



Instituto Superior de Línguas e Administração

**“Colaboração entre Agentes Educativos num
Caso de Dificuldades de Aprendizagem Específicas
no 1º Ciclo do Ensino Básico”**

Verónica Gonçalves Crespo

Tese submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestre em Psicologia da
Educação sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Neves

Vila Nova de Gaia
2012

Tese de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Neves, apresentada ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, conforme o Aviso nº 21412/2009, na 2ª Série do Diário da República, em 25 de Novembro de 2009.

Agradecimentos

A ti, mãe, um especial OBRIGADA. Contigo aprendi que nenhum obstáculo é grande demais comparado com a dimensão dos meus sonhos. A ti, tudo devo! Esta conquista também é tua, é nossa!

A ti, avó, porque sempre acreditaste que eu seria capaz de chegar até aqui.

A ti, Bruno, pelo carinho, companheirismo, compreensão, apoio e acima de tudo pelas demonstrações de amor. Foram o meu alimento durante esta alucinante jornada.

A si, Doutora Lúcia Neves, pelo apoio e disponibilidade demonstradas e pela confiança que depositou em mim.

A si, Doutora Paula Maia, pelo voto de confiança e pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionou.

À direção do agrupamento, à coordenação da escola, aos professores do 1º ciclo e à educadora do jardim-de-infância, pelas oportunidades de aprendizagem, disponibilidade e, acima de tudo, pela confiança.

Um agradecimento especial ao *Pedro* e à sua família.

Resumo

Vivemos numa sociedade alfabetizada em que as competências de leitura e escrita são altamente valorizadas. Atualmente, as intervenções educativas procuram envolver indivíduos provenientes de diferentes contextos formando equipas multidisciplinares.

O presente estudo, um estudo de caso, teve como principal objetivo analisar o processo de colaboração entre os elementos dos diferentes contextos envolvidos numa intervenção educativa dirigida às perturbações na linguagem oral e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita.

Para a recolha de dados utilizaram-se diferentes instrumentos de avaliação psicológica, uma entrevista de *Anamnese* e elaboraram-se entrevistas semi-estruturadas para obter informações sobre a atuação da equipa de educação especial e sobre os apoios educativos aos alunos com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar e dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico.

Analisou-se, também, a implementação de políticas educativas na escola onde decorreu o estudo, revelando dificuldades na consecução dos apoios educativos aos alunos com estas problemáticas.

Palavras-chave: Colaboração, intervenção, linguagem, leitura, escrita.

Abstract

Nowadays we live in a literate society in which reading and writing skills are highly valued. Currently, the educational interventions seek to involve people from different backgrounds to form multidisciplinary teams.

The present case study aimed to analyze the collaboration process between the different members of the context involved in educational intervention regarding the oral language disorders and learning disabilities in reading and writing.

Concerning psychological evaluation we used different instruments for data collection. Firstly interview and clinical history where carried out afterwards a semi-structured interviews were prepared in order to obtain information about the performance of the special education team, the special education and children with special needs and learning difficulties in pre-primary and 1st cycle of basic education.

The implementation of educational policies at the school where also considered in the case study which revealed difficulties in achieving the educational support for students with these problems.

Key-words: Collaboration, intervention, language, reading, writing.

Índice

| | |
|-------------------------|---|
| Introdução | 1 |
|-------------------------|---|

Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais

| | |
|---|----|
| 1.1 Definição dos conceitos: dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais | 3 |
| 1.2 Legislação: Decreto-Lei nº 3/2008..... | 7 |
| 1.3 Perturbações na linguagem oral..... | 8 |
| 1.4 Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita | 14 |

Capítulo 2 – Colaboração e Cooperação – Abordagem Ecológica

| | |
|---|----|
| 2.1 Colaboração e cooperação entre intervenientes de diferentes contextos junto de alunos com necessidades educativas especiais | 20 |
|---|----|

Desenvolvimento/Aplicação

Capítulo 3 – Estudo de Caso

| | |
|------------------------|----|
| 3.1 Introdução..... | 33 |
| 3.2 Participante | 34 |
| 3.3 Instrumentos | 35 |
| 3.4 Procedimento | 39 |

Capítulo 4 – Resultados

| | |
|--------------------------------------|----|
| 4.1 Introdução..... | 43 |
| 4.2 Apresentação de Resultados | 43 |

Capítulo 5 – Discussão de Resultados

| | |
|---|----|
| 5.1 Análise e discussão de resultados | 67 |
|---|----|

| | |
|------------------------|----|
| Conclusão | 75 |
|------------------------|----|

Referências Bibliográficas 79

Anexos 83

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Domínios da linguagem oral e fala, retirado de Sim-Sim (1997, cit. in Ministério da Educação, 2003, p.21) | 10 |
| Quadro 2 – Metalinguagem, retirado de Sim-Sim (1997, cit. in Ministério da Educação, 2003, p.22)..... | 11 |
| Quadro 3 – Domínios da linguagem escrita, retirado de Ministério da Educação (2003, p.27)15 | |
| Quadro 4 – Desempenho global e acadêmico do aluno – pontos fortes..... | 45 |
| Quadro 5 – Desempenho global e acadêmico do aluno – pontos fracos | 47 |
| Quadro 6 – Resultados obtidos na prova <i>WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças – Revista)</i> | 48 |
| Quadro 7 – Resultados obtidos na prova <i>Avaliação da Linguagem Oral</i> (1997, Sim-Sim, 2010) | 50 |
| Quadro 8 – Resultados obtidos na prova <i>Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita</i> (Rebelo, 1993, adaptado por Anabela Carvalho)..... | 51 |
| Quadro 9 – Plano de Desenvolvimento de Competências | 63 |
| Quadro 10 – Domínios comuns aos desempenhos acadêmico e psicológico do aluno | 68 |

Lista de Figuras

Figura 1 – Da linguagem oral à aprendizagem da leitura e da escrita 12

Figura 2 – Adaptação do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979, extraído de Correia & Serrano, 1998) 21

Lista de Siglas

AE – Apoio Educativo

APPACDM – Associações Portuguesas de Pais e Amigos de Crianças com Deficiência Mental

ASE – Ação Social Escolar

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado

CNE – Conselho Nacional de Educação

DA – Dificuldades de Aprendizagem

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade

MAPS – Making Action Plans

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

RSI – Rendimento Social de Inserção

WISC-R – *Escala de Inteligência para Crianças-Revista*

Lista de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo I – Entrevista de <i>Anamnese</i> | 84 |
| Anexo II – Entrevista: Educação Especial..... | 88 |
| Anexo III – Entrevista: Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar | 90 |
| Anexo IV – Entrevista: Dificuldades de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico | 91 |
| Anexo V – Autorização para realização do estudo de caso | 92 |
| Anexo VI – Exercícios tipo do Manual de Apoio ao Estudo..... | 93 |
| Anexo VII – Grelha de Avaliação Mensal | 129 |
| Anexo VIII – Relatório Técnico-pedagógico | 132 |

Introdução

O presente estudo, um estudo de caso, tem como objetivo específico a conclusão do Mestrado em Psicologia da Educação, no Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia. Decorreu numa escola do 1º ciclo do ensino básico com jardim-de-infância da região Norte de Portugal e teve como principal objetivo analisar o processo de colaboração e cooperação entre os diferentes elementos dos contextos envolvidos na intervenção educativa dirigida ao aluno alvo de estudo. O aluno em questão revela défices no desenvolvimento da linguagem oral e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita. Atendendo à heterogeneidade dos alunos que frequentam as escolas atuais, procurou-se contribuir para a análise da implementação de práticas educativas dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e dificuldades de aprendizagem (DA) na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

A linguagem oral, a leitura e a escrita desenvolvem-se “concorrentemente e interdependentemente” (NAYEC, 1998, cit. in Bairrão, 2005, p. 234).

A linguagem verbal, quer oral quer escrita, permite expressar e comunicar sentimentos, ideias ou pensamentos mediante um sistema de símbolos ou códigos (Cuberos et al., 1997). É indissociável da comunicação, surge como algo intrínseco à condição humana e inicia-se de forma espontânea por volta do 1º mês de vida, através da emissão de sons guturais, vocalizações e do choro (Cuberos et al., 1997; Gleitman et al., 2010). À medida que o desenvolvimento da criança decorre a capacidade para compreender a linguagem e expressar-se através dela vai-se apurando, facilitando as relações com o seu meio envolvente.

A leitura é “condição necessária de quase todas as aprendizagens escolares” (Lopes, 2004, cit. in Bairrão, 2005, p. 324). Na escola, a fase inicial do *aprender a ler e escrever* deve transformar-se em *ler e escrever para aprender* (Cuberos et al., 1997) pelo que a principal preocupação do sistema educativo deverá passar pela promoção da aquisição e desenvolvimento dessa habilidade. Associados a dificuldades de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita, surgem os termos *dificuldades de aprendizagem específicas* mais especificamente os conceitos de *dislexia* – problemas na leitura (Hennigh, 2003) – e *disgrafia* – problemas na escrita (Cuberos et al., 1997; Oliveira, 2007). A tipologia dos alunos que podem apresentar NEE no contexto da aquisição de competências básicas, como são a leitura e a escrita, é diversa (Cuberos et al., 1997).

Atualmente, as escolas de ensino regular integram alunos com NEE, devido às mudanças impulsionadoras no sistema de ensino durante o século XX decorrentes da Declaração de Salamanca (1994). A aceitação de crianças com estas problemáticas pressupõe a adequação de práticas educativas, privilegiando as práticas inclusivas, cujo objetivo principal é a promoção da igualdade de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, independentemente do seu desenvolvimento cognitivo, incapacidade, deficiência, dificuldade de aprendizagem ou necessidade educativa especial (Declaração de Salamanca, 1994). Também, a Carta das Cidades Educadoras – Barcelona, 1990 –, revista em 1994 no III Congresso Internacional em Bolonha, privilegia a adoção de práticas inclusivas: “la ciudad educadora renueva permanentemente su compromiso con la formación de sus habitantes a lo largo de la vida en los más diversos aspectos. Y para que ello sea posible, deberá tener en cuenta todos los grupos, con sus necesidades particulares” (Carta de Cidades Educadoras, 1994).

Este estudo encontra-se dividido em duas partes distintas, subdivididas em capítulos.

A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico da problemática em estudo e é constituída por 2 capítulos. O capítulo 1 diz respeito às dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, abordando o tema através dos respetivos conceitos; à análise do Decreto-Lei nº 3/2008, que regulamenta a atuação da educação especial em Portugal; às perturbações na linguagem oral e às dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita, apresentando-se um conjunto de indicadores que permitem detetar dificuldades nestes domínios. O capítulo 2 é referente ao processo de colaboração e cooperação entre agentes educativos provenientes de diferentes contextos – família, escola, comunidade –, privilegiando uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, de acordo com o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner.

A segunda parte corresponde ao desenvolvimento/aplicação e engloba 3 capítulos. O capítulo 3 destina-se à apresentação do estudo de caso – objetivos e caracterização do participante – e aos procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo. No capítulo 4 apresentam-se os resultados do estudo e no capítulo 5 e procura-se fazer a análise e discussão dos mesmos considerando a revisão da literatura.

Na conclusão, procura-se refletir sobre o tema que nos propusemos abordar e levantar algumas pistas para investigações futuras.

Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais

1.1 Definição dos conceitos: dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais

Os termos *dificuldades de aprendizagem* (DA) e *necessidades educativas especiais* (NEE) emergiram, respetivamente, nas décadas de 60 e 70 (Lopes, 2010; Cuberos et al., 1997). Apesar de conceitos aparentemente distintos, ambos remetem para a necessidade de apoios educativos especializados a alunos com dificuldades, pressupondo uma discrepância entre cognição e realização (Oliveira, 2007; Lopes, 2010). O conceito de DA é muito mais abrangente do que o de NEE, uma vez que engloba dificuldades que podem não exigir medidas educativas especiais. Cuberos et al. (1997, p. 9) salientam que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial”. Segundo os mesmos autores o conceito de DA surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das *instalações* educativas geralmente utilizadas pelos seus colegas. No que diz respeito ao conceito de NEE, Hegarty (1986, cit. in Cuberos et. al, 1997, p. 10), salienta que as medidas educativas especiais “definem-se como uma ajuda educativa adicional ou diferente no que respeita às adoptadas em geral para as crianças que frequentam as escolas regulares”.

Revela-se fundamental analisar os conceitos de DA e NEE separadamente.

O conceito de *dificuldades de aprendizagem* (DA) está, entre outros, ligado aos nomes de Cruickshank, Myklebust, Kirk e Bateman. Em 1962 Kirk apresentou uma definição completa de DA: “a learning disability refers to a retardation, disorder, or delayed development in one or more of the processes of speech, language, reading, spelling, writing, or arithmetic resulting from a possible cerebral dysfunction and/or emotional or behavioral disturbance and not from mental retardation, sensory deprivation, or cultural or instructional factors” (Kirk, 1962, p. 23 cit. in Lopes, 2010, p. 14). A conceptualização de Kik assume um carácter mais etiológico enfatizando claramente a origem neurológica das DA (Lopes, 2010).

A investigação nesta área foi impulsionada por pais, educadores e professores de crianças com dificuldades escolares e pela falta de respostas por parte do sistema educativo (Lopes, 2010). As terminologias *deficiência mental*, *lesão cerebral* ou *disfunção cerebral* surgiram desse movimento impulsionador, embora se tenham vindo a revelar estigmatizantes e pejorativas, pelo que acabaram por ser substituídas por terminologias menos agressivas, nomeadamente pelos termos *dificuldades de aprendizagem*, *dislexia*, etc. (Lopes, 2010). A substituição dos termos por denominações mais suaves permitiu uma melhor aceitação da problemática da criança por parte dos pais. Contudo, Lopes (2010) refere que a suavização terminológica não libertou o conceito de DA de dois problemas importantes: a necessidade de *formulação categorial do conceito*, cuja consequência reside na avaliação formal e diagnóstico necessárias à consideração das dificuldades do sujeito e a persistência de uma perspectiva médica e etiológica das dificuldades, que é inválida ao nível das intervenções.

O modelo de Kirk, autor da primeira definição completa de DA, apresentava-se desequilibrado uma vez que a etiologia, o diagnóstico e a intervenção se revelam incompatíveis, porque os primeiros situam-se no campo da medicina e o segundo no campo da educação (Lopes, 2010). Apesar de algumas incoerências e incompatibilidades, o conceito de DA de Kirk deu origem ao movimento de referenciação dos alunos com dificuldades e assentava na ideia de que para um aluno receber apoio educativo necessitava de ter sido sinalizado, diagnosticado e avaliado previamente. Esta ideia prevalece atualmente, apesar de o processo de sinalização, diagnóstico e avaliação continuar a ser moroso e atrasar a intervenção educativa (Lopes, 2010).

Atualmente, apesar de existirem múltiplas definições de DA, parece existir um consenso relativamente à existência de uma discrepância entre cognição e realização. Segundo Lopes (2010, p. 41) o conceito de DA “é usualmente aplicado a um grupo de indivíduos que apresenta uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efectivamente realiza em termos académicos”. Oliveira (2007, p. 198) refere que “em geral, trata-se de crianças com manifesta discrepância entre a capacidade ou potencial cognitivo e a realização concreta, apresentando um conjunto de síndromas, o que leva a muitos autores a falar de *défice metacognitivo*”.

As DA parecem estar associadas a fatores psicológicos, biológicos, orgânicos ou genéticos; a diferenças estruturais e funcionais no cérebro; a influências ambientais (ambiente familiar, influências escolares, instrução) e a fatores institucionais extraescola (Lopes, 2010; Oliveira, 2007). No que diz respeito ao papel específico da escola na inibição ou promoção de DA, Lopes (2010, p. 75) salienta que a escola exerce uma influência notória nas DA e que “a

instrução constituiu o factor essencial da promoção das aprendizagens, logo de inibição das DA e que a organização escolar, ainda que importante, tem uma influência mais difusa e menos directa”.

O termo *necessidades educativas especiais* (NEE) surgiu pela primeira vez no *relatório Warnock* de 1978, o qual inspirou a nova Lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha (Cuberos et al., 1997). Em Portugal, antes do 25 de Abril de 1974 “praticava-se a exclusão ou a indiferença frente às crianças portadoras de deficiência que, na maior parte dos casos, ficavam entregues à família que nem ousava *mostrá-las*. Nessa altura começaram a criar-se instituições particulares, como as CERCIs” (Oliveira, 2007, p. 194), sendo que as APPACDM – associações portuguesas de pais e amigos de crianças com deficiência mental – já existiam. O sistema educativo português sofreu alterações significativas após o aparecimento da Declaração de Salamanca em 1994. A educação especial, praticada em instituições ou centros específicos para crianças com algum défice cognitivo ou *handicap*, passou a decorrer, salvo para os casos de deficiência profunda, nas escolas de ensino regular (Oliveira, 2010).

A Declaração de Salamanca surgiu da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, no ano de 1994. Foi adotada por 92 países e 25 organizações internacionais (Declaração de Salamanca, 1994). Consta da Declaração de Salamanca (1994, cit. in Martins, 2005, p. 26) que “o conceito de inclusão está integrado num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo o cidadão é cidadão de pleno direito, não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença.”

Correia (2010, p. 16) entende por inclusão “a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, constando-se, para esse fim, com um apoio adequado (...) de outros técnicos, pais, etc., às suas características e necessidades”. Este conceito, que remete para uma sociedade e escola inclusivas, tem sido maltratado, incompreendido e mutilado de tal forma que acaba por prejudicar um elevado número de crianças e adolescentes com NEE, particularmente se elas forem significativas (Correia, 2010).

Segundo Cuberos et al. (1997, p. 9) “a escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade”. Contudo, esta ideia de que a escola integradora, inclusiva, caracterizada por uma heterogeneidade salutar nem sempre assenta na adequação de respostas educativas eficazes para alunos com NEE. Correia (2010, p. 14) salienta a necessidade de se perceber a diferença entre uma escola para todos e uma escola inclusiva ao referir que “o conceito de Escola Contemporânea (escola para todos),

que diz respeito à educação para todos, não corresponde ao conceito de Escola Inclusiva, que diz respeito à educação inclusiva, a qual assenta na formulação de respostas educativas eficazes para alunos com NEE no ensino regular”.

Correia (2010) refere, ainda, que atualmente em Portugal, uma percentagem significativa de alunos com NEE continua a não beneficiar de serviços adequados que potenciem as suas capacidades. De acordo com os Censos de 2001, existiam cerca de 634.500 deficientes (incluindo deficiências sensoriais, visuais e auditivas), cerca de 144.000 indivíduos com deficiências orgânicas e à volta de 71.000 pessoas com deficiência mental, o que significa que cerca de 6 a 7% da população deficiente necessitaria de educação especial, para além de outras crianças com DA específicas, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita e do cálculo, podendo atingir cerca de 10% da população portuguesa (Oliveira, 2007). Segundo os dados do CNE (Conselho Nacional de Educação, 2011) o número de alunos a beneficiar de educação especial nas escolas ou agrupamentos de escolas públicas apresenta um crescimento anual significativo entre os anos letivos 2008/2009 e 2010/2011, sendo que o 1º ciclo do ensino básico integra mais alunos comparativamente com os 2º e 3º ciclos do ensino básico. O CNE (2011) revela, também, que a educação pré-escolar é a que integra menos crianças referenciadas. De acordo com estes dados, nos últimos 4 anos, o número de alunos em educação especial tem aumentado, sendo que os apoios educativos ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 integram, maioritariamente, alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico comparativamente com os restantes ciclos de estudos.

Correia (2010, p. 18) entende que os alunos com NEE são “aqueles que, por exigirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”. O autor considera por condições específicas o conjunto de problemáticas relacionadas com o “autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as *dificuldades de aprendizagem específicas*, os problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.)”.

1.2 Legislação: Decreto-Lei nº 3/2008

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008 regula a atuação da educação especial em Portugal. Tem como objetivo a promoção de uma escola democrática e inclusiva, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização da educação, pressupondo uma “individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei nº 3/2008).

Os apoios especializados da educação especial visam responder às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, dando lugar à mobilização de serviços especializados cujo objetivo é a promoção do potencial de funcionamento biopsicossocial dos indivíduos (Decreto-Lei nº 3/2008). Estes apoios “podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”, não se tratando apenas “de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar” (Decreto-Lei nº 3/2008).

Este Decreto tem como público-alvo os alunos que frequentem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo (Decreto-Lei nº 3/2008, Artigo 1.º).

A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, realizando-se por “iniciativa dos pais ou encarregados de educação do aluno, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem”. O processo de referenciação inicia-se com o “preenchimento de um documento onde se explicam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação”. Esse documento é entregue aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área de residência do aluno (Decreto-Lei nº 3/2008, Artigo 5.º).

Após a referenciação deve ser solicitado ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto com os contributos dos restantes

intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as NEE do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade (Decreto-Lei nº 3/2008, Artigo 6.º). Do mesmo relatório deve constar os resultados decorrentes da avaliação através da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, o qual serve de base à elaboração do plano educativo individual (PEI). A elaboração do PEI, na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, deve ser realizada conjunta e obrigatoriamente pelo professor da turma, pelo professor de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que necessário por outros técnicos (Decreto-Lei nº 3/2008, Artigo 10.º).

Sempre que a criança ou jovem apresente NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, a escola deve complementar o PEI com um plano individual de transição (PIT) cujo objetivo consiste na promoção da transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Decreto-Lei nº 3/2008, Artigo 14.º). A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas, nomeadamente, apoio psicopedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio (Decreto-Lei nº 3/2008, Artigo 16.º).

1.3 Perturbações na linguagem oral

A linguagem oral “é o instrumento ou meio de comunicação e representação por excelência. Através da comunicação, da linguagem, os indivíduos expressam sentimentos, ideias, pensamentos...mas, ao mesmo tempo, podem captar as mensagens produzidas pelos outros” (Cuberos et al., 1997, p. 83). Este modo de comunicação facilita o estabelecimento de relações entre o indivíduo e o mundo que o rodeia.

A linguagem oral é inseparável da comunicação e cumpre diversas funções (Cuberos et al., 1997). A aquisição e desenvolvimento da linguagem implicam, segundo Cuberos et al. (1997, p. 84): “aprender a combinar fonemas, palavras e frases em sequências compreensíveis para os outros; conhecer e partilhar os significados elaborados socioculturalmente por

uma determinada comunidade linguística; saber utilizar correctamente as regras gramaticais que estruturam as relações forma-função na linguagem”.

De acordo com os mesmos autores (p. 84) “a evolução da linguagem infantil deve ser entendida como um processo integrado pelo que se torna difícil estabelecer *momentos* claramente diferenciados e pelo que a variabilidade individual é evidente”. A aquisição da linguagem oral é determinada pela interação entre fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais, resultando de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes (Cuberos et al., 1997).

Tendo em conta a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, geralmente, em idade pré-escolar a criança já não está limitada ao seu meio sensorial imediato e passa a ser capaz de desenvolver imagens mentais e armazená-las (permanência do objeto) (Gleitman et al., 2007). Esta capacidade vai-se expandindo progressivamente possibilitando o armazenamento de cada vez mais informação, como as palavras e as estruturas gramaticais da sua língua materna, pelo que esta fase desenvolvimental se caracteriza, essencialmente, pelo desenvolvimento da capacidade para compreender a linguagem (linguagem compreensiva) e para se expressar através dela (linguagem expressiva) (Ministério da Educação, 2003).

Em idade escolar (aproximadamente dos 6 – 10 anos), espera-se que a criança recorra ao pensamento e à linguagem para o estabelecimento de relações significativas com o mundo envolvente e para a resolução de problemas concretos (Gleitman et al., 2007).

Nos quadros seguintes encontram-se representados os indicadores que possibilitam observar e avaliar os desempenhos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade recetiva) e produção (capacidade expressiva) da linguagem oral, assim como os domínios da metalinguagem.

No quadro 1 encontram-se representados indicadores para a deteção e avaliação de dificuldades nos domínios da linguagem oral e fala (Sim-Sim, 1997, cit. in Ministério da Educação, 2003):

Quadro 1 – Domínios da Linguagem Oral e Fala, retirado de Sim-Sim (1997, cit. in Ministério da Educação, 2003, p.21)

| DOMÍNIOS DA LING. ORAL E FALA | | INDICADORES |
|--------------------------------|------------|--|
| Aspectos Supra-segmentais | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar com expressividade; ▪ Tipo de voz: baixa, alta, monocórdica; ▪ Falar com ritmo acelerado, lento, normal; ▪ Acentuar corretamente as palavras; ▪ Utilizar diferentes tipos de entoação. |
| Pragmático | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer contacto visual; ▪ Utilizar a linguagem para comunicar; ▪ Abordar assuntos, ▪ Adequar o discurso ao interlocutor e contexto; ▪ Identificar pistas para tomar a vez; ▪ Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto. |
| Fonológico | Recetivo | ▪ Discriminar os sons da fala e suas combinações. |
| | Expressivo | ▪ Articular os sons da fala isoladamente e em combinações. |
| Semântico (lexical; concetual) | Recetivo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprir ordens; ▪ Identificar (quando nomeadas) representações de objetos, pessoas, ações em imagens; ▪ Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objetos, pessoas, ações; ▪ Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> - prever acontecimentos; - localizar ações; - relacionar as personagens com ações; - definir a ideia principal; - responder a perguntas com caráter inferencial; - perceber relações causais, temporais, condicionais. |
| | Expressivo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mencionar acontecimentos; ▪ Atribuir rótulos lexicais a: nomes, qualidades, ações; ▪ Explicar o significado de: nomes, qualidades, ações; ▪ Descrever gravuras; ▪ Contar histórias a partir de...; ▪ Recontar histórias; ▪ Substituir palavras por equivalentes ou opostas. |
| Morfo-sintático | Recetivo | ▪ Cumprir ordens. |
| | Expressivo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar frases estruturalmente corretas; ▪ Utilizar frases com enunciados simples, expandidos, complexos; ▪ Utilizar diferentes tipos de frases, ▪ Utilizar frases com diferentes formas; ▪ Integrar palavras por função, de conteúdo; ▪ Usar expressões com verbos concretizáveis, verbos não concretizáveis; ▪ Fazer concordâncias. |

O quadro 2 diz respeito aos indicadores que possibilitam observar e avaliar o desempenho nos domínios da metalinguagem (Sim-Sim, 1997, cit. in Ministério da Educação, 2003):

Quadro 2 – Metalinguagem, retirado de Sim-Sim (1997, cit. in Ministério da Educação, 2003, p.22)

| DOMÍNIOS DA METALINGUAGEM | INDICADORES |
|---------------------------|--|
| Fonológico | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentar/reconstruir fonemicamente, ▪ Segmentar/reconstruir silabicamente; ▪ Discriminar, em palavras, fonemas/sílabas; ▪ Repetir/detetar/corrigir/explicar o erro fonémico/silábico numa palavra ouvida; ▪ Fazer autocorreções na articulação e produção dos sons da fal; ▪ Utilizar rimas. |
| Semântico | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar frases ouvidas; vocabulário; concordâncias; ▪ Detetar/julgar/explicar absurdos; ▪ Identificar palavras numa frase incompleta; ▪ Descobrir várias significações de uma frase; ▪ Aplicar o mesmo conceito em diferentes contextos. |
| Sintático | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Repetir/detetar/corrigir/explicar o erro numa frase ouvida; ▪ Fazer autocorreções a nível da estrutura da frase; ▪ Completar frases, alargando os enunciados orais. |

Como se pode observar nos quadros 1 e 2, os indicadores descritos, para além de facilitarem a deteção e avaliação de dificuldades, podem servir de orientação para a organização e planeamento de intervenções educativas ao nível do desenvolvimento de competências de linguagem oral, nomeadamente nos domínios da linguagem recetiva, da linguagem expressiva e das regras gramaticais.

Os défices no desenvolvimento da linguagem oral podem ser facilmente detetados numa fase prévia à entrada no jardim-de-infância, durante a frequência no jardim ou no 1º ciclo do ensino básico, embora, só no momento em que a relação entre o código oral e o código escrito se estreita é que se manifestam algumas dificuldades que poderão condicionar o sucesso escolar da criança (Lopes, 2010). As alterações na linguagem oral podem ser detetadas através de alterações na voz (disfonias, afonias), alterações da articulação (dislalias – evolutiva, auditiva, orgânica, funcional –; disglosias – labiais, mandibulares, dentais, linguais, palatais –; disartrias – flácida, espástica, atáxica, hipocinética, hipercinética); alterações da fluência verbal (gaguez – tónica, ciónica, mista); alterações da linguagem

(mutismo – neurótico, psicótico) e atraso no desenvolvimento da linguagem (afasia sensorial – motora, mista) (Cuberos, et al., 1997).

Segundo Lopes (2010, p. 21) foi possível perceber em que níveis se centram muitas das dificuldades dos alunos através da clarificação da natureza da relação entre o código escrito e o código oral em que o fonema, enquanto entidade abstrata e de difícil compreensão, desempenha um papel central. A figura seguinte procura ilustrar de forma sucinta as diferentes fases implicadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, através do desenvolvimento de competências linguísticas em idade pré-escolar (Ministério da Educação, 2003):

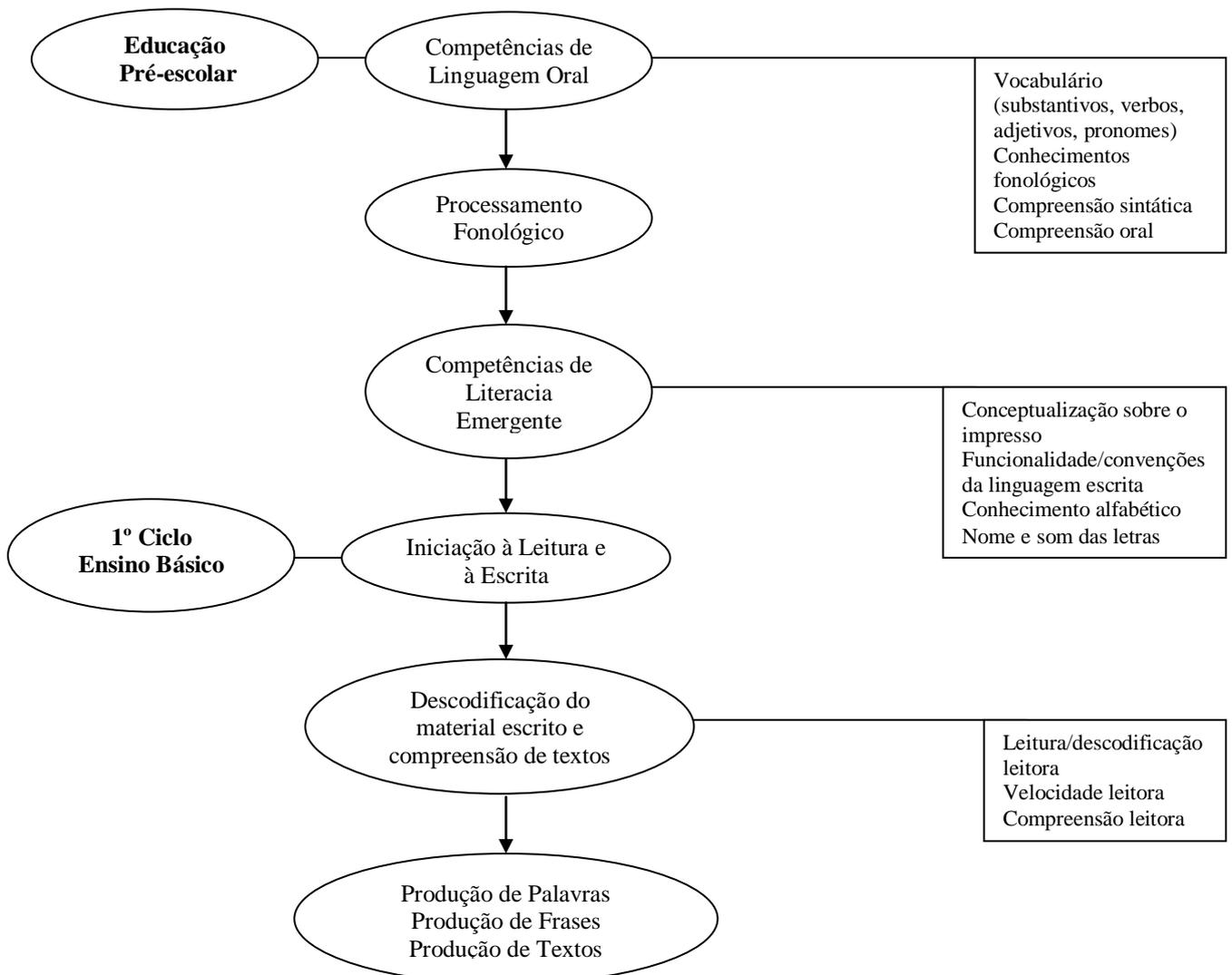


Figura 1 – Da linguagem oral à aprendizagem da leitura e da escrita

No que diz respeito à avaliação de dificuldades nos domínios da linguagem oral, Lopes (2010) refere que a avaliação da linguagem é prioritária em idade pré-escolar e que no 1º ciclo do ensino básico, a avaliação deve centrar-se apenas nas áreas deficitárias (ex. leitura, cálculo) e nos processos nelas eventualmente envolvidos. O autor salienta que, em idade pré-escolar, a avaliação pode desempenhar um papel na prevenção e promoção da linguagem, com efeitos não apenas cognitivos, mas também ao nível do evitamento (ou minoração) de situações emocionalmente difíceis de lidar, como por exemplo, não conseguir aprender a ler ou a ler com extremas dificuldades, que por vezes se tornam tanto ou mais detrimenais para a criança quanto os próprios problemas cognitivos.

Lopes (2010) apresenta áreas passíveis de avaliação em idade pré-escolar, assim como provas específicas a consultar e respetivos autores:

- 1) História de desenvolvimento da criança (entrevista com pais e educadores) – Torres e Fernández (1997);
- 2) Avaliação global da linguagem através de provas específicas que englobem nomeação e definição verbal – Sim-Sim (1997);
- 3) Avaliação da consciência fonológica através de provas específicas que englobem rimas, síntese fonológica e análise fonológica – Lopes et al. (2003) – versão não publicada – e Sim-Sim (1997);
- 4) Conhecimentos acerca da escrita através da prova: Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita – Martins (2000).

Relativamente à intervenção ao nível da linguagem oral, Cuberos et al. (1997) apresentam um conjunto de estratégias de carácter formal, funcional e comportamental:

- Intervenção formal: exercícios de produção verbal, de desenvolvimento semântico e de compreensão verbal;
- Intervenção funcional: utilização da linguagem oral para comunicar com outro indivíduo (criança-terapeuta) e criação de um ambiente favorável ao estabelecimento da comunicação entre a criança e o terapeuta;
- Intervenção comportamental: o modelo comportamentalista desenvolve programas de intervenção adaptados ao comportamento linguístico perturbado ou não existente. Inicia-se com a identificação do comportamento e estende-se ao planeamento e avaliação da intervenção traçada.

A avaliação e a intervenção neste domínio devem realizar-se o mais precocemente possível de modo a prevenir ou atenuar possíveis dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico (Cuberos et al., 1997; Lopes, 2010).

1.4 Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita

Sim-Sim (2010) considera que o sucesso de todos os alunos na mestria da vertente escrita da língua, quer nas competências de leitura quer nas competências de escrita, deverá ser uma das grandes preocupações de qualquer sistema educativo.

A leitura constitui uma das aprendizagens mais importantes e de maior relevo nas sociedades atuais por proporcionar acesso crítico a nova informação e constituir condição necessária de quase todas as outras aprendizagens escolares (Lopes, 2004, cit. in Bairrão, 2005). Está intimamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem oral e com a aquisição de competências numa fase precoce da vida das crianças. É, sobretudo, em idade pré-escolar, que as crianças desenvolvem “determinadas competências, de conhecimentos e de valores que irão influenciar a forma como aprendem a ler e a escrever, assumindo-se, deste modo, que a leitura, a escrita e a linguagem oral se desenvolvem concorrentemente e interdependentemente” (NAYEC, 1998, cit. in Bairrão, 2005, p. 234). A aprendizagem posterior da leitura e da escrita no 1º ciclo, altura em que assume um carácter formal, dependerá, assim, da aquisição de competências prévias, anteriores.

As investigações sobre a aprendizagem inicial da leitura revelam a estreita relação entre o sucesso ou insucesso do domínio da escrita e três vetores específicos (Sim-Sim, 2010): 1) nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança (campo lexical e sintático); 2) capacidade reflexiva sobre o conhecimento implícito da língua materna (consciência fonológica, lexical e sintática) e 3) contacto prévio (precoce) com materiais de leitura antes do ensino formal da mesma.

As perturbações na linguagem oral têm consequências no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, sendo frequentemente responsáveis pelo sucesso escolar de alunos com este problema (Ministério da Educação, 2003). Geralmente quando se verifica

um atraso na leitura verifica-se também, um atraso associado na escrita (Cuberos et al., 1997; Oliveira, 2007).

O quadro 3 sintetiza os aspetos relativos ao domínio da linguagem escrita, através dos quais é possível observar e avaliar competências (Ministério da Educação, 2003):

Quadro 3 – Domínios da Linguagem Escrita, retirado de Ministério da Educação (2003, p.27)

| CATEGORIAS | SUB-CATEGORIAS | | INDICADORES | |
|-----------------------------------|--|----------------------------------|--|--|
| LEITURA (Linguagem Receptiva) | Descodificação do material escrito | Processo visual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer grafemas e sílabas. | |
| | | Processo Fonológico/ Ortográfico | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associar grafema/fonema; ▪ Reconhecer as convenções ortográficas. | |
| | Compreensão | De palavras | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceder ao significado de palavras lidas. |
| | | De textos | Literal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar personagens no material lido; ▪ Localizar no espaço e tempo ações; ▪ Relacionar factos e ações com as personagens; ▪ Extrair a informação principal do material lido; ▪ Sequencializar as ações/informações. |
| | | | Inferencial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar as informações que extrai do material lido com as informações que já detém; ▪ Analisar criticamente o material lido; ▪ Retirar a “moral” da história lida; ▪ Extrair duplos sentidos no material lido; ▪ Ler diferentes tipos de texto. |
| ESCRITA (Linguagem Expressiva) | Produção de palavras | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduzir corretamente palavras; ▪ Escrever palavras sem omitir/trocar grafemas, sílabas; ▪ Escrever palavras com fonemas que têm múltiplas representações gráficas; ▪ Escrever palavras com grafemas que têm múltiplas representações fonémicas; ▪ Escrever palavras com dígrafos; ▪ Escrever palavras com grupos ou encontros consonânticos; | |
| | Produção de frases | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar palavras de conteúdo, de função; ▪ Construir frases com estrutura simples, expandida, complexa; ▪ Fazer concordâncias. | |
| | Produção de textos | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever textos com diferentes intenções comunicativas; ▪ Produzir texto com sequência lógica de ideias; ▪ Aplicar marcas do texto escrito; ▪ Aplicar sinais de pontuação; ▪ Escrever diferentes tipos de texto. | |

Como se pode verificar no quadro 3, o domínio da escrita pressupõe o domínio prévio da leitura, sendo que esta última implica a aquisição de um conjunto de competências prévias relacionadas com a linguagem oral (processamento fonológico) e com a capacidade para descodificar o material escrito e compreendê-lo. A aquisição de competências a estes níveis irá permitir à criança expressar-se através da escrita, produzindo autonomamente palavras frases e textos.

O termo *dislexia* é muito utilizado e popularizado como sinónimo de dificuldade na leitura (Cuberos et al., 1997). Segundo Oliveira (2007) este termo provém do grego *dys* (perturbação ou dificuldade) e *lecsis* (dizer, ler), significando uma ação ou maneira de falar, palavra, e não propriamente leitura. Contudo, também se aplicou *lexia* à leitura, a partir da palavra escrita, significando *dislexia* má leitura ou leitura difícil.

O dicionário Webster de 1987 define a dislexia como “um distúrbio no domínio da capacidade de ler” e “caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico” (Hennigh, 2003, p. 5). Cuberos et al. (1997, p. 122) definem a dislexia como “um atraso na leitura, inesperado em relação ao QI, mas demonstrou-se que o QI pouco contribui para a explicação do problema”. Os autores (p.122) referem, ainda, que “a maior parte das diferenças encontradas entre bons e maus leitores são explicadas, no caso da leitura de palavras, por diferenças no processamento fonológico principalmente, no processamento sintático e na memória operativa”.

Os padrões típicos de dislexia envolvem: inversão de letras na leitura e na escrita; omissão de palavras na leitura e na escrita; dificuldade em converter letras em sons e em palavras; dificuldade em usar sons para criar palavras; dificuldade em recuperar da memória sons e letras e em aprender o significado, a partir de letras e de sons (Hennigh, 2003). Contudo, numa dada altura do desenvolvimento da leitura, todos os indivíduos apresentam estes padrões e a dislexia só pode ser diagnosticada quando a ocorrência destes for consistente e recorrente (Hennigh, 2003).

Cuberos et al. e Oliveira (1997; 2003) referem que a dislexia está intimamente relacionada com a disgrafia e/ou disortografia e que uma criança que tenha dificuldades mais ou menos graves na leitura e na escrita pode ser capaz de escrever relativamente bem, embora, geralmente, as dificuldades na leitura estão presentes também na escrita e vice-versa.

A etiologia da dislexia pode estar relacionada com causas orgânicas (neurofisiológicas), psicológicas, ambientais (sociais) e pedagógicas (escolares) (Oliveira, 2007).

Segundo Cuberos et al. (1997) de uma maneira geral, no ensino/aprendizagem da leitura e escrita, podem distinguir-se 3 fases distintas: 1) preparação – *maturidade para*; 2) aprendizagem propriamente dita e 3) consolidação ou automatização, sendo necessárias centenas de horas de prática para que a criança domine estas capacidades. Oliveira (2007, p. 205) reforça que “a leitura é um processo complexo que, ao contrário da fala ou da linguagem, se aprende através de pessoas especializadas e com técnicas precisas, constituindo por isso uma actividade sócio-cultural”.

A avaliação de DA no 1º ciclo do ensino básico é, de acordo com Lopes (2010, p. 113) “porventura a que melhor permite perceber as dificuldades do aluno (porque centrada em áreas relativamente delimitadas) e aquela que é realizada num momento em que com maior sucesso se poderá evitar o avolumar dos problemas e até a sua irreversibilidade”. O autor apresenta um conjunto de áreas importantes a avaliar no 1º e no 2º anos do 1º ciclo do ensino básico, respetivas provas e autores:

- 1) História escolar da criança: avaliação informal através de entrevista com pais e professores – Torres e Fernández (1997);
- 2) Avaliação global da linguagem através de provas específicas que englobem nomeação, definição verbal e velocidade de acesso ao léxico – Sim-Sim (1997), Rebelo (1993) e Viana (2002);
- 3) Conhecimentos acerca da escrita (1º ano) através de provas específicas: Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita – Martins (2000);
- 4) Conhecimento de letras do alfabeto (1º ano) – Lopes (2003, versão não publicada);
- 5) Desempenho académico através de leitura de texto, escrita, cálculo e resolução de problemas (em Portugal não existem provas estandardizadas para avaliar estes domínios);
- 6) Avaliação do ensino (avaliação informal através de entrevista, se possível, *in locu*).

Lopes (2010) considera que a intervenção ao nível da leitura e da escrita deve realizar-se nos dois primeiros anos de escolaridade e as áreas de apoio prioritário para o desenvolvimento destes domínios deverão ser as seguintes: conhecimento lexical (vocabulário) conhecimento fonológico (embora este não precise de ser alvo de instrução direta, já que se desenvolve a partir do ensino da leitura), conhecimentos acerca da escrita, conhecimento das regras de correspondência grafema-fonema e, como consequência de tudo isto, a fluência leitora. O mesmo autor refere que, apesar de estas áreas serem do

conhecimento da generalidade dos professores, nem sempre há uma consciencialização da sua importância para a aprendizagem da leitura, pelo que é compreensível que não haja, igualmente, consciência da necessidade de trabalhar estes aspetos de forma individualizada e sistemática com os alunos em dificuldades.

A organização das sessões de apoio em sala de aula para os dois primeiros anos de escolaridade assenta nos seguintes pressupostos fundamentais:

- Reconhecimento de letras: “o reconhecimento das letras é um poderoso preditor do sucesso na leitura, pelo que o seu treino intensivo é da maior relevância” (Lopes, 2010, p. 161);
- Consciência fonológica: “a consciência de que a linguagem falada é constituída por fonemas assume-se como importantíssimo preditor do sucesso na aprendizagem da leitura” (Lopes, 2010, p. 161);
- Funcionalidades/convenções da linguagem escrita: “a consciência genérica da natureza e funções da escrita é igualmente um poderoso indicador da prontidão para a leitura” (Lopes, 2010, p. 161); “a automatização e compreensão dos fundamentos das operações aritméticas elementares deve estar assegurada no final do 2º ano de escolaridade pelo que o trabalho nestas áreas tem que ser sistemático, estruturado e consistente” (Lopes, 2010, p. 161).

Hennigh (2003) propõe um conjunto de estratégias de intervenção para pais em ambiente familiar:

- Atividades de leitura e de vocabulário: “existem muitas actividades que ocupam unicamente 15-30 minutos diários e que podem fazer uma grande diferença na vida de uma criança com dislexia” (Hennigh, 2003, p. 27);
- Leitura em voz alta: “uma das melhores coisas que os pais podem fazer em benefício das crianças com dislexia consiste em ler-lhes histórias em voz alta” (Hennigh, 2003, p. 27);
- Caixa de vocabulário: construir uma caixa para guardar cartões com palavras diversas, em que cada cartão contém uma palavra e o seu significado. A intenção é recorrer a situações rotineiras (ex. viagem de automóvel, refeições) para introduzir palavras desconhecidas na caixa e, assim, aumentar o número de palavras conhecidas; “uma vez por semana, os pais e a criança revêem as palavras existentes

na caixa, soletram-nas correctamente e indicam o seu significado” (Hennigh, 2003, p. 28);

- Atividades diárias: “uma actividade que é extremamente prática e útil consiste em integrar a leitura em situações do dia-a-dia” (Hennigh, 2003, p. 28) como por exemplo, numa viagem de automóvel, nas refeições ou até numa ida ao supermercado;
- Atividades de escrita e de compreensão: “quando se trabalha com crianças com dislexia, muitas vezes a ênfase é posta nas competências e não no significado” (Hennigh, 2003, p. 29). Os pais podem envolver-se em atividades de leitura que se centrem em níveis de raciocínio mais elevados;
- Histórias para dormir: ao longo da leitura os pais devem colocar perguntas à criança; “antes de iniciar a leitura, a capa do livro deve ser mostrada, depois deve ser pedido à criança que diga qual pensa ser o assunto da história, o que vê na capa e de que trata o título”; “após terem sido lidas as primeiras páginas, a criança deverá contar, por palavras próprias, o que aconteceu até ao momento na história, dizer quem são as personagens, onde decorre o enredo”, etc. (Hennigh, 2003, p. 29).
- Diários: “num diário a criança pode anotar o que fez durante o dia e registar sentimentos acerca da família, dos amigos e da escola”; “se a criança for pequena e tiver dificuldade em escrever, poderá fazer desenhos ilustrativos do seu dia, daquilo que fez e dos seus sentimentos” (Hennigh, 2003, p. 29-30);
- Letras do alfabeto: “a criança deve possuir um conjunto de letras do alfabeto que a pode ajudar a soletrar, a escrever, a desenvolver a consciência da palavra impressa e a reconhecer as letras” (Hennigh, 2003, p. 30).

Revela-se essencial promover o desenvolvimento de um conjunto de competências de natureza oral e escrita, nos dois primeiros anos de escolaridade, pela influência que estas assumem nas restantes aprendizagens escolares (Lopes, 2010).

Capítulo 2 - Colaboração e Cooperação – Abordagem Ecológica

2.1 Colaboração e cooperação entre intervenientes de diferentes contextos junto de alunos com necessidades educativas especiais

De uma maneira geral, o desenvolvimento de uma criança inicia-se no seio de uma família e à medida que os processos maturativos decorrerem, as relações que estabelece com o meio envolvente estendem-se progressivamente a outros contextos. Através do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, desenvolvido por Bronfenbrenner (1979), é possível analisar de forma abrangente a rede de trocas e relações que a criança estabelece ao longo do seu desenvolvimento, através de um conjunto de sistemas, progressivamente mais complexos, caracterizados por trocas dinâmicas e recíprocas entre um sujeito ativo e diferentes contextos em permanente transformação: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Wachs, 1999).

O microssistema engloba um conjunto de experiências entre a criança e as restantes pessoas que a rodeiam num contexto imediato – família, escola, grupo de pares, comunidade (Bairrão, 1995). O mesossistema é definido por inter-relações entre dois ou mais sistemas – família – escola, escola – comunidade, etc. (Bairrão, 1995). O exossistema engloba os contextos nos quais a criança não participa ativamente mas que exercem influência ou são influenciados por ela – serviços de saúde, mass media, serviços jurídicos, etc. (Bairrão, 1995). O macrosistema integra os sistemas anteriores e representa os valores e crenças culturais da sociedade em que a criança está inserida que afetam ou determinam o complexo de estruturas e atividades que ocorrem nos níveis mais concretos – leis laborais (Bairrão, 1995).

Considerando esta perspetiva, na figura seguinte, encontram-se representados os contextos – família, escola e comunidade – que em colaboração e cooperação podem constituir apoios significativos na educação de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da linguagem oral, leitura e escrita:

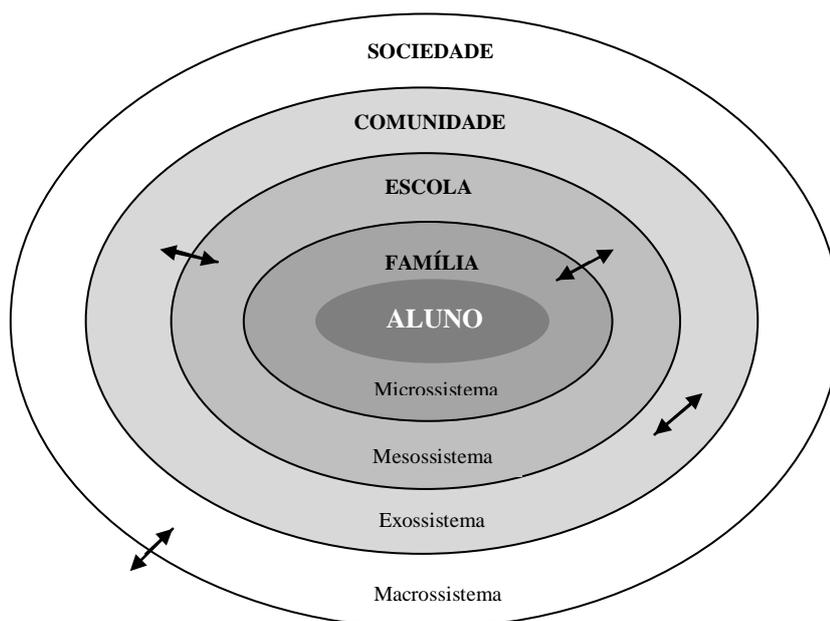


Figura 2 – Adaptação do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979, extraído de Correia & Serrano, 1998)

Analisar-se-á, separadamente, o papel do aluno, da família, da escola e da comunidade no processo ensino-aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita.

O ALUNO, de acordo com uma perspectiva construtivista, assume um papel ativo na construção do seu conhecimento. O conhecimento e a aprendizagem dependem do contributo do aluno para o ato de aprender e são fruto da atividade mental construtiva, mediante a qual o aluno lê e interpreta a experiência. A interpretação das experiências vai permitir à criança atribuir significados aos acontecimentos e às relações que estabelece com os outros – família, professores, etc. – o que influenciará os seus comportamentos e disponibilidade para aprender (Coll et al., 2004).

A FAMÍLIA, segundo o *Estudo Europeu sobre a Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar* realizado em 1997, é o contexto de socialização com maior impacto no desenvolvimento da criança (Bairrão, 2005). No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e da aprendizagem da leitura e da escrita, a literatura aponta para uma “relação consistente entre as experiências de linguagem e de leitura em casa e o desenvolvimento

posterior de competências de leitura na escola” (Koskinen et al., 2000; Leseman & Jong, 1998; Lonigan et al., 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998, cit. in Bairrão, 2005, p. 258).

Dickinson e Smith (1994, cit. in Bairrão, 2005, p. 259) referem que tanto “as refeições como as situações de leitura de livros são contextos especialmente apoiantes do desenvolvimento da criança, por aí ocorrer a discussão de acontecimentos não presentes, bem como a conversa explícita sobre linguagem e estados cognitivos”. “A leitura conjunta e a exposição ao impresso em contexto familiar fomentam o desenvolvimento do vocabulário em crianças em idade pré-escolar, assim como produz efeitos substanciais na posterior aprendizagem da leitura” (Whitehurst & Lonigan, 1998, cit. in Bairrão, 2005, p. 258).

O envolvimento dos pais no processo educativo influenciará a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente o sucesso escolar da criança. Santos et al. (2004) e Correia (2010) defendem que a participação e colaboração dos pais no processo educativo dos filhos é um fator decisivo na promoção do seu desenvolvimento, revelando-se fundamental conhecer as intenções dos pais relativamente ao compromisso educativo da criança. Correia (2010) refere que na fase prévia à intervenção o professor de educação especial pode entrevistar a família ajudando-a a dar o primeiro passo para a inclusão na escola da sua comunidade.

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR assume um papel fundamental no desenvolvimento de determinadas competências, na deteção precoce de DA ou NEE e na preparação das crianças para a entrada no 1º ciclo do ensino básico. Uma educação pré-escolar inclusiva “é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal et al., 2010, p, 17). Cabe, assim, ao educador proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem através da adoção de estratégias educativas dirigidas às necessidades de cada uma das crianças que se encontram ao seu cargo.

É, em idade pré-escolar, que se desenvolvem competências essenciais para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Vários autores defendem que o desenvolvimento de competências linguísticas e de literacia emergente (iniciação à escrita) “irão influenciar a aprendizagem formal da leitura, nomeadamente, o conhecimento de linguagem descontextualizada, o vocabulário, o conhecimento sobre as convenções do impresso e a consciência fonológica” (Whitehurst & Lonigan, 1998, cit. in Bairrão, 2005, p. 257).

De modo a promover estas competências e prevenir ou atenuar as dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico é fundamental que o educador tenha sempre presente, na sua prática diária, a preocupação pela implementação de atividades que impliquem a utilização da linguagem oral para comunicar (fazer pedidos, expressar sentimentos e emoções, desejos e vontades, etc.), que proporcionem o contacto com o impresso e desenvolvam o gosto pelos livros pelas histórias que contêm (Portugal et al., 2010).

Whitehurst & Lonigan (1998, cit. in Bairrão, 2005) revelam que as crianças que se encontram inseridas em ambientes pré-escolares que criam oportunidades para a leitura conjunta e atividades que recorram ao texto escrito e conversas com adultos e crianças, apresentam níveis mais elevados de vocabulário, de conceitos sobre o impresso e de compreensão de histórias. A literatura reforça a necessidade da “instrução ser cuidadosamente planeada e adequada às idades das crianças, sendo importante uma variedade de interações significativas, regulares e activas entre crianças e adultos, com o material impresso” (NAYEC, 1998, cit. in Bairrão, 2005, p. 260).

O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO marca o início da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Segundo Lopes (2010) é nesta fase que se deve dar prioridade aos apoios ao nível do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita junto de alunos com dificuldades nestes domínios. Atualmente pretende-se que as escolas adotem uma filosofia inclusiva e integrem alunos com NEE no ensino regular. De acordo com Correia (2010, p. 63) “uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e de apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades”. São características das escolas inclusivas, a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; o respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; a adaptação e diversificação do currículo normal; os apoios aos alunos dentro da aula e a participação dos pais na planificação educativa (Correia, 2010).

De acordo com Santos et al. (2004) cabe à escola educar todos com qualidade, sem discriminar, encarando a diferença como um fator comum a todos os alunos. A escola deve, por isso, criar condições para proporcionar a cada um dos seus alunos os recursos que melhor possam contribuir para o seu processo de desenvolvimento, não esquecendo que os professores são elementos fundamentais no processo educativo dos alunos e que lhes deve ser dado o apoio necessário para melhor atuar junto deles.

Um sistema educativo inclusivo pressupõe, assim, uma escola que:

- Atue em colaboração e cooperação com outros indivíduos provenientes de contextos diferenciados mas interdependentes: “é necessário juntar os esforços da família, da escola e da comunidade de modo a melhorar a educação em geral” (Correia, 2010, p. 65);
- Se (re) organize: “deve delinear-se a organização dos espaços adequados, dos horários, dos serviços de apoio, da ajuda aos alunos dentro da aula inclusiva” (Correia, 2010, p. 66);
- Favoreça a aprendizagem cooperativa: “a aprendizagem cooperativa favorece a interdependência entre os alunos de capacidades muito diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros” (Correia, 2010, p. 66);
- Reconheça as características e especificidades das dificuldades de aprendizagem de cada criança: “é preciso ter em conta a dimensão social e emocional dos problemas de aprendizagem, assim como a convergência de proporcionar um meio ambiente criativo para estes alunos” (Correia, 2010, p. 66);
- Adapte os currículos: “propicia-se um currículo adaptado às NEE, o que inclui a revisão dos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) e dos elementos de acesso ao currículo (pessoas e materiais)” (Correia, 2010, p. 66);
- Se preocupe e dê formação ao corpo docente: “é preciso ter em conta a formação de um corpo docente para a inovação escolar, para entrar numa nova comunidade escolar, na qual todos os alunos, convivem e onde se espera que aprendam” (Correia, 2010, p.66).

Na escola, é o PROFESSOR TITULAR que conduz os alunos na aprendizagem da leitura. Esta tarefa pode tornar-se difícil, desmotivadora e pouco interessante, para os alunos com dificuldades neste domínio, por isso, cabe ao professor encontrar estratégias que incentivem o gosto crescente pelos livros, pelas histórias que encerram e pelas aprendizagens que podem proporcionar (Hennigh, 2003). O professor titular é o responsável pela aprendizagem do aluno no contexto de sala de aula. Correia (2010) refere que, por essa razão, o professor deve ser orientado pela família, pelo professor de educação especial e pelo diretor. A deteção de dificuldades de aprendizagem pode partir, assim, desse professor porque é ele que melhor conhece o aluno (Cuberos et al., 1997).

De modo a melhorar a qualidade dos serviços prestados a escola deve promover ações de formação a professores para que estes possam estar preparados para ensinar um aluno com

DA ou NEE. Correia (2010) destaca as competências e conhecimentos que os professores devem adquirir através da formação: capacidades para o trabalho em equipa e relações pessoais; estratégias de aprendizagem cooperativa; aspetos básicos da educação para alunos com NEE associadas a défices dos tipos cognitivo, motor, sensorial e emocional; capacidade para valorizar, planificar e intervir; capacidade para colaborar com os pais e competência para desenvolver uma educação individualizada.

Jesus (1991, p. 68) reforça que a formação deve ser “centrada no desenvolvimento do auto-conhecimento, da auto-confiança, da motivação e de atitudes adequadas em relação à prática pedagógica”. Malpique (1997) salienta a importância do desenvolvimento de competências interpessoais no professor e refere que o mesmo assume um papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e interpessoal dos seus alunos.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL funciona como intermediário entre a família, o aluno e outros profissionais e é responsável pela sensibilização dos diversos intervenientes para a inclusão, preparando-os para identificar as capacidades do aluno e desenvolver as suas aptidões, assim como pela construção de um círculo do apoio para resolver e acompanhar possíveis problemas que possam surgir (Correia, 2010).

A integração do PROFESSOR DE APOIO EDUCATIVO (AE) nos apoios especializados também pode trazer vantagens. Este professor deve ter habilitações próprias cujas funções devem ser paralelas às suas áreas fortes de docência, isto é, se a área forte do professor for a língua portuguesa, por exemplo, ele será determinante na consecução dos objetivos referentes à leitura e à escrita, contidos nas programações elaboradas para alunos com NEE (Correia, 2010). Lopes (2010, p. 158) considera que o trabalho individualizado e sistemático com os alunos em dificuldades deve ser submetido aos professores de AE, salientando que cada aluno deve ser acompanhado o tempo considerado necessário para que “não se acentue o fosso que o separa dos restantes colegas”.

A TURMA é um excelente contexto para se desenvolverem competências académicas e de relacionamento interpessoal, pela heterogeneidade que a caracteriza, pelas influências que exerce e pelas oportunidades de aprendizagem que proporciona. Gaitas & Morgado (2010, p. 359) salientam a importância da diversidade entre os alunos, ao referirem que “quanto maior a diversidade entre eles, maior a possibilidade de esta ser mobilizada positivamente, potenciando processos de cooperação e, conseqüentemente, índices superiores de desenvolvimento”. Correia (2010) refere que a aprendizagem cooperativa pode facilitar o processo de inclusão através do desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo. Neste

sentido, a adoção de um sistema de tutoria pode beneficiar o desenvolvimento e aquisição de competências do aluno através do apoio na resolução de exercícios e atividades diversas. O mesmo autor salienta que através da formação e da informação, é possível que os alunos mais velhos ou mais próximos do aluno colaborem com o professor titular, com o professor de educação especial, com os pais e com o diretor.

A COMUNIDADE, enquanto integradora dos contextos familiar e escolar, exerce uma forte influência no desenvolvimento dos indivíduos. Menezes (2010) refere que ao longo do ciclo vital as pessoas vão *habitando* uma série de contextos que se diferenciam de variadíssimas formas e que o indivíduo vai desenvolvendo um sentido de pertença à comunidade.

A ação colaborativa entre a cidade, o município, a escola e a comunidade pode exercer uma influência significativa no desenvolvimento de crianças com DA ou NEE. A Carta de Cidades Educadoras (1994) realça a importância do desenvolvimento humano dos habitantes da cidade para o desenvolvimento desta e para a harmonia social. Do ponto de vista da ação interventora da cidade junto dos seus habitantes, a Carta da Cidade Educadora de Braga realça a ideia de *cidade educadora* ao referir que esta comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os indivíduos vivem e interagem e serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal.

De acordo com a Carta de Cidades Educadoras (1994) a cidade deverá promover uma educação que evite a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, entre outros e, que favoreça a diversidade, a compreensão e a cooperação (Artigo 1.º, Carta de Cidades Educadoras, 1994). Deverá, igualmente, oferecer aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer, através de projetos destinados aos educadores em geral, divulgando as instruções necessárias a todas as pessoas que contactam diretamente com as crianças, quer se trate de particulares, de funcionários ou empregados dos serviços públicos (Artigo 8.º, Carta de Cidades Educadoras, 1994). No âmbito específico da relação educação/trabalho, a cidade deverá promover uma planificação educativa que vá de encontro às necessidades do mercado de trabalho (Artigo 9.º, Carta de Cidades Educadoras, 1994) e, as intervenções que se destinem à correção das desigualdades deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma conceção global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos os cidadãos. Qualquer intervenção significativa

pressupõe, assim, a garantia da coordenação entre as administrações implicadas e os respetivos serviços (Artigo 11.º, Carta de Ciudades Educadoras, 1994).

A *cidade educadora* implica, segundo a Carta da Cidade Educadora de Braga a existência de uma ação colaborativa entre a própria cidade, o município, a comunidade, a educação e a escola. No que diz respeito ao papel da escola, Correia (2010) salienta a importância da promoção de um trabalho em rede entre os agrupamentos de escolas e os serviços existentes na comunidade. Os agrupamentos devem fazer uma identificação prévia dos serviços existentes na comunidade com os quais pode estabelecer protocolos de cooperação. Neste sentido, o Working Forum on Inclusive Schools (1994, cit. in Correia, 2010), salienta um conjunto de características que as escolas devem ter em consideração de modo a responder mais eficazmente às necessidades educativas dos seus alunos: sentido de comunidade e de responsabilidade; liderança crente e eficaz; padrões de qualidade elevados; colaboração e cooperação; mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação; disponibilidade de serviços; criação de parcerias, designadamente com os pais; ambientes de aprendizagem flexíveis; estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; novas formas de avaliação; desenvolvimento profissional continuado e participação total.

Para além dos elementos que a escola e a família podem colocar ao dispor da criança, a comunidade pode facultar serviços médicos, terapêuticos ou de apoio social, de acordo com as necessidades pessoais e educativas de cada criança (Correia, 2010).

Bairrão (2005) defende que a literacia se desenvolve de forma integrada e holística em diferentes ambientes sociais, o que conduz a uma visão mais contextualizada deste conceito. De acordo com a literatura, atualmente, “nas escolas e aulas inclusivas é dada cada vez mais ênfase à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral” (Correia, 2010, p. 63). Espera-se que estes agentes educativos atuem em colaboração procurando promover o sucesso escolar dos alunos em dificuldades através de estratégias específicas de desenvolvimento de competências.

A COLABORAÇÃO e a COOPERAÇÃO constituem, segundo Correia (2010) apoios naturais para a educação especial, considerando necessário juntar os esforços da família, da escola e da comunidade de modo a melhorar a educação em geral. O processo de colaboração e cooperação entre intervenientes deve ter como objetivo principal o sucesso educativo dos alunos. Correia (2010, p. 25) refere que a existência de um processo que permita responder

eficazmente às necessidades dos alunos com NEE deve fazer com que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas (comprovadas pela investigação), que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta o seu funcionamento global.

Segundo Correia (2010), a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais diretamente com os alunos, ao papel do psicólogo, que deve trabalhar mais diretamente com os educadores e/ou os professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos.

Estes alunos precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação, como por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta (Correia, 2010, p. 35).

O processo de colaboração é interativo e para que a intervenção educativa tenha sucesso, os papéis a desempenhar por cada um dos elementos da equipa multidisciplinar devem ser bem definidos e a intervenção deve basear-se numa planificação rigorosa dos objetivos a alcançar e das atividades a desenvolver. Hunter & Correia (1999, 2003, cit. in Correia, 2010) referem que a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade, nomeadamente, com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos, de modo a apoiar os alunos, as suas famílias e os profissionais envolvidos nas intervenções educativas. As equipas multidisciplinares podem recorrer ao Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) ou ao Making Action Plans (MAPS) para o planeamento das intervenções educativas (Correia, 2010).

Atendendo à utilidade destes modelos na prática educativa alisar-se-á cada um deles separadamente.

O MAD tem como público-alvo os alunos que estejam a experimentar problemas nas suas aprendizagens no início do seu percurso escolar e prefigura um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para estes alunos (Correia, 2010). Este modelo tem por base um conjunto de intervenções, consideradas de uma forma sistematizada, que permitem verificar o progresso do aluno em causa ao longo do tempo e monitorizá-lo, se necessário, através dos serviços de uma equipa interdisciplinar (Correia, 2010). O MAD assenta num princípio

fundamental, o da diferenciação pedagógica, em que o ensino e o currículo devem ser adaptados às necessidades educativas dos alunos em dificuldades, preocupando-se com o cumprimento de três componentes essenciais a esse processo: *o que deve ser ensinado* – conhecimento e planificação; *como deve ser ensinado* – implementação das intervenções; *como deve ser avaliado o processo do aluno* – verificação. Contudo, para que estas premissas tomem forma, é essencial respeitar o princípio da colaboração (Correia, 2010).

A equipa que operacionalizar o MAD deverá, consoante os casos, ter vários objetivos presentes, nomeadamente (Correia, 2010, p. 25):

- 1) Consultoria a professores, considerando as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que um aluno possa apresentar;
- 2) Identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno;
- 3) Observação e apreciação do processo do aluno;
- 4) Proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno;
- 5) Verificação do sucesso das intervenções;
- 6) Monitorização do progresso do aluno;
- 7) Comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

Este modelo permite aumentar o índice de sucesso dos alunos com necessidades educativas, reduzindo, simultaneamente, o número de referenciações para os serviços de educação especial (Correia, 2010).

O MAPS é um plano de ação que deve ser adotado nas intervenções educativas junto de alunos com NEE e cujo objetivo passa por “envolver os alunos, os membros da família, os professores e restante pessoal a planificar de forma simultânea algumas adaptações do currículo ou rotinas diárias necessárias para assegurar que o aluno com NEE seja um aprendiz activo na classe” (Correia, 2010, p. 69). O MAPS engloba duas partes distintas: (1) reunião onde se informam todos os intervenientes acerca das características do aluno, esperando-se que todos o apoiem na sua tarefa em ser um aprendiz ativo e (2) reunião apenas com os especialistas em tarefas mais concretas de ensino-aprendizagem.

Este plano de ação implica “um longo e complexo processo de passos sucessivos e articulados” (Correia, 2010, p. 69) com vista a uma ação conjunta baseada na ajuda mútua, na solidariedade, cooperação e de procura de valores académicos e sociais.

Os dois modelos apresentados procuram promover a adoção de práticas educativas inclusivas na escola. Correia (2010) defende que a liderança de uma escola é um dos principais fatores para a implementação de uma filosofia inclusiva, referindo que cabe à direção a responsabilidade de, em conjunto com os professores, fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros agentes educativos e alunos –, os pais e quais quer outros membros da comunidade se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão.

O papel do PSICÓLOGO educacional revela-se cada vez mais abrangente e assume um papel cada vez mais ativo na promoção de práticas educativas inclusivas nas escolas, procurando envolver toda a comunidade educativa (Gaitas & Morgado, 2010). Segundo Oliveira (2007) a Psicologia da Educação tenta dar ao professor e a outros profissionais de educação princípios e técnicas que lhe permitam compreender e intervir eficazmente no processo ensino-aprendizagem, levando a um funcionamento mais eficaz da dinâmica escolar.

Alguns autores (Fonseca, Seabra-Santos, & Gaspar, 2007; Miranda & Bahia, 2005; Pontecorvo, 2003, cit. in Gaitas & Morgado, 2010) especificam as áreas de atuação do psicólogo educacional, as quais envolvem: gestão da sala de aula, desenvolvimento social, estratégias de aprendizagem, relação professor-aluno, motivação para aprender, aprendizagem cooperativa, aprender a ler, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outros.

Cameron & Mosen (205 cit. in Gaitas & Morgado, 2010, p. 366) reforçam a importância do trabalho do psicólogo em contexto educativo ao referirem que o psicólogo educacional deve “trabalhar com grupos de alunos e/ou professores, com professores de apoio ou até mesmo ao nível da escola, apoiando projectos, ajudando a desenvolver competências e conhecimento nos profissionais que trabalham com as crianças e entre as próprias crianças”.

Paige (1998 cit. in Gaitas & Morgado, 2010) considera que o trabalho do psicólogo em contexto educacional assenta em quatro pilares fundamentais:

- 1) Atualizar os modos de ensino e adaptações curriculares: o psicólogo pode articular em colaboração com os professores um conjunto de estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos, contextualizando essas aprendizagens e adotando uma perspectiva socioconstrutivista, usufruindo das vantagens da aprendizagem cooperativa;
- 2) Desenvolver planos de ação centrados nos alunos: o psicólogo, em colaboração com os professores, o aluno, a família e outros agentes educativos, deve desenvolver planos de intervenção fundamentados na avaliação exaustiva das necessidades de

cada aluno, utilizando uma caracterização genérica dos seus interesses e motivações para melhor acomodar as suas necessidades (Correia & Rodrigues, 1999; David & Capraro, 2001; Gregory & Chapman, 2002; Morgado, 2001; Niza, 1998; Salend, 2001; Tomlinson & Allan, 2002 cit. in Gaitas & Morgado, 2010);

- 3) Facilitar a construção de uma rede social e das amizades para todos os alunos: “assente no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no papel dos pares e no trabalho cooperativo, a construção de uma rede social representa uma dimensão determinante para a aprendizagem e implementação de práticas inclusivas” (David & Capraro, 2001; Johnson & Johnson, 1998; Kutnick & Kington, 2005; Pontecorvo, 2003; Powell, 1999; Salend, 1999, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1999, cit. in Gaitas & Morgado, 2010, p. 367);
- 4) Envolver toda a escola e profissionais facilitando mudanças institucionais pró-inclusão: o psicólogo educacional poderá envolver os profissionais das escolas em políticas e práticas inclusivas, podendo estar assim envolvido em três grandes funções: avaliação, prevenção e intervenção.

Gaitas & Morgado (2010) salientam como principais âmbitos de intervenção do psicólogo educacional, a intervenção nas necessidades educativas dos alunos, a orientação escolar e profissional, a intervenção em contexto educativo, a formação e apoio familiar e, a intervenção socioeducativa.

Desenvolvimento/Aplicação

Capítulo 3 – Estudo de Caso

3.1 Introdução

Realizou-se um estudo de caso de um aluno do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico que apresenta défices no desenvolvimento da linguagem oral e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita. O estudo teve como principal objetivo analisar o processo de colaboração entre os elementos dos diferentes contextos envolvidos na intervenção educativa dirigida às DA específicas do aluno alvo de estudo, englobando três eixos distintos de atuação através de um conjunto de estratégias:

- 1) Conhecimento do contexto familiar e do aluno:
 - História de vida, ambiente e dinâmica familiar;
 - Analisar o percurso escolar do aluno;
 - Observar o desempenho do aluno em contexto de sala de aula;
 - Confirmar ou infirmar o caráter permanente das DA específicas do aluno de modo a integrar a educação especial ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008.
- 2) Conhecimento do contexto escolar:
 - Recursos humanos e materiais disponibilizados pela escola para intervir junto de alunos com DA e NEE na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico;
 - Mecanismos de articulação das aprendizagens entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico;
 - Atuação da equipa de educação especial do agrupamento de escolas ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008;
 - Funcionamento dos apoios educativos por parte do professor de AE no 1º ciclo do ensino básico;
 - Caracterizar da turma em que o aluno se encontra inserido.
- 3) Formação de uma equipa multidisciplinar:
 - Constituir uma equipa com elementos da família (pais), da escola (professora titular, professora de educação especial, professora de AE e turma) e da comunidade (terapeuta da fala).

- Elaborar, implementar, monitorizar e avaliar colaborativamente um plano de desenvolvimento de competências de linguagem oral, leitura e escrita.

Este capítulo destina-se, assim, à caracterização do participante, à apresentação dos instrumentos utilizados na recolha de dados e à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do estudo, o qual assume um carácter exploratório e qualitativo. Tratando-se de um estudo de caso não se pretende generalizar as conclusões obtidas.

O estudo partiu do pressuposto teórico de que a escola tem o dever de educar com qualidade e sem discriminar proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos (Santos et al., 2004). Os educadores de infância e os professores constituem elementos diferenciadores no que diz respeito à adoção de práticas preventivas e promotoras do desenvolvimento de competências, à adequação de estratégias educativas e ao envolvimento de outros profissionais no processo ensino-aprendizagem de crianças com NEE (Portugal et al., 2010; Cuberos et al., 1997). Contudo, a escola, enquanto entidade superior que regula a atuação dos seus educadores e professores, assume um papel fundamental na promoção de políticas educativas que respondam eficazmente às necessidades dos alunos com estas características (Correia, 2010).

3.2 Participante

O participante no estudo é do sexo masculino, tem 7 anos de idade e frequenta o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico. O *Pedro* (nome fictício) revela défices no desenvolvimento da linguagem oral e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita. Frequenta a terapia da fala aproximadamente há 2 anos e encontra-se em processo de avaliação para possível integração na educação especial ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008.

Este estudo incidiu, assim, sobre um sujeito, cuja escolha seguiu os seguintes critérios: o aluno frequenta o 1º ciclo do ensino básico, revela défices no desenvolvimento da linguagem oral e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita e beneficia ou necessita de apoio educativo especializado por parte da educação especial.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos foram escolhidos tendo em conta os objetivos do estudo e o tipo de informação que se pretendeu recolher acerca do contexto familiar e do aluno e do contexto escolar.

1) Contexto familiar e aluno:

- Realizou-se uma entrevista de *Anamnese* (Anexo I) à encarregada de educação do *Pedro*;
- Aplicaram-se diferentes instrumentos de avaliação psicológica para o despiste das dificuldades do *Pedro*, nomeadamente, as provas *WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)*, *Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2010) e *Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita* (Rebelo, 1993, adaptado por Anabela Carvalho).

2) Contexto escolar:

- Elaboraram-se 3 guiões de entrevista semi-estruturada para recolher informações sobre:
 - a. Atuação da equipa de educação especial do agrupamento de escolas através de entrevista à professora de educação especial com quem se colaborou ao longo do estudo (Anexo II);
 - b. Apoios educativos aos alunos com NEE ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 na educação pré-escolar através de entrevista à educadora do jardim-de-infância (Anexo III);
 - c. Apoios educativos aos alunos com DA que não exijam uma intervenção especializada da educação especial no 1º ciclo do ensino básico, através de entrevista à coordenadora da escola (Anexo IV).

De seguida encontram-se descritos os instrumentos formais de recolha de dados: *WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)*, *Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2010) e *Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita* (Rebelo, 1993, adaptado por Anabela Carvalho):

WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)

A *WISC-R* (Escala de Inteligência para Crianças-Revista) é uma prova de inteligência aferida para a população espanhola. A escola onde decorreu o estudo só dispunha deste instrumento de avaliação psicológica para a recolha de informações acerca do quociente de inteligência (QI) do aluno alvo de estudo de caso. Também se recorreu a este instrumento pelo facto de manter a mesma estrutura que a *WISC III* (aferida para a população portuguesa) e por ser preditor do desempenho global do aluno em diferentes áreas de vida.

A prova *WISC-R*, do autor David Wechsler, data de 1974 e tem como nome original “Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised”, foi adaptada para a população espanhola com o nome de “Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – Revisada” pelo Departamento de I + D de TEA Ediciones (Madrid).

A administração da prova é individual e tem uma duração variável entre 60 a 90 minutos. Aplica-se a crianças entre os 6 e os 16 anos de idade e tem como objetivo medir a capacidade da criança para gerir o seu ambiente demonstrando o comportamento inteligente de diferentes maneiras. A *WISC-R* inclui doze subtestes que se dividem em dois grupos: Verbais [inclui as provas de Informação, Semelhanças, Aritmética, Vocabulário, Compreensão, Memória de Dígitos (opcional)] e de Realização [inclui as provas de Figuras Incompletas, Histórias, Cubos, Puzzles, Chaves, Labirintos (opcional)]. O desempenho das crianças e dos adolescentes poderá ser analisado ao nível dos subtestes e de três resultados: QI Verbal, QI de Realização e QI Total. Para a aplicação de cada uma das provas existe um material específico (caderno ilustrado com figuras, puzzles, cartões com histórias, cartão ilustrado com árvores e cubos).

Avaliação da Linguagem Oral

Recorreu-se à prova de *Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2010) para obter informações sobre as competências linguísticas do aluno alvo de estudo, permitindo caracterizar as suas capacidades recetivas e expressivas.

Esta prova aplica-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos, que frequentam o ensino pré-escolar ou 1º ciclo do ensino básico. É constituída por 6 subtestes, divididos em 3 grupos de domínios linguísticos distintos: Lexical, Sintático e Fonológico. Nos

subtestes dos domínios Lexical e Sintático é possível avaliar as capacidades recetivas e expressivas da criança: Lexical – capacidades recetivas: Definição Verbal/capacidades expressivas: Nomeação; Sintático – capacidades recetivas: Compreensão de Estruturas Complexas e Reflexão Morfo-Sintática/capacidades expressivas: Completamento de Frases. O subteste de domínio Fonológico possibilita a avaliação das capacidades expressivas da criança, nomeadamente, a capacidade de Segmentação e Reconstrução Segmental. Para a aplicação das provas de Definição Verbal e Nomeação existe um material específico, nomeadamente, um conjunto de cartões ilustrados com imagens diversas.

A prova de *Avaliação da Linguagem Oral* surgiu de um estudo realizado em 1997 por Inês Sim-Sim, ao procurar contribuir para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. De acordo com Sim-Sim (2010, p. 79) “a não existência de qualquer prova de linguagem oral aferida para a população nacional não permitiu testar a validade de qualquer dos subtestes, através da correlação com outras medidas que, supostamente, avaliassem as mesmas capacidades.” Contudo, Sim-Sim (2010, p. 80) realça a aplicabilidade dos subtestes ao expressar o seu desejo de que o estudo seja um “contributo para que os educadores e investigadores possam melhor conhecer linguisticamente as nossas crianças!”

Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita

A prova de *Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita* foi adaptada de Rebelo (1993) por Anabela Carvalho e permite analisar as competências de leitura e de escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem e em alunos sem dificuldades de aprendizagem. A utilização desta prova revelou-se essencial para caracterizar as competências do aluno alvo de estudo nos domínios da capacidade leitora e de produção escrita.

A administração da prova é individual e tem uma duração variável. Aplica-se a crianças entre os 6 e os 9 anos de idade que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. É constituída por 11 subtestes: Leitura Técnica, Lê e Compreende, Ditado, Memória e Dígitos, Fluência Verbal, Leitura, Discriminação Auditiva I, Discriminação Auditiva II, Perceção Temporal Audiovisual, Oclusão Auditiva e Ligação de Sons. Para a aplicação das Provas de Discriminação Auditiva I e Discriminação Auditiva II existe um material específico,

nomeadamente um conjunto de cartões ilustrados com diversas figuras. Esta prova pressupõe uma avaliação prévia do nível intelectual da criança.

De seguida encontram-se descritas as entrevistas utilizadas na recolha de dados:

Entrevista de *Anamnese*

Realizou-se uma entrevista de *Anamnese* (Anexo I) disponibilizada pelo agrupamento de escolas, junto da encarregada de educação do *Pedro* para obter informações sobre a sua identificação; caracterização do agregado familiar e tipo de habitação em que residem; antecedentes pessoais da mãe no que diz respeito à gravidez e ao parto; comportamentos socioafetivos do aluno e estado de saúde ao longo do seu desenvolvimento; frequência no jardim-de-infância e atitudes pedagógicas dos pais.

Entrevistas semi-estruturadas

Elaborou-se um guião dirigido à Educação Especial (Anexo II) para recolher dados sobre a atuação da equipa de educação especial do agrupamento de escolas, mais especificamente sobre o número de professores que integram a equipa e de alunos que beneficiam de apoios ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 na escola onde decorreu o estudo; os procedimentos utilizados no despiste de DA e os responsáveis pela despistagem; o modo de funcionamento dos apoios específicos da educação especial (número de horas, envolvimento de diferentes profissionais, processo de colaboração entre intervenientes); os métodos e estratégias para intervir junto dos alunos com NEE ao nível da leitura e da escrita; as alternativas educativas para os alunos cujas DA não exigem medidas educativas especiais por parte da educação especial e sobre a maior dificuldade da professora entrevistada no exercício diário da sua profissão. Entrevistou-se a professora de educação especial com quem se colaborou ao longo do estudo.

Seguiu-se a construção do 2º guião dirigido à Educação Especial na Educação Pré-Escolar (Anexo III) para recolher informações sobre os apoios aos alunos com NEE na educação pré-escolar, em particular, sobre o número de crianças que frequentam o jardim-de-infância e que beneficiam de apoios educativos ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008; o número

de alunos que vão adiar ou antecipar a entrada no 1º ciclo do ensino básico; o despiste de DA na educação pré-escolar e articulação das aprendizagens entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico; os planos de ação específicos para desenvolver precocemente as competências linguísticas e sobre a maior dificuldade da educadora entrevistada na sua prática diária. Entrevistou-se a educadora do jardim da escola onde decorreu o estudo.

O terceiro guião dirigido às Dificuldades de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico (Anexo IV) destinou-se à recolha de dados sobre o funcionamento dos apoios aos alunos cujas DA não exigem medidas educativas especiais por parte da educação especial no 1º ciclo do ensino básico, designadamente, sobre o número de alunos que a frequentam a escola; as DA mais frequentes manifestadas pelos alunos; o número de alunos que beneficiam de apoio educativo, o seu público-alvo e modo de funcionamento; o público-alvo dos planos de recuperação e as medidas para o implementar (número de horas, estratégias educativas, tipo de apoio: individual ou em grupo; processo de colaboração entre diferentes profissionais) e sobre os apoios aos alunos com DA específicas na leitura e na escrita. Entrevistou-se a coordenadora da escola.

3.4 Procedimento

O estudo decorreu nos meses de Outubro de 2011 a Abril de 2012, numa escola do 1º ciclo do ensino básico com jardim-de-infância da região Norte de Portugal, no âmbito do estágio curricular e da dissertação de mestrado para a obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação.

Iniciou-se com o levantamento de necessidades através de conversas informais com a coordenadora e restante corpo docente da escola, seguindo-se a recolha de informações sobre a estrutura física e os recursos humanos e materiais existentes na mesma. Posteriormente solicitou-se, aos órgãos de gestão, autorização para a realização de um estudo exploratório e qualitativo sobre o processo de colaboração e cooperação entre elementos de diferentes contextos numa intervenção educativa dirigida ao desenvolvimento e aquisição de competências ao nível da linguagem oral, leitura e escrita, através de um estudo de caso.

Definiram-se critérios de seleção para a obtenção de um sujeito para o respetivo estudo. A coordenadora da escola e uma professora da equipa de educação especial do agrupamento de escolas sugeriram um aluno, cujo perfil de DA, após análise dos relatórios

pré-existentes sobre o seu percurso e desempenho académico, se verificou, poder enquadrar-se nos critérios de seleção previamente definidos.

Como o *Pedro* se encontrava sinalizado para nova avaliação psicopedagógica para possível integração na educação especial ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 iniciou-se um processo de colaboração com a respetiva professora de educação especial cujo objetivo inicial se centrava na recolha de informações que permitissem confirmar ou infirmar o carácter permanente das DA do aluno.

Contactou-se a encarregada de educação para uma reunião, cujos objetivos diziam respeito à obtenção formal de autorização para a recolha de dados junto do seu educando. A autorização foi concedida através da assinatura de um documento (Anexo V) em que se garantiu a confidencialidade dos dados a serem recolhidos e a não divulgação da identidade da criança. Na mesma reunião, a encarregada de educação disponibilizou-se para uma entrevista de *Anamnese* (Anexo I).

Iniciou-se a elaboração de 3 guiões de entrevista semi-estruturada de modo a recolher informações sobre a atuação da equipa de educação especial do agrupamento de escolas através de entrevista à professora de educação especial com quem se estava a colaborar (Anexo II), o funcionamento dos apoios educativos aos alunos com NEE ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 na educação pré-escolar através de entrevista à educadora do jardim-de-infância (Anexo III) e sobre o funcionamento dos apoios educativos aos alunos cujas DA não exigem uma intervenção especializada da educação especial, no 1º ciclo do ensino básico, através de entrevista à coordenadora da escola (Anexo IV).

Seguiu-se, em contexto de sala de aula, a observação participante do desempenho global e académico do *Pedro*, assim como da dinâmica entre: professora – alunos, professora – aluno alvo de estudo e entre alunos – alunos, de modo a recolher dados que possibilitassem caracterizar a turma.

Iniciou-se o processo de avaliação psicológica do aluno através da aplicação de diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, através das provas: *WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)*, *Avaliação da Linguagem Oral* e *Análise de Dificuldades de Leitura e de Escrita*. Após a análise dos resultados, justificou-se, junto da encarregada de educação, da professora titular e da professora de educação especial, a necessidade de se recorrer a uma intervenção educativa apoiada por uma equipa multidisciplinar cuja ação se baseasse na colaboração e cooperação entre elementos da família, da escola e da comunidade.

Em Novembro de 2011, devido à necessidade de intervenção junto do *Pedro* e de modo a gerir os recursos existentes no agrupamento de escolas, a professora de educação especial propôs à encarregada de educação, à professora titular e aos restantes elementos da equipa de educação especial, a não integração do aluno no Decreto-Lei nº 3/2008, no ano letivo corrente, para que nos fosse possível desenvolver um trabalho mais direto com a criança no âmbito do estágio curricular e da dissertação de mestrado, avaliando com maior profundidade a sua situação.

De seguida, procurou-se formar uma equipa multidisciplinar constituída por elementos da família, da escola e da comunidade. Em colaboração com as professoras titular e de educação especial elaborou-se um plano de desenvolvimento de competências de linguagem oral, leitura e escrita, definindo-se um conjunto de objetivos e estratégias educativas específicas a implementar. Definiram-se os intervenientes e solicitou-se a colaboração da encarregada de educação assim como a integração da professora de AE e da terapeuta da fala. Contactou-se a professora de AE mas não foi possível entrar em contacto com a terapeuta.

Para a implementação do plano de desenvolvimento de competências a professora titular sugeriu a utilização do Método das 28 Palavras¹ sendo alguns materiais disponibilizados pela professora de educação especial. Como este Método não contempla exercícios específicos de desenvolvimento linguístico elaborou-se um Manual de Apoio ao Estudo² (exercícios tipo em Anexo VI) onde se integraram exercícios de desenvolvimento e aquisição de competências de linguagem oral para além de atividades de leitura e escrita. Em conjunto com a encarregada de educação e as professoras titular e de educação especial, definiu-se que, para além da implementação das estratégias nos contextos familiar e escolar, o aluno beneficiaria de uma intervenção psicopedagógica dirigida ao desenvolvimento de competências de linguagem oral, durante 4 horas por semana, sob supervisão da professora de educação especial.

Ficou também definido que, uma vez por mês, todos os intervenientes diretos se reuniriam para monitorizar e avaliar a implementação do respetivo plano. Para facilitar o processo, elaborou-se uma grelha de avaliação mensal (Anexo VII), a ser preenchida por todos os intervenientes diretos de modo a registar a aquisição e/ou desenvolvimento de competências ao longo do tempo.

¹ O Método das 28 Palavras (Porto Editora) tem como objetivo promover o desenvolvimento e aquisição de competências de leitura e escrita através de um conjunto de exercícios a serem implementados sequencialmente. Este Método contém material específico, nomeadamente, um caderno de fichas de exercícios e uma caixa com cartões ilustrados e puzzles de palavras.

² Atendendo ao número de páginas que constituem o Manual de Apoio ao Estudo (195 pág.), incluíram-se, apenas, em anexo, alguns exercícios tipos, os quais ilustram os restantes que o compõem.

Ao longo do estudo procurou-se agendar reuniões com todos os indivíduos envolvidos no processo, nomeadamente com a encarregada de educação, a professora titular e a professora de educação especial, mas não foi possível concretizá-las.

Recolhidas todas as informações necessárias, estabelecidos todos os contactos relevantes e definido o plano de desenvolvimento de competências a implementar, iniciou-se a análise de todo o processo de colaboração e cooperação entre os elementos envolvidos na intervenção educativa. Retiraram-se as respetivas conclusões.

Capítulo 4 - Resultados

4.1 Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar os resultados da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados, os quais permitiram descrever o aluno alvo de estudo de caso e os contextos familiar e escolar, assim como, descrever o processo de colaboração e cooperação entre os elementos envolvidos na intervenção educativa dirigida às DA específicas do *Pedro*.

Caracterizou-se o percurso escolar do *Pedro* através da análise dos relatórios pré-existentes; o seu desempenho académico através de observação participante em contexto de sala de aula e o seu desempenho psicológico através da prestação nas provas *WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)*, *Avaliação da Linguagem Oral* e *Análise de Dificuldades de Leitura e de Escrita*.

A caracterização do contexto familiar baseou-se nos dados obtidos junto da encarregada de educação através de uma entrevista de *Anamnese* (Anexo I). A caracterização do contexto escolar teve por base as informações recolhidas através de conversas informais com a coordenadora e restante corpo docente da escola e das entrevistas à professora de educação especial do agrupamento de escolas com que se colaborou (Anexo II), à educadora do jardim-de-infância (Anexo III) e à coordenadora (Anexo IV).

Encontra-se, também, descrito o processo de colaboração e cooperação entre os diferentes intervenientes envolvidos na intervenção educativa.

4.2 Apresentação de Resultados

1) Caracterização do **percurso escolar** do aluno:

2008/2009 – O aluno ingressou na educação pré-escolar.

2009/2010 – No final do ano letivo, ano precedente da entrada no 1º ciclo, foi submetido a uma avaliação psicológica, a pedido da educadora por “apresentar notórias

dificuldades ao nível do desenvolvimento global” (Anexo VIII). Deste modo, a psicóloga do agrupamento de escolas, a que pertence a escola onde decorreu o estudo, recolheu informações acerca da história de vida e desenvolvimento do aluno através de uma entrevista de *Anamnese* e da *Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths*. A avaliação confirmou a “presença de diferenças significativas no que concerne à participação em actividades típicas para a sua idade, em diversas áreas de vida, resultantes de alterações funcionais, razão pela qual procedeu à referenciação do aluno para integração ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008” (Anexo VIII).

2010/2011 – Ingressou o 1º ciclo. No início do ano letivo, o aluno foi observado por uma professora de educação especial do agrupamento de escolas tendo sido elaborado, de seguida, o relatório técnico-pedagógico (Anexo VIII) do aluno no qual se encontra explicitado o seu perfil de funcionalidade.

Após as avaliações correspondentes aos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011 e, apesar de o aluno revelar dificuldades em seguir o plano curricular do 1º ano do 1º ciclo (nomeadamente no que concerne à leitura e escrita de letras ou palavras), a equipa de educação especial não conseguiu aferir com segurança o carácter permanente das suas dificuldades. O aluno não foi, por isso, integrado no Decreto-Lei nº 3/2008, contudo, a professora de educação especial que o avaliou recomendou uma nova observação no final do ano letivo 2010/2011. Conclui-se, assim, que o aluno apresentava necessidades educativas que não exigiam uma intervenção especializada da educação especial (Anexo VIII). Por este motivo, não procederam à definição do PEI, continuando o aluno a não beneficiar de qualquer tipo de adequação curricular.

2011/2012 – No âmbito do estágio curricular e da dissertação de mestrado, iniciou-se, em colaboração com a mesma professora de educação especial do ano letivo anterior, uma nova avaliação psicopedagógica do aluno. Concluída a avaliação e analisados os resultados, a professora titular fez uma nova referenciação do aluno para integrar a educação especial junto dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas. De modo a possibilitar um trabalho mais direto com a criança, no âmbito acima referido, e gerir os recursos existentes no respetivo agrupamento, o aluno não foi integrado na educação especial mas beneficiou de uma intervenção educativa dirigida às suas necessidades educativas nos contextos familiar e escolar.

2) Caracterização do **desempenho global e acadêmico** do aluno, nomeadamente, os seus pontos fortes e fracos nos domínios: Habilidades Socioemocionais, Psicomotricidade, Conceitos Gerais, Linguagem Oral, Leitura, Escrita e Atenção/Concentração e Memória:

No quadro 4 encontram-se descritos os pontos fortes observados:

Quadro 4 – Desempenho global e académico do aluno – pontos fortes

| DOMÍNIOS | PONTOS FORTES |
|-----------------------------|--|
| Habilidades Socioemocionais | Revela capacidade empática – é capaz de reconhecer os seus erros e pedir desculpa quando magoa um colega; revela facilidade no controlo dos impulsos – quando solicitado para parar de emitir sons perturbadores durante a aula acata o pedido e pára de o fazer; apresenta facilidade em adaptar-se a novas situações ou em caso de situações inesperadas – é curioso e aceita facilmente a presença de pessoas “estranhas”; demonstra facilidade no reconhecimento das emoções dos outros – nomeia e identifica emoções básicas como “feliz”, “triste”, “assustado”, “surpreendido”. |
| Psicomotricidade | Manipula objetos pequenos com facilidade, adequando os movimentos dos dedos e das mãos aos objetos em questão; manuseia com destreza a borracha e objetos de maiores dimensões; é autónomo (come sozinho, veste e despe o casaco sozinho, vai à casa de banho sozinho); quando caminha apresenta movimentos coordenados e uma postura equilibrada; demonstra facilidade em carregar a mochila e o vestuário – casaco – em simultâneo). |
| Conceitos Gerais | Revela facilidade em nomear/identificar símbolos, objetos e imagens; manifesta facilidade em nomear/identificar cores, animais, alimentos, objetos vários e agrupá-los de acordo com a sua categoria ou função; demonstra facilidade em nomear/identificar figuras geométricas – círculo, quadrado, retângulo, triângulo; é capaz de separar objetos pela sua funcionalidade e distinguir objetos pelo tamanho/forma/posição; monta puzzles com mais de 15 peças. |
| Linguagem Oral | Utiliza a linguagem oral para comunicar e relata diversos acontecimentos sobre a sua vida (ex.: conta o que fez no fim-de-semana, com quem brincou, em que sítios passeou, o que viu, etc.), |

| | |
|--------------------------------|--|
| | embora seja difícil perceber tudo o que diz é possível perceber a sequência lógica dos acontecimentos. Revela facilidade em segmentar diversas palavras em sílabas. |
| Leitura | Associa o som de algumas palavras ao respetivo grafismo e, por isso, é capaz de ler um número muito reduzido de palavras: tia, tio, mãe, pai, menina, menino, uva, sapato, bota, mamã e leque. Demonstra interesse pelos livros e pelas histórias que contêm. Gosta de ouvir histórias. |
| Escrita | Apresenta um grafismo reconhecível (identificam-se com facilidade todas as letras e palavras que escreve). É capaz de copiar palavras, frases ou textos. Escreve o nome completo autonomamente. |
| Atenção/Concentração e Memória | Revela maior atenção e concentração na realização de tarefas que lhe suscitem interesse (ex.: montar um puzzle, realização de trabalhos manuais, etc.). Manifesta boa memória visual e capacidade de discriminação visual. |

Em síntese, o aluno revela potencialidades nos domínios em que foi observado: é comunicativo e recorre frequentemente à oralidade para estabelecer relações com os outros, revelando capacidade empática e de relacionamento interpessoal. Revela facilidade na segmentação silábica, demonstrando capacidades expressivas no domínio fonológico. Gosta de livros e de ouvir as histórias que contêm apesar de não ser capaz de ler autonomamente, é capaz de copiar palavras e frases diversas, apresentando um grafismo legível. Manifesta habilidades psicomotoras e visuomotoras na realização de atividades de caráter mais lúdico, como por exemplo, na montagem de um puzzle ou na execução de trabalhos manuais.

No quadro 5 encontram-se descritos os pontos fracos observados:

Quadro 5 – Desempenho global e acadêmico do aluno – pontos fracos

| DOMÍNIOS | PONTOS FRACOS |
|--------------------------------|--|
| Habilidades Socioemocionais | Revela dificuldade em associar as próprias emoções a determinados acontecimentos. |
| Psicomotricidade | Revela uma postura corporal inadequada (não se senta adequadamente na cadeira e debruça-se constantemente sobre a mesa). |
| Conceitos Gerais | Não faz a distinção e identificação dos conceitos esquerda/direita (lateralidade) e manifesta grande dificuldade na reprodução de simetrias; conta apenas até 10 e comete erros na contagem subsequente; só efetua cálculos simples até 10 e revela dificuldades em completar sequências numéricas. |
| Linguagem Oral | Manifesta grande dificuldade na articulação das palavras e um vocabulário pobre; não utiliza diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto; tem dificuldade em discriminar os sons das letras e de fonemas diversos; revela dificuldade em definir a ideia principal de uma história, em completar frases e responder a perguntas com caráter inferencial e em perceber relações causais, temporais e condicionais; não substitui palavras por outras equivalentes ou contrárias; não utiliza frases estruturalmente corretas; tem dificuldade em segmentar/reconstruir fonemicamente diversas palavras e em reconstruir silabicamente diversas palavras; não é capaz de repetir/detetar/ corrigir ou explicar o erro fonémico/silábico numa palavra ouvida; não se autocorrigue quando não pronuncia bem uma palavra e não utiliza rimas. |
| Leitura | Não adquiriu a competência da leitura; reconhece as vogais e algumas letras do alfabeto mas não reconhece os sons de fonemas diversos, por isso, não é capaz de juntar letras para ler uma sílaba, nem de juntar sílabas para ler uma palavra. |
| Escrita | Comete erros com frequência ao substituir ou omitir letras nas palavras. |
| Atenção/Concentração e Memória | Não se concentra na realização de tarefas que não lhe suscitem interesse e necessita constantemente da presença de um adulto para incentivá-lo a fazer os exercícios. Revela uma certa impulsividade na realização dos exercícios e, por isso, comete erros com frequência. Revela dificuldade na memorização de estímulos auditivos. |

Em síntese, como se pode observar no quadro 5, o aluno revela dificuldades mais acentuadas nos domínios da linguagem oral, leitura e escrita e, ainda, ao nível do conceito de número e no cálculo, sendo apenas capaz de contar e executar cálculos simples, até 10, revelando dificuldades em fazer cálculos mais complexos e completar sequências numéricas. Revela atrasos no desenvolvimento de competências linguísticas, nomeadamente, ao nível do vocabulário, processamento fonológico (reconhecimento de sons, fonemas e reconstrução segmental de palavras diversas), do domínio lexical (definição verbal e nomeação) e da compreensão sintática (compreensão de estruturas complexas e completamento de frases). Estas dificuldades influenciam a capacidade do aluno para descodificar o material escrito e compreender o que lê, assim como para produzir palavras, frases e textos, de forma autónoma.

3) Caracterização do **desempenho psicológico** do aluno (linguagem, leitura e escrita):

Resultados obtidos nas provas *WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)*, *Avaliação da Linguagem Oral* e *Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita*.

WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)

Quadro 6 – Resultados obtidos na prova *WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças – Revista)*

| Verbal | Resultados obtidos | Média | Manipulativo | Resultados obtidos | Média |
|--|---------------------------|--------------|---|---------------------------|--------------|
| Informação | 4 | 8 a 12 | Figuras Incompletas | 8 | 8 a 12 |
| Semelhanças | 6 | | Histórias | 8 | |
| Aritmética | 3 | | Cubos | 8 | |
| Vocabulário | 9 | | Puzzles | 7 | |
| Compreensão | 8 | | Chaves | 1 | |
| Dígitos | 1 | | Labirintos | 10 | |
| Pontuação Total Subteste Verbal | 30 | — | Pontuação Total Subteste Manipulativo | 32 | — |
| QI Total Subteste Verbal | 73 | — | QI Total Subteste Manipulativo | 72 | — |
| Pontuação Total Subtestes Verbal e Manipulativo | QI Total | | | | |
| 62 | 69 | | | | |

Na prova a que foi submetido, o aluno obteve um total de 62 pontos, o qual engloba as pontuações obtidas nas provas Verbais e nas provas Manipulativas, correspondendo, assim, a um QI total de 69 ($QI < 100$). As pontuações revelam resultados abaixo da média nos subtestes: Informação, Semelhanças, Aritmética, Dígitos (Verbal), Puzzles e Chaves (Manipulativo) e resultados na média nos subtestes: Vocabulário e Compreensão (Verbal), Figuras Incompletas, Histórias, Cubos e Labirintos (Manipulativo). De uma maneira geral, o aluno obteve resultados abaixo da média ($QI = 100$).

O desempenho nas provas de Informação, Semelhanças e Aritmética encontra-se abaixo da média. Nas provas de Informação e Aritmética, preencheu quase todos os itens até aos 8 anos, o que indica um desenvolvimento considerado normal para a sua idade. Na prova de Semelhanças, revelou um desenvolvimento abaixo do esperado ao nível das capacidades de concetualização, pensamento lógico, pensamento associativo e de formação de conceitos verbais. As pontuações obtidas nas provas de Vocabulário e Compreensão situam-se na média, contudo, na prova de Vocabulário só preencheu 7 dos 32 itens a avaliar. Revelou uma linguagem pobre e pouca fluidez verbal, notória quando atribuiu significados aos conceitos a avaliar. O mesmo se fez sentir na prova de Compreensão, na qual preencheu 6 itens dos 17 a avaliar. De uma maneira geral, a prestação nas Provas Verbais – Total: 30 pontos – encontra-se abaixo do esperado para a idade.

As pontuações obtidas nas provas de Figuras Incompletas, Histórias, Cubos e Labirintos encontram-se na média, revelando capacidades de raciocínio, organização visual e atenção ao pormenor; capacidades de organização lógica e temporal, interpretação de situações sociais; capacidades de concetualização, estruturação espacial, perceção visual e coordenação visuo-motora; capacidades de organização percetiva, controlo visuo-motor e planeamento, respetivamente. O desempenho nas restantes provas, Puzzles e Chaves encontra-se abaixo da média. Na prova Puzzles, conseguiu completar apenas 2 itens dos 4 a avaliar, contudo, foi capaz de realizar 8 de 9 uniões corretas do item n.3, não sendo contabilizado por ter terminado fora do tempo previsto para a realização da prova. Relativamente à prova Chaves, foi capaz de realizar a prova corretamente, contudo, não foi contabilizada porque a terminou muito tempo depois de o previsto para a realização da mesma. De uma maneira geral, a prestação nas Provas Manipulativas – 32 pontos – encontra-se abaixo do esperado para a idade.

Avaliação da Linguagem Oral (1997, Sim-Sim, 2010)

Quadro 7 – Resultados obtidos na prova *Avaliação da Linguagem Oral* (1997, Sim-Sim, 2010)

| Domínio Linguístico | Capacidades Recetivas | Resultados obtidos | Média | Capacidades Expressivas | Resultados obtidos | Média | |
|----------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----|
| Lexical | Definição Verbal | 18 | 23.4 | Nomeação | 38 | 44.1 | |
| Sintático | Compreensão de Estruturas Complexas | 18 | 21.3 | Completamento de Frases | 10 | 18.8 | |
| Fonológico | | | | Segmentação | Bloco A Reconstrução Silábica | 0 | 9.3 |
| | | | | e | Bloco B Reconstrução Fonémica | 0 | 5.8 |
| | | | | | Reconstrução Segmental | Bloco C Segmentação Silábica | 10 |
| | | | | Bloco D Segmentação Fonémica | | 0 | 3.7 |
| | | | | | | | |

Na generalidade, os resultados obtidos pelo aluno encontram-se abaixo da média para a idade, exceto no subtteste de Segmentação Silábica da prova de Segmentação e Reconstrução Segmental, que se encontra acima da média para a idade (Sim-Sim, 2010, p. 29-34).

Na prova de Definição Verbal, num total máximo de 70 pontos, obteve 18 pontos (percentil 25) revelando dificuldades significativas em associar conceitos às respetivas palavras. Por exemplo, à pergunta “O que é um rio?”, respondeu “É um pneu.”. O desempenho melhorou na prova de Nomeação e num total máximo de 70 pontos, obteve 38 pontos (percentil 25), demonstrando maior capacidade para atribuir um rótulo lexical (palavra) à realidade que esse rótulo representa.

Os resultados obtidos na Prova de Compreensão de Estruturas Complexas revelam um total obtido de 18 pontos (percentil 25) num total máximo de 32 pontos. Manifestou dificuldades significativas em responder acertadamente às perguntas que lhe foram colocadas, revelando dificuldades na receção da informação, decifração da cadeia fónica que a acompanha e na interpretação da mensagem transmitida, assim como em compreender e produzir um enunciado que nunca tinha ouvido anteriormente, o que se traduziu num desempenho abaixo da média para a idade na Prova de Completamento de Frases, pontuando um total de 10 pontos (percentil < 5) num total máximo de 30 pontos.

Os resultados obtidos nas Provas de Segmentação e Reconstrução Segmental encontram-se muito abaixo da média para a idade, pontuando apenas a prova correspondente

à segmentação silábica de diversas palavras (Bloco C). Apesar de ter obtido a pontuação máxima (percentil > 95) no Bloco C, não foi capaz de segmentar fonemicamente as palavras correspondentes ao Bloco D. Revelou dificuldades na reconstrução silábica de diversas palavras, não sendo capaz de encadear segmentos dados como unidades isoladas (sílabas, letras ou conjunto de letras) de modo a reconstruir palavras através da reorganização da cadeia fónica ouvida.

De uma maneira geral, revela dificuldades significativas ao nível do desenvolvimento linguístico, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral (campo lexical e sintático) e à capacidade para refletir sobre o conhecimento implícito da sua língua materna (consciência fonológica, lexical e sintática).

Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita (Rebello, 1993)

Quadro 8 – Resultados obtidos na prova *Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita* (Rebello, 1993, adaptado por Anabela Carvalho)

| Subtestes | Resultados Obtidos | Média (alunos com dificuldades) |
|--------------------------------------|---------------------------|--|
| Leitura Técnica | 6 | 15 a 36 |
| Ditado | 2 | 17 a 37 |
| Memória e Dígitos | 3 | 7 a 10 |
| Fluência Verbal | 22 | 15 |
| Leitura | 2 | 7 a 19 |
| Discriminação Auditiva I | 6 | 2 a 5 |
| Discriminação Auditiva II | 0 | 2 a 4 |
| Perceção Temporal Audiovisual Verbal | 7 | 3 a 4 |
| Oclusão Auditiva | 18 | 15 a 23 |
| Ligação de Sons | 2 | 8 a 17 |

Na generalidade os resultados obtidos encontram-se muito abaixo da média para a idade, exceto nos subtestes de Fluência Verbal, Discriminação Auditiva I e Perceção Temporal Audiovisual Verbal, que se encontram acima da média para a idade, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem que apresenta.

Na prova de Leitura Técnica pontuou apenas 6 pontos, correspondente à leitura correta de 6 palavras, errando a leitura de 38 palavras e não lendo outras 111. O desempenho nesta prova revela que ainda não adquiriu a competência da leitura, uma vez que só leu as palavras

que já conhecia previamente, não sendo capaz de juntar letras e/ou sílabas de modo a ler novas palavras. A prova de Leitura revela resultados igualmente abaixo do esperado, pontuando-a apenas com 2 pontos, correspondentes à leitura correta de 2 palavras, não sendo capaz de ler as restantes 32.

Pontuou a prova de Ditado com 2 pontos, correspondentes à escrita correta da vogal e da palavra “O rato...”, não sendo capaz de escrever corretamente as restantes 49 palavras que constituíam a prova. O desempenho nesta prova demonstra a sua dificuldade em reproduzir graficamente os sons que ouve, manifestando grande dificuldade em associar fonemas às palavras correspondentes, não conseguindo, por isso, ler e escrever autonomamente diversas palavras.

Pontuou a prova de Memória e Dígitos com 3 pontos, revelando dificuldades significativas em reproduzir sequencialmente, em ordem direta e inversa, o que acabara de ouvir.

Os resultados obtidos na prova de Fluência Verbal revelam capacidade para encontrar palavras com facilidade e proferi-las logo que ocorram, sem contudo as repetir. Foi capaz de proferir 22 palavras diferentes num minuto, o que significa que se encontra num nível superior para a sua faixa etária e para as dificuldades que manifesta ao nível da linguagem oral, da leitura e da escrita.

Os resultados da prova de Discriminação Auditiva I revelam uma pontuação total de 6 pontos num total máximo de 8 possíveis. Revelou capacidade para distinguir os sons das palavras, mais concretamente de fonemas relativamente próximos do ponto de vista auditivo. Contudo, na prova de Discriminação Auditiva II, em que teria de identificar e nomear quais as letras diferentes em duas palavras semelhantes e onde se situavam (no princípio, meio ou no fim das palavras), não foi capaz de concretizar a prova, pontuando-a com 0 pontos. Este resultado demonstra dificuldades na retenção breve dos sons das palavras na memória, na comparação desses sons, análise e posterior distinção das letras diferentes que as constituem, assim como em situá-las nas palavras.

Apesar da prova de Perceção Temporal Audiovisual Verbal ser semelhante à de Dígitos, revelou um desempenho acima do esperado na primeira, pontuando 7 pontos num total de 8 possíveis, o que significa que se encontra num nível muito superior para a sua idade e para as dificuldades que manifesta. Nesta prova, a introdução de um estímulo visual, ao contrário da prova de Dígitos, parece ter potenciado a capacidade para repetir, pela ordem correta, as palavras acabadas de ouvir e dispor os cartões correspondentes a cada uma delas pela ordem pronunciada.

Na prova de Oclusão Auditiva os resultados obtidos revelam que se encontra na média para a idade e para as dificuldades que manifesta, obtendo uma pontuação de 18 pontos em 30 possíveis.

A prova de Ligação de Sons está intimamente relacionada com a leitura e a escrita elementares. Os resultados obtidos revelam dificuldades significativas em distinguir sons constitutivos das palavras e em juntá-los, tarefa que está intimamente relacionada com as competências de leitura e escrita.

Tendo em conta o desempenho na prova, pode dizer-se que, de uma maneira geral, o aluno revela um atraso significativo no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, de leitura e, conseqüentemente de escrita.

Em síntese, considerando o desempenho observado em contexto de sala de aula e na realização das provas a que foi submetido, pode dizer-se que o aluno se encontra num nível de desenvolvimento muito abaixo do esperado para a sua faixa etária. Demonstra um atraso no desenvolvimento de competências de linguagem oral (vocabulário, conhecimentos fonológicos, compreensão sintática e oral), ao nível das competências de literacia emergente (funcionalidade/convenções da linguagem escrita, conhecimento alfabético e na nomeação e reconhecimento do som das letras), dos processos de iniciação à leitura, nomeadamente na descodificação do material escrito, velocidade e compreensão leitora, pelo que não é capaz de produzir palavras, frases ou textos de forma autónoma.

4) Caracterização do **contexto familiar**:

O *Pedro* nasceu no dia 12/09/2004, tem 7 anos. Vive com os pais (atualmente reconciliados, após uma separação de alguns meses), com a irmã de 4 anos de idade e com um menino de 5 anos que ficou ao encargo da família. Ambos frequentam o jardim-de-infância da mesma escola do aluno. A casa onde vivem mantém-se desde o seu nascimento. A mãe, de 27 anos, é a sua encarregada de educação. Está desempregada e o pai, de 30 anos, mantém-se no mesmo emprego há vários anos. A família beneficia de Rendimento Social de Inserção (RSI). Nenhum deles completou a escolaridade obrigatória, completando apenas o 5º e o 6º ano de escolaridade. Vivem numa casa térrea e possuem um pequeno quintal. Os avós maternos são presença diária em casa da família e passam muito tempo com os netos.

A mãe revela que a gravidez correu dentro da normalidade, apesar de o aluno ter nascido sem um rim. Mantém uma qualidade de vida normal para a idade e é submetido a exames médicos regulares para monitorizar o funcionamento do único rim que possuiu.

Manifesta grande dificuldade na articulação das palavras e, por isso, frequenta a Terapia da Fala uma vez por semana, durante 45 minutos. Falta às sessões com alguma regularidade e a terapia já foi, por isso, interrompida. A irmã também demonstra dificuldades neste domínio e frequenta o mesmo gabinete de terapia que o irmão. A mãe refere que a família não tem dificuldade em comunicar com ambos e que todos conversam sem grande dificuldade, desvalorizando a gravidade das dificuldades do filho.

Tem um quarto só para ele e dorme sozinho. É frequente ter pesadelos durante a noite: fala/discute e chora (sem acordar). A mãe revela que este tipo de manifestações noturnas estão relacionadas com acontecimentos “fora do comum” ocorridos durante o dia. Deita-se por volta das 21:30 e levanta-se às 8 horas da manhã. Vai para a escola a pé acompanhado pela mãe e/ou pai e avó, pela irmã de 3 anos e pelo menino que mora com a família. O *Pedro* manifesta preferência pela irmã e a convivência entre ele e o menino que mora com a família não é muito salutar, uma vez que discutem e não brincam juntos com frequência. Gosta de videojogos, jogar a bola e brincar na terra.

5) Caracterização do **contexto escolar**:

Encontram-se descritos a estrutura física, recursos humanos e materiais existentes na escola, a atuação da equipa de educação especial do agrupamento de escolas, os apoios educativos aos alunos com NEE na educação pré-escolar, os apoios educativos aos alunos com DA no 1º ciclo do ensino básico, assim como, as características da turma em que o *Pedro* se encontra inserido.

Estrutura física, recursos humanos e materiais

A escola onde decorreu o estudo pertence a um agrupamento de escolas constituído, em 2003, por estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1º, 2º e 3º ciclos. Apesar de integrar um agrupamento de escolas, os princípios orientadores da política educativa da escola onde decorreu o estudo baseiam-se nas necessidades do seu contexto e, para o ano letivo de

2011/2012, o corpo docente/coordenação, traçou um projeto educativo³ que privilegia a leitura e os hábitos de higiene (numa parceria com o Centro de Saúde local).

A escola tem 133 alunos: 25 alunos do pré-escolar, dos 3 aos 6 anos de idade que constituem uma só turma e 108 alunos do 1º ciclo distribuídos por 5 turmas, desde do 1º ao 4º ano de estudos.

O corpo docente é constituído por 7 professores: 5 professores do 1º ciclo, 1 professora de AE e 1 educadora do pré-escolar. O corpo não docente é constituído por 10 elementos: 2 auxiliares de ação educativa destacadas para o Atelier de Tempos Livres (ATL), 3 auxiliares de ação educativa para o 1º ciclo, 2 cozinheiras, e 3 colaboradoras para a educação pré-escolar, nomeadamente, 1 animadora sociocultural, 1 auxiliar de ação educativa e 1 funcionária destacada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

A escola, de dois pisos, tem à disposição dos alunos, 12 salas de aula, nomeadamente, 6 salas para o 1º ciclo (e AE), 2 salas para a educação pré-escolar, 1 sala para o ATL, 1 sala multiusos e 2 salas para outras atividades. Cada piso está equipado com casas de banho para ambos os sexos. A escola possui, ainda, um recinto que serve de polivalente e de refeitório, um gabinete de coordenação, biblioteca, sala de professores, cozinha e casa de banho para adultos. Existe uma Comissão de Pais.

Segundo a coordenadora da escola⁴, há mais de dez anos que o corpo docente/coordenação justifica, junto do agrupamento de escolas a que pertence, a necessidade de a escola ser considerada Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), uma vez que carece de professores de AE, de professores de educação especial e de um maior número de horas de apoio por parte da equipa de educação especial do agrupamento de escolas junto dos alunos com NEE. Para além disso, revela-se urgente a adoção de um conjunto de medidas que diminuam os casos de indisciplina. A grande maioria dos alunos que frequentam a escola é proveniente de famílias beneficiárias de apoios sociais para sobreviver, nomeadamente de RSI, subsídio de desemprego e de apoios relacionados com a Ação Social Escolar (ASE)⁵.

³ O projeto educativo da escola não se encontra disponível para consulta.

⁴ Informações recolhidas através de uma conversa informal com a coordenadora.

⁵ A escola não dispõe de dados estatísticos acerca destes indicadores sociais.

Atuação da equipa de educação especial do agrupamento de escolas

A entrevista à professora de educação especial (Anexo II) da equipa de educação especial do agrupamento de escolas permitiu recolher informações sobre a atuação da respetiva equipa na escola onde decorreu o estudo. Segundo a mesma professora, a equipa é constituída por 5 professores e, em média por ano letivo, cada um deles apoia cerca de 12 alunos nas diferentes escolas que constituem o agrupamento.

Na escola onde decorreu o estudo, recebem apoio da educação especial, 4 alunos do 1º ciclo do ensino básico e nenhum da educação pré-escolar. A professora revelou que só podem beneficiar de apoios ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, as crianças que apresentem, após classificação de funcionalidade, limitações graves ou totais numa ou mais áreas de vida (tendo em conta a idade e o nível de ensino que frequentam).

A despistagem das DA dos alunos inicia-se sempre que um aluno apresenta, segundo a perspetiva do professor titular, limitações graves na aprendizagem em alguma área. O professor titular preenche o perfil de desempenho do aluno e envia-o à coordenadora da educação especial ou à assessora da direção responsável pela educação especial. Depois, o perfil do aluno é analisado pela equipa que decide se o aluno será alvo de avaliação especializada. Se for o caso, decidem que professor de educação especial irá observar o aluno, no sentido de elaborar o seu perfil de funcionalidade. Neste processo, poderá o responsável pela avaliação solicitar relatórios médicos, psicológicos ou outros, que ajudem a complementar a informação. Caso estes não existam, pode ainda solicitar aos pais/encarregados de educação, encaminhamento para consulta médica, avaliação psicológica ou outra que considere relevante. Após terminado o perfil de funcionalidade, é tomada a decisão de elegibilidade, com base no Decreto-Lei nº 3/2008, a qual ficará registada no relatório técnico-pedagógico. Se o aluno não for considerado elegível, pode ainda o professor de educação especial sugerir outros apoios e/ou estratégias a aplicar junto daquele aluno.

Os apoios de educação especial ocorrem, assim, sempre que um aluno, considerado elegível para integrar o Decreto-Lei nº 3/2008, necessite de trabalhar áreas específicas não suscetíveis de serem trabalhadas pelo professor do ensino regular (por exemplo, autonomia ou atividades da vida diária para alunos com deficiência mental; sistemas de comunicação aumentativa/alternativa; escrita em Braille; etc.).

O número de horas de apoio é definido em função das necessidades dos alunos e do número de alunos que cada professor acompanha.

Para além do professor titular, do professor de educação especial e dos pais ou encarregados de educação, são envolvidos nas intervenções educativas, sempre que se justifique: terapeutas; funcionários, quando necessário trabalhar atividades de vida diária ou autonomia; técnicos de serviço social; etc. Cabe aos intervenientes no processo educativo do aluno a escolha destes elementos e, todas as decisões relativas a este processo são contempladas no PEI, que será alvo de alterações sempre que algo mude nas intervenções educativas.

A professora revelou, ainda, que uma intervenção educativa baseada na colaboração e cooperação entre intervenientes é vantajosa para os alunos com NEE, uma vez que todos trabalham as mesmas competências e utilizam as mesmas estratégias. Contudo, a adoção de equipas multidisciplinares é mais usual quando se está perante um caso de um aluno com uma deficiência declarada em que seja necessário desenvolver a autonomia e a socialização, pelo que, as intervenções acabam por envolver apenas, na grande maioria dos casos, os pais/encarregados de educação, o professor titular e o professor de educação especial.

Contou, também, que nem sempre é fácil trabalhar em colaboração com outros profissionais de educação ou saúde, pela indisponibilidade de alguns e, muitas vezes, pela falta de cooperação entre todos os envolvidos e pelo incumprimento de tarefas.

Relativamente aos apoios da educação especial na educação pré-escolar, a professora revelou que é bastante difícil aferir com segurança a permanência das DA numa fase precoce da vida das crianças, uma vez que, muitos alunos revelam atrasos no desenvolvimento devido a uma estimulação cognitiva deficitária. Deste modo, a maioria dos que não apresentem deficiências declaradas, acabam por não beneficiar de apoios ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008. No 1º ciclo do ensino básico, os alunos cujas DA não exijam uma intervenção especializada da educação especial são apoiados pelo professor de AE e, geralmente, beneficiam de planos de recuperação ao abrigo do Despacho Normativo nº 50/2005.

No que diz respeito aos métodos e estratégias mais utilizados para intervir junto de alunos com DA específicas ao nível da leitura e da escrita, a professora revelou que o Método das 28 Palavras é o recurso mais utilizado pelos professores titulares e de educação especial, pela facilidade na implementação das estratégias educativas e pelos resultados positivos demonstrados pelos alunos que já beneficiaram do mesmo.

A maior dificuldade da professora entrevistada reside, principalmente, no elevado número de alunos por professor (em educação especial), na itinerância (algumas professores dão apoio em 4 escolas diferentes) e no trabalho cooperativo com alguns colegas.

Apoios educativos aos alunos com NEE na educação pré-escolar

De acordo com as informações obtidas junto da educadora de infância através de entrevista (Anexo III), no ano letivo corrente nenhuma criança do jardim beneficia de educação especial ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008. Contudo, encontram-se, referenciadas para esse tipo de apoio especializado, 3 crianças, as quais beneficiam de terapia da fala por parte da Câmara Municipal, uma vez que os pais são arrendatários de uma habitação social.

Para o despiste das DA na educação pré-escolar, o agrupamento de escolas não dispõe de um psicólogo para fazer avaliações psicológicas aos alunos, pelo que o despiste é efetuado por profissionais de saúde, como o médico de família ou o psicólogo em consultas realizadas no hospital da área de residência das crianças.

No ano letivo corrente, nenhuma criança vai entrar antecipadamente no 1º ciclo do ensino básico e 3 crianças, que manifestam défices ao nível do raciocínio prático e da linguagem oral, vão adiar a sua entrada no 1º ciclo, repetindo mais um ano de educação pré-escolar.

Não existe um projeto educativo específico para a educação pré-escolar, contudo, as orientações curriculares baseiam-se nos objetivos do projeto educativo do agrupamento de escolas a que o jardim pertence. A articulação das aprendizagens entre o pré-escolar e o 1º ciclo faz-se através de atividades esporádicas, nomeadamente uma atividade lúdico/educativa por período, as quais são de caráter obrigatório. As atividades são programadas pela educadora e pela professora do 1º ano e baseiam-se essencialmente na promoção da consciência fonológica e de competências de literacia emergente. O desenvolvimento de competências linguísticas em idade pré-escolar consta das orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação que inclui uma área destinada à linguagem e à abordagem à escrita. De modo a cumprir as diretrizes do Ministério, ao longo do ano letivo, a educadora realiza atividades promotoras da expressão oral, do desenvolvimento da consciência fonológica e de competências de escrita.

A educadora revelou que, na sua prática diária, a maior dificuldade reside na avaliação dos alunos. O agrupamento não dispõe de uma grelha de avaliação de desempenho adaptada ao ensino pré-escolar e a que está disponível só permite avaliar competências ao nível do 1º ciclo. A gestão do tempo é outra das suas dificuldades, uma vez que se encontra sozinha para 25 crianças com idades, necessidades educativas e níveis de desenvolvimento diferenciados, interferindo na qualidade das suas intervenções. Revela a necessidade urgente de um

profissional qualificado com quem possa trabalhar em colaboração para além da animadora sociocultural e da auxiliar de ação educativa que considera não possuírem formação adequada para trabalhar com crianças com DA ou NEE.

Apoios educativos aos alunos com DA no 1º ciclo do ensino básico

A entrevista à coordenadora da escola onde decorreu o estudo (Anexo IV) permitiu recolher informações sobre o funcionamento dos apoios educativos dirigidos aos alunos com DA que não exijam uma intervenção especializada da educação especial. A coordenadora revelou que as dificuldades mais frequentes manifestadas pelos alunos, do 1º ao 4º ano de escolaridade, residem no cálculo, na leitura e na escrita.

No ano letivo corrente, beneficiam de apoio educativo, 17 alunos: 5 alunos do 2º ano, 5 alunos do 2º e 3ºs anos, 1 aluno do 3º ano e 6 alunos do 4º ano. A escola possui uma professora de AE a tempo inteiro. Este tipo de apoio dirige-se a alunos com dificuldades nas disciplinas fundamentais, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, a partir do 2º ano, prolongando-se até ao 4º ano de estudos.

O apoio pode ser realizado na própria sala de aula do aluno ou numa sala específica para esse efeito, podendo, nos dois casos, ser individual ou em grupo. As turmas que apresentem um maior número de alunos com DA são as que beneficiam de um maior número de horas de apoio, o qual é definido no início do ano letivo em colaboração com a coordenação e o restante corpo docente da escola. A coordenadora salientou que só os alunos com planos de recuperação, ao abrigo do Despacho Normativo nº 50/2005, são beneficiários de AE.

Os planos de recuperação podem destinar-se, assim, aos alunos em risco de reprovação cujas DA não se enquadrem na educação especial. Em caso de reprovação, caso se justifique, no ano letivo seguinte o aluno beneficiará de um plano de acompanhamento o qual é renovado anualmente e poderá prolongar-se até ao 9º ano. Os alunos que frequentam o 1º ano não beneficiam de AE ou de planos de recuperação.

A coordenadora revelou que um plano de recuperação pressupõe a adoção de uma pedagogia diferenciada em sala de aula e que o corpo docente da escola o procura fazer através do envolvimento do professor da turma e do professor de AE. Apesar das modalidades

de intervenção que constam da grelha dos planos de recuperação serem transversais a todos os alunos, cabe ao professor a definição de objetivos e estratégias a adotar para cada um deles.

Contou que na prática é difícil concretizar as diretrizes do Despacho Normativo nº 50/2005, no que diz respeito à implementação dos planos de recuperação, uma vez que as turmas são constituídas por alunos com níveis de desenvolvimento muito distintos, pelo que a maioria deles acaba por só beneficiar de AE e de adequações curriculares em sala de aula (adaptação da avaliação curricular e dos exercícios propostos). Revelou, ainda, que as adequações curriculares não se baseiam na definição de objetivos e estratégias a implementar em sala de aula nem no envolvimento da família e de outros técnicos de educação, por falta de apoios por parte do agrupamento de escolas a que pertence.

No que diz respeito aos apoios aos alunos com DA na leitura e na escrita, a coordenadora revelou que o método mais utilizado para a promoção e desenvolvimento de competências nestes domínios é o Método das 28 Palavras.

Turma

O *Pedro* pertence a uma turma do 2º ano/1º ciclo constituída por 23 alunos, dos quais 15 são raparigas e 8 são rapazes. A professora titular é também coordenadora da escola e só no ano letivo corrente é que se tornou professora da respetiva turma.

De acordo com as informações cedidas pela mesma, existem, na turma, alunos com ritmos de aprendizagem muito diversificados, nomeadamente, um grupo de alunos que se encontra ao nível do 2º ano, um grupo de 4 alunas que ainda se encontram ao nível do 1º ano no que diz respeito às competências de cálculo, leitura e escrita (este grupo é apoiado pela professora de AE, na própria sala dos alunos, uma vez por semana, durante o período em que decorrem as aulas da professora titular), um grupo de 4 alunos que já aprenderam a ler mas que ainda não são capazes de utilizar a leitura para aprender e, ainda, um aluno que manifesta dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita e défices no desenvolvimento da linguagem oral – aluno alvo de estudo. Estes alunos encontram-se distribuídos em locais específicos da sala, nomeadamente, um grupo ao centro e outro num dos cantos da sala, tal como o *Pedro*, que se encontra longe da professora, não conseguindo olhar de frente para o quadro.

O facto de existirem, na mesma turma, alunos com níveis de desenvolvimento cognitivo diferenciados, dificulta, segundo os relatos da professora, a gestão das matérias a lecionar e, conseqüentemente o desenvolvimento e aquisição de competências por parte dos alunos com dificuldades mais acentuadas.

A turma é também caracterizada por manifestações constantes de desinteresse face às atividades propostas, por falta de cuidado e brio na conservação do material escolar e por comportamentos desajustados ao contexto de sala de aula: interrompem constantemente a professora ou um colega quando estes estão a falar; não levantam o braço em sinal de permissão para falar e não aguardam a sua vez; falam alto e todos ao mesmo tempo; não se preocupam em manter a sala limpa e arrumada; não acatam os pedidos das auxiliares de ação educativa e estragam o material escolar dos colegas. Este tipo de comportamentos também se verificam nas atividades extracurriculares e os respetivos professores relatam frequentemente estas situações à professora titular da turma.

Não existe uma relação de proximidade e confiança entre a professora e os alunos, uma vez que as regras da sala de aula não são cumpridas e os alunos não respeitam os seus pedidos. A professora não encontrou estratégias para minimizar os comportamentos desajustados. A relação pedagógica estabelecida entre a professora e o *Pedro* pauta-se, essencialmente, por um *desnível* relacional, em que a professora assume um lugar de destaque enquanto figura de autoridade (contrariamente ao restante da turma) e o aluno, um papel passivo que se resume ao cumprimento das tarefas propostas. Enquanto comunicam verbalmente o *Pedro* raramente estabelece contacto visual com a professora.

6) Descrição do processo de **colaboração e cooperação** entre os elementos dos diferentes contextos envolvidos na intervenção educativa dirigida às DA específicas do *Pedro*:

A colaboração com a encarregada de educação e as professoras titular e de educação especial permitiu recolher informações relevantes sobre o **aluno**, nomeadamente acerca do seu percurso escolar, desempenho académico/psicológico e permanência das suas dificuldades de aprendizagem:

- Percurso escolar: a encarregada de educação cedeu informações na entrevista de *Anamnese* (Anexo I) e a professora de educação especial disponibilizou todos os

documentos relativos ao percurso escolar do aluno, inclusive o relatório técnico-pedagógico (Anexo IX);

- Desempenho acadêmico: a professora titular autorizou a observação participante do desempenho acadêmico do *Pedro* em contexto de sala de aula, assim como do grupo turma, tendo sido possível recolher as informações pretendidas acerca da dinâmica entre alunos-alunos, professora-alunos e professora-*Pedro*;
- Desempenho psicológico: a encarregada de educação autorizou a aplicação de vários instrumentos formais de recolha de dados junto do seu educando;
- Permanência das DA específicas: avaliou-se a situação do aluno com maior profundidade uma vez que a professora de educação especial com que se colaborou ao longo do estudo sugeriu à encarregada de educação, à professora titular e à equipa de educação especial do agrupamento de escolas, a não integração do *Pedro* na educação especial, no ano letivo corrente, de modo a que nos fosse possível desenvolver um trabalho mais direto com a criança no âmbito do estágio curricular e da dissertação de mestrado. Os resultados da avaliação psicopedagógica permitiram uma nova referenciação do aluno junto dos órgãos de gestão da escola e, no próximo ano letivo, segundo a professora de educação especial, o *Pedro* beneficiará de um PEI ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008.

No que diz respeito à formação de uma **equipa multidisciplinar** constituída por elementos da família, da escola e da comunidade, foi possível envolver elementos da família (encarregada de educação – mãe) e da escola (professora titular, professora de educação especial), não sendo possível integrar a turma, a professora de AE e a terapeuta da fala. Intervieram diretamente a encarregada de educação e a professora titular e, indiretamente a professora de educação especial.

O plano de desenvolvimento de competências dirigido às DA específicas do *Pedro* foi elaborado em colaboração com as professoras titular e de educação especial. No quadro seguinte encontram-se descritos os domínios a desenvolver, os objetivos e respetivas estratégias educativas a implementar:

Quadro 9 – Plano de Desenvolvimento de Competências

| DOMÍNIOS | | OBJETIVOS | ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS |
|-----------------------|--|--|--|
| Linguagem Oral | | | |
| Lexical | Capacidades Recetivas – Definição | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o significado de palavras relacionadas com o quotidiano. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar.” (ex.: “O que é cavalo?”, “O que é regar?” “O que é maçã?”). |
| | Capacidades Expressivas - Nomeação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomear imagens de objetos comuns. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar imagens e pedir para dizer o que vê na imagem (ex.: “O que é isto?”); ▪ Mostrar imagens e perguntar o que cada uma das personagens presentes está a fazer (ex.: a menina está a colorir). |
| Sintático | Capacidades Recetivas - Compreensão de estruturas complexas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar frases ouvidas; ▪ Identificar palavras numa frase incompleta. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Vou-te dizer uma frase e depois vou-te fazer uma pergunta para responderes.” (ex.: “A menina pediu à avó para lhe fazer uma boneca de trapos.” “O que pediu a menina à avó?”); ▪ “Vou-te dizer uma frase em que falta uma palavra, quero que me digas qual é a palavra que falta”. |
| Fonológico | Capacidades Expressivas – Segmentação e Reconstrução Segmental | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentar/reconstruir fonemicamente; ▪ Segmentar/reconstruir silabicamente; ▪ Discriminar palavras, fonemas/sílabas; ▪ Repetir/detetar/corrigir/ explicar o erro fonémico/ silábico numa palavra ouvida; ▪ Utilizar rimas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrução Silábica: ”Vou-te dizer uma palavra partida em bocados e tu vais ouvi-la e depois repeti-la inteira.” (ex.: U-VA, MENI-NA); ▪ Segmentação Silábica: “Agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais reparti-la em bocadinhos.” (ex.: UVA; MENINA); ▪ “Quero que descubras as palavras que têm o mesmo som”; Agora quero que me digas quais são as palavras que têm um som diferente”; “E quais são as palavras que estão mal pronunciadas?”; ▪ “Vamos identificar as palavras que rimam?”; “Diz-me uma palavra que rime com... (ex.: Ana, Joel, Andreia)”. |

| Leitura e Escrita | | |
|--|--|--|
| Leitura | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer grafemas; ▪ Associar grafema/fonema; ▪ Aceder ao significado das palavras lidas; ▪ Identificar personagens no material lido; ▪ Localizar ações no espaço e no tempo; ▪ Relacionar factos e ações com as personagens; ▪ Sequencializar as ações/informações. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Método das 28 Palavras ▪ Livros de Histórias/Contos ▪ Cartões Alfabeto ▪ Cartões Ditongos |
| Escrita | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduzir palavras corretamente e produzir palavras autonomamente; ▪ Escrever palavras sem omitir/trocar grafemas, sílabas; ▪ Construir frases com estrutura simples. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Método das 28 Palavras ▪ Cartões Alfabeto ▪ Cartões Ditongos |
| IMPLEMENTAÇÃO | | |
| Contexto Familiar | Contexto Escolar | |
| <p>Todos os dias a professora titular envia para casa uma ficha de exercícios de desenvolvimento de competências de linguagem oral do Manual de Apoio ao Estudo (exercícios tipo em Anexo VI) ou de promoção de competências de leitura e escrita do Método das 28 Palavras.</p> <p>De acordo com os mesmos, o aluno realizará as tarefas de forma autónoma mas sob supervisão de um adulto, ou então com a ajuda do mesmo, uma vez que sem orientação não conseguirá realizá-las sozinho. Algumas fichas de desenvolvimento de competências linguísticas contêm um quadro de avaliação o qual deve ser preenchido pela pessoa que ajude o aluno na realização das tarefas propostas, registando o seu desempenho.</p> | <p>Sala de aula: utilização do Método das 28 Palavras (fichas de exercícios e puzzles de palavras). De modo a motivar o aluno para novas aprendizagens serão colocadas, progressivamente, as primeiras palavras do Método e respetivas imagens (menina, menino, uva, sapato, bota, mamã e leque) num placard da sala, assim como um cartaz. Sempre que o <i>Pedro</i> aprender a ler e a escrever autonomamente uma palavra, escreve-a num papel, desenha a imagem correspondente e cola-a no cartaz.</p> <p>Apoio psicopedagógico: o apoio decorrerá 2 vezes por semana, em sessões de 2 horas cada, sob supervisão da professora de educação especial. Realizar-se-ão exercícios diversos de promoção do desenvolvimento de competências de linguagem oral, nos domínios acima apresentados.</p> | |

MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- A monitorização e avaliação do desenvolvimento e aquisição de competências, ao longo do tempo, serão realizadas mensalmente, em reunião, com todos os intervenientes diretos. A grelha de avaliação mensal será preenchida colaborativamente pelos mesmos.

O Método das 28 Palavras não contém exercícios específicos de promoção do desenvolvimento da linguagem oral, por isso, elaborou-se um Manual de Apoio ao Estudo (Anexo VI) que contém exercícios específicos nesse domínio.

Para facilitar o processo de monitorização e avaliação da implementação do plano acima descrito, elaborou-se uma grelha de avaliação mensal (Anexo VII) que não chegou a ser preenchida devido à impossibilidade para envolver a encarregada de educação e realizar as reuniões mensais pretendidas com todos os intervenientes diretos. Deste modo, não foi possível monitorizar e avaliar a implementação do plano de desenvolvimento de competências. No processo de elaboração e implementação do respetivo plano, cada um dos intervenientes diretos e indiretos desempenhou um determinado papel.

No **contexto familiar**, a encarregada de educação (mãe) colaborou na implementação do plano de desenvolvimento de competências decorrendo do seguinte modo: todos os dias a professora titular enviou para casa uma ficha de exercícios de desenvolvimento de competências de linguagem oral do Manual de Apoio ao Estudo (exercícios tipo em Anexo VII) ou de promoção de competências de leitura e escrita do Método das 28 Palavras. De acordo com os mesmos, o aluno realizou as tarefas de forma autónoma mas sob supervisão de um adulto, ou então com a ajuda do mesmo, uma vez que sem orientação não seria possível realizá-las sozinho. Algumas fichas de desenvolvimento de competências linguísticas contêm um quadro de avaliação (exemplo em Anexo VI, p. 99) o qual teria de ser preenchido pela pessoa que ajudasse o aluno na realização das tarefas propostas, registando o seu desempenho. O aluno realizou todos os exercícios propostos e os quadros de avaliação foram sempre devidamente preenchidos, ilustrando as suas reais competências.

A implementação das estratégias em contexto familiar decorreu conforme o esperado. A encarregada de educação compareceu às reuniões agendadas; os pais e a avó do aluno demonstraram preocupação com o desempenho comportamental e académico do mesmo e dirigiram-se voluntariamente à escola, por diversas vezes, para obter informações; o aluno

realizou todos os exercícios propostos para trabalho de casa e os quadros de avaliação foram sempre devidamente preenchidos, ilustrando as reais competências do aluno.

No **contexto escolar**, a professora titular demonstrou dificuldades na implementação do Método das 28 Palavras, adotando, como alternativa, exercícios de leitura e escrita de palavras e frases diversas. Contudo, enviou todos os dias para trabalho de casa uma ficha do Manual de Apoio ao Estudo (exercícios tipo em Anexo VI). Para além das reuniões com os encarregados de educação que se realizam em cada período do ano letivo, a professora não se reuniu com a encarregada de educação para discutir o desempenho do aluno na realização das tarefas, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar, nem com os restantes intervenientes.

A professora de educação especial disponibilizou alguns materiais referentes ao Método das 28 Palavras; supervisionou a elaboração do Manual de Apoio ao Estudo (exercícios tipo em Anexo VI) e o apoio psicopedagógico destinado ao desenvolvimento e aquisição de competências de linguagem oral, o qual decorreu todas as semanas em duas sessões de 2 horas por semana, num total de 4 horas semanais.

Em síntese, foi possível desenvolver um trabalho direto com o *Pedro*, envolver agentes educativos da família e da escola, nomeadamente, a encarregada de educação e as professoras titular e de educação especial e, em particular, implementar um plano de desenvolvimento de competências junto do aluno proporcionando-lhe uma adequação curricular ajustada às suas necessidades educativas.

Os aspetos menos positivos do trabalho realizado estão relacionados com a impossibilidade para envolver a professora de AE, a turma e a terapeuta da fala na intervenção educativa; envolver a encarregada de educação na elaboração do programa de desenvolvimento de competências; implementar o Método das 28 Palavras em contexto de sala de aula; monitorizar e avaliar colaborativamente a implementação do respetivo programa.

Capítulo 5 – Discussão de resultados

5.1 Análise e discussão de resultados

O presente capítulo diz respeito à análise e discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior.

As dificuldades do *Pedro* ao nível da linguagem oral foram detetadas em idade pré-escolar pela educadora de infância. Lopes (2010) salienta que os défices no desenvolvimento da linguagem oral podem ser detetados precocemente, embora, só no momento em que a relação entre o código oral e o código escrito se estreita é que se manifestam algumas dificuldades que poderão influenciar o sucesso escolar da criança. Ora, a relação entre os códigos oral e escrito estreita-se quando as aprendizagens assumem um carácter formal. Foi precisamente no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, que o *Pedro* revelou dificuldades acentuadas nos domínios da leitura e da escrita. Apesar disso, a equipa de educação especial não confirmou o carácter permanente das suas dificuldades, conduzindo à não integração do aluno nos apoios ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008. Durante o 1º ano o *Pedro* acabou por não beneficiar de um PEI ou de apoio educativo como alternativa.

O tempo que decorreu entre a deteção precoce das suas DA e a implementação de um conjunto de estratégias educativas específicas foi cerca de 2/3 anos. Este tempo de “espera” corresponde à dificuldade em aferir com segurança o carácter permanente das dificuldades do aluno uma vez que não apresenta uma deficiência mental declarada ou um atraso desenvolvimental de fácil deteção, conforme salientou a professora de educação especial em entrevista.

De modo a despistar as DA do aluno, recorreu-se à observação participante do desempenho académico, em contexto de sala de aula e, posteriormente, à aplicação de três instrumentos de avaliação psicológica, nomeadamente, às provas *WISC-R (Escala de Inteligência para Crianças-Revista)*, *Avaliação da Linguagem Oral* (1997, Sim-Sim, 2010) e *Análise das Dificuldade de Leitura e de Escrita* (Rebelo, 1993), de modo a perceber se o desempenho académico nos domínios da linguagem oral, leitura e escrita era congruente com o desempenho psicológico nas mesmas áreas. O quadro seguinte ilustra os resultados obtidos:

Quadro 10 – Domínios comuns aos desempenhos académico e psicológico do aluno

| | DESEMPENHO ACADÉMICO (observação participante) | DESEMPENHO PSICOLÓGICO (avaliação psicológica) |
|-------------------|--|--|
| Inteligência | _____ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ QI = 69 (<100); ▪ Pontos fortes: provas de carácter manipulativo – figuras incompletas, histórias, cubos e labirintos; ▪ Pontos fracos: provas de carácter verbal – informação, semelhanças, aritmética, compreensão e dígitos. |
| Linguagem Oral | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra grande dificuldade na articulação das palavras; ▪ Revela um vocabulário pobre; ▪ Tem dificuldades na definição verbal e nomeação; na compreensão de estruturas complexas e completamento de frases; ▪ Manifesta dificuldade em discriminar os sons das letras e de fonemas diversos; ▪ Não segmenta/reconstrói fonemicamente diversas palavras nem reconstrói silabicamente diversas palavras; ▪ Não repete/deteta/corrigue ou explica um erro fonémico/silábico numa palavra ouvida. | |
| Leitura e Escrita | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não adquiriu a competência da leitura (lê, apenas, número muito reduzido de palavras); ▪ Reconhece algumas vogais; ▪ Comete erros ao substituir ou omitir letras nas palavras; ▪ Tem dificuldade em distinguir os sons constitutivos das palavras e juntá-los para ler ou escrever uma palavra de forma autónoma. | |

Como se pode verificar no quadro 9, o desempenho académico do aluno corresponde ao seu desempenho psicológico. Os resultados da prova *WISC-R*, preditores do desempenho global do aluno, revelam que o *Pedro* não possui um défice cognitivo muito acentuado. Na mesma prova, obteve uma pontuação total de 62 pontos, que se traduz num QI = 69 (<100), o que significa que apresenta um défice cognitivo ligeiro (Gleitman et al., 2010). Embora o valor de QI obtido seja classificado de acordo com uma escala de desenvolvimento ou diferenciação cognitiva, não deve funcionar como algo absoluto nem ser analisado isoladamente. Nesta prova o *Pedro* revelou uma maior facilidade na execução de tarefas de carácter manipulativo, refletindo as suas habilidades neste domínio e o seu maior interesse por atividades mais práticas que envolvam habilidades psicomotoras e visuomotoras, em detrimento de tarefas que impliquem expressão oral, consciência metalinguística, raciocínio, atenção e memória, as quais refletem as suas dificuldades mais significativas.

O desempenho na prova de *Avaliação da Linguagem Oral* confirmou as dificuldades do *Pedro* nos domínios fonológico, lexical e de compreensão sintática, tendo sido, também, verificadas em contexto de sala de aula. Atendendo ao facto de que a linguagem oral, a leitura e a escrita se desenvolvem de forma interdependente (NAYEC, 1998, cit. in Bairrão, 2005) o

aluno, por manifestar défices acentuados na linguagem oral, revelou dificuldades significativas na realização da prova de *Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita*, assim como, na concretização de exercícios de leitura e escrita em sala de aula, demonstrando que ainda não adquiriu competências que lhe permitam iniciar a leitura e, conseqüentemente a escrita autónoma. Cuberos et al. (1997) explica este facto ao referir que quando existe um atraso na leitura, existe, também, um atraso associado na escrita.

A família comunica eficazmente com o *Pedro* não considerando o atraso na linguagem oral significativo, assim como os défices na leitura e na escrita.

O facto de a terapia da fala já ter sido interrompida e de a família desvalorizar as dificuldades da criança pode ter influenciado o desenvolvimento e a aquisição de competências nos domínios da linguagem oral, essenciais para a iniciação à leitura e à escrita. Bairrão (2005) salienta o papel da família no desenvolvimento de competências a estes níveis, ao defender que as crianças provenientes de um meio familiar mais orientado para os livros e para a leitura revelam uma significativa superioridade no reconhecimento de palavras e na leitura em geral. Sim-Sim (2010) reforça esta ideia ao considerar que o nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança, a capacidade para refletir sobre o conhecimento implícito da sua língua materna e o contacto precoce com materiais de leitura, influenciam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Apesar da desvalorização das dificuldades de aprendizagem do *Pedro*, a encarregada de educação envolveu-se e empenhou-se na implementação do plano de desenvolvimento de competências, em contexto familiar. Segundo os relatos da professora titular, o aluno passou a demonstrar um interesse e motivação crescentes após o envolvimento da encarregada da educação. Santos et al. e Correia (2004; 2010) reforçam a importância dos pais se comprometerem no processo educativo dos filhos e defendem que a participação dos mesmos é um fator decisivo na promoção do desenvolvimento da criança.

A escola onde decorreu o estudo, que inclui um jardim-de-infância, faz parte de um agrupamento de escolas. Esse agrupamento, no ano letivo corrente, não possui um psicólogo, pelo que quando é necessário proceder-se a avaliações psicológicas ou psicopedagógicas para a despiçagem de DA, a educadora e/ou os professores da escola são obrigados a contactar outros técnicos, nomeadamente o psicólogo da Câmara Municipal ou médico de família para encaminhar os alunos para uma consulta de psicologia. Cameron & Mosen (2005, cit. in Gaitas & Morgado, 2010) salientam a importância do psicólogo educacional nas escolas ao

referirem que o psicólogo deve trabalhar com grupos de alunos, professores, professores de AE ou até ao nível da escola, envolvendo-se em projetos e contribuindo para o desenvolvimento de competências e conhecimento nos profissionais que trabalham com crianças.

A equipa de educação especial é constituída por 5 professores que apoiam, em média por ano letivo, cerca de 12 alunos nas diferentes escolas que constituem o agrupamento. A professora entrevistada revelou que a maior dificuldade na prática diária da sua profissão reside, precisamente, no elevado número de alunos por professor, assim como na itinerância, uma vez que alguns professores dão apoio em 4 escolas diferentes e, no trabalho colaborativo com alguns colegas. Estes aspetos relacionados com a gestão dos recursos na escola podem influenciar a qualidade dos serviços prestados aos alunos com NEE. A professora referiu, ainda, que salvo nos casos em que uma criança apresenta uma deficiência declarada, os apoios educativos da educação especial envolvem, apenas, os pais ou encarregados de educação e os professores titular de educação especial. Correia (2010) refere que os alunos com NEE precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação, como por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta, sendo que com uns deve trabalhar todos os dias e com outros não.

O Decreto-Lei nº 3/2008 refere que os apoios especializados da educação especial abrangem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário do setor público, particular ou cooperativo (Artigo 1.º, p.155). Contudo, a educadora do jardim-de-infância e a professora de educação especial com que se colaborou, revelaram que na escola onde decorreu o estudo, nenhum aluno que frequenta o ensino pré-escolar beneficia ou beneficiou, em anos letivos anteriores, de apoios educativos por parte da equipa de educação especial, apesar de existirem referenciações todos os anos letivos. Este facto pode ser explicado pela dificuldade em aferir o caráter permanente das DA numa fase precoce da vida das crianças.

As atividades de promoção de desenvolvimento de competências linguísticas em idade pré-escolar centram-se, essencialmente, no desenvolvimento da consciência fonológica e nas competências de literacia emergente. As atividades de articulação das aprendizagens entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico ocorrem apenas uma vez por período, apesar de se basearem, fundamentalmente, na promoção das competências acima referidas

que, segundo o Ministério da Educação (2003) são fundamentais para iniciar a descodificação do material escrito e compreensão de textos no 1º ciclo do ensino básico. Segundo Whitehurst & Lonigan (1998, cit. in Bairrão, 205) as crianças que se encontram inseridas em ambientes pré-escolares que criam oportunidades para a leitura conjunta, atividades que recorram ao texto escrito e a conversas com adultos e crianças, apresentam níveis superiores de vocabulário, de conceitos sobre o impresso e de compreensão de histórias.

Relativamente aos apoios educativos a alunos com DA que não exijam uma intervenção especializada da educação especial, a coordenadora revelou que só beneficiam de AE os alunos com planos de recuperação que frequentem o 2º, 3º ou 4º anos de escolaridade. De acordo com o Despacho Normativo nº 50/2005 que regula a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento em Portugal, este tipo de planos aplicam-se a alunos do ensino básico (Artigo 1.º), que se encontrem em risco de reprovação. Como os alunos que frequentam o 1º ano não correm o risco de retenção, acabam por não beneficiar de apoios educativos caso deles necessitem.

A coordenadora revelou que as intervenções educativas ao abrigo do Despacho Normativo nº 50/2005, na grande maioria dos casos, não envolvem outros agentes educativos para além do professor titular e do professor de AE, por falta de apoios por parte do agrupamento de escolas a que pertencem e pela dificuldade em colaborar com os pais e com outros técnicos, embora conste no respetivo Despacho Normativo que, sempre que necessário, devem ser envolvidos outros técnicos de educação, saúde, etc.: “o plano de recuperação é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos” (Artigo 2.º).

O Método das 28 Palavras foi referido pela coordenadora e pela professora de educação especial como a estratégia mais utilizada pelos professores para intervir junto de alunos com NEE ou DA nos domínios da leitura e da escrita, independentemente do carácter permanente ou transitório das suas dificuldades. Lopes (2010) considera que a intervenção nestes domínios também deve promover o conhecimento fonológico, para além do conhecimento lexical (vocabulário) e dos conhecimentos acerca da escrita e da fluência leitora. Como tal, o *Pedro* beneficiou de apoio psicopedagógico em contexto escolar, através do qual se procurou promover o desenvolvimento de competências de linguagem oral. Desenvolveu-se, também, um Manual de Apoio ao Estudo (Anexo VI) que integra exercícios específicos de promoção do desenvolvimento da linguagem oral para que fosse possível

desenvolver as mesmas competências em contexto familiar. Lopes (2010) considera, ainda, que apesar destas áreas serem do conhecimento da maioria dos professores, nem sempre se verifica uma consciencialização da necessidade de se trabalharem estes domínios de forma individualizada e sistemática com os alunos.

No que respeita à intervenção educativa procurou-se envolver elementos da família (pais), da escola (professoras titular, de educação especial e de AE e turma) e da comunidade (terapeuta da fala), para que juntos desenvolvessem um trabalho colaborativo e cooperativo na elaboração, implementação, monitorização e avaliação de um plano de desenvolvimento de competências. Não foi possível envolver a turma, a professora de AE e a terapeuta da fala. Os objetivos da intervenção basearam-se na literatura, a qual defende que a literacia se desenvolve de forma integrada e holística em diferentes ambientes sociais (Bairrão, 2005) e enfatiza a construção de uma comunidade escolar que englobe pais, professores, alunos e sociedade em geral (Correia, 2010). No sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais de educação, Hunter & Correia (1999, 2003 cit. in Correia, 2010) salientam o papel da colaboração entre intervenientes e, consideram que a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.

No que concerne à colaboração entre agentes educativos, este estudo possibilitou a realização de um trabalho mais estreito com o *Pedro* e com as professoras titular e de educação especial, assim como a aproximação da família do aluno à escola, procurando promover a colaboração entre agentes educativos na adequação das estratégias dirigidas às necessidades do aluno. Correia (2010) reforça a importância da colaboração entre os profissionais de educação e as famílias, considerando-a uma componente fundamental no processo de implementação de adequações curriculares e defende que todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo dos alunos.

A colaboração com a professora de educação especial possibilitou a gestão dos recursos humanos existentes no agrupamento de escolas, procurando contornar a escassez dos meios e resolver problemas de forma criativa e persistente, assim a confirmação do caráter permanente das DA específicas do *Pedro* e a sua integração nos apoios especializados ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, a iniciar no início do próximo ano letivo. O estabelecimento de uma relação mais próxima com a professora titular permitiu compreender as dificuldades em implementar no terreno práticas educativas ou projetos mais “ambiciosos”, as quais

resultam, em grande medida, da escassez de recursos humanos, como por exemplo, do número insuficiente de educadores de infância, de professores de AE e de educação especial, psicólogos e, da acumulação de funções de docência com as de coordenação, como é o caso da professora titular do *Pedro*.

Apesar dos esforços da encarregada de educação e das professoras titular e de educação especial, alguns objetivos relacionados com a intervenção educativa não se concretizaram, nomeadamente, a formação de uma equipa multidisciplinar constituída por elementos da família, da escola e da comunidade e, a elaboração, implementação, monitorização e avaliação colaborativa do plano de desenvolvimento de competências por todos os intervenientes diretos. Correia (2010) realça a importância dos professores colaborarem e relacionarem-se entre si e com outros profissionais de educação e da definição dos papéis a desempenhar por cada um dos elementos da equipa multidisciplinar para que a intervenção se baseie numa planificação rigorosa dos objetivos a alcançar e das atividades a desenvolver.

O processo de envolvimento dos diferentes agentes educativos revelou-se difícil e moroso, não tendo sido possível concretizar uma reunião conjunta com todos os intervenientes para discutir intenções, objetivos, estratégias, etc. Apesar de a encarregada de educação ter autorizado a integração da professora de AE e de esta se ter disponibilizado para colaborar, a professora titular não considerou a sua integração, assim como dos elementos da turma em que o *Pedro* se insere. Correia (2010, p. 66) defende a importância do envolvimento da turma no processo ensino-aprendizagem de alunos com NEE e da aprendizagem cooperativa ao referir que esta “favorece a interdependência entre os alunos de capacidades muito diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros”. A terapeuta da fala também não foi envolvida uma vez que a encarregada de educação não disponibilizou o contacto.

Apesar dos constrangimentos experienciados ao longo do tempo, foi possível desenvolver um trabalho direto e específico com o aluno alvo de estudo, permitindo-lhe o desenvolvimento de um conjunto de capacidades, nomeadamente, o reconhecimento de algumas letras do alfabeto, ditongos, rimas e fonemas diversos, a leitura e escrita autónoma das 6 primeiras palavras do Método das 28 Palavras e, principalmente, aumentar a sua autoconfiança e motivação face às aprendizagens.

Conclusão

Vivemos numa sociedade progressivamente mais competitiva e que valoriza competências de comunicação e de relacionamento interpessoal. Tornamo-nos numa sociedade alfabetizada, em que a comunicação através da linguagem oral e escrita assumem um lugar de destaque nas relações humanas.

As competências de linguagem escrita advêm do desenvolvimento de competências de leitura e estas, por sua vez, do desenvolvimento de competências linguísticas numa fase precoce da vida do ser humano. A avaliação e a intervenção precoces, ao nível da linguagem oral, revela-se essencial pela importância que as competências linguísticas assumem no estabelecimento de relações significativas com o mundo envolvente e, posteriormente, na aprendizagem formal da leitura e da escrita, as quais condicionarão outras aprendizagens escolares, uma vez que são transversais. O sistema educativo português não deverá, por isso, descurar o desenvolvimento de competências linguísticas na educação pré-escolar, assumindo como uma prioridade a prevenção de perturbações na linguagem oral, procurando prevenir ou atenuar dificuldades de aprendizagem futuras no 1º ciclo do ensino básico.

Ao longo do estudo propusemo-nos a analisar o processo de colaboração e cooperação entre elementos de diferentes contextos numa intervenção educativa dirigida às DA específicas de um determinado aluno. Contudo, a análise concreta desse processo em particular, englobava objetivos mais abrangentes, nomeadamente no que diz respeito à análise de políticas educativas para intervir junto de alunos com DA ou NEE, na escola onde decorreu o estudo. A análise do contexto escolar e do processo de colaboração permitiu compreender os conceitos de Escola Contemporânea (escola para todos) e de Escola Inclusiva.

Quando falamos numa escola de ensino regular constituída por alunos com um desenvolvimento cognitivo *normativo*, capacidades excecionais, diferentes graus de incapacidade ou *dificuldades de aprendizagem específicas* ao nível da leitura, da escrita ou do cálculo, etc., estamos a falar de uma Escola Contemporânea, em que crianças com necessidades educativas diferenciadas frequentam o mesmo espaço físico e pertencem ao mesmo sistema educativo. Essa escola só poderá ser chamada Escola Inclusiva se adotar um

conjunto de práticas que respondam de forma eficaz às necessidades educativas de todos os seus alunos, proporcionando-lhes um ensino adequado às suas capacidades e dificuldades.

Incluir alunos com NEE no ensino regular, constitui um grande desafio para a escola, que se vê confrontada com a necessidade de introduzir mudanças significativas nas políticas educativas. Esta mudança é da responsabilidade dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento de escolas e do corpo docente, que se vê confrontado com funções acrescidas, nomeadamente no que diz respeito à identificação de DA ou NEE, sinalização, avaliação e planeamento de intervenções educativas e respetiva monitorização e avaliação das mesmas, assim como à necessidade de colaborar com outros profissionais de educação, de saúde ou de serviços sociais. A formação de educadores e professores é essencial para definir processos e obter resultados.

A integração de um aluno na educação especial requer uma série de etapas que se iniciam na referenciação e se estendem a uma avaliação que deverá revelar o caráter permanente das suas dificuldades, demonstrando que o aluno tem *necessidades educativas especiais*. Este processo revela-se moroso, podendo estender-se a mais do que um ano letivo pela dificuldade em comprovar o caráter permanente das mesmas. A dificuldade em aferir que um aluno possui as tais *necessidades educativas especiais* permanentes pode dificultar seriamente a adequação das estratégias educativas às reais necessidades dos alunos. É necessário criatividade para encontrar outras soluções.

Este processo, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, exclui, assim, muitos alunos dos apoios educativos especializados da educação especial. O Despacho Normativo nº 50/2005 parece responder às necessidades educativas dos alunos cujas DA, o sistema educativo português, considera não exigirem medidas educativas especiais por parte da educação especial, verificando-se algumas dificuldades por parte da escola onde decorreu o estudo em cumprir as diretrizes desse mesmo Despacho. Apesar das limitações que cada um dos regulamentos apresenta, deveria caber, aos órgãos de gestão da escola ou agrupamento de escolas, encontrar alternativas que melhor respondam às necessidades educativas dos seus alunos, independentemente do tipo de DA que manifestam e da designação que lhes é atribuída.

Relativamente à análise do processo de colaboração e cooperação entre os elementos dos diferentes contextos envolvidos na intervenção educativa dirigida às DA específicas do aluno alvo de estudo de caso, foi difícil motivar os professores para colaborar entre si, assim como com a família ou outros profissionais provenientes da comunidade. É importante que

esta comunidade escolar, em particular, alargue os horizontes da colaboração e se permita cooperar e trabalhar lado a lado com a família dos alunos, com outros profissionais de educação, de saúde ou de serviços sociais, permitindo que outros contextos possam contribuir com os recursos que possuem, os quais poderão ser uma mais-valia para as intervenções educativas.

Revela-se, igualmente importante, que os professores conheçam bem a problemática dos seus alunos e que se estabeleça entre eles uma relação empática e de confiança. A compreensão dos comportamentos, medos, motivações e interesses dos alunos, poderá constituir a base para o apoio, desafio e motivação crescentes.

As políticas educativas assumem um papel fundamental na adoção de práticas educativas promotoras da igualdade de oportunidades de aprendizagem. Contudo, quando surgem dificuldades deverá caber aos educadores e aos professores das respetivas escolas, encontrar alternativas que permitam contornar as limitações do sistema educativo face aos apoios a alunos com DA ou NEE, de modo a promover o sucesso escolar e possibilitar a construção e desenvolvimento da autonomia necessária a uma criança para que ela possa viver em sociedade.

Referências Bibliográficas

Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em psicologia da Educação*. *Psicologia*, 3: 7-30.

Bairrão, J. (2005). *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos*. Livpsic.

Carta da *Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga*. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: cidades, Campos e Territórios*.

Carta de Ciudades Educadoras (1994). *III Congreso Internacional*. Barcelona – Espanha.

Coll, C.; Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Conselho Nacional de Educação.

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto Editora.

Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora.

Cuberos, M.; Garrido, A., & Rivas, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área da Necessidades Educativas Especiais (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca – Espanha.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008 – Educação Especial em Portugal.

Despacho Normativo nº50/2005 de 20 de Outubro de 2005 – Planos de Recuperação, de Acompanhamento de Desenvolvimento em Portugal.

Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). *Educação, diferença e psicologia. Análise Psicológica*, 2 (XXVIII): 359-375.

Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto Editora.

Jesus, S. (1991). *Relação pedagógica: processos de categorização e factores de influência. Psychologica*, 5, 65-73.

Lopes, J. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: A Sofisticada Arquitetura de um Equívoco*. Psiquilibrios.

Malpique, C. (1997). *Psicopedagogia, Educação e Cultura. Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 2: 193-219.

Martins, M. (2005). *Inclusão: um Olhar sobre as Atitudes e Práticas dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, não publicada, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Livpsic.

Ministério da Educação (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.

Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação. 1.Aprendizagem/Aluno*. Livpsic.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

Santos, A., & Sanches, I. (2004). *Práticas de Educação Inclusiva. Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim-de-infância*. Pós-graduação em Educação Especial, não publicada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Wachs, S. (1999). *Measuring Environment Across the Life Span. Emerging Methods and Concepts*. American Psychological Association.

Anexos

Entrevista de *Anamnese*

Pessoa entrevistada: _____

Examinador: _____

Data: ____/____/____

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Morada: _____

AGREGADO FAMILIAR

Mãe

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

Estado civil: _____

Pai

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

Estado civil: _____

Nº de Irmãos: _____

Elementos do Agregado Familiar: _____

HABITAÇÃO E CONFORTO

Tipo de habitação: _____

Número de divisões: _____

A criança habitualmente dorme:

Em quarto individual

No quarto dos pais

Com irmãos

Conforto de alojamento – a casa possui: água, gás, eletricidade, aquecimento, casa de banho, elevador, rádio, TV, máquina de lavar, frigorífico, telefone, etc.?

A família dispõe de meio de transporte pessoal?

Sim

Não

ANTECEDENTES PESSOAIS

Gravidez

A gravidez foi planeada? Sim Não

Estado de saúde da mãe – complicações ocorridas: acidentes, rubéola ou outras doenças infecciosas, medicações, operações, RX, vômitos, hemorragias, outras ocorrências:

Consumos desaconselháveis: álcool, tabaco, drogas, café, etc.

Sim

Não

Parto

Termo

Pré-termo

Pós-termo

Preparação para o parto: _____

Local do Nascimento: _____

Anomalias? _____

COMPORTAMENTOS SOCIOAFETIVOS

Com quem brinca habitualmente? _____

Brinquedos preferidos: _____

Situações e locais preferidos para brincar: _____

Atividades e interesses: _____

Tem amigos? (especificar características: idades, etc.) _____

Relacionamento com o ambiente: autonomia/ dependência: agressividade; timidez; etc.:

Manifestações de afeto: _____

Tipo de Choro: espasmo do soluço; riso; etc.:

Ciúmes: _____

Medos: _____

ESTADO DE SAÚDE

Doenças a assinalar ao longo do desenvolvimento: asma, alergias, etc.:

Acidentes a assinalar ao longo do desenvolvimento: _____

Exames médicos já realizados: _____

Internamentos: _____

Estado físico atual: _____

Houve ou há familiares próximos com:

Doenças de foro psiquiátrico? Doenças cardíacas? _____

Outras doenças? _____

Sono

Hora habitual de deitar: _____

Hora habitual de levantar: _____

Comportamentos relacionados com o deitar: necessita de companhia; utiliza algum objeto para adormecer; tem medo do escuro; etc.:

Comportamentos relacionados com o sono: acorda durante a noite; sono agitado; terrores noturnos; sonambulismo; etc.:

Comportamentos relacionados com o acordar: dificuldade em acordar; não querer levantar; etc.:

Perturbações da linguagem: articulação, gaguez, etc.:

ESCOLARIDADE

Frequentou o jardim de infância? Sim Não

Teve problemas de adaptação? _____

Até essa idade esteve ao cuidado de: _____

Gosta de aprender coisas? _____

E quais são aquelas que menos gosta? _____

Tem dificuldades específicas? _____

ATITUDES PEDAGÓGICAS DOS PAIS

Quem se costuma ocupar da criança? _____

Utilizam recompensas? Sim Não

Quais? Frequência: _____

Ocasião: _____

Utilizam punições? Sim Não

Quais? Frequência: _____

Ocasião: _____

Guião de Entrevista

Educação Especial – entrevista à professora de educação especial do agrupamento de escolas

Data da Entrevista: ____/____/____

Entrevistado: _____

1. Quantos docentes de educação especial existem no agrupamento de escolas?
2. No ano letivo corrente, quantos alunos desta escola, em particular, são apoiados pela equipa de educação especial?
3. Quais são os alunos que podem ser apoiados pela educação especial?
4. Quais são procedimentos utilizados para o despiste das dificuldades de aprendizagem? E quem faz esse despiste?
5. Em que consistem os apoios especializados da educação especial?
6. Como é definido o número de horas de apoio especializado?
7. Para além dos pais/encarregados de educação, do professor titular do aluno e do professor de educação especial, são envolvidos outros profissionais nas intervenções educativas?
8. Quem decide quais são os elementos que devem colaborar nas intervenções educativas? E como se desenrola esse processo?
9. De acordo com a sua experiência, uma intervenção educativa apoiada por uma equipa multidisciplinar, baseada na colaboração e cooperação é vantajosa para um aluno com NEE?
10. Qual é o método ou a estratégia educativa mais utilizada para desenvolver as competências de leitura e escrita no 1º ciclo do ensino básico?

11. De que forma são apoiados os alunos cujas dificuldades de aprendizagem não se enquadram na educação especial?

12. Na sua prática diária qual é a sua maior dificuldade?

Guião de Entrevista

NEE na Educação Pré-Escolar – entrevista à educadora do jardim-de-infância

Data da Entrevista: ____/____/____

Entrevistado: _____

1. Quantas crianças frequentam o jardim-de-infância?
2. Quantas crianças beneficiam de educação especial no ano letivo corrente?
3. Quem faz o despiste das dificuldades de aprendizagem na educação pré-escolar?
4. Todas as crianças que necessitam de apoios educativos especializados por parte da escola recebem esses apoios? (Se não) Porquê?
5. Quantas crianças vão adiar a entrada no 1º ciclo? Quais são as dificuldades que manifestam?
6. Quantas crianças vão entrar antecipadamente no 1º ciclo? Que capacidades excecionais manifestam?
7. Existe um projeto educativo dirigido à educação pré-escolar? (Se sim) Em que consiste?
8. Como se processa a articulação das aprendizagens entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico?
9. O desenvolvimento de competências linguísticas em idade pré-escolar influencia as aprendizagens posteriores da leitura e da escrita. Existe algum plano de ação específico para desenvolver estas competências precocemente?
10. Na sua prática diária qual é a sua maior dificuldade?

Guião de Entrevista

DA no 1º Ciclo do Ensino Básico – entrevista à coordenadora da escola

Data da Entrevista: ____/____/____

Entrevistado: _____

1. Quantos alunos frequentam a escola?
2. Na generalidade quais são as dificuldades de aprendizagem mais frequentes nos alunos da escola?
3. A quem se destina o apoio educativo na escola? Como funciona?
4. Quantos alunos beneficiam de apoio educativo?
5. A quem se destinam os planos de recuperação?
6. Em que consistem os apoios especializados de um plano de recuperação?
7. Os alunos com planos de recuperação beneficiam de apoio individual ou em grupo?
8. Como é definido o número de horas de apoio?
9. Esses apoios permitem a colaboração de diferentes profissionais?
10. Quem decide quais são os elementos que devem colaborar na implementação dos apoios especializados de um plano de recuperação? E como se desenrola esse processo?
11. Qual o método ou a estratégia educativa mais utilizada para desenvolver as competências de leitura e escrita no 1º ciclo do ensino básico?
12. Qual é a maior necessidade educativa da escola?



Pedido de Autorização

Uma mestranda do Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia está a desenvolver um estudo sobre **“Colaboração entre Agentes Educativos num Caso de Dificuldades de Aprendizagem Específicas no 1º Ciclo do Ensino Básico”**. Este estudo surgiu no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Neves.

Tendo sido concedida autorização, por parte da direção, para a realização deste estudo, vimos por este meio solicitar a autorização por parte de V.^a Ex. para a recolha de dados junto do vosso educando.

As informações pessoais recolhidas são confidenciais e não serão divulgadas em qualquer circunstância.

Agradecemos a atenção dispensada e encontramos-nos ao vosso dispor para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões deste estudo.

Vila Nova de Gaia, 28 de Outubro de 2011

Encarregado(a) de Educação

Mestranda

Exercícios tipo do Manual de Apoio ao Estudo

Atividade 1

Data: _____

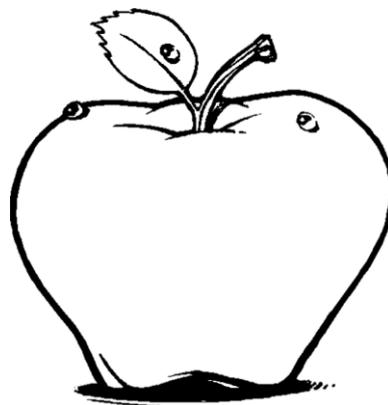
- Perguntar ao *Pedro*:



1. O que é uma maçã?

Resposta esperada: É um fruto.

Pinta a imagem e escreve a palavra a **maçã**.



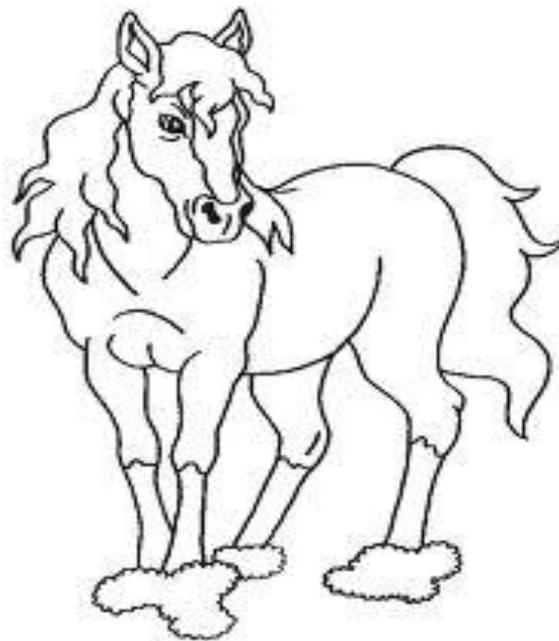
maçã



2. O que é um cavalo?

Resposta esperada: É um animal.

Pinta a imagem e escreve a palavra **cavalo**.



cavalo



3. O que é um dentista?

Resposta esperada: É o médico que trata dos dentes.

Pinta a imagem e escreve a palavra **dente**.



dente

Atividade 2

Data: _____

- Dizer ao *Pedro*: **“Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.”** Registe as respostas.



1. **O carro vermelho da mãe teve um furo.** De que cor é o carro da mãe?

Pinta a imagem e escreve a palavra **mãe**.

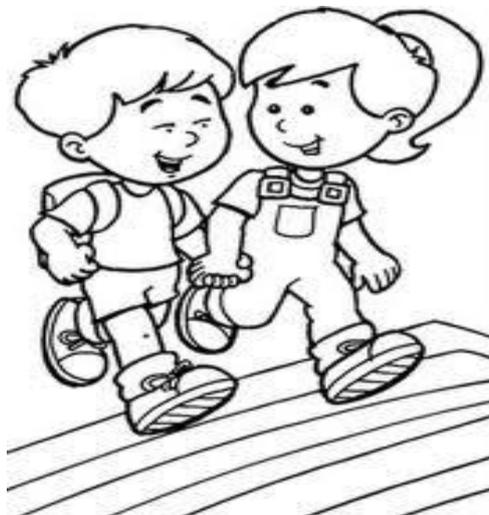


mãe



2. A menina que estava a falar com o Miguel tinha uma camisola azul. Quem é que tinha uma camisola azul?

Pinta a imagem e escreve as palavras **menino** e **menina**.



menino

menina



3. **O menino foi arranhado pelo gato.** Quem é que arranhou o menino?

Pinta a imagem e escreve a palavra **menino**.



menino

Atividade 3

Data: _____

- Dizer ao *Pedro*:

“Vou-te dizer uma palavra partida em bocadinhos. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira.”



ME – NI – NA

Repetiu a palavra inteira (assinale com um X):

| SIM | NÃO |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



ME – NI – NO

Repetiu a palavra inteira (assinale com um X):

| SIM | NÃO |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



U – VA

Repetiu a palavra inteira (assinale com um X):

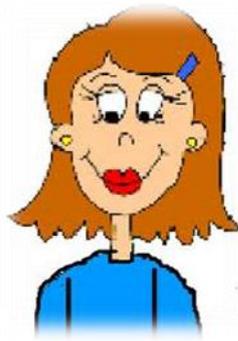
| SIM | NÃO |
|-----|-----|
| | |



TI – O

Repetiu a palavra inteira (assinale com um X):

| SIM | NÃO |
|-----|-----|
| | |



TI – A

Repetiu a palavra inteira (assinale com um X):

| SIM | NÃO |
|-----|-----|
| | |



M – ãE

Repetiu a palavra inteira (assinale com um X):

| SIM | NÃO |
|-----|-----|
| | |



P – AI

Repetiu a palavra inteira (assinale com um X):

| SIM | NÃO |
|-----|-----|
| | |

Atividade 9

Data: _____

Lê e escreve as seguintes frases.

É a menina. _____

É o menino. _____

É a uva. _____

Faz a correspondência.



| | | |
|---------------|------------|---------------|
| menino | uva | menina |
|---------------|------------|---------------|

É o tio. _____

É a tia. _____

É a mãe. _____

É o pai. _____

Faz a correspondência.



| | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| pai | tia | mãe | tio |
|------------|------------|------------|------------|

Atividade 11

Data: _____

- História da **Boneca de Trapos** – contar a história ao *Pedro* e de seguida fazer-lhe perguntas sobre o que acabou de ouvir. Registe as respostas.



A BONECA DE TRAJOS

Era uma vez uma menina que tinha uma avó costureira.

A menina queria uma boneca feita de pano, pois não achava graça nenhuma às que se vendiam nas lojas, feitas por pessoas que não conhecia. E a avó tinha umas mãos de fada.

Então, uma tarde, a menina sentou-se junto da avó e as duas criaram uma linda boneca feita com bocados de tecido. Que bom foi abrir as malas grandes da avó. De lá retiraram velhos trapos que tinham como futuro certo o caixote do lixo.

Os olhos eram dois botões e a boneca sorria.

A avó ficou encantada e a menina ficou feliz.

1. O que queria a menina?

2. De que era feita a boneca que a menina e a avó fizeram?

3. Como eram os olhos da boneca de trapos?

4. Como se sentiu a menina depois de ter feito a boneca de trapos?

Pinta a imagem e escreve a palavra **menina**.

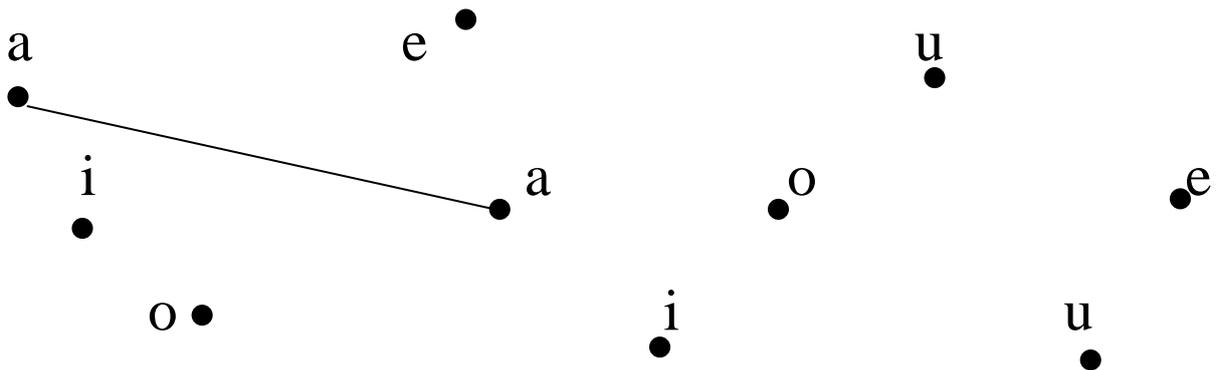


menina

Atividade 41

Data: _____

Faz a correspondência como no exemplo.



Completa como no exemplo e lê em voz alta as vogais.

| | | | | | |
|----------|---|---------------------|----------|---|-------------------|
| a | → | <u> a </u> | A | → | <u> </u> |
| e | → | <u> </u> | E | → | <u> </u> |
| i | → | <u> </u> | I | → | <u> </u> |
| o | → | <u> </u> | O | → | <u> </u> |
| u | → | <u> </u> | U | → | <u> </u> |

Atividade 47

Data: _____

Faz a correspondência. Lê em voz alta as vogais e as palavras.

D

Avião



C

Bota



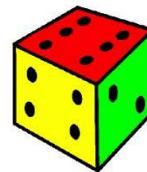
B

Cão



A

Dado



H

Estrela



G

Foca



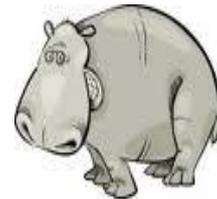
I

Gato



F

Hipopótamo



E

Igreja



N

Jóia



O

Lua



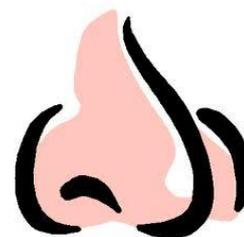
J

Menina



M

Nariz



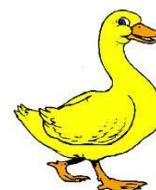
L

Ovo



T

Pato



S

Quadro



P

Rato



Q

Sapo



R

Tia



Z

Uva



X

Veado



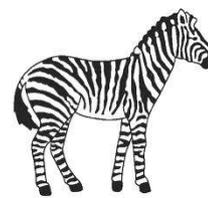
U

Xilofone



V

Zebra



Atividade 48

Data: _____

Descobre as letras que completam as palavras.



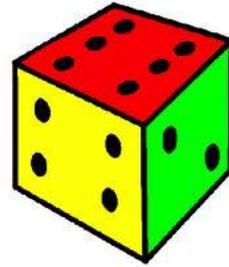
av____ão



____ota



____ão



d____do



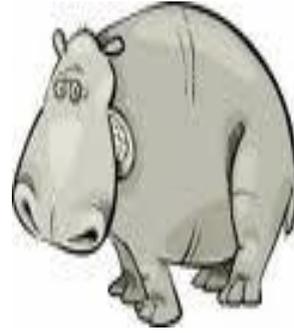
____strela



f____ca



___ato



___ipopótamo



igrej___



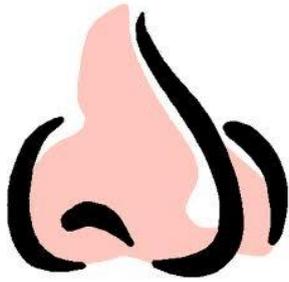
___óia



___ua



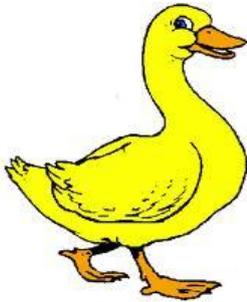
me___ina



___ariz



o___o



___ato



___uadro



ra___o



___apo



t__a



__va



__eado



__ilofone



__ebra

Atividade 51

Data: _____

Lê os ditongos. Completa as palavras com os respectivos ditongos.

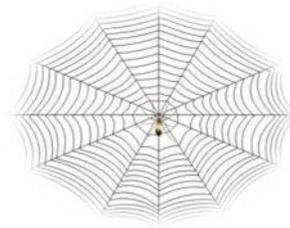
au ãe io ei ão ia ai



p _____



t _____



t _____ **a**



p _____



t _____



p _____



m _____

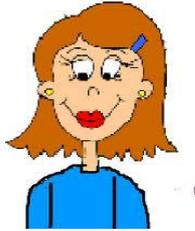
Atividade 52

Data: _____

Lê as palavras. Circunda os ditongos presentes nas palavras.



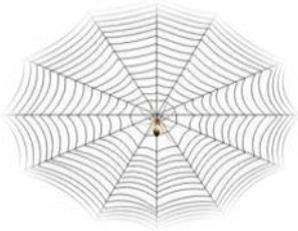
avião



tia



pai



teia



mãe



pau



tio



pão

Atividade 61

Data: _____

Circunda as palavras iniciadas pela letra **A a**.

amora

Cão

Avião

Pente

ameixa

avó

Circunda as palavras iniciadas pela letra **B b**.

Bola

dado

bota

balão

nuvem

bata

Circunda as palavras iniciadas pela letra **C c**.

Estrela

cão

caneta

Caderno

dente

menina

Circunda as palavras iniciadas pela letra **D d**.

Gato

dado

dente

Igreja

janela

Atividade 84

Data: _____

Circunda a letra **b**.

b b d b d b b d
b d b d b b d d
d d b d b d d d

Circunda as palavras iniciadas pela letra **b**.

bota dado bebê dente
doente bata dedal dedo
balão doninha bacia baleia

Escreve as letras.

B

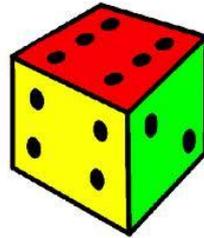
b

Faz corresponder os fonemas às respectivas palavras.

- | | |
|------|-------------|
| ba ● | ● bota |
| be ● | ● burro |
| bi ● | ● bata |
| bo ● | ● bicicleta |
| bu ● | ● bebé |

Lê e escreve as palavras nas respectivas imagens.

dado bota dente bebé





Atividade 87

Data: _____

- Dizer ao *Pedro*:

“Vou-te dizer uma palavra partida em bocadinhos. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira.”

NA – RIZ _____
NU – VEM _____
A – BE – LHA _____
MA – ÇÃ _____
SA – PA – TO _____
O – VE – LHA _____
I – GRE – JA _____

“Vou-te dizer uma palavra inteira. Tu vais ouvi-la e repeti-la aos bocadinhos.”

NARIZ _____
NUVEM _____
ABELHA _____
MAÇÃ _____
SAPATO _____
OVELHA _____
IGREJA _____

Atividade 90

Data: _____

Agrupa as palavras que terminam com o mesmo som.

mapa pente mesa capa

vela Joana janela papel

Ana cana foca Joana

Completa as frases com as palavras ao lado.

A menina come o _____ .

O _____ deu o avião ao menino.

O tio calça o _____ .

sapato

gelado

pai

Encontra as palavras que rimam.

Diz uma palavra que rime com **Joana**

Diz uma palavra que rime com **João**

Diz uma palavra que rime com **Andreia**

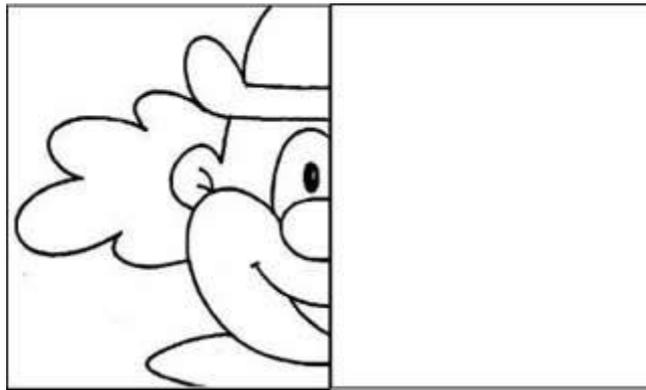
Diz uma palavra que rime com **Joel**

Diz uma palavra que rime com **Rita**

Atividade 91

Data: _____

Desenha a outra metade em simetria.



Observa atentamente a figura e responde.



O aluno está à _____ do pai;

O balde está na mão _____ da auxiliar;

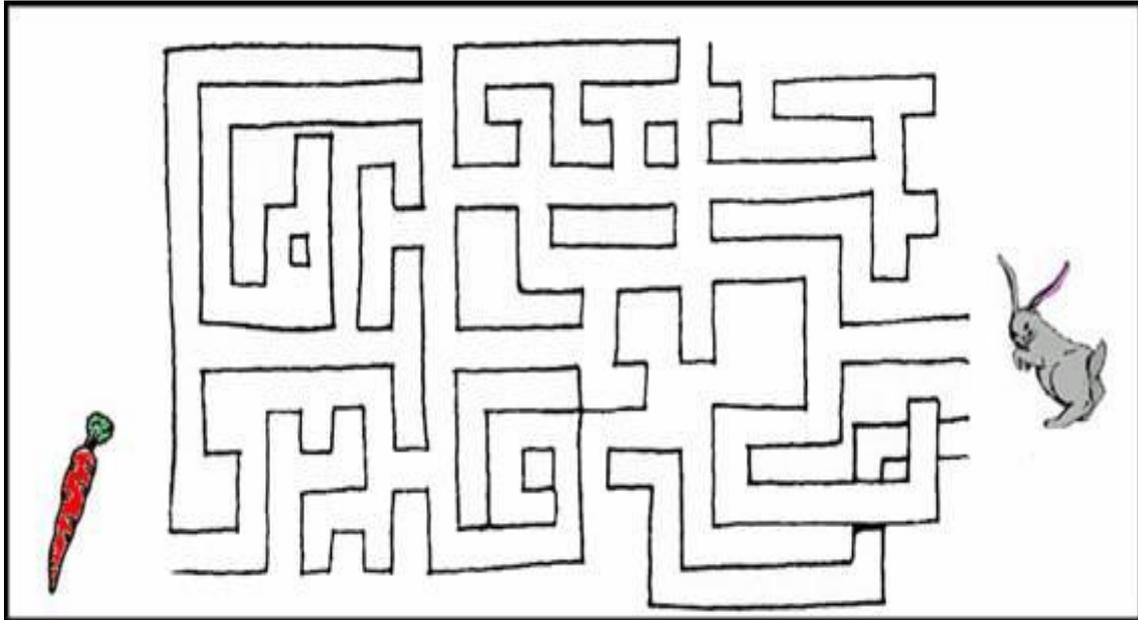
O pai está à _____ da mãe;

A pasta está à _____ do aluno.

Atividade 99

Data: _____

Assinala o percurso que o coelho deve fazer para chegar à cenoura.



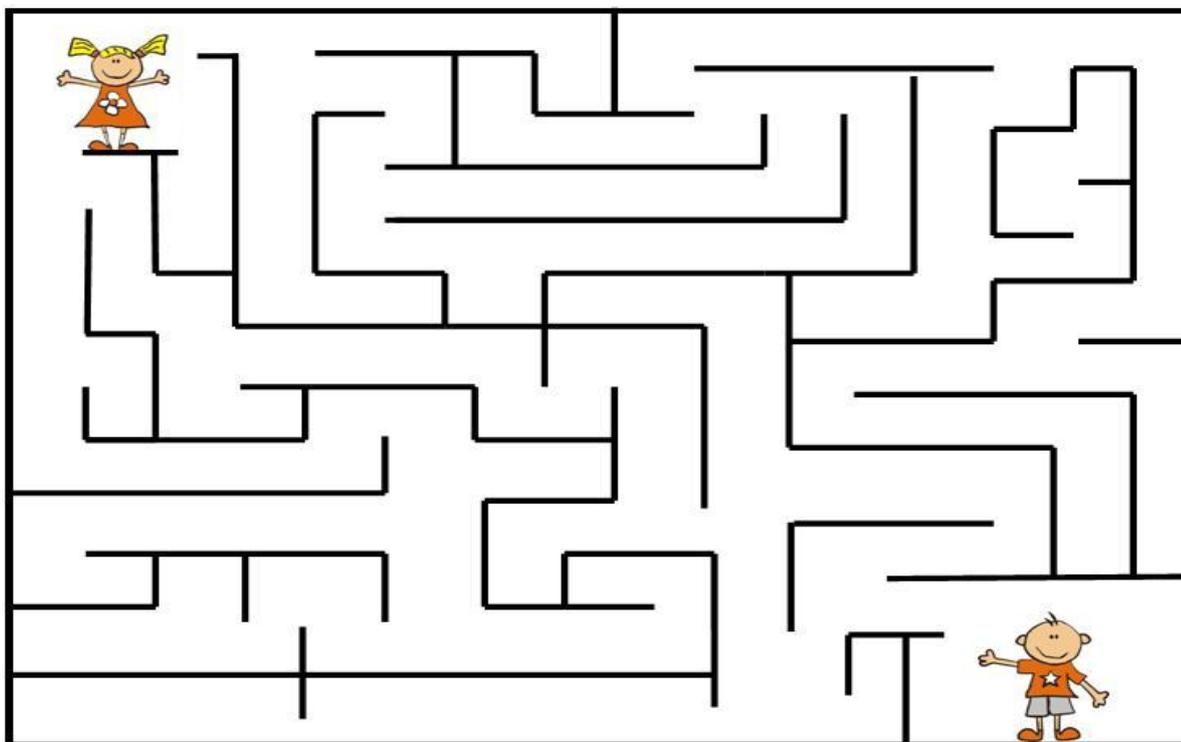
Lê e escreve as palavras e a frase.

cenoura _____

coelho _____

O coelho come a cenoura.

Assinala o percurso que a menina deve fazer para encontrar o menino.



Lê e escreve as palavras e a frase.

menina _____

menino _____

É a menina e o menino.

Atividade 100

Data: _____

Completa as sequências.



**Grelha de Avaliação de Mensal
Dezembro de 2011**

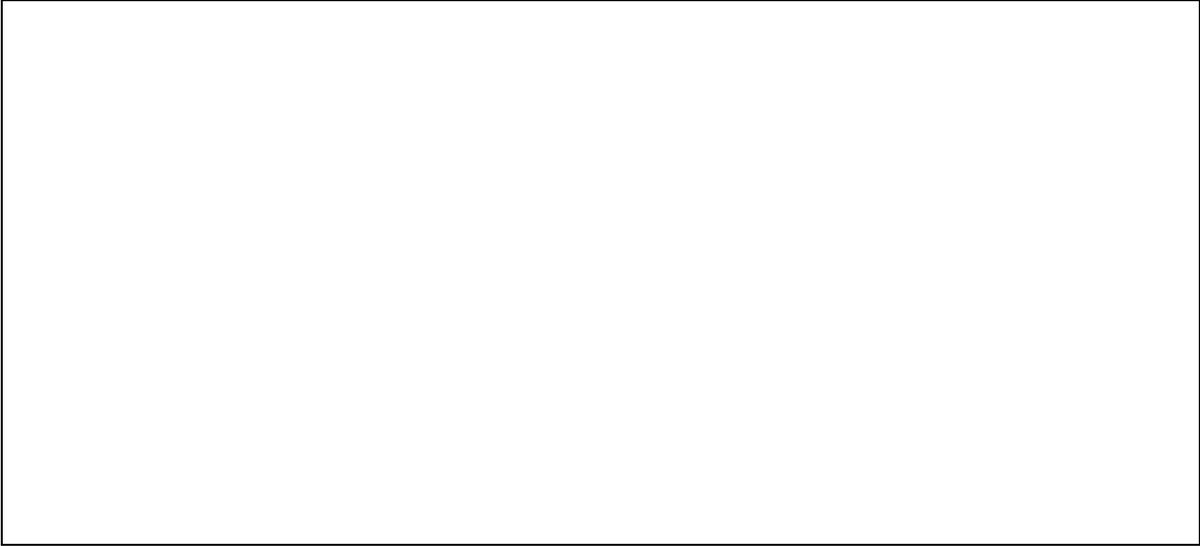
Data: ____/____/____

Preenchido por: _____

| Domínio | Objetivos | Avaliação | | | |
|----------------|--|------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| | | Não é capaz de fazer sozinho | É capaz de fazer com ajuda | Às vezes é capaz de fazer sozinho | É capaz de fazer sozinho |
| Linguagem Oral | Compreende o significado de palavras relacionadas com o quotidiano. | | | | |
| | Nomeia imagens de objetos comuns. | | | | |
| | Completa frases ouvidas. | | | | |
| | Identifica palavras numa frase incompleta. | | | | |
| | Segmenta/reconstrói fonemicamente. | | | | |
| | Segmenta/reconstrói silabicamente. | | | | |
| | Discrimina palavras, fonemas/sílabas. | | | | |
| | Repete/deteta/corrigue/explica o erro fonémico/silábico numa palavra ouvida. | | | | |
| | Utiliza rimas. | | | | |
| Leitura | Reconhece grafemas. | | | | |
| | Associa grafema/fonema. | | | | |
| | Accede ao significado das palavras lidas. | | | | |
| | Identifica personagens no material lido. | | | | |
| | Localiza no espaço e no tempo ações. | | | | |
| | Relaciona factos e ações com as personagens. | | | | |
| | Sequencializa as ações/informações; | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------|--|------------------|-----------------|------------|----------|----------|
| | Lê as 3 primeiras palavras do Método das 28 Palavras (menina, menino, uva). | | | | | |
| | Lê frases com 6 ou mais palavras (ex.: “A tia deu a uva à menina.”) | | | | | |
| Escrita | Reproduz palavras corretamente e produz palavras autonomamente. | | | | | |
| | Escreve palavras sem omitir/trocar grafemas, sílabas. | | | | | |
| | Constrói frases com estrutura simples. | | | | | |
| | Escreve as 3 primeiras palavras do Método das 28 Palavras (menina, menino, uva). | | | | | |
| | Escreve frases com mais de 6 palavras (ex.: “A tia deu a uva à menina e ao menino.”) | | | | | |
| | Escreve sobre as linhas, respeitando o seu limite. | | | | | |
| | Escreve o nome próprio (primeiro e segundo). | | | | | |
| Domínio | Objetivos | Avaliação | | | | |
| | | Não | Às vezes | Sim | | |
| Autonomia e Iniciativa | Toma iniciativa para fazer uma ficha de exercícios. | | | | | |
| | Toma iniciativa para ler palavras e/ou frases já aprendidas na presença das mesmas. | | | | | |
| | Toma iniciativa para escrever palavras e/ou frases já aprendidas. | | | | | |
| | Pede trabalhos para casa. | | | | | |
| | Trabalha individualmente na ausência de um adulto. | | | | | |
| Domínio | Objetivos | Avaliação | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Desempenho Global | Interesse pela aprendizagem. | | | | | |
| | Disponibilidade para aprender. | | | | | |
| | Aquisição de conhecimentos. | | | | | |

Observações:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for handwritten or typed observations. It occupies the upper half of the page.

Relatório técnico-pedagógico

Ano Lectivo 2010/2011

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

1. Referências sobre o Aluno

| | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------|---------------------------------|
| Nome: | Data de nascimento: 12/09/2004 | | | |
| Morada: | | | | |
| Nível de Educação ou Ensino: | <input type="checkbox"/> Pré-Escolar | <input checked="" type="checkbox"/> 1º CEB | <input type="checkbox"/> 2º CEB | <input type="checkbox"/> 3º CEB |
| Estabelecimento de Ensino: | Ano de Escolaridade: 1º Ano | | | |
| Encarregado de Educação: | Contacto | | | |

2. Perfil de Funcionalidade

O foi avaliado pela Psicóloga do Agrupamento no final do ano lectivo passado, a pedido da sua Educadora, por apresentar notórias dificuldades ao nível do desenvolvimento global. Esta avaliação confirmou a presença de limitações significativas no que concerne à participação em actividades típicas para a sua idade, em diversas áreas de vida, resultantes de alterações funcionais, razão pela qual procedeu à referenciação do aluno para possível integração ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Neste sentido, o aluno foi observado em contexto de sala de aula e individual, sendo que a sua dificuldade mais notória se prende com a área da linguagem e comunicação, essencialmente no âmbito da expressão. Efectivamente, devido a graves problemas articulatórios (b320.3), o seu vocabulário é pobre e o discurso praticamente imperceptível (d330.2) não lhe permitindo uma conversação adequada à sua faixa etária (d350.3). Estas limitações dificultam a sua capacidade de adquirir informação (d132.2), pois as questões que coloca aos outros não são compreendidas pelos seus interlocutores. Contudo, demonstra capacidade na aquisição de conceitos previamente ensinados (d137.1) (por exemplo, conceitos abordados no Jardim de Infância, como as cores, noções de mais e menos, relações de grandeza, etc.).

Revela uma boa memória e discriminação visual, o que lhe permite associar símbolos iguais, recordar quatro imagens vistas e apresentadas posteriormente junto de outras quatro ou fazer puzzles tendo em conta a imagem. No entanto, salientam-se grandes constrangimentos ao nível da organização visuo-espacial e da coordenação visuo-motora (b1565.3), sendo apenas capaz de copiar figuras muito simples como um círculo ou uma cruz. A esta limitação acresce a dificuldade na manipulação de instrumentos com os dedos (d4402.3), sendo o seu traço irregular e desorganizado.

Notam-se ainda limitações na sua capacidade para se concentrar nas tarefas (b1400.3; d160.3; d161.3), o que influencia de forma extremamente negativa a aprendizagem e realização das tarefas (d210.2; d220.3). Não obstante, o evidencia algumas capacidades de carácter mais cognitivo, sendo capaz de categorizar objectos, de fazer analogias ou de resolver problemas.

3. Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia

Embora actualmente o revele dificuldades em seguir o currículo de 1º ano (nomeadamente no que concerne à leitura e escrita de letras ou palavras), tendo em conta a sua idade, o facto de ter frequentado apenas um ano de Educação Pré-Escolar e a falta de estimulação anterior, não podemos aferir com segurança o carácter permanente das suas dificuldades.

Nessa perspectiva, não será, para já, integrado no Decreto-Lei nº 3/2008, recomendando-se, no entanto, nova observação no final deste ano lectivo.

4. Conclusões/Tomada de Decisão

Com base na avaliação efectuada é possível concluir que:

- a) O aluno/criança apresenta necessidades educativas especiais que exigem uma intervenção especializada da Educação Especial.
- b) O aluno/criança apresenta necessidades educativas que não exigem uma intervenção especializada da Educação Especial.

5. Respostas e Medidas Educativas a Adoptar

No sentido de adequar o processo de ensino/aprendizagem, o aluno/criança deve beneficiar das seguintes medidas:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado
- b) Adequações Curriculares Individuais
- c) Adequações no Processo de Matrícula
- d) Adequações no Processo de Avaliação
- e) Currículo Específico Individual
- f) Tecnologias de Apoio

6. Fundamentação das Medidas Educativas a Implementar

Uma vez que não será, para já, integrado no Decreto-Lei n.º 3/2008, não usufruirá de quaisquer Medidas Educativas neste âmbito. Contudo, recomenda-se o apoio da Docente da Turma, no sentido de reforçar as aprendizagens e introduzir estratégias diversificadas que beneficiem a aprendizagem.

8. Os Responsáveis pela elaboração do Relatório

Relatório elaborado por:

Profissional:

Assinatura:

Docente de Educação Especial

Concordo com o presente Relatório,

O Encarregado de Educação:

Data: _____

Assinatura: _____

Homologado pelo Director:

Data: _____

Assinatura: _____

