vaca?” “É o cavalo que está na capoeira?”. O Pedro quando queria responder que não, abanava a cabeça e quando queria responder que sim vocalizava “im”. Quando lhe era perguntado sobre um animal, apontava para o mesmo. O Pedro divertiu-se durante esta actividade, com os sons dos animais que eu ia fazendo.



Imagem 9 – Visionamento de livros sobre animais

**Sessão nº. 12:** Cubos com animais (Roteiro 12 – Apêndice 9.11)

Para realizar esta actividade, reuniu-se todo o grupo mais o Pedro. Apesar do Pedro já compreender o funcionamento base do caderno de comunicação (que entre duas

actividades possíveis, sabe que pode escolher uma delas), partilhou-se com o restante grupo de crianças esta dinâmica. Mostrou-se o caderno e os cartões que representam as actividades que o Pedro pode escolher nas sessões (com a terapeuta da fala e comigo). Depois de todo o grupo ter explorado estes materiais, mostrou-se como o Pedro faz a escolha da actividade. Nesta situação concreta, foram introduzidas novas actividades, que o Pedro ainda não tinha experimentado, sendo uma delas os cubos de animais. Esta actividade consistiu na construção, através de oito cubos, da imagem de animais domésticos, familiares ao Pedro. Os cubos possuem íman, sendo deste modo fácil para a criança agrupá-los. Foi dito ao Pedro para escolher um amigo para o ajudar a construir a imagem do animal seleccionado pelo grupo (neste caso o cavalo). Trabalharam em conjunto (o Pedro tem ainda alguma dificuldade em esperar e queria agrupar os cubos aleatoriamente, enquanto que a outra criança lhe dizia para esperar e lhe tentava explicar como fazer) de modo a obter a imagem pretendida e depois o grupo fez o gesto correspondente e ajudou o Pedro a fazê-lo. Esta dinâmica continuou com outras crianças do grupo e com a construção de outros animais.



Imagem 10 – Exploração de cubos de animais

**Sessão nº. 13:** Actividade lúdica com brinquedo adaptado – vaca (Roteiro 13 – Apêndice 9.12)

À excepção do Pedro, nenhuma das crianças do grupo conhecia os brinquedos adaptados. Este brinquedo é muito interessante, permite a ligação de um switch para

accionar e parar a música e o movimento, mas tem também a particularidade de poder ser accionado através de um pequeno botão existente no pé da vaca.

As crianças sentaram-se em roda, em grande grupo. Depois do Pedro ter escolhido realizar esta actividade no seu caderno (PECS), colocámos a vaca no centro, já com o switch ligado. Foi pedido ao Pedro que accionasse o brinquedo, mostrando assim aos amigos como funciona. O Pedro ficou feliz por ter mostrado algo de novo ao grupo. Após o Pedro accionar o brinquedo, sem ele reparar, o adulto desligava o mesmo no pé. O Pedro mostrou-se confuso e não parecia compreender o que se estava a passar. As outras crianças rapidamente se aperceberam e gerou-se então um momento muito divertido, até para o próprio Pedro, que acabou por perceber o que realmente estava a acontecer. Todas as crianças experimentaram utilizar o switch e exploraram este brinquedo, sempre “ajudadas” pelo Pedro.



Imagem 11 – Exploração de brinquedo adaptado

## **5. Avaliação sumativa**

### **5.1. Área da Expressão e Comunicação**

A Área da Expressão e Comunicação para a Educação Pré-Escolar é considerada “uma área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 56).

Devido à sua problemática, o Pedro apresenta grandes dificuldades no que se refere à comunicação, em concreto à comunicação oral. O Educador de Infância refere na entrevista realizada (Apêndice 1), as “principais evidências das dificuldades do aluno operam ao nível do espaço de comunicação efectivo”. Possui também “características muito específicas do ponto de vista da comunicação, apresentando limitações tanto na componente verbal como não verbal” (Apêndice 4), tal como refere a terapeuta da fala. A mesma terapeuta refere ainda que “os défices comunicativos acontecem também ao nível da componente compreensiva, e vão limitando a aquisição de conceitos fundamentais ao desenvolvimento”.

Por este motivo a intervenção realizada focou também o domínio da Linguagem Oral, no sentido de potenciar e desenvolver estratégias e formas do Pedro se fazer entender e conseguir comunicar mais eficazmente com quem o rodeia.

O planeamento da intervenção neste domínio contou com o apoio da terapeuta da fala, que acompanha o aluno pelo segundo ano lectivo consecutivo, no sentido de desenvolver um trabalho em parceria efectiva. Os principais objectivos da intervenção terapêutica da referida técnica “visam essencialmente a comunicação, nas suas vertentes compreensiva e expressiva” (Apêndice 4).

Neste sentido houve uma tentativa de trabalhar objectivos semelhantes, com o intuito de consolidar e sistematizar aprendizagens na criança.

Realizaram-se outras actividades que vieram possibilitar o desenvolvimento de outras competências comunicativas, algumas em situação de grupo, outras em trabalho mais individualizado (devido ao facto do período de concentração da criança ser reduzido e de se distrair facilmente com os estímulos à sua volta).

Foram também utilizados produtos de apoio, no sentido de desenvolver competências comunicativas, como o caso de jogos lúdico-pedagógicos para o computador e o digitalizador de fala. Estas estratégias foram também recomendadas pela equipa do CRTIC (Centro de Recursos TIC para a Educação Especial) de Sintra, que fez uma avaliação ao Pedro no ano lectivo transacto (Anexo 6).

Muitas das actividades realizadas durante a intervenção iniciaram com a escolha do que o Pedro queria fazer, recorrendo ao PECS – Picture Exchange Communication System, pois “o uso do sistema de comunicação aumentativa é a melhor estratégia ao nível da comunicação”, tal como refere a terapeuta da fala (Apêndice 4). Pelo facto de utilizar este instrumento com frequência, o Pedro já compreende a sua funcionalidade e poderá ir cimentando as suas aprendizagens, sentindo-se simultaneamente mais valorizado, pois consegue fazer-se entender. Noutras situações utilizou-se também o digitalizador de voz “Go Talk 4”, através do qual a criança também pode fazer escolhas.

Um dos objectivos da intervenção foi também desenvolver a iniciativa e a intencionalidade comunicativa. Este aspecto foi também trabalhado na realização de actividades lúdicas no computador, nas quais a criança teve um papel activo, pois essas mesmas actividades só avançam com a sua participação e vontade.

Algumas das actividades realizaram-se num ambiente mais calmo, só com a criança, pois requeriam de sua parte maior concentração (que devido às suas especificidades é bastante reduzida). Outras envolveram o grupo, não só devido ao facto de constituir também veículo de aprendizagem para as outras crianças aquilo que se trabalhou com o Pedro, mas também, tal como a terapeuta da fala refere na entrevista, “porque se está a realizar algo que vai ser usado na sala e por isso se pede a participação dos pares, ou então serve como motivação” (Apêndice 4). A motivação não só da criança em estudo, mas também do restante grupo uma vez que “na maior parte das crianças do grupo em análise, os sistemas comunicacionais estão em desenvolvimento, pelo que a integração de novos meios, novas estratégias e reflexões sobre os processos de comunicação são também bastante motivadores para os demais”, tal como menciona o educador de infância (Apêndice 2).

A realização deste tipo de actividades em grupo tem os seus benefícios pois, na perspectiva do educador de infância, “a utilização conjunta, a experimentação alargada e, sobretudo, o envolvimento dos pares em actividades comunicacionais permite, não só o reconhecimento, por todos, dos códigos específicos, como potencia

o alargamento do conhecimento de modelos de comunicação mais alargados a todas as crianças, bem como motiva a criança específica a desenvolver novos espaços de interacção comunicativa” (Apêndice 2).

Tal como é possível observar no quadro apresentado de seguida, o grau de consecução das actividades propostas no âmbito da comunicação oral foi muito positivo, em oito objectivos estabelecidos, três foram bem conseguidos e os restantes cinco foram conseguidos a um nível satisfatório.

## **5.2. Área da Formação Pessoal e Social**

Sendo a socialização uma das áreas apontadas como mais fracas, atendendo às especificidades do Pedro e tendo por base os dados recolhidos, a intervenção realizada focou a área da Formação Pessoal e Social (de acordo com o definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), nomeadamente as componentes da Independência/Autonomia e da Cooperação. “Favorecer a autonomia da criança (...) assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e de responsabilização” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 53).

Alguns dados recolhidos no início do estudo revelam situações problemáticas na relação do Pedro com as outras crianças, nomeadamente na entrevista realizada à docente de educação especial que com ele trabalha (Apêndice 3) que descreve do seguinte modo a relação do Pedro com os seus pares “neste momento está a ser difícil (...) porque é uma criança que todos os dias morde os colegas (...) há meninos que fogem dele (...)”. No entanto, através da mesma entrevista verifica-se que esta situação acontece mais frequentemente com crianças de outras salas que não a sua, em momentos que não existe presente um adulto de referência “ele realmente raramente morde, para não dizer nunca quando está o educador dele”.

Na opinião da terapeuta da fala (Apêndice 4), as características do Pedro poderão comprometer algumas áreas do desenvolvimento “essencialmente ao nível da socialização, que não é tão eficaz porque existe uma fraca intencionalidade de se relacionar com os pares”. Já na perspectiva do educador de infância (Apêndice 1), o Pedro é aceite pelos pares, “apesar das suas características (dificuldades de

comunicação) não potenciarem espaços de trabalho cooperativo evidente (...) as dificuldades do aluno em análise retiram-lhe uma componente fundamental de integração na turma.”

Outros dados recolhidos apontam para dificuldades na relação com as outras crianças, como no caso das observações realizadas no início do estudo. Na observação realizada no recreio (Apêndice 5) verificou-se um afastamento por parte das outras crianças, sendo que o Pedro deambulou de entre as brincadeiras dos outros, sem ter participado em nenhuma delas. Na observação realizada em contexto de sala (Apêndice 6), verificou-se a mesma situação, ou seja, o Pedro brincou perto das outras crianças, mas não com elas, acabando por ter ficado sozinho, sem que os seus pares tivessem dado por isso ou o tivessem procurado.

Os dados obtidos através da sociometria apontam também o Pedro como um dos mais rejeitados pelo grupo.

Na primeira aplicação do teste sociométrico, no início da investigação, o Pedro foi apenas escolhido por um colega e rejeitado por sete dos seus pares. Foi o mais rejeitado do grupo.

Na segunda aplicação, já no final da realização da intervenção, o Pedro foi escolhido por dois colegas e apenas rejeitado por quatro crianças, o que demonstra uma descida considerável no número de rejeições por parte dos seus pares. Efectivamente o Pedro tornou-se mais aceite pelo grupo, pois a sua participação nas actividades diárias é mais activa e o próprio grupo está mais sensibilizado para as suas especificidades, sendo visível uma maior cooperação com o Pedro (também devido ao facto das crianças partilharem responsabilidades no que se refere às tarefas do Pedro, como no caso do mapa de rotinas, em que diariamente uma das crianças tem como tarefa ajudar o Pedro a seleccionar os cartões e respectivas actividades a realizar).

Em ambas as aplicações do teste sociométrico o Pedro não fez as suas escolhas, pois não conseguiu expressar quais os colegas que queria seleccionar, não só devido às suas dificuldades comunicativas, como não conseguiu compreender o que lhe fora pedido.

No sentido de colmatar as referidas dificuldades, sentidas no domínio da socialização, foram planeadas sessões com o Pedro, que envolveram na maior parte das situações, também o grupo de crianças onde está inserido. Estas situações de dinâmica de grupo

constituíram uma mais-valia, não só para as outras crianças, que tiveram oportunidade de aprender e conhecer coisas diferentes (como por exemplo os gestos da língua gestual portuguesa ou os brinquedos adaptados), valorizando deste modo o Pedro, mas também para a criança em estudo, que se sentiu parte activa do grupo, ao participar de igual modo nas actividades propostas, apesar das suas especificidades.

No que se refere à independência/autonomia, os principais objectivos trabalhados nas sessões procuraram levar a criança a ser capaz de resolver situações com as quais se depara diariamente: lavar as mãos sem auxílio, resolver alguns problemas na sala (nomeadamente na utilização dos recursos disponíveis para determinadas actividades) e principalmente o conseguir antecipar a rotina diária. Este aspecto é muito importante, pois conseguindo conhecer e “orientar-se” na rotina, a criança vai estar mais segura, sabendo o que deve ou não fazer nos diversos momentos do dia.

O treino da lavagem das mãos foi eficaz e actualmente o Pedro consegue, sem grande dificuldade, fazer a sua higiene.

A resolução de problemas foi muito incentivada no decorrer das sessões. No entanto, na sua prática diária, o educador de infância trabalha muito esta componente com o grupo e também com o Pedro, permitindo assim uma melhoria desta competência.

Como estratégia, antes de qualquer sessão, os recursos foram apresentados ao Pedro (e ao grupo, caso fosse essa a dinâmica), que os pode explorar livremente, antes da sua utilização concreta.

A construção do calendário de rotinas sofreu algumas alterações. Aquando a sua proposta e primeira tentativa de implementação na sala, utilizaram-se cartões com fotografias dos espaços e/ou materiais utilizados pelo Pedro e das pessoas que com ele trabalham. Colocou-se um cartão em cada uma das áreas pretendidas e o Pedro teria de fazer a correspondência com outro cartão igual, quando tivesse de ir para essa mesma área. O educador deveria organizar o dia da criança de manhã, colocando os cartões na respectiva ordem dos acontecimentos.

Esta dinâmica foi lançada em grupo e todas as crianças quiseram ajudar o Pedro. No entanto, verificou-se que não estava a ser totalmente eficaz, também devido ao facto do educador trabalhar segundo a pedagogia de projecto, sendo muito flexível nas actividades que trabalha com o grupo ao longo do dia, constituindo uma dificuldade organizar o dia. Foi necessário tornar este calendário ainda mais pessoal e funcional.

A estratégia utilizada passou por tirar novas fotografias, desta vez do Pedro nas áreas, a realizar as actividades e com as pessoas com quem trabalha (docentes e técnicos). Em vez de se colocarem os cartões nas áreas, existe um quadro magnético onde estão expostos os cartões, permitindo ao Pedro (com ajuda de um colega) escolher uma área, ver com quem vai trabalhar ou para onde se deve dirigir. Mais uma vez o grupo esteve envolvido no processo, o que facilitou a compreensão deste instrumento por parte do Pedro.

No que se refere ao aspecto da cooperação, foram realizadas actividades e proporcionadas situações durante as sessões que possibilitaram ao Pedro envolver-se activamente com os seus pares. Actividades como a canção das cores ou a massa de cor permitiram uma verdadeira interacção entre os elementos do grupo.

Em todas as sessões o Pedro teve de compreender e seguir orientações, para poder realizar as actividades propostas. Em determinadas situações teve mais apoio do adulto do que noutras. Nas situações que envolveram o grupo foram trabalhadas regras como esperar a sua vez e arrumar os materiais. Nestas situações o Pedro mostrou-se receptivo, embora por vezes fosse notória alguma impaciência de sua parte.

Em termos gerais e depois de realizada a intervenção, é possível verificar que o Pedro está cada vez mais incluído nas brincadeiras dos seus pares.

Para a intervenção foram propostos desenvolver oito objectivos específicos, estando os mesmos distribuídos entre independência/autonomia (quatro objectivos) e cooperação (outros quatro). Todos os objectivos propostos foram conseguidos satisfatoriamente, sendo que dois deles atingiram um bom nível de consecução.

No quadro seguinte apresentam-se os objectivos trabalhados, distribuídos de acordo com as áreas de conteúdo definidas para a Educação Pré-Escolar e o grau de consecução atingido pelo Pedro para cada um deles.

**Quadro 5 – Avaliação Final da Intervenção**

Área de conteúdo	Objectivos específicos	Grau de consecução			
		1	2	3	4
<i>Formação Pessoal e Social:</i> Independência / Autonomia	Ser capaz de lavar as mãos sem o auxílio do adulto e sem se molhar			X	
	Conhecer (para antecipar) a rotina diária			X	
	Reconhecer e utilizar os recursos disponíveis nas actividades propostas;				X
	Resolver problemas			X	
<i>Formação Pessoal e Social:</i> Cooperação	Colaborar em actividades de pequeno e grande grupo			X	
	Jogar cooperativamente			X	
	Compreender e seguir orientações e ordens				X
	Interiorizar regras			X	
<i>Expressão e Comunicação:</i> Comunicação Oral	Ser capaz de comunicar com o auxílio de recursos específicos (digitalizador).			X	
	Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto			X	
	Observar mensagens visuais expressas através de diversos códigos – imagem (Fotografias, símbolos)			X	
	Utilizar o computador e o switch			X	
	Utilizar o caderno de comunicação				X
	Utilizar o calendário das rotinas como meio de organização diária			X	
	Identificar objectos e animais;				X
	Identificar partes constituintes do seu corpo				X
<b>Legenda: 1 – muito fraco; 2 – fraco; 3 – satisfatório; 4 - bom</b>					

Apresenta-se também de seguida um quadro onde constam as principais características educacionais do Pedro, evidenciando as diferenças mais notórias no perfil educacional da criança, em relação ao início do estudo.

**Quadro 6 – Síntese do perfil educacional da criança pós-intervenção**

Áreas de conteúdo	Características educacionais
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa capacidade de relacionamento com os outros;</li> <li>- Demonstra capacidade de resolução de problemas;</li> <li>- Aumento da compreensão de instruções e regras;</li> <li>- Melhoria da colaboração em actividades de grupo;</li> <li>- Evidencia interiorização de aspectos relacionados com a rotina diária;</li> </ul>
Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Expressão plástica</i>: algumas dificuldades gráficas/expressivas (devido a condicionantes que apresenta a nível motor);</li> <li>- <i>Expressão dramática</i>: possui algumas dificuldades;</li> <li>- <i>Expressão musical</i>: Desempenha com sucesso as actividades propostas;</li> <li>- <i>Expressão motora</i>: possui algumas competências motoras;</li> <li>- <i>Abordagem à matemática</i>: consegue adequar os seus conhecimentos às actividades propostas;</li> <li>- <i>Linguagem oral e abordagem à leitura e à escrita</i>: Apresenta problemas na oralidade, Evidencia melhoria nas competências comunicativas; Reconhece e utiliza recursos específicos de comunicação (digitalizador de voz, caderno de comunicação, calendário de rotinas, imagens, gestos); Aumento de vocabulário compreensivo e expressivo;</li> </ul>
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É curioso e interessado;</li> </ul>

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O princípio geral e objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997) remetem para “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (p.15)

De acordo com a perspectiva enunciada, a prática pedagógica desenvolvida no Jardim-de-infância deve pautar-se pelo princípio da educação para todos, tendo por base uma filosofia inclusiva, respeitando a diferença e estimulando o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, respondendo adequadamente às necessidades individuais de cada uma.

Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p.19). Neste documento está também patente a ideia que o planeamento deve ser feito atendendo ao grupo e às suas especificidades, “de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.19).

Actualmente em voga o Decreto-Lei 3/2008 visa a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)”.

Neste sentido, as questões relativas à inclusão têm assumido nos últimos anos, uma grande importância enquanto processo de criar nas escolas do ensino regular, o ambiente menos restrito possível para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Contudo, deparamo-nos com uma diversidade de perspectivas, nomeadamente no que se refere ao ambiente menos restritivo e à eficácia das medidas integradoras. Mas, simultaneamente, existe o reconhecimento de que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais implica uma profunda reforma da escola regular, isto é, uma mudança de metodologias e de práticas de todos os intervenientes.

Perspectivando um futuro onde a educação inclusiva se afirma como o sentido para onde devemos caminhar, rumo a uma escola para todos e ao conseqüente sucesso educativo, é fundamental estimular a articulação e cooperação entre todos os

intervenientes no processo evolutivo de cada educando, desenvolvendo estratégias significativas, promovendo assim uma filosofia inclusiva e o seu sucesso escolar.

A construção da escola inclusiva exige uma mudança de perspectiva social, só possível numa sociedade que fomente a autonomia. Assim, no Enquadramento de Acção (Salamanca, 1994) pode ler-se:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p.21).

Como se pode verificar pelo acima exposto, a perspectiva inclusiva apela para que todos os alunos, quaisquer que sejam as suas capacidades, interesses ou necessidades, possam aprender em conjunto, partilhando os mesmos contextos educativos. Todavia, Correia e Cabral (1999) relevam a importância de se reconhecer a criança como um todo, e não apenas como aluno, respeitando o seu desenvolvimento global, proporcionando-lhe uma educação apropriada que maximize o seu potencial. Segundo esta perspectiva, a inclusão poderá então ser entendida como um processo dinâmico, que visa responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, promovendo uma educação apropriada no âmbito académico, sócio-emocional e pessoal.

O presente trabalho de investigação-acção tem a sua tónica assente em questões relacionadas com a comunicação, mas sobretudo com a inclusão.

No contexto educativo onde se desenvolveu o presente estudo é visível esta filosofia de partilha e interajuda, entre a maior parte dos docentes e técnicos envolvidos no processo educativo da criança estudada. No entanto, são ainda visíveis algumas barreiras neste caminho da inclusão, nomeadamente por parte de docentes que não partilham as suas práticas e que têm dificuldade em aceitar opiniões pedagógicas diferentes das suas. Se efectivamente este problema conseguisse ser ultrapassado, o trabalho a desenvolver com o Pedro seria mais benéfico, na medida em que todos os profissionais e técnicos estariam a caminhar num mesmo sentido.

Relativamente à intervenção desenvolvida, esta constituiu um verdadeiro trabalho de parceria entre o investigador, o educador de infância e a terapeuta da fala. Com a docente de educação especial não houve possibilidade de estabelecer uma comunicação e partilhas mais efectivas, devido essencialmente a incompatibilidade de horários.

Na sala de jardim-de-infância frequentada pela criança em estudo é visível uma boa dinâmica intergrupala, onde todos trabalham em função de todos, promovendo a autonomia e a cooperação entre os elementos do grupo e entre estes e os adultos de referência. É dada ênfase à aprendizagem activa e cooperativa.

A aprendizagem deve promover o desenvolvimento de competências, não tanto numa vertente académica, mas sim ao nível de conhecimentos pessoal e culturalmente relevantes e funcionais para as crianças ou jovens. As competências para comunicar e interagir, procurar conhecer e explorar o mundo, tentar resolver situações problemáticas, desempenhar uma tarefa de autonomia pessoal e social, são em si caminhos e condições para permitir progressos em aprendizagens académicas mais complexas. Nesta perspectiva, a aprendizagem é algo que ocorre quando os educandos estão activamente envolvidos na construção do sentido que para eles têm as suas próprias experiências.

Embora já tenham sido feitas algumas considerações relativamente ao trabalho desenvolvido com a criança alvo da investigação, é importante sistematizar essa informação, tendo em conta os objectivos específicos definidos para o estudo.

Um dos objectivos estabelecidos foi identificar as dificuldades da criança no quotidiano. Tal como refere o educador de infância, “independentemente de outros problemas causados pela especificidade cognitiva e motora da criança, os aspectos da comunicação e da relação interpares são aqueles que merecem maior atenção, dada a particularidade do sistema de ensino português, que baseia maioritariamente as suas dinâmicas e estratégias no espaço comunico-relacional “. (Apêndice 2)

Estas dificuldades traduzem-se em pouca autonomia nas actividades diárias (nomeadamente nos momentos de higiene e nas transições nos momentos da rotina diária), fraca compreensão do que lhe é solicitado (necessita do apoio do adulto e dos pares), interações reduzidas, maioritariamente devido à sua incapacidade ao nível da comunicação.

Dadas as especificidades da criança, resultantes da sua patologia a nível neurológico, é necessário que o mesmo objectivo seja trabalhado várias vezes, recorrendo a estratégias diversificadas, de modo a que a criança consiga o efectivamente interiorizar e realizar aprendizagens mais consistentes.

Devido à sua problemática, a criança tem as suas capacidades comunicativas comprometidas, tendo sido necessário encontrar estratégias que lhe permitam intervir na vida diária do grupo, expressar opiniões, fazer escolhas e desenvolver intencionalidade comunicativa, que é fundamental para interagir com quem o rodeia. Pelo exposto, é notório que as suas dificuldades ao nível das capacidades comunicativas vão muito para além do “falar”. Situam-se ao nível da componente verbal e da componente não verbal.

No âmbito do desenvolvimento de competências comunicativas com a criança em estudo, realizou-se um trabalho de articulação com a terapeuta da fala que, na opinião do educador de infância “tem potenciado novos caminhos e novas actividades que têm por base um espaço de avaliação conjunto muito eficaz. Nesse sentido, boa parte dos resultados observados devem-se a esse espaço de articulação e partilha” (Apêndice 2).

Para o educador da criança em estudo, “as estratégias que têm vindo a ser aplicadas tem demonstrado resultados positivos”, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento e/ou melhoria das competências comunicativas. Contudo, na opinião deste profissional, os resultados do trabalho desenvolvido pela equipa técnica e pedagógica que acompanha o Pedro “só poderão ser definitivamente avaliados a longo prazo” (Apêndice 2).

È possível assim definir procedimentos que promovam competências comunicativas na criança, entre os quais se destacam actividades que promovam o desenvolvimento da comunicação nas suas vertentes compreensiva e expressiva. Tal como refere a terapeuta da fala que apoia a criança, “o uso do sistema de comunicação aumentativa é a melhor estratégia ao nível da comunicação” (Apêndice 4). Entende-se por sistema aumentativo de comunicação o conjunto de ajudas, estratégias e capacidades que a criança poderá utilizar para comunicar. A técnica refere-se à utilização do sistema PECS (já descrito do decorrer do estudo), tendo também sido experimentadas outras estratégias, como a utilização do digitalizador de voz, introduzidos gestos da língua gestual portuguesa e cartões com imagens que ajudarão a potenciar a comunicação na criança.

Pelo exposto anteriormente, e como recomendação futura, o principal enfoque, em termos de intervenção pedagógica, deverá continuar a ser o desenvolvimento de competências comunicacionais, adaptadas ao caso específico da criança em estudo.

A intervenção educativa desenvolvida com a criança em estudo compreende, na opinião do seu Educador de Infância, “um conjunto de apoios diversos que, no caso em concreto, a beneficiam, na medida em que propõem um conjunto mais alargado de intervenções técnicas, realizadas por profissionais competentes. Nesse sentido, o apoio prestado, no âmbito da articulação de competências, tem-se mostrado adequado e com um eficaz nível de resultados” (Apêndice 2).

Na opinião da terapeuta da fala, as questões associadas à comunicação vão sempre limitar a capacidade de inclusão da criança, comprometendo “essencialmente ao nível da socialização, que não é tão eficaz porque existe uma fraca intencionalidade de se relacionar com os pares” (Apêndice 4).

Entre os aspectos positivos a salientar, no que diz respeito à aceitação da criança pelos pares, o educador destaca a “necessidade de continuar a apostar em estratégias de envolvimento do grupo como garante desta “inclusão”. Também na sua opinião “a planificação de actividades propostas pelo investigador, numa base de partilha e participação activa do grupo e dos profissionais aumentaram consideravelmente o interesse e motivação de todo o grupo, com ganhos evidentes para a criança em torno da qual se posiciona a investigação” (Apêndice 2).

No que se refere mais concretamente à intervenção desenvolvida no âmbito desta investigação, a articulação entre os diversos intervenientes que trabalham com a criança permitiu uma melhor sistematização dos objectivos propostos e coerência de práticas.

No decorrer deste projecto de investigação-acção procurei utilizar instrumentos e técnicas que me ajudaram a compreender o porquê de determinadas situações. Recorri, durante todo o estudo, a elementos que desenvolvem a sua prática com esta criança, nomeadamente o educador de infância e a terapeuta da fala, pois acredito no trabalho em equipa como veículo de aprendizagem e construção de conhecimento, constituindo uma mais valia para a criança.

Pretendi que, sempre que possível, as propostas das actividades desenvolvidas durante as sessões constituíssem momentos de satisfação para a criança e também para o restante grupo.

A inclusão poderá ser facilitada recorrendo ao planeamento detalhado das actividades, em que todas as crianças possam participar, à construção de materiais (adaptados ou não) de ensino para a criança e também à avaliação das práticas desenvolvidas.

Mais uma vez se reforça a ideia que a avaliação é fundamental neste processo, tal como em qualquer outro processo educativo. A relação existente entre o planear-intervir-avaliar é fundamental para o sucesso das práticas educativas. Esta opinião é partilhada pelo educador que defende o espaço experimental e avaliativo como base das respostas possíveis, “pelo que a acção continuada de articulação e de avaliação técnica se posiciona como a mais fundamental (...) de uma forma global, as actividades, estratégias e espaços de avaliação do trabalho desenvolvido têm potenciado caminhos (em alguns casos alternativos) a seguir numa base de curto e médio prazo” (Apêndice 2).

Hoje em dia, cada vez mais são utilizadas as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) na educação de crianças ou jovens com NEE, aumentando a sua eficiência no desempenho de tarefas académicas ou do seu dia-a-dia. As TIC facilitam a autonomia desenvolvendo capacidades, que os vão ajudar a acederem e controlarem as tecnologias com determinado nível de realização. Estas permitirão também diminuir as suas incapacidades e aumentar a integração escolar e social. É papel do educador/professor apoiar a sua utilização e explorar as suas potencialidades, de acordo com as características específicas de cada um.

Algumas das actividades desenvolvidas com a criança em estudo tiveram como recurso as TIC, nomeadamente o computador, o digitalizador de voz e o switch, precisamente por lhe conferirem a possibilidade de aceder e controlar essas mesmas tecnologias, permitindo-lhe potenciar e desenvolver capacidades. Foi notório o contentamento por parte da criança no decorrer destas situações. Seria importante que continuasse a ser possível à criança aceder a estes recursos, pois são fundamentais para lhe conferir maior autonomia, não só no seu percurso escolar, mas também ao longo da sua vida.

Fazendo um balanço desta investigação, existem aspectos positivos a salientar, como o facto de ter sido possível um conhecimento mais aprofundado da criança, da sua

problemática e conseqüente adequação de actividades e estratégias. Permitiu que grupo onde está inserida contactasse com meios de comunicação aumentativos e fizesse aprendizagens diversificadas. Fomentou o espírito de grupo e a cooperação entre as crianças, desenvolvendo valores de respeito e aceitação da diferença, caminhando assim para um contexto educativo mais inclusivo. De igual modo os adultos conseguiram trabalhar em estreita parceria, o que permitiu sistematizar aprendizagens, de forma a desenvolver competências sociais e comunicativas significativas e ajustadas às especificidades da criança em estudo.

Se existisse uma maior articulação entre o educador de infância, a docente de educação especial e a equipa técnica, certamente que o Pedro teria acesso a mais experiências enriquecedoras e motivadoras da sua aprendizagem e crescimento pessoal.

Este estudo ajudou a sua autora a crescer profissionalmente, enquanto educadora e docente de educação especial, no sentido de querer conhecer melhor as características das crianças com que se trabalha, pois só desta forma se será capaz de decidir conscientemente qual o melhor rumo a tomar relativamente à sua aprendizagem, como o deve fazer. Potenciou-se a capacidade de conseguir trabalhar em equipa e de partilhar, no sentido de crescer com aquilo que os colegas também podem ensinar. Cresceu-se também pessoalmente, pois tornou-se ainda mais evidente a urgência de aceitar o outro tal como ele é, focando aquilo que tem de bom, as suas capacidades, ao invés daquilo que não consegue, das suas dificuldades.

Como recomendações futuras, seria importante dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela equipa que acompanha o Pedro. Urge capacitá-lo para a realização de tarefas, assumindo responsabilidades na sala, operacionalizando estratégias que lhe permitam comunicar de uma forma eficaz, sem que isso se traduza no afastamento do seu grupo e lhe permita uma maior inclusão no espaço educativo. Devem-se intensificar as estratégias inclusivas que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo da criança, baseando-se nos quatro pilares da educação para o século XXI – aprender a saber, a fazer, a ser e a viver junto.

## FONTES DE CONSULTA

### Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Bogdan, R.; Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Chueiri, M. (2008, Jan/Abril). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em avaliação educacional* v.19, nº39
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2006, Julho). A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais. *Revista Diversidades* nº13, pp.4-13
- Educação, M. (2003). *Currículo do Pré-Escolar*. República de Angola: Ministério da Educação
- Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Fernandes, C. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Fonseca, V. (1995). *O papel da motricidade na aquisição da linguagem*. Lisboa: Edições FMH
- Guzmán, A; López, M. (2005). Problemas relacionados com las habilidades sociales: evaluación e intervención educativa. In Mata, F. (Org.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Leite, T.; Madureira, I. (2007, Julho). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*. nº 17, pp.12-16

- Machado, P; Veríssimo, M; Torres, N; Peceguina, I; Santos, A; Rolão, T. (2008) Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares, in *Análise Psicológica* 3 (XXVI): 463-478
- Marques, A. (2011). *Circular: avaliação escolar na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- OMS (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Rebelo, A; Vital, A. (2006). Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: construção de um folheto informativo, in *Re(habilitar) – Revista da ESSA*, nº2, pp 69-98
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto editora
- Sánchez-Cano (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Graó
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142
- Santos, J. (s.d.). Avaliação no Ensino à Distância. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653
- Sim-Sim, I, Silva, A, Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Warnock Report (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Magessty's Stationery Office.

## Electrónicas

- Beane, James A. (2003) Integração curricular: a essência de uma escola democrática, v.3, n.2, pp.91-110, disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- Bondy, A; Frost, L.; Biere, B.; Barton, Z.; Baker, S.; Malkin, L. & Dadd, G. (2007). What is the Picture Exchange Communication System (PECS)? Disponível em <http://www.pecs.org.uk/general/what.htm>, acedido em 29 de Janeiro 2011
- Carvalho, R. G. G. (2006): “Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental”, in Revista Iberoamericana de Educación, n.º 40/3. Disponível em <http://www.rieoei.org/>
- Kristi Fisher, B.A., Theresa Haufe, B.A. (2009). Developing social skills in children who have disabilities through the use of social stories and visual supports - An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Masters of Arts in Teaching and Leadership, Saint Xavier University Chicago, Illinois, USA. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED504818>, acedido a 26 de Setembro 2010
- Meinck, H. (2010). *Hereditary hyperekplexia*. Disponível em [http://www.orpha.net/consor/cgi-bin/OC\\_Exp.php?Lng=PT&Expert=3197](http://www.orpha.net/consor/cgi-bin/OC_Exp.php?Lng=PT&Expert=3197), acedido em 20 de Janeiro de 2011
- MENEZES, M. (2002). Distúrbios paroxísticos não-epilépticos. *Jornal Pediátrico*. 78,1,pp.73-88. Disponível em <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&format=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=MENEZES,+MARCIO+A.+SOTERO+DE>, acedido em 10 Janeiro 2011
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo Competências*. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html), acedido em 3 Janeiro 2011
- Sanches, S., *Instrumentos da Pesquisa Qualitativa*. Disponível em [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Sandra/Pesquisa\\_Qualitativa.pp](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Sandra/Pesquisa_Qualitativa.pp), acedido em 25 de Janeiro 2011

- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Revista Saber & Educar, Cadernos de Estudo* 14, 1-5 disponível em [http://www.esepf.pt/rev/?p=a\\_pt/sed14\\_cad02.html](http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14_cad02.html), acedido em 3 de Outubro 2010
- Tanure, M., Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista de Educação Física/UEM, Vol.21, nº3.* Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewArticle/7764>, acedido em 16 Dezembro 2010
- <http://www.brasilecola.com/doencas/hipereplexia.htm>, acedido em 20 de Janeiro de 2011
- <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm> acedido em 28 de Dezembro de 2010
- [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf), acedido em 2 de Julho 2010
- <http://www.cmmafra.pt/concelho/enxara.asp>, acedido em 15 de Outubro de 2010
- [http://www.google.pt/url?sa=t&source=web&cd=11&ved=0CEAQFjAK&url=http%3A%2F%2Fsantos.jaml.googlepages.com%2FNCESSIDADESEUCATIVASESPECIAISDAIDE.pdf&ei=MUVDTImBPNWO4ga77Y2bDg&usq=AFQjCNF\\_omFxyIb75\\_pKPL5GM1P-7j6U1A&sig2=HLJrZyYotyaJ4qecY3Fu5w](http://www.google.pt/url?sa=t&source=web&cd=11&ved=0CEAQFjAK&url=http%3A%2F%2Fsantos.jaml.googlepages.com%2FNCESSIDADESEUCATIVASESPECIAISDAIDE.pdf&ei=MUVDTImBPNWO4ga77Y2bDg&usq=AFQjCNF_omFxyIb75_pKPL5GM1P-7j6U1A&sig2=HLJrZyYotyaJ4qecY3Fu5w), acedido em 8 de Julho 2010
- [http://www.orpha.net/consor/cgibin/Disease\\_Search.php?lng=PT&data\\_id=2862&Enfermedade%28s%29/grupo%20de%20enfermedades=Hiperexplexia-hereditaria&title=Hiperexplexia-hereditaria&search=Disease\\_Search\\_Simple](http://www.orpha.net/consor/cgibin/Disease_Search.php?lng=PT&data_id=2862&Enfermedade%28s%29/grupo%20de%20enfermedades=Hiperexplexia-hereditaria&title=Hiperexplexia-hereditaria&search=Disease_Search_Simple), acedido em 13 Janeiro 2011

### **Outras fontes**

- Apontamentos gentilmente cedidos pelo Doutor Nuno Canas, Serviço de Neurologia, Hospital Egas Moniz: Instituto de Farmacologia e Neurociências da Faculdade de Medicina de Lisboa
- Cardoso, C. (2010). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica* (Unidade Curricular do Mestrado em Educação Especial) ESE Almeida Garrett

- Educação, M. *Decreto-Lei nº 3/2008*, de 7 de Janeiro.
- Portugal, Gabriela (2010) *Um perfil de competências para o cidadão pré-escolar*. Projecto financiado pela FTC, MCTES (PTDC/CED/67633/2006). Departamento de Educação - Universidade de Aveiro
- Programa Educativo Individual (PEI) da criança em estudo
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, ano lectivo 2008/2009
- Serrano, J. (2010). *Gestão das Necessidades Educativas Especiais* (Unidade Curricular do Mestrado em Educação Especial). Lisboa: ESE Almeida Garrett
- Taveira, L. (2010). *Perturbações da Comunicação e do Sistema Cognitivo* (Unidade Curricular do Mestrado em Educação Especial) ESE Almeida Garrett