

GERTRUDES MARIA BELAS ANICA

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA: ESTRATÉGIA
PARA A INCLUSÃO**

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio de Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

Lisboa

2009

GERTRUDES MARIA BELAS ANICA

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA: ESTRATÉGIA
PARA A INCLUSÃO**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação no Curso de Mestrado em
Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor,
conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio
de Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

Lisboa

2009

Batem à porta.

- Sim. Entre.

Um homem alto, ainda jovem, carrega uma rapariga também alta e muito magra. Entra, dirige-se a uma cadeira de rodas, senta a rapariga e vai falando com ela. Tenta apertar o cinto da cadeira, mas como a rapariga coloca o corpo em prancha, não consegue.

- Esta menina é muito safada. Assim não vale!

Tenta mais uma vez e consegue. Tenta apertar o colete, mas tem de dizer mais uma vez: - Não sejas safada, ai!!! Finalmente consegue, passa as faixas das pernas e as dos pés, e continua a falar:

- Agora já está, agora já não podes ser safada.

Aproximo-me.

– Bom-dia. (Só o pai retribui o bom-dia.)

- Bom dia princesa...Então não me falas? Onde está o meu bom-dia? Vejo um sorriso rasgado.

-Ah!, assim está bem. Pensava que não me falavas.

O pai despede-se com muitos beijos e sai.

Uma após outra, as crianças chegam nas suas cadeiras de rodas, dizem bom-dia e têm coisas para contar, por vezes é difícil perceber o que dizem. O adulto repete e a criança diz que não. – Desculpa, não te importas de repetir? A tagarelice continua antes da aula começar.

A «princesa» permanece imóvel na sua cadeira de rodas, dirigem-lhe a palavra e ela permanece como se também não ouvisse; então, todos os adultos se atiram num afã para conseguirem um sorriso que mostre que está tudo bem. Ela faz-se rogada, mas depois cede e o seu sorriso deixa todos sossegados.

A aula começa. E agora? É preciso mais do que um sorriso. Há muitas perguntas para serem respondidas. Há escolhas a fazer, vontades e necessidades que têm que ser expressas.

Este trabalho é dedicado a todos os que sofrem
de dificuldades na comunicação.

Agradecimentos

À Inês, ao Jorge, à Bina e ao Zé, que sempre me apoiaram com constantes estímulos e pacientemente desculparam as horas privadas ao seu convívio.

RESUMO

Comunicação Aumentativa: Estratégia para a Inclusão

A paralisia cerebral é um dos factores que frequentemente leva a graves perturbações na comunicação. Estas limitações causam enormes barreiras no desenvolvimento dos indivíduos, sendo importante proporcionar àqueles que apresentam disfunções na comunicação os meios para se expressarem e comunicarem.

A comunicação aumentativa tem como objectivo proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de expressão permitindo compensar as disfunções comunicativas e proporcionar a comunicação, a aprendizagem, a interacção, a autonomia, melhorando as competências globais dos indivíduos e possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida.

Este trabalho resultou da intervenção fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da intervenção-acção com uma aluna com Paralisia Cerebral e sem linguagem oral, com o objectivo de melhorar os seus níveis de interacção com os pares, os professores e os familiares.

Esta intervenção centrou-se no desenvolvimento e na aplicação de um sistema aumentativo de comunicação e numa perspectiva ecológica de desenvolvimento, promoveu uma maior adaptação da aluna ao meio envolvente, a sua inclusão na turma e a sua socialização na comunidade escolar.

Palavras-chave: inclusão, educação inclusiva, paralisia cerebral, sistemas aumentativos de comunicação, unidades de apoio especializado

ABSTRACT

Augmentative Communication: Strategy for Inclusion

Cerebral palsy is a factor that often leads to severe disruption in communication. This limitation causes enormous barriers in individuals development, making it important to offer those with communication disabilities the means to express themselves and to communicate.

The augmentative communication aims to provide the specific technical assistance which amplifies the expression capacity compensating the communicative disorders and therefore allowing the communication, learning, interaction and autonomy, improving the individual global competencies and providing them with a better quality of life.

This work resulted from the intervention based on the assumptions and procedures of the intervention-action with a student with cerebral palsy and without oral language, in order to improve their levels of interaction with peers, teachers and family.

The intervention focused in the development and implementation of an augmentative communication system to, from an ecologic development perspective, promote a larger adaptation of the student to her surroundings and class inclusion.

Keywords: Inclusion, Inclusive education, cerebral palsy, augmentative communication systems, Special education Unit

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	9
1. Enquadramento Teórico	12
1.1 Da segregação à inclusão.....	12
1.2. A educação inclusiva.....	16
1.3. Paralisia cerebral.....	19
1.3.1. Características e problemas associados	19
1.3.2 Classificação dos tipos clínicos	21
1.3.3. Intervenção terapêutica e educativa.....	22
1.3.4. Sistemas aumentativos de comunicação.....	23
1.4. Unidades de apoio especializado.....	30
2. Enquadramento Metodológico	33
2.1. Caracterização do projecto	33
2.2. Problemática, questão de partida e objectivos.....	34
2.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	37
2.3.1. Pesquisa documental.....	37
2.3.2. Observação naturalista.....	38
2.3.3. A entrevista.....	39
2.4. Procedimentos para a recolha e análise dos dados	40
3. Caracterização da Aluna e do Contexto Envolvente	45
3.1.Caracterização da aluna	45
3.1.1. História compreensiva da aluna.....	45
3.1.2. Caracterização do percurso escolar	46
3.1.3. Nível de competências.....	47
3.2. O contexto escolar	50
3.2.1. Espaço físico e logístico	52
3.2.2. Recursos humanos	54
3.2.3. Dinâmica educativa	56
3.2.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.....	60
3.3. Caracterização estrutural do grupo/turma.....	61
3.3.1. Caracterização dinâmica.....	62
4. Plano de Acção	64
4.1. Pressupostos teóricos.....	64
4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção.....	64
4.2.1. Primeira fase	65
4.2.2. Segunda fase	69
4.2.3. Terceira fase	77
4.3. Avaliação dos resultados obtidos	84
5. Reflexões Finais	87
6. Elementos Pós-Textuais	93
6.1. Referências Bibliográficas.....	93
6.2. Apêndices e Anexos	96
Apêndice I.....	I
Apêndice II	II
Apêndice III.....	III
Apêndice IV.....	IV
Apêndice V	VIII
Apêndice VI.....	XII

Apêndice VII	XVI
Apêndice VIII	XX
Apêndice IX	XXIII
Apêndice X	XXV
Apêndice XI	XXVII
Apêndice XII	XXIX
Apêndice XIII	XXXIV
Apêndice XIV	XLI
Apêndice XV	L
Apêndice XVI	LVI
Apêndice XVII	LXI
Apêndice XVIII	LXV
Apêndice XIX	LXIX
Apêndice XX	LXXIV
ANEXOS	LXXVII
Anexo 1 - Relatório psicológico do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian	LXXVIII
Anexo 2 - Relatório psicológico do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian	LXXIX
Anexo 4 – Ficha de caracterização educativo/terapêutica	LXXXII
Anexo5-PEI	LXXXVII
Anexo 6 - Excerto do Projecto Curricular da Turma 2ºC	XCVIII

INDICE DE QUADROS

1 - Blocos e objectivos da entrevista	p.43
2 - Caracterização dos sujeitos entrevistados	p.55
3 - Síntese das actividades desenvolvidas na primeira fase	p.68
4 - Síntese das actividades desenvolvidas na segunda fase.....	p.74
5 - Síntese das actividades desenvolvidas na segunda fase.....	p.74
6 - Postura que a aluna manifestou na utilização da simbologia	p.75
7 - Participação dos colegas.....	p.76
8 - Síntese das actividades desenvolvidas na terceira fase	p.82
9 - Síntese das actividades desenvolvidas na terceira fase	p.82

Introdução

A comunicação e a necessidade de relacionamento social são um dos aspectos mais importantes do ser humano, assumindo a linguagem oral a forma privilegiada de expressão e de relacionamento com os outros. A comunicação é também um factor fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social e para o bem-estar humano. As restrições ao exercício desta função causam enormes constrangimentos no desenvolvimento dos indivíduos. Daqui a importância de proporcionarmos àqueles que apresentam problemas de comunicação os meios para se expressarem e se fazerem entender. A comunicação aumentativa é um dos meios possíveis e tem como objectivo proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de comunicação.

Este relatório resultou da intervenção junto de uma aluna com Paralisia Cerebral e sem linguagem oral, com o intuito de melhorar os seus níveis de interacção com os pares, os professores e os familiares. A intervenção centrou-se no desenvolvimento e na aplicação de um sistema aumentativo de comunicação para, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento, promover uma maior adaptação ao meio envolvente.

O projecto foi desenvolvido na modalidade de investigação-acção: começou-se pela avaliação da situação com a recolha e a análise dos dados, a que se seguiu o planeamento, a acção e a reflexão sobre os resultados, daí resultando nova acção e reflexão.

A estrutura do relatório do projecto de intervenção está organizada em quatro capítulos.

O primeiro é o enquadramento teórico, com quatro subcapítulos, onde é abordado o suporte teórico das problemáticas em estudo.

A primeira abordagem é feita ao conceito de escola, numa perspectiva histórica, desde a segregação até à inclusão. Neste subcapítulo abordamos a evolução das respostas da sociedade e do sistema educativo ao problema das crianças em situação de deficiência. Traçamos essencialmente a evolução dos conceitos em Portugal, à luz da influência europeia e norte-americana.

Na educação inclusiva, tentamos analisar a evolução do conceito e o que consideramos avanços e recuos legislativos para a concretização do processo de inclusão.

O terceiro subcapítulo aborda a Paralisia Cerebral (PC) apresentando as situações que podem originá-la, bem como a tipologia dos problemas neuromotores, os diferentes tipos clínicos identificados e as formas de intervenção terapêutica.

Associada à problemática da Paralisia Cerebral, abordamos os sistemas aumentativos de comunicação, tentando apresentar os conceitos, os objectivos e a sua evolução.

Vários autores (Almirall, 1998; Bellacasa, 1990; Sotillo, 2003; Tetzchner, 2000), designam por sistemas aumentativos de comunicação os que permitem complementar ou aumentar a expressão oral e designam por sistemas alternativos de comunicação os que constituem uma alternativa à comunicação oral.

Neste relatório usaremos somente o conceito de sistemas aumentativos de comunicação. Adoptámos esta designação por considerarmos ser a mais adequada pois apesar de a intervenção se ter centrado numa aluna, o grupo de trabalho era constituído por alunos que, embora apresentem dificuldades de comunicação, conseguem verbalizar. Neste caso o que pretendemos foi criar recursos mais ou menos complexos para dar resposta às necessidades de comunicação de todos e de cada um, aumentando a sua forma de comunicação natural.

No quarto subcapítulo fazemos uma abordagem histórica às unidades de apoio especializado, já que o nosso trabalho decorreu em parte numa unidade que ajudámos a nascer.

O segundo capítulo respeita ao enquadramento metodológico onde se explica o projecto de intervenção, através de quatro subcapítulos. Como a comunicação é fundamental para um desenvolvimento completo, pretendemos saber se utilizando um sistema aumentativo de comunicação, conseguiremos aumentar significativamente as interacções do seu utilizador com o meio envolvente.

No segundo e terceiro subcapítulos apresentamos, respectivamente, os objectivos gerais da intervenção e as técnicas e instrumentos que utilizámos para a pesquisa dos dados. No quarto e último subcapítulo apresentamos os procedimentos para a recolha e a análise dos dados e referimos a metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica, na análise dos documentos, nas observações naturalistas e nas entrevistas.

O terceiro capítulo subdivide-se em três partes onde fazemos a caracterização da aluna e dos contextos envolventes. Primeiro fazemos a caracterização da aluna em termos de problemática, contexto familiar, percurso escolar e nível de competências. Em seguida, fazemos a caracterização do contexto escolar, isto é, os espaços físicos, os recursos humanos,

a dinâmica educativa e as preocupações explícitas do agrupamento de escolas na promoção de uma escola com todos e para todos. E por fim a caracterização do grupo/turma.

No último capítulo é apresentado, em três subcapítulos, o plano de acção que desenvolvemos. O primeiro refere-se aos pressupostos teóricos que orientaram a intervenção. O segundo aborda a planificação, a realização/avaliação da intervenção, os objectivos específicos, as estratégias, os recursos materiais/humanos utilizados, bem como as actividades que foram desenvolvidas. Estas são apresentadas em quadro para uma mais fácil comparação das actividades desenvolvidas. No terceiro subcapítulo são expostos os resultados finais que obtivemos e é feito o balanço da intervenção, contrapondo a situação final à situação inicial da aluna.

Finalmente apresentamos as reflexões finais, destacando os aspectos importantes de cada uma das partes deste trabalho e a forma como vamos continuar a desenvolver o nosso trabalho depois desta intervenção.

1. Enquadramento Teórico

1.1 Da segregação à inclusão

Pelo estudo da história verifica-se que todas as sociedades têm tido práticas de exclusão social de seres humanos diferentes. Os portadores de deficiências físicas ou mentais foram alvo de perseguição, exclusão e por vezes execução (Correia, 1997).

Ao longo dos tempos foi-se alterando a forma como a sociedade via as pessoas em situação de deficiência. Estas alterações foram sobretudo motivadas por influência das experiências e dos avanços da investigação nos diferentes países, bem como por factores de ordem social.

Em Portugal, remonta ao século XIX (1822), a criação do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. Neste seguia-se o método de Jacob Rodrigues Pereira, que se dedicou ao estudo de uma pedagogia adaptada para o desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória e da fala das crianças surdas e cegas. Este instituto é reconhecido como o primeiro passo para a educação de pessoas com deficiência. Seguiram-se outros estabelecimentos, havendo, no início do século XX, dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos. Os institutos tinham objectivos fundamentalmente educativos, enquanto que os asilos tinham objectivos assistenciais (Costa, 1981).

Inicialmente o conceito de Educação Especial visava a educação e protecção das pessoas com deficiência. Neste sentido, foram criadas escolas especiais, separadas das escolas regulares. A primeira ideia de Educação Especial era: para crianças diferentes, escolas diferentes.

Em virtude da escassez das escolas especiais, os alunos com deficiência eram obrigados a deslocarem-se das suas casas para os internatos das instituições. Era feita uma renúncia da família em prol da educação e esta estava exclusivamente entregue aos técnicos.

O sistema de resposta foi-se organizando e, se em muitos casos era evidente que uma criança deveria frequentar as classes especiais, noutros casos não, pelo que era importante uma triagem rigorosa dos alunos.

Leitão (1980), refere que Binet e Simon iniciaram os trabalhos de padronização da inteligência através de uma «escala métrica da inteligência», sendo os precursores da psicometria (p14). Estas técnicas permitiam a implementação de um modelo de diagnóstico

para fazer o despiste das deficiências. Este é um processo liderado pelos médicos e que levou sobretudo à segregação.

As duas guerras mundiais produziram um alarmante número de deficientes. Os países atingidos empenharam-se na procura de soluções para o problema. Paralelamente, preocupações humanistas vão ter uma grande influência na valorização da Pessoa Humana (Correia, 1997). Após a 1ª Grande Guerra, foi feita a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Sociedade das Nações em 1924 e, após a 2ª Guerra Mundial, foi aprovada, em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos. Esta valorização humana foi acompanhada pelo debate da segregação das pessoas com deficiência e começou-se a defender que a sua educação devia ser semelhante à das pessoas sem deficiência. É o início de uma nova filosofia a “Educação Integrada” (p.19) que só virá a ser seguida com regularidade em Portugal, a partir de 1970. Durante muito tempo a educação continuará a ser feita paralelamente nas classes especiais e nas classes regulares.

Em 1916, António Aurélio da Costa Ferreira cria um instituto, sob a tutela do Ministério da Instrução, para a observação e ensino de alunos com deficiência mental e para a consulta de crianças com perturbações mentais e de linguagem. Em 1922 propôs que se criassem classes especiais nas escolas para que os alunos fossem colocados de acordo com a morfologia do seu problema. Em 1946, o Instituto assume a criação de classes especiais, junto das escolas oficiais, cabendo-lhe também a formação dos professores dessas classes. As crianças com deficiências visuais e auditivas, continuaram nos institutos.

Em 1956, as primeiras experiências de ensino integrado estiveram relacionadas com o referido instituto. Esta experiência decorreu durante os anos em que o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira apoiou o Centro Infantil Helen Keller, que abriu excepcionalmente as suas portas a alunos visuais, promovendo assim uma integração de sinal contrário. Esta experiência levou, posteriormente, alunos deficientes visuais ao ensino regular (Costa, 1981).

Em Portugal, de uma forma geral os recursos para atender crianças com deficiência eram escassos, não se conseguindo dar resposta às necessidades. Assim, surgiram, a partir da década de cinquenta, diversas associações de pais que tentavam organizar estruturas para a educação e reabilitação dos seus filhos (Costa, 1981).

Na década de 70, iniciaram-se as alterações que levaram a uma profunda mudança da Educação Especial. Em 1973 foi feita uma Reforma de Ensino (Lei 5/73 de 25/7), que alargou o período da escolaridade obrigatória para todas as crianças, incluindo as inadaptadas, as deficientes e as precoces. O Ministério da Educação assume pela primeira vez o ensino destas

crianças e jovens, publicando a lei orgânica que cria dentro do Ministério da Educação a Direcção Geral do Ensino Básico e a Divisão de Ensino Especial, bem como a Direcção Geral do Ensino Secundário e a Divisão de Ensino Especial e Profissional (Dec.Lei 45/73 de 12/2). Estas divisões orientaram a sua actividade para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais, responsáveis pela integração de alunos portadores de deficiências. São criadas as Equipas de Ensino Especial para apoiar os alunos com défices sensoriais ou motores e para promover a sua integração social e escolar (Costa, 1981).

A Revolução de 25 de Abril de 1974 veio a dar origem a uma nova Constituição da República Portuguesa, Lei nº1/76, (de 2/4), onde é reconhecido, como direito fundamental, que “Todos têm direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, (artigo74). Esta ideia de igualdade, contudo, não dá a garantia aos portadores de deficiências de terem a oportunidade de frequentarem as escolas de ensino regular, pois incumbe ao Estado: “Promover e apoiar o ensino especial para deficientes” (artigo 74, alínea g). A política de integração não é nitidamente expressa na letra da lei. Contudo, os professores das Equipas de Educação Especial tentam promover a integração dos alunos em situação de deficiência nas escolas de ensino regular, desde o básico ao unificado.

A política em relação à integração foi sendo influenciada pelos avanços ideológicos realizados noutros países, nomeadamente com a publicação nos Estados Unidos da Public Law 94/142 (1975) que consagra o direito à integração escolar num meio o menos restritivo possível (Sprintall & Sprinteall 1993). Nesta linha, mas marcando uma viragem decisiva, é publicado em Inglaterra o Warnock Report (1978) que introduz o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, passando a intervenção educativa a basear-se na criança e nas suas «necessidades», minimizando o diagnóstico e a categorização em prol da educação promotora de mudança (Sanches, 1995, p15).

De acordo com estas novas ideias, passa a ser produzida legislação destinada a mudar a actuação da Educação Especial. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14/10) representa um avanço, ao considerar que a Educação Especial se destina aos indivíduos com necessidades educativas especiais; “A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas (...)”, mas é ainda restritiva quando afirma que são “(...) devidas a deficiências físicas e mentais.” (artigo17 - 1). Volta a inovar no artigo 18-1; “A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios

de educadores especializados”. Verifica-se que o grande avanço é a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, o que vai levar a grandes mudanças. Para Correia (1999),

“...a ampliação dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas, com enormes consequências quer na organização das estratégias de intervenção do professor de apoio quer, ..., no papel da própria escola e dos professores do ensino regular.” (p.27)

No início da década de 90 surge um novo enquadramento legal, com o D. L. 319/91, de 23/8, onde é reconhecida a evolução do conceito de Educação Especial, as transformações do sistema educativo português e as experiências de integração. As recomendações dos organismos internacionais vão também consubstanciar-se em novas perspectivas e directrizes. Passam então a ser os critérios pedagógicos a determinar a existência de necessidades educativas especiais (NEE). É responsabilizada a escola regular pelo atendimento de todo e qualquer aluno. É reconhecida a importância dos pais na educação dos filhos e na tomada de decisões sobre as medidas educativas. É ainda recomendado que a educação dos alunos com NEE seja feita num meio o menos restritivo possível.

A propósito da Lei de Bases e do D. L. 319/91, de 23/8, Correia (1999) resume: “...numa palavra, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação” (p15). Sobre o novo diploma Sanches (1996), refere que os conceitos introduzidos permitem que os “jovens com problemas sejam vistos na escola, numa perspectiva educativo-pedagógica que contemple o seu desenvolvimento harmonioso,” que as escolas regulares passem a ser para todos e que estas se responsabilizem pela “educação de todos os jovens, constituindo-se como pólo dinamizador da procura da resposta adequada a cada situação educativa” (p.18). Apesar da sua grande abrangência, este diploma só se aplica às entidades públicas nos diferentes níveis de ensino e às públicas e privadas no ensino pré-escolar, por isso é restritivo e segregador.

No modelo de ensino integrado a perspectiva educativa é centrada no aluno, nas suas características individuais, e no ambiente social. Os alunos são divididos em dois grupos: os especiais, que necessitam de educação especial, e os que não necessitam de qualquer apoio específico. A resposta aos primeiros consiste numa intervenção específica, dada em termos individuais ou em pequenos grupos, requerendo espaços próprios. Estes alunos são agrupados por categorias, para efeito deste apoio. Neste modelo a escola não necessita de promover alterações para atender à generalidade dos alunos, pois estes não estão identificados como tendo outras necessidades educativas (Costa 2006).

1.2. A educação inclusiva

A Declaração de Salamanca (7/6/94) é o grande passo para a concretização da educação para todos e tem uma influência determinante na política de educação em Portugal. Esta apoia-se no princípio da educação inclusiva e nas alterações necessárias para o atendimento a todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, ao “adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares,” (p.X).

O Despacho 105/97, de 1 de Julho, propõe um modelo de intervenção centrado na escola e no currículo, de acordo com os princípios defendidos na Declaração de Salamanca (Costa, 1999). Neste diploma a ideia de integração e respectivas estratégias promovidas pelo professor de Educação Especial, com o objectivo de integrar um aluno ou um conjunto de alunos, passa a ser perspectivada a ideia de educação inclusiva, cuja resposta deverá ser dada de acordo com as necessidades dos alunos no contexto do seu grupo de pares, proporcionando interacções fundamentais para o seu desenvolvimento (Silva, 2008). Pretende-se, assim, “proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Sanches & Teodoro, 2006, p.70). Este é um trabalho para toda a comunidade educativa que só é possível através da consciencialização do dever de dar respostas adequadas às exigências.

Para Ainscow (1997), a escola para todos é um novo paradigma baseado na inovação educativa e na transformação das práticas tradicionais para responder às necessidades de todos os alunos. Estas novas práticas começam na “valorização profissional dos professores” (p.15), através de novas hipóteses de trabalho baseadas na “experimentação e reflexão”. O professor deve estar atento “ao feedback dado pelos alunos” (p.17), e implementar novas experiências de “aprendizagem em grupo”, organizando actividades de colaboração entre alunos, incentivando e motivando a participação de todos e a entreajuda. O professor perceberá que a reflexão lhe permite planear aulas mais adequadas aos alunos e, ao mesmo tempo, aprender com as novas experiências de modo a implementar um currículo que responda às necessidades de todos os alunos (Costa, 2006). É fundamental haver disponibilidade para se adaptar às situações imprevistas e projectar novas práticas tendentes à mudança. Os professores terão de formar equipas de trabalho onde colaborem e partilhem

experiências e materiais, bem como criar condições para a emergência de parcerias e de inovação, terminando com o isolamento e o individualismo profissional. A escola terá que ser um local onde todos aprendem e não só os alunos.

O currículo terá de ser flexível para poder ser acessível a todos e deverá proporcionar oportunidades de aprendizagem e de aquisição de competências funcionais em detrimento dos conteúdos. As aprendizagens efectivar-se-ão com os alunos totalmente envolvidos, vivendo as suas experiências (Costa, 2006).

Para Rodrigues, (2006) a educação inclusiva é um processo de aproximação e afastamento do “desiderato que é educar todos juntos com qualidade, respeitando as suas diferenças juntos.” (p.7).

Em termos legislativos é feita nova alteração com a publicação do D.L. 3/2008, de 7/1, que revogou o D.L. 319/91, de 23/8. Este afirma no seu preâmbulo que “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”.

Correia (2008), pelo contrário, considera que esta nova legislação tem uma série de aspectos que considera negativos, levando-o a duvidar que a mesma consiga promover aprendizagens “efectivas e significativas para todos” (p.1). Considera que parece excluir a generalidade dos alunos com NEE permanentes. De facto no Manual de apoio à prática da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) é referido que “O D.L. 3/2008 vem definir o grupo-alvo da educação especial, “(...) o grupo a que Simeonsson refere de baixa-frequência e alta-intensidade” (p.16).

Correia (2008) refere também que esta legislação obriga ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), para a elegibilidade e elaboração do Programa Educativo Individual, mas considera que a CIF é um sistema de classificação que é feito a partir dos resultados das avaliações dos elementos de uma equipa multidisciplinar e que o seu uso em educação é totalmente desnecessário, pois o que se pretende não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes, mas responder individualmente às suas necessidades. Outro aspecto que refere é o uso do termo «deficiência», em vez de «necessidades educativas especiais», deixando entender o cariz clínico da classificação. Esta classificação, em desuso desde 1991, quando o D. L. 319/91 de 23/8 postulou “A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”,

baseado em critérios pedagógicos” (p.2), implementa-se, assim, com este novo documento uma classificação novamente de foro médico com a utilização de domínios da saúde.

Em relação à organização e funcionamento da educação especial, este diploma prevê a criação, por despacho ministerial, de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e de alunos cegos ou com baixa visão. Prevê também a criação, sob proposta do Conselho Executivo, de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Justificando estas medidas, a DGIDC, considera que havendo um número significativo de alunos que necessita de respostas educativas exigindo equipamentos e especializações profissionais difíceis de generalizar, se deve fazer uma concentração dos recursos humanos e materiais.

Prevê, ainda, este diploma, a elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT) para os alunos considerados como tendo NEE de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. Este PIT visa o seu enquadramento social e o exercício de uma actividade profissional.

Desde a promulgação do D. Lei 3/2008, de 7/1, que se instalou a polémica à sua volta, com petições para a sua melhoria, mas também para a sua revogação. Dois meses depois da entrada em vigor saiu a primeira alteração por apreciação parlamentar.

Este tem sido o caminho percorrido para a educação inclusiva. Para Costa (1999):

“A educação inclusiva não é um evento, é um processo. Não sei se haverá alguma escola totalmente inclusiva em que a educação de todos os alunos seja a melhor que seria possível proporcionar. A educação inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo vão tentando alcançar. Mas a educação inclusiva não é uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização. O processo para a inclusão está em curso, são inúmeras as práticas de qualidade existentes em inúmeros países. . . e nas várias regiões do nosso país.” (p.35)

1.3. Paralisia cerebral

1.3.1. Características e problemas associados

Como refere Andrada (1997), o termo paralisia cerebral (PC) é comum a um conjunto de incapacidades ou problemas neuromotores irreversíveis, mas não progressivos. Resultam de uma lesão cerebral ou de uma anomalia no desenvolvimento do sistema nervoso central que ocorre num período precoce de desenvolvimento do cérebro.

De acordo com Rett e Seidler (1996) a PC pode ser provocada por lesões antes do parto, como perturbações de origem hereditária (genopatias), mutações cromossómicas e outros factores adversos durante a gravidez, como infecções maternas, traumatismos, intoxicações, consanguinidade, incompatibilidade de RH, malformações ou anomalias congénitas, consumo de estupefacientes ou deficiente nutrição.

A PC pode também ser provocada por factores adversos que ocorrem durante o parto, podemos referir a anóxia neonatal e o parto pré-termo, com um risco mais elevado quando o prematuro tem menos de 2500 gramas de peso. Após o parto podem surgir problemas como: encefalite, meningite, lesões do crânio e do cérebro devido a traumatismos e afecções degenerativas e atroficas do sistema nervoso central que se manifestam, por vezes só na idade escolar e que, lenta e sistematicamente, vão afectando as capacidades motoras, levando à imobilidade total.

Na PC o sistema nervoso central está afectado na sua capacidade funcional, uma vez que as funções motoras não são controladas. A maior parte destas perturbações são paresias espásticas que são condicionadas por excitabilidade resultante de estímulos endógenos e exógenos. Estas formas de paralisia situam-se em diferentes zonas do sistema nervoso central e afectam os quatro membros, só dois, ou um dos lados do corpo.

Contudo, não são só os músculos dos membros que são afectados, mas sim muitos dos músculos que fazem o controlo do olho, da mastigação e da deglutição, da respiração e dos esfíncteres entre outros. Causa também problemas de estrabismo e de hipersalivação. Como a mastigação se processa de forma pouco eficaz, o desenvolvimento dos dentes é afectado e há tendência para desenvolver cáries.

B. Bobath e K. Bobath (1978) referem que é difícil fazer o diagnóstico da paralisia cerebral em crianças com menos de quatro meses, pois nestas ainda não são visíveis os problemas no desenvolvimento motor. Só mais tarde, quando se verifica que ainda não

atingiram os estágios de desenvolvimento que deveriam, é que começam a revelar-se os sinais do seu comprometimento motor. Estes aparecem entre os 12 e os 18 meses, quando as crianças sem problemas começam a levantar-se, a caminhar com algum equilíbrio e a usar as mãos para manipular objectos. Nas crianças com lesão cerebral aparecem outras actividades motoras, manifestando-se a espasticidade, a atetose ou a ataxia. Torna-se visível que os padrões de movimento não seguem o desenvolvimento regular e a sua postura corporal não evolui.

K. Bobath (1976) refere que a lesão cerebral interfere com a sequência do desenvolvimento motor, levando à falta de controlo da cabeça e do equilíbrio geral do corpo, o que prolonga os padrões da primeira infância. Estas crianças não têm reacções de rectificação para manter a cabeça alinhada com o tronco e este com os membros. Cedo é visível que a criança não desenvolve o tónus postural contra a gravidade, desenvolvendo, sim, uma actividade reflexa com extensão total ou flexão total.

No Estudo Europeu de Etiologia da PC (2005) é referido que é difícil fazer a prevenção da PC porque os factores que a provocam são variados. A anóxia neonatal foi considerada um dos factores determinantes para as lesões cerebrais, mas actualmente supõe-se que esta é consequência de outros problemas que ocorrem no período pré-natal. A redução dos casos de anóxia resulta quer da melhoria da assistência às grávidas e aos recém-nascidos, quer da colaboração entre a obstetrícia e a neonatologia, quer ainda de melhores técnicas de reanimação dos recém-nascidos.

Os factores que levam à PC também são diferentes, conforme o desenvolvimento do país. Assim, nos países em desenvolvimento as infecções são muito frequentes nos períodos pré e pós-natais, enquanto que nos países desenvolvidos os factores com grande incidência são os traumatismos crânio-encefálicos. Apesar da melhoria assistencial nestes países, a incidência da PC não se tem alterado, mantendo-se entre os 2 e os 2,5%.

No referido estudo verificou-se que há um maior número de casos em crianças do sexo masculino e uma maior incidência nas formas espásticas.

As crianças espásticas têm uma enorme dificuldade de preensão e manipulação, sendo dependentes na alimentação, no vestir, nos cuidados de higiene, na locomoção e no grafismo, necessitando do apoio de um adulto e de tecnologias de apoio para a aprendizagem da escrita.

Estas crianças têm também dificuldades de expressão verbal e défice auditivo, embora muitas vezes tenham boa compreensão. Assim, necessitam de meios aumentativos de

comunicação, que devem ser usados precocemente, para que se desenvolva a intencionalidade comunicativa.

1.3.2 Classificação dos tipos clínicos

Segundo Basil (2004) os tipos clínicos mais frequentes são o espástico, o atetósico, e o atáxico. A espasticidade resulta de lesões no córtex cerebral e caracteriza-se por hipertonia, padrões de movimento estereotipados, vagarosos, muito limitados, e ainda por dificuldades de preensão muito limitadoras nas brincadeiras. A atetose resulta de lesões nos hemisférios cerebrais e caracteriza-se por tónus variável, dificuldade no controle e na coordenação dos movimentos voluntários, e dificuldade na execução de ordens vindas do cérebro. A ataxia resulta de lesões no cerebelo e caracteriza-se por alteração no equilíbrio, imprecisão dos movimentos e dificuldades em medir a força, a distância e a direcção dos gestos, que normalmente são lentos. Verifica-se também dificuldades em coordenar os membros, falta de equilíbrio, andar inseguro, rígido e com quedas frequentes.

As formas mais frequentes de paralisia cerebral são mistas, isto é, há mais do que um tipo associado e afectam muitas vezes os quatro membros, designando-se, então, por tetraparésia. Nas formas mais ligeiras só um lado do corpo está afectado, o que se designa por hemiparésia.

Na avaliação e classificação dos casos é necessário ter em conta a resposta muscular. A hipertonia e a hipotonia são aspectos que podem alterar-se com o quadro geral e a excitabilidade da criança. Diferentes tipos de alteração do tónus muscular são visíveis em cada criança, em diferentes partes do corpo. Por vezes, um tipo de tónus muscular pode alterar-se com o tempo, levando à necessidade de uma reavaliação, Rett e Seidler (1996).

A criança espástica apresenta hipertonia, variando a sua espasticidade com a excitabilidade e o estímulo a que está sujeita. A lesão do sistema nervoso central leva a padrões anormais de coordenação dos músculos e não à sua paralisia. São padrões estereotipados de movimento e postura, (B. Bobath, 1978).

Para além da deficiência motora, existem outras deficiências ou incapacidades ligadas à PC. É o caso da deficiência mental que surge associada às formas mistas e grave do tipo

espástico. Os problemas de linguagem, que assumem formas diversas, desde um atraso ligeiro até maiores comprometimentos que se traduzem, nalguns casos, na ausência de linguagem oral. Problemas visuais, problemas auditivos, epilepsia, disfunção perceptivo-motora e perturbações de sensibilidade térmica, tátil e da dor.

1.3.3. Intervenção terapêutica e educativa

A intervenção terapêutica tem de ser programada de acordo com o tipo de problemas que a criança apresenta e feita por uma equipa multidisciplinar composta por médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social e professores especializados (Andrada, 2003). Esta equipa deve discutir entre si os objectivos dos seus planos para eliminar a fragmentação do seu trabalho e atingir o equilíbrio necessário entre a reabilitação e a inclusão social, evitando horários sobrecarregados de terapia que impedem as crianças de brincar e de se relacionar socialmente (Basil, 1990). A intervenção deve ser feita precocemente, tendo em vista estimular as células cerebrais que não foram afectadas pela lesão para compensarem as áreas afectadas. Pretende-se desenvolver ao máximo as potencialidades da criança.

Finnie considera que o tratamento não se deve restringir a umas horas, mas antes estar integrado nas actividades diárias. Por isso considera muito importante o trabalho dos pais para que a terapia aumente as actividades funcionais. Refere a importância da definição dos objectivos da terapia para que todos os que trabalham com a criança ajam em sintonia. É também importante que a manipulação da criança seja feita suavemente para que ela consiga fazer os ajustes em termos de postura, devendo-se solicitar sempre a sua ajuda em todas as tarefas, para que ela tente sempre responder e, com o constante treino, ganhar alguma autonomia (Finnie, 1978).

A intervenção educativa insere-se num âmbito que também tem implicações de carácter terapêutico ao desenvolver competências que contribuem para aumentar a independência e a comunicação, respondendo à necessidade de interacções sociais regulares (Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004). A intervenção educativa tem como

objectivo proporcionar experiências organizadas e diversificadas, semelhantes às das restantes crianças.

Os primeiros métodos de intervenção, como é o caso do método de Berta e de Karel Bobath iniciado em 1947, eram baseados numa educação global fundada num programa de terapia e de treino dos pais como apoio às terapias (K. Bobath s.d.). Este programa tinha por base um modelo médico de terapia e estimulação centrado na criança.

Actualmente os modelos evoluíram para uma intervenção centrada na família, numa perspectiva ecológica. Entende-se que as relações que se estabelecem entre a criança e os sistemas sociais de envolvimento modelam e regulam as suas experiências e a sua evolução.

Neste sentido a comunicação aumentativa é uma das áreas de intervenção terapêutica e educativa que deve ser considerada pela equipa multidisciplinar como forma de melhorar a comunicação e promover maiores interações sociais.

1.3.4. Sistemas aumentativos de comunicação

O ser humano comunica utilizando uma forma complexa de linguagem que se caracteriza pela capacidade de compreender e usar símbolos na sua organização mental (Andrada, 1989). A linguagem é uma função neurolinguística que permite ao homem comunicar com os seus semelhantes (Barcos, 2002). A linguagem, sendo uma função do sistema nervoso central, ocorre numa área fronto-parietal-temporal com dominância do hemisfério esquerdo, na maioria das pessoas. O hemisfério direito é responsável pelos processos de entoação e ritmo da linguagem. O processamento da linguagem humana compreende redes neuronais complexas que se desenvolvem e organizam através do potencial genético e da experiência da comunicação com outras pessoas (Andrada 1989).

A fala é uma forma de expressão oral da linguagem, um acto individual da vontade e inteligência no qual convem distinguir as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua de forma a expressar o seu pensamento pessoal e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

A fala pode ser classificada como vocalizada, não-vocalizada, ou mista. O processo de produção da fala é iniciado pela libertação de ar dos pulmões. O ar pode simplesmente

passar através da laringe, ou ser modulado por uma acção rápida e repetitiva das cordas vocais. No primeiro caso, resulta um som não-vocalizado (como o das consoantes, como /s/, /t/ ou /f/), e no segundo, um som vocalizado (como o das vogais ou consoantes vocalizadas, como /m/, /z/ ou /g/) (Gericota, 1995). Na fala intervêm as combinações do código da língua utilizadas para expressar uma ideia e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizarem essas combinações (Barcos, 2002).

O desejo de comunicar é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral; desde o nascimento que a comunicação deve ser estimulada na criança. Esta vai desenvolvendo as suas formas de comunicação, inicialmente através do acto de falar e depois através das brincadeiras e das interacções sociais e afectivas. A comunicação desenvolve-se conforme a criança compreende o meio social que a rodeia, aos 18 meses já junta duas palavras e aos 2 anos domina 20 ou mais palavras. Aos 5, 6 anos a criança adquiriu uma bagagem verbal, mais do nível fonético do que do semântico, só lhe faltando aumentar o vocabulário (Barcos, 2002). A competência comunicativa desenvolve-se através das intenções comunicativas, e da interacção com os outros, como referem Tetzchner e Martinsen (2000). A interacção entre seres humanos é uma fonte de novas experiências e do desenvolvimento pleno das capacidades.

A comunicação é um processo básico de desenvolvimento que tem as suas raízes na interacção social. A linguagem oral é o produto desse processo, é o instrumento para levar a cabo actos de comunicação e de representação (Sotillo, 2003).

A linguagem oral é a forma de expressão natural para os seres humanos. No entanto a existência de linguagem oral não é sempre condição de comunicação, pois alguns utilizadores usam a linguagem sem dominarem o significado do código que utilizam. Outros estão impossibilitados de utilizar a fala de forma a expressarem todas as intenções comunicativas e outros, ainda, são incapazes de se expressarem através da fala. Por ser uma actividade basicamente neurofisiológica, a fala pode ser afectada por qualquer transtorno do sistema neuromuscular. Na criança com PC as probabilidades de transtorno são enormes, já que a causa é uma lesão cerebral localizada nas áreas motrizes (piramidal, extrapiramidal e cerebralosa). Todas as situações referidas necessitam de uma linguagem de apoio ou de uma forma de comunicação complementar à fala, dependendo dela para se expressarem (Tetzchner & Martinsen, 2000). Esta forma de comunicação deverá englobar um conjunto de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que possibilitem ultrapassar as dificuldades de comunicação (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000).

Estes meios complementares de expressão designados por Sistemas Aumentativos de Comunicação (SAC) são descritos por Ferreira, et al. (2000), como sendo todo o tipo de comunicação que aumenta ou suplementa a fala, para compensar as disfunções comunicativas de qualquer origem. São compostos por um conjunto estruturado de códigos não vocais que permitem capacidades de representação e servem para levar a cabo actos de comunicação funcional, espontânea e generalizável (Almirall & Bellacasa, 1990).

Os SAC têm como fim permitir a comunicação, a aprendizagem, a interacção e a autonomia, e melhorar as capacidades globais das pessoas, possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida. A Comunicação Aumentativa preconiza a utilização de qualquer forma de comunicação, de modo a compensar ou substituir os métodos tradicionais, quando estes se apresentem funcionalmente alterados ou diminuídos. (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Estes sistemas são constituídos por diferentes signos, como os gestuais, que se materializam na linguagem gestual (utilizada pelos surdos), ou por gestos intencionais realizados com as mãos. Certos signos são reproduzidos graficamente, como acontece com os das ferramentas Bliss, SPC e PIC. Existem, ainda, os signos tangíveis, que são tácteis, normalmente de madeira ou plástico, elaborados para cegos ou pessoas com sub visão (Tetzchner & Martinsen 2000). Para produzir uma mensagem, os canais usados para a linguagem oral são vocais e auditivos, os usados para os SAC são visuais e motores. A linguagem oral é mais rápida, mas como a simbólica permanece mais tempo, permite uma melhor descodificação das mensagens (Sotillo, 2003).

Há dois tipos de SAC: com ajuda e sem ajuda. Sem ajuda são todos os que não necessitam de nenhum instrumento ou ajuda técnica para que possa ter lugar a comunicação, recorrem simplesmente ao gesto. Os sistemas com ajuda necessitam de algum instrumento ou ajuda técnica (Almirall & Bellacasa, 1990).

Um dos sistemas complementares de comunicação que mais sucesso obteve foi o *Braille*, desenvolvido pelo francês Louis Braille. Este sistema consiste num conjunto de símbolos tácteis que permite o acesso à leitura e à escrita das pessoas cegas. Os sistemas simbólicos surgiram na 2ª metade do século XX, como por exemplo os símbolos Bliss, criados por Charles Bliss em 1949, mas só vieram a ser usados no início dos anos 70.

O sistema PIC (Pictogramas) é constituído por símbolos pictográficos de figuras estilizadas e organizadas por temas e áreas. Os signos Bliss são gráficos, mas não se baseiam na combinação de letras. O sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) foi criado por Roxana Mayer Johnson em 1981 e é composto por desenhos simples e

representativos da palavra escrita (Sotillo, 2003). É constituído por símbolos iconográficos, inicialmente desenhados a preto sobre fundo branco e, para além da versão normal impressa, a mais usada é a versão informática do programa Boardmaker. São desenhos representativos ou icónicos em que as palavras estão impressas na parte superior do símbolo. Alguns conceitos com significado abstracto estão representados apenas pela palavra impressa. Têm também o alfabeto, os números e as cores. Os símbolos estão divididos em seis categorias que se identificam por cores:

Pessoas e pronomes pessoais – amarelo; verbos – verde; adjectivos e advérbios – azul; nomes – laranja; conjunções, preposições, conceitos temporais, letras do alfabeto, números – branco; palavras de uso social – rosa (Almirall & Bellacasa, 1990), (Almirall, Camats e Bultó, 1998).

Segundo Ferreira, et al. (2000) este sistema é versátil, podendo ser utilizado tanto por pessoas com linguagem básica, como por pessoas com formas de linguagem complexa e com um vasto vocabulário. Este sistema é um dos mais usados pela facilidade de reprodução e por permitir a utilização em vários suportes técnicos. O programa Boardmaker traz grelhas para as tabelas que podem ser utilizadas em vários suportes, como os digitalizadores de fala, facilitando o trabalho dos técnicos.

O Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) não tem uma sintaxe própria, ajusta-se à sintaxe da linguagem do utilizador. É indicado para pessoas com boa acuidade visual para distinguir os símbolos, com capacidades cognitivas que lhes permitam reconhecer desenhos e com capacidades mnésicas e de memória (Sotillo, 2003).

Na utilização destes sistemas de signos o utilizador pode seleccioná-los directamente, se a sua capacidade motora o permitir, ou indirectamente através de um ponteiro de cabeça ou luminoso. Nalguns casos é utilizado o olhar para fazer a selecção. Na utilização dos suportes de comunicação deve ser treinado o varrimento manual que é muito útil como técnica de iniciação para posterior utilização de um dispositivo com varrimento electrónico. Estes dispositivos podem ser usados autonomamente pelo utilizador porque contêm lâmpadas que se iluminam automaticamente, sucessivamente, ao longo do quadro. Um utilizador com uma rápida resposta motora poderá usar este meio eficientemente, accionando um periférico ligado ao sistema que enquadra os signos (Sotillo, 2003).

As novas tecnologias estão a permitir um melhor enquadramento das crianças/jovens que utilizam os SAC. Com a utilização do computador, mesmo os que não dominam os mecanismos da escrita podem escrever utilizando um teclado de conceitos. Com um software adequado e um interface compatível, mesmo os que têm graves dificuldades motoras podem

escrever no computador. A escrita torna-se a forma de comunicação mais completa, pois as novas gerações de programas têm fala artificial (sintetizada). O acesso ao computador é feito através de sistemas informáticos integrados com periféricos, programas especiais e sistemas de emulação do teclado e do rato, para o acesso ao software standardizado existente no mercado. Assim, qualquer pessoa, independentemente das suas funcionalidades, pode escrever, desenhar, comunicar, jogar ou ter acesso à procura de informação e de consulta através dos sistemas de navegação na internet.

A utilização dos SAC é fundamental para a inclusão dos alunos com PC e com problemas de fala, mas é necessário, segundo Ferreira, et al., (2000), que a comunidade educativa seja capaz de aceitar o uso do sistema e disponha do tempo necessário para receber e interpretar as mensagens.

Ao falar com uma pessoa sem linguagem oral, os interlocutores tendem a formular perguntas fechadas e que têm como resposta um sim ou um não, as interacções não têm como objectivo conseguir um intercâmbio geral de informação porque muitas vezes os interlocutores fazem muitas perguntas sem esperar a resposta. Por outro lado, as pessoas têm tendência a inibir-se com as ajudas técnicas e acabam por fazer as perguntas aos acompanhantes e não às crianças. Muitas vezes subvalorizam o nível intelectual da pessoa sem linguagem oral dirigindo-se-lhe de forma infantil, ou falando alto. É importante estimular estas pessoas para o desenvolvimento de uma linguagem funcional, não os superprotegendo satisfazendo-lhes desejos que não foram manifestados ou necessidades que não foram expressas.

As crianças com disfunção motora grave e capacidades cognitivas experienciam uma enorme dificuldade em estabelecer as interacções com as pessoas que lhe estão próximas, devido às dificuldades físicas que as impedem de manter uma comunicação regular. Isto pode levar a estados de passividade e de desânimo (Camats & Basil, 2006).

O uso de vários sistemas de comunicação não limita o uso da linguagem oral, mas potencia-o. É necessário estudar as possibilidades de comunicação de cada pessoa e possibilitar-lhes o acesso ao melhor sistema de comunicação que essa pessoa seja capaz de usar (Rio, 2006). O uso dos SAC conduz a uma melhoria da conduta, por permitir expressar os seus desejos, levando também a uma melhoria global das relações interpessoais, pois os signos/símbolos são usados para se poder dirigir a outra pessoa, para que ela entenda a mensagem e se estabeleça a comunicação (Sotillo, 2003). Almirall et al, (1998) refere que várias investigações chegaram à conclusão que o uso dos sistemas de signos aumenta o

número de vocalizações das pessoas que os utilizam, levando a um maior desenvolvimento da linguagem nos utilizadores, porque reduz a pressão sobre o desenvolvimento da fala, ao saber que se não conseguir pronunciar uma palavra poderá usar sempre a simbologia. Esta redução da tensão facilita o relacionamento com os pares, com os familiares e com os professores. A utilização dos SAC incrementa a compreensão de conceitos porque o utilizador dispõe da entrada de estímulos auditivos e visuais que perduram no tempo, facilitando a compreensão e fornecendo modelos correctos de linguagem oral.

Para o ensino dos SAC, o professor ou o terapeuta deve começar pelos símbolos que são mais significativos e mais motivantes, já que vão ser usados com mais frequência. Os símbolos devem ser colocados num suporte de comunicação e devem ser usados nas situações quotidianas de comunicação. A aprendizagem deve ser feita num ambiente lúdico e motivador, podendo-se utilizar as actividades de vida diária para os introduzir. À medida que o utilizador percebe que a utilização dos símbolos no suporte provoca uma acção nos outros, que lhe permite comunicar os seus desejos e necessidades, isso dá-lhe satisfação e motivação para continuar (Sotillo, 2003).

Para o desenvolvimento da linguagem é necessário um trabalho diário, em todos os ambientes e com todas as pessoas envolvidas (Almiral & Bellacasa, 1990).

Actualmente existem suportes básicos de apoio à comunicação aumentativa e diversas tecnologias de apoio das quais destacamos:

- Tabuleiros de comunicação - são superfícies planas com símbolos dispostos geralmente em xadrez ou em quadrado, embora possam assumir outras formas que se considerem mais adequadas para o utilizador;
- Quadros electrónicos de baixa tecnologia - são aparelhos onde o utilizador pressiona uma ou mais teclas para sinalizar um símbolo;
- Digitalizadores de fala - são equipamentos para a gravação da voz e de outros sons que o utilizador poderá seleccionar para comunicar. As mensagens são gravadas através de um microfone integrado no equipamento e dispõem de várias áreas de gravação. Os mais simples têm 4 áreas e os maiores como o «TechScan» têm 32 áreas e 6 níveis de gravação, o que permite gravar 192 frases ou sons. O acesso a estas gravações é feito através de selecção directa pressionando no local que se pretende ou através da selecção por varrimento pressionando um interface externo (L. Azevedo, 2005, Jan., Fev., Mar.).

- Existem tecnologias de apoio à comunicação aumentativa que são constituídas por programas informáticos, como o Boardmaker e o Speaking Dynamically Pro. O Boardmaker tem mais de 5000 Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) e é utilizado para criar quadros de comunicação impressos, grelhas para equipamentos de comunicação e fichas de trabalho. O Speaking Dynamically Pro permite atribuir acções aos botões de um quadro criado, o que permite constituir actividades interactivas.
- Teclado de Conceitos IntelliKeys - é um teclado programável cujo conteúdo é passível de ser alterado, mudando-se as grelhas do programa. O programa OverlayMaker também permite fazer grelhas personalizadas. O teclado de conceitos tem vários programas de apoio: Intellipics, Intellitalk e Intellimathics que permitem criar actividades multimédia, interactivas, utilizando imagens, som e texto. Dispõem de voz sintetizada em português europeu (L. Azevedo, 2005, Jan., Fev., Mar.).
- Programa GRID - é um programa com um sistema de teclados no ecrã que substituem por completo as funções do teclado e do rato através de um dispositivo apontador: trackball, joystick, tracker ou switch. Este programa permite o acesso total às aplicações do computador. Quando é lançada uma aplicação aparece um emulador de teclados adequado às funções específicas do programa em que se entrou. É um programa de comunicação aumentativa de teclados de escrita com símbolos, mas é também um controlador do ambiente doméstico permitindo dirigir: a luz a televisão, o telefone, o sistema de vídeo/áudio, a abertura e o fecho das janelas e das portas ou outros. Este controlo é feito através de um dispositivo de infravermelhos ligado ao computador. Este programa tem um sintetizador de fala em português europeu, o que permite ao utilizador escrever para «falar». Assim, um utilizador sem linguagem oral pode utilizar o telefone produzindo frases e introduzindo-as nas conversações telefónicas. Este programa também tem uma versão para PDA o que permite uma maior autonomia comunicativa uma vez que se pode ter sempre consigo o seu programa de comunicação. (L. Azevedo, 2005, Jan., Fev., Mar.).

1.4. Unidades de apoio especializado

“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.”

Declaração de Salamanca (1994)

O modelo de atendimento às crianças com problemas severos tem-se alterado ao longo dos anos, mercê da legislação nesse sentido e da própria vontade de educadores, professores e pais. A Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 18, prevê que a resposta aos alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE) seja organizada em estabelecimentos de ensino regular, mas refere que nalguns casos o apoio também poderá ser feito em instituições especializadas. Esta situação começa a alterar-se com o Despacho nº 7520/98 de 6/5, das Secretarias de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação, onde são definidas as condições para a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos, nos estabelecimentos do ensino básico e secundário, garantindo o direito à educação e à igualdade de oportunidades no ensino público. Para Ladeira e Amaral (1999) as práticas assistenciais eminentemente segregadoras deram lugar a práticas inclusivas com carácter humanista, fruto do reconhecimento dos direitos das crianças. Foi reconhecido o seu direito a frequentarem as escolas de ensino regular, embora com uma necessidade de intervenção específica.

Em 2005, a Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo do Ministério da Educação produz um documento denominado *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*, onde se pretende dar resposta às necessidades educativas dos alunos com multideficiência e com surdocegueira. Considera que existem barreiras ao desenvolvimento pessoal e social destes alunos que não lhes permitem ter oportunidades iguais aos seus pares para interagirem regularmente com o meio. Considera, ainda, que, em virtude desta falta de oportunidades, o seu desenvolvimento não é adequado e as suas oportunidades de aprendizagem são escassas, não havendo uma aprendizagem espontânea como acontece com os outros discentes. Pretende, com a criação de unidades, que as respostas educativas sejam diferenciadas de acordo com as necessidades e proporcionem vivências e experiências fundamentais ao processo de aprendizagem destes alunos.

Estas normas surgem para as escolas e os docentes terem orientações específicas sobre a forma como devem organizar a resposta numa “perspectiva ecológica” (ME. 2005, p.12),

criando situações para os alunos interagirem com os pares e desenvolverem actividades de carácter funcional que promovam a sua autonomia. Outro aspecto muito importante é que estas unidades deverão ter recursos especializados que proporcionem aos seus utentes as terapias fundamentais ao desenvolvimento autónomo.

A criação de unidades especializadas nas escolas de ensino regular constitui a resposta a uma necessidade que sempre existiu. Foi necessária uma evolução de conceitos para se perceber que um número muito significativo de alunos estava a ser excluído ao frequentar escolas de Educação Especial.

Neste sentido, já em 1988, a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores tinha apresentado ao Ministério da Educação o seu projecto para a criação de Unidades Locais nas escolas do 1ºciclo do Ensino Básico da área de residência dos alunos. Pretendia reduzir a institucionalização e promover a inserção das crianças com deficiência. Para a inserção dos alunos vindos de instituições, as unidades teriam a função de fornecer o apoio em termos de recursos materiais e humanos. Segundo Pereira (2004), as unidades especializadas destinam-se aos alunos com problemas complexos que necessitam de recursos materiais específicos que não é possível generalizar.

O sistema tem colocado os alunos em escolas especiais que absorvem os recursos do sistema. É necessário alterar o papel da Educação Especial centrando-se na perspectiva de que as condições individuais de saúde ou os problemas funcionais não são um obstáculo para a aprendizagem dos alunos ou para a sua integração no regime regular. Assim, os recursos devem ser usados na formação de professores do ensino regular e na adaptação das escolas às novas necessidades. Esta abordagem inclusiva terá que assentar na adaptação do sistema educativo aos alunos considerados com NEE de carácter permanente em vez de serem os alunos a terem que se adaptar à forma como o sistema educativo está organizado. Esta alteração traz o risco de se desmantelar o sistema vigente sem que se tenha alcançado a educação inclusiva (ME, 2008).

Estas mudanças nas instituições e na política do Ministério da Educação (ME), inserem-se numa tendência de alguns países da União Europeia para a inclusão dos alunos considerados com NEE nas escolas de ensino regular, criando-se um percurso único. As novas políticas sociais propostas pelo modelo europeu tendem para a transformação das políticas uniformes para todos, em políticas universais promotoras de respostas adequadas a cada situação (ME, 2008).

Para a concretização das mudanças que se pretendiam vários diplomas promoveram várias alterações, o Decreto-lei nº27/2006, de 10/2, criou o Grupo de recrutamento de Educação Especial. O Decreto-lei nº20/2006, de 31/1, regulou o concurso para os lugares de Educação Especial nos grupos 910, 920 e 930, passando os professores especializados em educação especial a fazer parte do quadro da escola onde foram colocados. A criação destes novos grupos permitiu dotar as escolas com um grupo de professores especializados para promoverem as “condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com NEE de carácter prolongado.” (D.L. nº20/2006 de 31/1).

O D.L. nº 3/2008, de 7/1, vem enquadrar as respostas educativas para os alunos com problemas severos, designados por alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais permanentes, levando a limitações na comunicação, na aprendizagem, na mobilidade, na autonomia, no relacionamento interpessoal e na participação social. Este decreto-lei prevê o desenvolvimento de respostas diferenciadas através da criação de escolas de referência para a educação de alunos surdos, cegos e com baixa visão, de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo, e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Estas unidades têm como fim promover a participação da sua população alvo nas actividades das turmas através da criação de ambientes estruturados, proporcionadores de segurança, significativos para as crianças, ricos em comunicação e fomentadores de experiências reais que promovam a aprendizagem de aspectos relacionados com o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo. Pretende-se desenvolver currículos centrados em experiências reais, que valorizem a comunicação, criando um ambiente que estimule o funcionamento da criança e facilite o contacto com os outros alunos, bem como desenvolver a sua integração social. Pretende-se, ainda, assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e também promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, na escola e na vida activa (ME, 2008).

2. Enquadramento Metodológico

2.1. Caracterização do projecto

Este trabalho tem em vista a resolução de um problema identificado por um profissional no decurso da sua acção, e pretende investigá-lo para aperfeiçoar a sua prática (Bell, 2002). Estamos conscientes que a pesquisa científica em ciências humanas e sociais pode gerar algumas questões (A.Chizzotti, 2003, n°2), nomeadamente em relação à modalidade que elegemos de investigação-acção, pois Silva (1996) questiona a sua cientificidade e refere que nela se articulam duas metodologias, a da acção e a da investigação, que têm entre si um equilíbrio instável, como acontece entre o conhecimento e a mudança. Há a possibilidade de o investigador privilegiar a inovação e integrar o conhecimento retirado da acção e da reflexão sem o devido tratamento e interpretação dos dados. Considera que nem todos os projectos produzem investigação científica, mas que todos questionam as práticas existentes, sugerem novas práticas e utilizam instrumentos de reflexão que levam à sua sistematização e divulgação. Por outro lado, a investigação-acção permite chegar a um conhecimento orientado para a acção e questionar, de uma óptica prática, os saberes disciplinares e as metodologias de investigação. Esta modalidade tem um domínio próprio de construção de saberes sobre as práticas que pode contribuir para enriquecer teórica e conceptualmente vários domínios.

Segundo Afonso (2005), Kurt Lewin foi o primeiro a usar esta metodologia, conceptualizando-a como “um processo em espiral” para a qual concebeu três etapas - o planeamento, a acção e a pesquisa sobre os resultados da acção. A esta seguem-se novas fases de acção e pesquisa.

Para Sanches (2005), a investigação-acção é uma modalidade de investigação aplicada que tem como finalidade a promoção de uma mudança. É um modelo formativo que permite investigar para compreender e intervir de forma fundamentada. É usado pelos professores para fomentar parcerias e, através da reflexão e planificação da acção, encontrar soluções cooperativas para transformar e melhorar a organização escolar. Para Cohen e Manion (1989), citados por Bell (2002), este tipo de processo de investigação tem de ser constantemente controlado, de forma a que os resultados levem a ajustamentos ou a mudanças sempre que seja necessário.

A investigação-acção é uma metodologia para a educação inclusiva, uma vez que parte de um problema que o professor identificou e que pretende alterar, transformando a situação inicial numa que considera desejável. Esta transformação consiste na procura de soluções para os problemas de todo e qualquer aluno com respostas diversificadas a nível curricular e pedagógico (Sanches, 2005).

2.2. Problemática, questão de partida e objectivos

As perturbações da comunicação afectam as formas de relacionamento e impedem o processo de socialização. A aprendizagem natural faz-se ao longo do crescimento através das interacções com os outros, pela imitação dos pares ou através de pedidos de explicação que habitualmente as crianças fazem aos adultos. As crianças que interagem normalmente com o meio adquirem conhecimentos, valores, regras e competências.

As crianças com perturbações da comunicação têm fracas oportunidades para viverem essas situações de aprendizagem. As suas formas de relacionamento com os colegas e com professores são deficitárias, bem como com os pais, irmãos e outros familiares.

A escola inclusiva tem de ser capaz de desenvolver uma educação para a inclusão de todo e qualquer aluno. Os professores têm de estar abertos a novas experiências de aprendizagem necessárias à participação de todos os alunos. É o caso das necessidades de comunicação aumentativa que trazem para a sala de aula novos desafios para os professores. Estas necessidades são muito diferentes, dependendo dos compromissos motores e cognitivos dos alunos.

Partindo dum problema – as dificuldades na comunicação que sentem a professora, os colegas e os restantes elementos da comunidade educativa para estabelecer interacções com uma aluna sem linguagem oral fomentámos um trabalho de parceria e planeámos diferentes fases de uma acção para promover o desenvolvimento de formas de comunicação aumentativa. Através da utilização de instrumentos adequados, avaliámos em conjunto o trabalho desenvolvido e reflectimos sobre as novas acções tendentes à concretização dos objectivos que tínhamos definido.

Assim, iniciou-se este trabalho com a avaliação da situação e, a partir desta, foi possível definir o plano de intervenção com as estratégias de compensação adequadas. Segundo Ferreira, et al. (2000), actualmente privilegiam-se as interacções entre a criança e o meio, entendido este como fonte de aprendizagem e desenvolvimento que lhe proporciona a realização como ser “eminentemente social” (p.83).

Desenvolveu-se um trabalho de investigação-acção para responder à seguinte formulação:

Considerando que a comunicação é fundamental para o desenvolvimento harmonioso e para a existência de interacções sociais relevantes, será que uma intervenção centrada num sistema aumentativo de comunicação, tendo em conta uma perspectiva ecológica de desenvolvimento, aumentará de forma significativa os níveis de interacção da aluna com os seus pares e adultos próximos?

Neste contexto, definimos as áreas de trabalho para este estudo:

- Avaliação educativa assente na recolha de informação sobre as características da criança/jovem e dos aspectos referentes ao meio familiar, social e escolar.
- Ensino da linguagem e da comunicação no contexto em que a criança/jovem vive.
- Estabelecimento de medidas relativas à independência pessoal e de relacionamento com os outros.

Os objectivos de partida assumem um carácter mais geral e são referentes à aquisição de competências comunicativas, ao desenvolvimento de relações sociais com a comunidade escolar e com a família. Estes desdobram-se depois em objectivos mais específicos.

Objectivos gerais:

- Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação (SAC).
- Desenvolver as competências de comunicação.
- Desenvolver competências sociais com os colegas.

Objectivos específicos:

- Usar um sistema aumentativo de comunicação;
- Aplicar a aprendizagem do SAC para exprimir necessidades básicas;
- Estabelecer interacções comunicativas com os colegas;

- Aplicar interacções com a professora e com as auxiliares de acção educativa;
- Executar acções básicas de relacionamento social com os colegas no espaço do recreio;
- Aprofundar as relações familiares através do uso do SAC.

A intervenção deste trabalho de investigação foi desenvolvida em três fases:

- Intervenção com a aluna, com os seus colegas e com os adultos da unidade especializada;
- Intervenção com a aluna participante do estudo, colegas da turma e família;
- Intervenção com a aluna participante do estudo, colegas e professora da turma.

Para aferir os resultados obtidos foram feitas observações de aulas e de recreios e entrevistas às quatro professoras envolvidos no processo de implementação do SAC.

Proporcionámos momentos específicos para a aprendizagem da simbologia de suporte à implementação do SAC, primeiro com a aluna, depois com os pares e a professora da turma, e finalmente com os restantes membros da comunidade educativa e os familiares. O resultado destas estratégias dependeu em grande parte do empenho de todos os que rodeiam a discente e, neste sentido, a avaliação com grelhas de registo diário de observação procurou detectar os obstáculos que iam surgindo, bem como avaliar o grau de sucesso/insucesso alcançado.

A observação dos recreios permitiu registar a evolução das interacções com os pares e o detectar de cumplicidades mútuas.

As observações de aulas e apoios permitiram reflectir sobre a forma como cada um estava a conseguir implementar o SAC e sobre a resposta dada pela aluna nos diferentes contextos. Os registos foram objecto de reflexões conjuntas e de alterações das metodologias que estavam a ser utilizadas em algumas áreas curriculares.

As entrevistas feitas às professoras procuraram conhecer as expectativas relativamente à inclusão da aluna, saber das suas dificuldades nas práticas pedagógicas, bem como conhecer a sua avaliação dos resultados da comunicação aumentativa.

Em relação aos contextos familiares, através de uma conversa informal com a Encarregada de Educação tentámos perceber os mecanismos de comunicação entre a aluna e os restantes elementos do agregado familiar, o meio envolvente e a forma como a família se organiza.

2.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Para desenvolver o trabalho utilizámos três instrumentos de recolha de dados:

- Pesquisa documental;
- Observação naturalista;
- Entrevista.

2.3.1. Pesquisa documental

Para a pesquisa documental foram utilizados documentos elaborados, limitando-se o investigador a recolher/consultar a informação existente. Esta informação pré-existente, como não envolve recolha directa, evita problemas resultantes de os sujeitos alterarem os seus comportamentos em virtude de saberem que estão a ser alvo de um estudo (Afonso, 2005).

Bell (2002), divide as fontes em não escritas (filmes, vídeos...) e escritas/impresas, sendo todas consideradas documentos passíveis de análise. Estas podem ainda dividir-se em fontes primárias que contêm dados sobre o sujeito do estudo ou em fontes secundárias, que resultam da interpretação de dados retirados das fontes primárias.

A selecção dos documentos teve como critério utilizar todas as fontes primárias e as secundárias consideradas relevantes.

A pesquisa documental incidiu sobre documentos escritos e impressos e iniciou-se com as fontes primárias: ficha de anamnese da aluna, ficha de avaliação para Orientação Educativa elaborada pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, Planos Educativos Individuais e Programas Educativos, Relatório Médico do Hospital de Dona Estefânia, vários Relatórios Pedagógicos elaborados em diferentes anos lectivos, Relatórios Psicológicos, Relatórios do Centro de Avaliação em Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (CANTIC). Seguiram-se as fontes secundárias: registos de reuniões realizadas com os terapeutas e com os encarregados de educação.

2.3.2. Observação naturalista

A metodologia da observação na investigação do fenómeno educativo atraiu investigadores da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia. Estes estudos recorreram a diferentes abordagens teóricas e metodológicas centradas na análise estatística para alcançar alguma quantificação. Posteriormente, o paradigma quantitativo foi dando lugar a tendências interpretativas. O fenómeno educativo é extremamente complexo, não se esgotando em nenhuma das abordagens: psicológica, antropológica ou sociológica. Estrela, citado por Rodrigues, refere que é necessário “des-psicologizar e des-sociologizar a pedagogia” (p.62). Para Rodrigues (2001), é necessário incrementar na metodologia da observação e na investigação do fenómeno educativo a perspectiva da pedagogia, abordando a realidade de dentro para fora através da visão dos seus actores. As metodologias da investigação interpretativa actualmente disponíveis dependem sobretudo do investigador e dos seus objectivos.

A observação é um método para a elaboração de um saber e para a compreensão do meio envolvente. Permite a análise reflexiva sobre a forma como são elaborados os saberes, contribuindo para a formação de profissionais e inculcando-lhes uma atitude e um gosto pela investigação. O trabalho de investigação é completado por um trabalho escrito sobre o observado (Blanchet, A., Giglione, R., Massonnat, J., Trognon, A., 1989).

Segundo Afonso (2005), a observação é uma técnica para recolher informação “particularmente útil e fidedigna” (p.91) porque não está sujeita a dados de opinião dos participantes. A observação naturalista consiste na observação do comportamento dos intervenientes no seu ambiente natural. A observação deve ser completada pelo registo do observado, feito de forma estruturada, utilizando-se um suporte concebido de acordo com os objectivos definidos para a pesquisa.

Para Henry, citado por Estrela (1986), o investigador é um observador, não participante, que se situa de forma exterior à situação observada, procedendo ao registo de todos os dados com grande precisão e continuidade, eliminando a selecção arbitrária dos acontecimentos.

É importante, também, que o observador consiga registar os aspectos importantes do comportamento dos observados para que os dados sejam relevantes e as suas anotações sejam concretas, sem registos de opinião do investigador (Pertti & Peltto, citados por Afonso, 2005).

A observação é uma estratégia privilegiada de investigação que ao ser protagonizada por professores é uma forma de pedagogia científica que lhes permite desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana e integrar nela os resultados da investigação (Estrela, 1986). Pretendemos com esta técnica observar o comportamento dos participantes do estudo. Fizemos o registo do observado de forma estruturada com o preenchimento de grelhas de teor descritivo que nos permitiu avaliar os resultados da acção de forma a obtermos um planeamento adequado da intervenção.

A forma de observação que escolhemos como instrumento para recolha de dados foi a observação naturalista. Através desta técnica recolhemos informação sobre as relações que se estabeleceram. Fizemos o registo do observado de forma estruturada, e seguimos a metodologia proposta por Estrela (1986) com a elaboração de uma matriz de observação. Os dados registados permitiram fazer a análise dos comportamentos observados.

2.3.3. A entrevista

Para Estrela (1986), através da técnica da entrevista recolhem-se dados de opinião que permitem a caracterização da temática em estudo e dos intervenientes no processo.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992), a entrevista tem como fim um determinado objectivo que pode ser o diagnóstico ou o estudo. No primeiro caso, pretende-se modificar um comportamento utilizando a entrevista para identificar os problemas e fazer o diagnóstico. No segundo caso, pretende-se validar dados obtidos, aprofundar alguns aspectos ou fazer a exploração de um determinado domínio que não conhecemos.

Nos trabalhos de investigação em educação, as entrevistas que se realizam inserem-se no segundo caso, pois pretendem fazer a exploração de um determinado domínio desconhecido.

O questionário e as entrevistas são usados para recolher informação directamente de um sujeito que revelou o que sabe/pensa, o que gosta/não gosta sobre determinada realidade (Tuckman, 1994). Os dados obtidos foram tratados numa análise de conteúdo que permitiu posteriormente obter dados quantitativos da frequência das respostas.

Tuckman (1994) alerta para o facto de estes processos de recolha de dados apresentarem alguns problemas como o de só apreenderem o que as pessoas dizem acreditar e o que dizem gostar. Os investigadores têm de ponderar muito bem a formulação das perguntas para que os sujeitos não se preocupem em dar uma boa impressão de si, e não antecipem o que supõem que o investigador pretende ouvir. Apesar destes constrangimentos, há informação que só desta forma pode ser recolhida. Os investigadores têm é que ser rigorosos na formulação das perguntas.

Esta técnica pode ser aplicada de vários modos, consoante a forma como é dirigida: não estruturada, quando o entrevistado fala livremente sobre um tema; semiestruturada, quando é realizada com base num guião onde estão definidos os objectivos que vão orientar as temáticas a abordar; estruturada, quando é totalmente directiva e as questões são formuladas previamente (Afonso, 2005).

Estrela (1986) refere que, neste tipo de entrevistas de investigação, o entrevistador deve esclarecer o enquadramento de referência do entrevistado e evitar dirigir a entrevista e restringir o tema.

2.4. Procedimentos para a recolha e análise dos dados

Para a recolha e tratamento dos dados, seguimos de perto o modelo proposto por Estrela (1986), onde se propõe que a observação da realidade educativa seja feita em três fases, com recurso a vários métodos e técnicas de observação. Na primeira fase, a recolha dos dados. O conjunto dos dados deu a primeira perspectiva do que se deve estudar. Na segunda fase, a observação das acções do sujeito nos seus contextos, e na terceira fase a análise a partir da interpretação das acções do sujeito. Nesta última fase os dados recolhidos ganharam um novo sentido porque foram perspectivados de forma diferente ao emergirem em sínteses interpretativas.

Começámos pela pesquisa bibliográfica específica a nível científico e metodológico. Analisámos os diferentes relatórios que constituem o processo da aluna para a caracterização a nível familiar, clínico e de percurso escolar. Fizemos uma primeira leitura que levou à

formulação de hipóteses e fomos agrupando os elementos complementares em diferentes dimensões de análise (Bardin, 2007). Assim, a análise do conteúdo dos documentos foi feita de acordo com os seguintes critérios:

- Os relatórios clínicos - fonte para o enquadramento da problemática.
- Os relatórios pedagógicos de avaliação e orientação educativa serviram para traçar o percurso escolar e conhecer o historial da intervenção educativa.

Estas fontes de informação, depois de devidamente analisadas, levaram à caracterização da aluna a nível clínico, terapêutico e de percurso escolar. Complementámos esta informação com os dados que recolhemos através de uma conversa informal com a Encarregada de Educação. Nesta conversa recolhemos informação sobre o agregado familiar, os mecanismos de comunicação existentes no seio da família, a habitação, a alimentação/refeições, a ocupação dos tempos extra-escolares e a saúde.

Os dados desta investigação foram recolhidos entre Novembro e Dezembro de 2007 para fazer o primeiro esboço da situação e perspectivar a intervenção. Entre 7 de Janeiro e 17 de Junho de 2008, foram feitas observações diárias dos sujeitos. Foram também feitas entrevistas e observações dos recreios das aulas e apoios. Tentou-se controlar constantemente a intervenção de forma a serem feitos ajustamentos, ou mesmo mudanças, sempre que se justificassem. A intervenção foi planificada em três fases. Na primeira foi feita a intervenção com a aluna para o uso sistemático da simbologia na comunicação. Neste período também se treinaram professores e alunos da unidade para o uso da comunicação aumentativa.

Na segunda fase começou-se a trabalhar com os colegas da turma numa sensibilização à comunicação aumentativa, de forma a aprenderem a usar o caderno de comunicação e a simbologia de uma forma genérica. Durante esta segunda fase continuou a intervenção com a aluna.

A terceira fase foi planificada para intervir com a professora da turma. Partindo do conhecimento que foi adquirido durante as outras fases, pretendia-se agora que a professora usasse autonomamente os recursos para a comunicação aumentativa. Nesta terceira fase continuou a intervenção diária com a aluna e programaram-se actividades em parceria com a professora, proporcionando-lhe os recursos e o apoio para a dinamização de aulas inclusivas em que todos os alunos estavam envolvidos nas mesmas actividades, num ambiente de entreajuda.

Esta colaboração requereu a partilha de objectivos de inclusão e a responsabilização conjunta nos resultados, sendo o processo monitorizado e avaliado no final de cada acção, e

programada nova acção de acordo com os resultados alcançados. Esta forma de trabalho requereu um longo período de adaptação entre as duas docentes. Começou com a vinda da turma à sala da unidade onde as professoras de educação especial dinamizavam as actividades, depois passou a haver mais uma actividade semanal, realizada na sala da turma e dinamizada pela professora de educação especial, e só passados alguns meses estavam reunidas condições para a professora dinamizar aulas para todos os alunos.

Recolhemos dados sobre a intervenção com a aluna em fichas que preenchimos diariamente (Apêndice I e II), de 7 de Janeiro a 17 de Junho de 2008. Recolhemos dados da intervenção com os alunos da turma através de fichas de registo dos seus dados pessoais (Apêndice III) e de um pequeno inquérito individual para registar a sua opinião sobre o uso da simbologia e se tinham intenções de continuar a usá-la. Este processo decorreu entre 11 de Fevereiro e 14 de Março de 2008. O trabalho realizado com a professora da turma obedeceu à escolha de actividades, programação e avaliação conjunta. No dia 11 de Junho de 2008 foi feito o registo completo da actividade, utilizando a metodologia de observação naturalista (Apêndice IV). Utilizámos a observação naturalista estruturada para recolher informação sobre as interacções sociais que se estabeleceram, no recreio, e a sua natureza e também para recolher informação sobre a forma como estavam a ser usados os recursos para a comunicação nas aulas e nos apoios. A observação foi completada pelo registo do observado, feito de forma estruturada, utilizando-se um suporte concebido de acordo com os objectivos definidos para a pesquisa:

- Uma tabela de três entradas para registar a descrição das acções e das interacções.
- O tempo em que as acções decorreram, em intervalos de registo de 5 minutos.
- As observações a nível visual que complementam a descrição da acção.

Estas grelhas de teor descritivo permitiram-nos avaliar os resultados da acção de forma a obtermos um planeamento adequado da intervenção. Observámos e fizemos registos diários da aluna no contexto da unidade especializada, com os colegas da unidade e com os colegas da turma na unidade. Observámos um apoio de Língua Portuguesa, um de Matemática, um do Projecto Culinária e um de Expressão Plástica, todos na unidade especializada. Observámos uma aula da actividade da Área de Projecto na sala da turma. Observámos, em três ocasiões e em meses diferentes, a participante durante o recreio.

As observações da aluna foram feitas nos apoios da Unidade, em 5 de Março, 14 de Março e 2 de Abril de 2008 (Apêndices V, VI, VII).

Nos dias 7 de Março, 30 de Maio e 6 de Junho de 2008 foram feitas observações no recreio (Apêndices VIII, IX, X).

Fizemos uma entrevista à professora da turma com o objectivo de recolher dados sobre as atitudes relativamente à inclusão, às unidades de apoio, ao trabalho realizado com a aluna, ao programa de comunicação aumentativa e expectativas de desenvolvimento da aluna, bem como sobre as dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão.

Entrevistámos as professoras da unidade de apoio especializado para recolha de dados de opinião sobre a forma como entendem a inclusão e sobre a natureza das relações que se deverão estabelecer entre a aluna, a turma, e a unidade de apoio, em termos de gestão do tempo e das aprendizagens, e atitudes percebidas em relação à comunicação aumentativa.

Através da entrevista semiestruturada às professoras pudemos recolher informação para melhor caracterizar os participantes e recolher dados de opinião. Optámos pela modalidade semiestruturada por ser aquela que, embora orientada, dá grande liberdade ao entrevistado para se expressar. Seguimos o modelo de guião da entrevista proposto por Estrela (1986), o qual apresentamos, de seguida, relativamente aos blocos e aos objectivos específicos que a constituíram e em apêndice o guião completo (apêndice XI) .

Quadro 1 – Blocos e objectivos da entrevista

Designação dos blocos	Objectivos específicos
A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	Conseguir que a entrevista se torne oportuna, importante e pertinente Motivar o entrevistado Garantir a confidencialidade da informação
B Atitude percebida relativamente à inclusão da aluna	Perceber como os entrevistados percebem a inclusão escolar da aluna Perceber como os entrevistados percebem a Unidade Conhecer expectativas relativamente ao desenvolvimento da aluna
C Dificuldades na prática pedagógica	Identificar dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna, a nível de: - articulação com outros intervenientes; - planificação das actividades; - gestão do tempo lectivo; - comunicação.

Avaliação do programa de comunicação aumentativa	D Perceber a forma como se sentem ao utilizar o programa de comunicação aumentativa Identificar as ajudas que o docente necessita para usar o programa de comunicação aumentativa Determinar se o trabalho desenvolvido aprofundou o uso da simbologia e aumentou os laços de solidariedade entre os alunos. Compreender como a motivação dos alunos para a comunicação aumentativa ajudará no processo de inclusão da aluna.
--	--

As entrevistas foram feitas individualmente, após o horário lectivo, e decorreram na sala de aulas da turma ou na sala da unidade especializada. A sua duração oscilou entre os 40 minutos e os 90 minutos. Foram todas gravadas e posteriormente transcritas.

Fizemos o protocolo de cada uma das entrevistas (apêndices XII, XIII, XIV,XV) e uma leitura «flutuante» para estabelecer hipóteses provisórias. Na análise do conteúdo, escolhemos como unidade de registo as diferentes afirmações que constituíram os indicadores, que agrupámos em diferentes categorias e subcategorias, de acordo com as suas afinidades.

A análise do conteúdo foi feito em fichas síntese das diferentes entrevistas (apêndices XVI, XVII, XVIII, XIX) com a frequência das respostas, de forma a podermos verificar se os dados da hipótese são confirmados pelos dados apurados através de uma ficha síntese da análise de conteúdo (apêndice XX), (Bardin, 2007).

3. Caracterização da Aluna e do Contexto Envolvente

3.1. Caracterização da aluna

3.1.1. História compreensiva da aluna

Pela leitura do processo da aluna, verificámos que nasceu na Maternidade Alfredo da Costa em 1998 com diagnóstico de “Paralisia Cerebral – Tetraparésia espástica com etiologia de anóxia neo natal - prolapso do cordão” (Anexo 1).

É seguida e apoiada pelo Centro de Reabilitação da Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.

A assistência médica é prestada pelo Centro de Saúde. Fez rastreio da visão no Hospital de S.José, da audição na Maternidade Alfredo da Costa e da dentição no Hospital Dona Estefânia, e não lhe foi identificado qualquer outro problema de saúde.

Já fez três internamentos hospitalares por infecção urinária, cirurgia da anca e mononucleose.

A Rosa é a primeira de três filhos, tem uma irmã com 7 anos e um irmão bebé. Os pais têm ambos o 9ºano de escolaridade. A sua família é economicamente desfavorecida, sendo o pai funcionário de uma empresa e a mãe doméstica.

Com base numa conversa informal com a mãe recolhemos os seguintes dados: vivem numa localidade próxima de Lisboa, há 10 anos. Deslocam-se em viatura própria, demorando o percurso para a escola cerca de 15 minutos. Habitam num rés-do-chão com espaço exterior. A Rosa tem um quarto individual e a sua cama tem um dispositivo de retenção. A sua cadeira de rodas não circula com facilidade nas diferentes divisões e é muito difícil de colocar no carro, necessitando de ser desmontada. Em casa usa outra cadeira de rodas que, por ser mais pequena, faz com que os pés da Rosa arrastem pelo chão. Em casa tem um «standing-frame», mas este é muito grande e não passa pelas portas, por isso é pouco usado. Em casa passa muito tempo na cadeira de rodas, só saindo à noite para ir para a cama.

Em relação à alimentação referiu que toma papa Cerelac ao pequeno-almoço e, no lanche da manhã, um copo de leite. Ao almoço, durante a semana, come sopa com carne, na escola. Em casa come o mesmo que a irmã. A carne e o peixe são passados na picadora e é-lhes adicionado um molho de leite. No lanche da tarde come um Iogurte, uma peça de fruta e

bolachas. Ao jantar come carne ou peixe picados. Come sentada na cadeira de rodas que tem retenção ou, na falta desta, ao colo da mãe. Quem lhe dá a comida é a mãe, mas no caso de esta não poder é a avó.

Em relação à ocupação dos tempos livres referiu que depois de sair da escola vai para casa ver televisão e brincar com os irmãos. Especificou que a irmã lhe agarra a mão para ela escrever e desenhar. Também lhe conta histórias. Ao fim-de-semana, quando o pai não trabalha, vão sair: passear, à praia, ao Parque das Nações ou às compras.

Costumam passar férias na praia da Figueirinha porque o mar é calmo e a areia fica próxima do local onde deixam o carro.

Nas férias ocupa o tempo a ver televisão: desenhos animados, programas musicais e telenovelas.

Ela costuma tomar conta do irmão enquanto ele dorme. Quando ele acorda ela dá um riso, mas é um riso de medo, porque tem medo que ele caia. Ela foi a primeira pessoa que o viu sentar-se, deu uma grande gargalhada e a mãe foi logo ver, porque percebeu que havia novidade.

Vai com a mãe comprar a sua roupa e esta pergunta-lhe se ela gosta. Quando gosta da roupa ri-se. Quando não gosta faz uma careta com a língua de fora ou grita.

Em relação ao futuro da aluna, uma das professoras entrevistadas considera que de acordo com os progressos alcançados, as expectativas são grandes e que as maiores dificuldades serão na inclusão em turmas de 2º ciclo. Outra refere que tem esperança que a Rosa venha a verbalizar algumas palavras. Outra, refere que a natação pode vir a ser muito importante para a sua comunicação. A professora da turma expressou que a evolução da Rosa a leva a ter boas expectativas em relação ao seu progresso no futuro.

3.1.2. Caracterização do percurso escolar

De acordo com os registos do seu processo, a Rosa teve apoio educativo domiciliário dos 2 aos 3 anos de idade. Passou depois a frequentar o Jardim-de-infância, mas manteve a frequência da Unidade 2 do Centro de Paralisia Cerebral até ao ano 2005. Durante os anos de terapia no Centro de Paralisia Cerebral usou tabuleiro e relógio de comunicação e fez a

iniciação à utilização da simbologia. Usou jogos de computador, mas só do tipo causa/efeito. No Jardim-de-infância, segundo registos do seu processo, só em Outubro de 2005 começou a usar tabuleiro de comunicação.

No ano lectivo 2005/06, uma Equipa do Centro passou a deslocar-se semanalmente à escola da Rosa para fazer terapias aos alunos com Paralisia Cerebral.

Nesse ano escolar teve adiamento de matrícula no 1ºciclo. No ano escolar 2006/07, com 7 anos de idade, transitou para o 1º ciclo com a sua turma do Jardim-de-infância. Actualmente frequenta a mesma turma, agora no 2º ano de escolaridade.

Quando transitou para o 1ºciclo usava tabuleiro de comunicação com quatro símbolos do SPC e caderno de comunicação com fotos dos seus familiares, animais de estimação e imagens de géneros alimentares. Usava, também, software educativo de causa/efeito accionado com «switch».

3.1.3. Nível de competências

Um relatório psicológico do Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian refere o seguinte:

“Apresenta um atraso global de desenvolvimento acentuado, inerente ao diagnóstico de Paralisia Cerebral, tetraparésia espástica com componente extrapiramidal”.

“As áreas motoras estão bastante comprometidas, roda de dorsal para lateral, gosta do movimento. A mobilidade é feita em cadeira de rodas adaptada. Ao nível dos membros superiores funciona com a mão direita accionando um manípulo, permitindo brincar com brinquedos adaptados ou com jogos de computador. É dependente na alimentação e higiene. Comunica com o olhar, expressões faciais e símbolos. Compreende frases simples. É simpática e interessada pelo que a rodeia.”(4/5/2004). (Anexo 2)

Os registos da Educadora de Apoio referem que fez “cirurgia ortopédica em Outubro de 2004”. Actualmente o efeito dessa cirurgia já não é visível, estando novamente em risco de luxação da anca esquerda.

A ficha de caracterização educativa/terapêutica do Centro de Paralisia refere “audição e visão – aparentemente sem alterações”. Na relação com os colegas - “gosta de estar com as

outras crianças e que estas interajam com ela. Muda as suas reacções em função das reacções dos seus pares.” Em relação à motivação:

“mostra interesse pelas actividades desenvolvidas na sala, necessitando do apoio e orientação de um adulto. Concentra-se por alguns momentos nas situações que a interessam e motivam. Tem vindo a aumentar a capacidade de permanecer atenta. Gosta e presta atenção a uma história” (Julho de 2003) (Anexo 3)

O relatório psicológico do Centro de Paralisia Calouste Gulbenkian refere que a Rosa “apresenta um atraso global de desenvolvimento acentuado com défice cognitivo inerente ao diagnóstico de Paralisia Cerebral – forma distónica.” (25/6/08), (Anexo 4).

Pela leitura dos relatórios anteriores concluímos que a Rosa tem 10 anos de idade e apresenta disfunções cognitivas, o que prejudica os processos de compreensão, memorização e organização mental das ideias. As suas capacidades motoras estão comprometidas e, em consequência, também a sua exteriorização oral ou escrita das respostas. A sua forma de comunicar continua a ser através do olhar e de expressões faciais. Por vezes, utiliza vocalizações diferenciadas que se podem associar, umas, a alegria, e outras, a descontentamento ou dor. Compreende, por norma, o que o interlocutor lhe transmite oralmente e continua bastante curiosa em relação ao que a rodeia.

Apresenta grande dificuldade na execução de qualquer tarefa, uma vez que as suas mãos permanecem sempre fechadas, dificultando a apreensão dos objectos. Utiliza talas para a oponência do polegar e para a extensão do punho. Pelo seu quadro motor tem uma grande variação do tónus, o que dificulta a manipulação e o agarrar/largar voluntariamente os objectos. Não tem controlo de cabeça nem do tronco, ou seja, não tem controlo do movimento que lhe permita realizar qualquer tipo de marcha (PEI, Anexo 5).

Não consegue alimentar-se ou beber sozinha. As dificuldades de mastigação e de deglutição estão relacionadas com a grave patologia oral - impulso da língua, espasmo de abertura e movimentos involuntários. É muito magra e faz suplemento alimentar «fantomalt» às refeições (PEI).

Depende de um adulto para se vestir/despir. Não consegue cuidar da sua higiene pessoal, embora goste imenso de se lavar e de tomar banho. Tenta também colaborar na lavagem das mãos e dos dentes. Não faz o controlo dos esfíncteres, tendo um horário para frequência dos sanitários.

Apresenta profundas limitações na aquisição da linguagem devido a dificuldades no controlo do aparelho fonador. Contudo, tenta sempre corresponder às solicitações que lhe são feitas para se expressar, emitindo vocalizações que às vezes se aproximam da palavra, como:

«mã», para mana, «em», para mãe e «vó», para avó. Esporadicamente profere em contexto outras palavras como: «rã», «chão», «tenho» (castanho), «sim», «Ana» (PEI).

Movimenta-se com recurso à cadeira de rodas manual adaptada às suas necessidades, com colete e tiras fixadoras das pernas e dos pés e apoio de cabeça.

Comunica através de simbologia do SPC, com símbolos isolados para dar respostas através do olhar ou com tabelas de comunicação para dar resposta apontando. Os colegas, professores, funcionários da escola e familiares aprenderam a utilizar a simbologia para comunicarem com a Rosa. Contudo, o seu meio de comunicação inato também é muito rico em sorrisos, caretas e vocalizações, que utiliza de forma intencional, procurando chamar a atenção.

Na escola dispõe de computador com periféricos personalizados e software específico para as suas necessidades. Tem material para o movimento físico diário e para posicionamento correcto de pé ou decúbito ventral, gostando muito de realizar estas actividades.

Os movimentos activos voluntários são muito limitados. Consegue concretizar uma actividade com um posicionamento correcto e com a ajuda de um adulto.

Como referimos anteriormente, a Rosa usou no Centro de Paralisia Cerebral um tabuleiro, um relógio de comunicação e fez a iniciação à utilização da simbologia do sistema SPC. No Jardim-de-infância, só no final de 2005 começou a usar tabuleiro de comunicação e, quando transitou para o 1ºciclo, o seu tabuleiro só tinha quatro símbolos, o seu caderno de comunicação não tinha simbologia e o software educativo que usava era de causa/efeito.

Pelo que fomos observando durante os intervalos nesta escola, os meninos em cadeiras de rodas ficam junto das auxiliares de acção educativa até que os colegas os venham buscar para brincar ou conversar. Na observação do recreio de 7/3/08 (Apêndice VIII), a Rosa está junto das auxiliares, os meninos que conversam próximo de si não são da sua turma e só as auxiliares se preocupam em manter o diálogo com a aluna.

Na observação do recreio de 30/5/08 (Apêndice IX), verifica-se que as colegas da turma falam com a Rosa sem qualquer inibição, usando símbolos para fazer perguntas e sabendo como devem colocar as questões. Usam o seu caderno de comunicação sem hesitações. Contam histórias ordenando a sequência dos símbolos e sabem como se devem posicionar para melhor comunicarem com a Rosa, “Aluna **B** - Esperem, temos que estar todas em frente à Rosa” (Apêndice IX). Sabem interpretar as suas expressões faciais:

“Aluna **B** – Vamos para o outro lado da escola, não vamos? – Vamos perguntar à Rosa.

- Rosa, queres ir para o outro lado da escola? Sim?

Aluna **C** – Sim, Sim?

Aluna **D** – Ah, ela está a sorrir.” (Apêndice IX)

Ultrapassada a barreira da comunicação a Rosa passa a ser companheira de todas as brincadeiras (Apêndice10), as colegas afirmam que estão a fazer um piquenique e querem que ela participe. Vencem a dificuldade de alimentar a Rosa, partilhando com ela a sua comida. Deslocam-se normalmente com cinco colegas a empurrar a cadeira de rodas, mas não são sempre as mesmas, porque toda a turma disputa a vez para empurrar a cadeira e usar o caderno de comunicação.

A professora da turma refere na sua entrevista que desde que começou a comunicar com a aluna através dos símbolos, a Rosa passou a mostrar sempre um enorme sorriso e muita expressividade, enquanto que, antes, não reagia à sua presença, parecia que não conhecia a professora.

Todas as docentes referem, nas entrevistas, que o trabalho realizado com a aluna durante este ano levou ao seu progresso em termos de comunicação, o que facilitou a interação com os colegas da turma e fez-lhes perceber as capacidades da Rosa. Todas as entrevistadas consideram que o trabalho deve continuar nos mesmos moldes de planificação/avaliação cooperativas entre todos os professores. Em relação ao futuro, a maioria das professoras considera que as expectativas são grandes, referindo, só uma docente, que as maiores dificuldades se situarão na frequência do próximo nível de ensino, (Apêndice XX).

Em relação ao programa de comunicação aumentativa, todas consideram que foi facilitador para a comunicação, que enriqueceu os alunos, que contribuiu para o estreitar de laços entre a Rosa e as outras crianças, e que deu segurança ao professor. A professora da turma considera também que foi bem aceite por todos os alunos da turma, com uma exceção, e que facilitou as aprendizagens de todos.

3.2. O contexto escolar

O Agrupamento de escolas situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa.

A freguesia foi criada por D. João Anes, arcebispo de Lisboa, em 6 de Maio de 1393. Teve origem em terras situadas para além dos limites do foral de Lisboa e doadas à cidade, em 1383, pelo Rei D. João I.

Através da leitura do Projecto Educativo, verificámos que a escola sede do agrupamento foi criada em 1978 para resolver problemas de sobrelotação da escola Secundária da zona, e com uns escassos 375m de perímetro, nasce anexa a esta.

Em 1987 passou a funcionar de uma forma independente com a leccionação do 3º Ciclo. Em 1994 passou a leccionar o 10º ano e nos dois anos seguintes a oferta pedagógica estendeu-se ao 11º e 12º ano, mantendo-se essa oferta até ao ano lectivo 2002/2003 com uma população escolar média de cerca de 500 alunos.

No ano lectivo 2001/2002 a DREL promoveu a remodelação da escola com vista à integração do 2º ciclo, salientando-se a adaptação da sala de convívio, da cozinha e do refeitório, a ampliação da biblioteca e da sala de informática, e o redimensionamento de diversos espaços: reprografia, SASE, sala de reuniões, sala de directores de turma. No ano lectivo 2002/2003 a escola iniciou a leccionação do 5º ano, oferta que se alargou ao 6º ano de escolaridade em 2003/2004. Simultaneamente, iniciou-se a extinção do ensino secundário e, em três anos, a escola passou a leccionar apenas o 2º e 3º Ciclos.

“Perfeitamente integrada no bairro, a Escola Básica 2/3, para além das segunda e terceira geração dos originais "filhos" da (...), recebe ainda no seu seio crianças, se bem que em menor número, de bairros e freguesias limítrofes. É assim que hoje, nos (...), do entrecruzar de gerações numa amálgama de gente da mais variada origem, desde famílias paupérrimas com casas atribuídas ao abrigo de programas de realojamento a outras de padrão social médio baixo, médio alto e alto, (...) Cumpriu-se assim a função social para a qual foram criados e para a qual terá também contribuído – a par da melhoria geral do nível de vida – o partilhar da riqueza dum espaço com características únicas em Lisboa.” (Projecto Educativo)

Após a ocupação plena dos bairros (décadas de 60, 70 e 80), o número de habitantes da Freguesia foi estimado em cerca de 100 000. Desde então o número de habitantes da freguesia mais populosa de Lisboa tem vindo sempre a diminuir. No entanto nos últimos cinco anos, devido à revitalização da zona ribeirinha, ao subsequente incremento experimentado a nível da construção, à implantação de alguns blocos de apartamentos novos, bem como ao fenómeno de venda das antigas habitações a população mais jovem que se pretende fixar na zona, já há indicadores de um rejuvenescimento emergente.

Através das entrevistas realizadas às professoras (Apêndice XX), verifica-se que não há uma cultura de inclusão na escola e assim não há uma especial preocupação com a inclusão

dos alunos considerados como tendo NEE. Consideram também que a inclusão deveria passar pelo cruzamento de opiniões e troca de experiências entre todos os intervenientes. São ainda expressas individualmente as opiniões de que a inserção das escolas no agrupamento está a dificultar a troca de informação, que o conceito de inclusão nem sempre é apropriado devidamente por todos os professores e que há algumas atitudes de rejeição dos alunos considerados como tendo NEE. É ainda referido que a inclusão melhoraria se fosse feita progressivamente.

Todos os professores consideram que se conseguiu estabelecer uma boa parceria entre toda a equipa de trabalho. Conseguiu-se fazer uma programação adequada e uma boa articulação na execução dos projectos, “a dinâmica que se conseguiu estabelecer foi de grande qualidade (...) o clima que se viveu, a qualidade do trabalho, o rigor, o ritmo, foi extremamente adequado” (Apêndice XIV).

Em relação às atitudes percebidas em relação à Unidade existente no Agrupamento é referido por duas entrevistadas que a unidade especializada foi aceite pelos professores, sem especificar se só pelos da escola ou se pelos de todo o agrupamento. Outra refere que foi aceite pelos professores da escola onde se localiza a unidade. Outra, ainda, que foi bem aceite porque os alunos já não estavam a tempo inteiro nas salas de aula, “foi um alívio”(Apêndice XIII).

3.2.1. Espaço físico e logístico

De acordo com o Projecto Educativo, no ano lectivo 2004/2005 iniciou as suas funções uma Comissão Executiva Instaladora Provisória para implementar o funcionamento do agrupamento de escolas que passou a ser composto por:

- Sede do agrupamento: Escola Básica do 2º e 3º ciclos

Escolas e Jardins de Infância associados:

- Escola Básica do 1º ciclo – 3
- Jardins de Infância – 3

A Escola Básica II/1º Ciclo P. M, onde se realizou este estudo, é um edifício de traça do plano centenário, muito degradado e também situado na mesma freguesia.

A Escola é constituída por dois blocos sem comunicação e implantados em terreno nivelado. Dispõe de oito salas de aula em cada bloco, sendo 4 no r/c e 4 no 1º piso.

No Edifício A, uma das salas do r/c é ocupada pela Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência – Unidade Especializada em Paralisia Cerebral. No edifício B situa-se a sala de recursos, onde funciona a biblioteca e a sala de informática, com um computador ligado à Internet. Três salas são destinadas ao jardim-de-infância e as restantes ao 1º Ciclo.

Atrás, e entre os dois blocos, situa-se o refeitório que é polivalente, tendo também a função de ginásio. Neste são servidos os almoços confeccionados por uma empresa contratada pelo Ministério da Educação, que os confecciona em instalações próprias, chegando à escola diariamente, prontos a serem aquecidos e servidos.

Dispõe de instalações sanitárias muito degradadas, uma para docentes, outra para o pessoal auxiliar e quatro para os alunos.

Dispõe finalmente de uma arrecadação, de uma sala disponibilizada às auxiliares de acção educativa e de duas pequenas salas de professores (uma em cada bloco).

A escola ocupa um terreno murado, bem dimensionado, rodeado por uma cerca de arame e arbustos. Quatro portões permitem o acesso ao interior, mas só um é aberto para as entradas e as saídas, mantendo-se os restantes fechados durante o horário lectivo, para uma total segurança.

No recreio há árvores frondosas, balizas de futebol, um parque infantil e bastante espaço para jogos ao ar livre, que não se encontra cuidado.

A sala da unidade especializada é um espaço organizado em função da criança com disfunção motora e destina-se a alunos com paralisia cerebral e/ou doenças neurológicas afins. Está equipada com armários, mesas, cadeiras e grande diversidade de materiais: livros, jogos educativos, computadores, periféricos, impressoras, software específico, programas educativos (Boardmaker, Overlaymaker, Intellipics e GRID), digitalizadores, manípulos, «switches», materiais lúdicos e equipamentos específicos para terapia (colchões, cunhas, pranchas, bolas, pinos, outros materiais de sinalização de espaços e piscina com bolas).

Os espaços exteriores não estão adaptados à circulação de cadeiras de rodas, existindo lancis de passeios e raízes de árvores que criam enormes desníveis nos passeios e nos pátios. O acesso ao r/c dos pavilhões faz-se por rampa, não havendo acesso ao 1º andar.

Os dois W.C. para os alunos em situação de deficiência ficam situados no interior dos sanitários das raparigas, debaixo dos telheiros exteriores aos pavilhões, não se encontrando devidamente apetrechados.

A muda das fraldas ocorre sempre em situação precária, não existindo água quente, bidé ou duche. O espaço da janela possui apenas grades sem vidro. No Inverno, quando está vento, chuva ou frio, as condições são demasiado penosas para as crianças e para os adultos que as acompanham.

3.2.2. Recursos humanos

No ano lectivo 2008/2009 o agrupamento de escolas tem 138 docentes (professores e educadores), 51 elementos de pessoal não docente e 1287 alunos.

A Escola Básica II/1º Ciclo P. M frequentada pela aluna tem uma população escolar de 220 alunos. A faixa etária destes alunos situa-se entre os seis e os doze anos de idade. Estes encontram-se distribuídos por 11 turmas. O corpo docente da escola é constituído por 14 professores pertencentes ao quadro de nomeação definitiva e ao quadro de zona pedagógica, e um professor contratado. Este corpo docente confere à escola alguma estabilidade.

Além do pessoal docente mencionado, a Escola funciona com 6 Auxiliares de Acção Educativa, sendo mais de metade contratadas.

A unidade tem 5 alunos e três professoras de Educação Especial, duas a tempo inteiro e uma a tempo parcial, uma professora do 1º ciclo, também a tempo parcial, e duas Auxiliares de Acção Educativa de apoio à sala.

A unidade conta com a colaboração de uma Terapeuta da Fala da DREL (duas vezes por semana) e com as Terapeutas do Centro de Paralisia Cerebral: Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta de Fala e Enfermeira (uma vez por semana).

Para as aulas de adaptação ao meio aquático dispõe de quatro professores de Educação Física da Escola sede do Agrupamento.

Para a realização deste trabalho foram entrevistadas quatro professoras deste agrupamento de escolas, três professoras com horário lectivo na unidade especializada e a docente titular da turma da aluna participante deste estudo.

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

Gr up o etá rio	Prof turm a	Prof uni dade	Colab. unida de	Formação Académica	Formação Complementar	Ano s servi ço	Outros cargos
20 - 30	X			Licenciatura em Ensino – Curso de Professores do 2ºCiclo do Ensino Básico variante de Educação Visual e Tecnológica		5	
50 - 60		X		-Licenciatura em Filologia Germânica – Licenciatura em Estudos Anglo-Americanos Faculdade Letras	Curso de Especialização em Educação Especial - ESE	29	Coord. Departamento Educação Especial
40 - 50			X	Educadora de Infância Escola Maria Ulrich	Curso de Educação Especial Problemáticas de Risco	20	Vice-presidente C.E.
50 - 60			X	Magistério Primário	Complemento de formação pedagógico em Educação Especial – ESE 2 anos da Licenciatura em educação Especial e reabilitação FMH	29	Vice-presidente C.E.

3.2.3. Dinâmica educativa

O Projecto Educativo do Agrupamento engloba três objectivos: a promoção da Educação para a Cidadania, a Educação para o Sucesso e a Educação para a Saúde.

Em relação à Educação para a Cidadania pretende-se promover dinâmicas em cada estabelecimento que favoreçam a apropriação de regras de convivência, de saber ser e de saber estar, conducentes a uma cidadania consciente e responsável; desenvolver actividades que valorizem as diferenças de costumes, de hábitos culturais, de tradições e de personalidades; realizar sessões de debate sobre temas actuais que promovam o desenvolvimento da cidadania.

Com a Educação para o Sucesso pretende-se incutir nos alunos o gosto pelo conhecimento, desenvolvendo competências de observação, de curiosidade e de pesquisa, a fim de poderem explorar, interpretar e construir o conhecimento do mundo que os rodeia. Pretende-se também diagnosticar, no início de cada ciclo de estudos, as principais dificuldades dos alunos, de forma a poderem ser implementadas actividades diferenciadas e apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais.

Pretende-se, ainda, promover o desenvolvimento vocacional dos alunos e facilitar o desenvolvimento da sua identidade pessoal, ajudando-os na construção do seu projecto de vida.

Com a Educação para a Saúde pretende-se o desenvolvimento de hábitos de vida saudável, no sentido de alcançar uma maior resistência do organismo às doenças; combater problemas de obesidade, anorexia, subalimentação, problemas de pele característicos da adolescência, concorrendo para uma melhor imagem do aluno, aumentando a sua auto-estima e desenvolver hábitos de higiene, exigindo uma apresentação cuidada.

Para a concretização destes objectivos pretende-se implementar dentro da sala de aula uma metodologia adaptada aos níveis de ensino e à respectiva carga horária. Tal passa por fomentar o trabalho em grupo, individual e em pares, minimizando o tempo de exposição por parte do professor. Para que isso aconteça é necessário que os professores proporcionem actividades que permitam uma maior diferenciação do ensino, actividades em que o aluno seja um participante activo na construção da sua aprendizagem.

De acordo com o Projecto da Unidade de Apoio Especializado pretende-se promover o desenvolvimento de competências, hábitos de higiene e alimentação saudável, bem como a

promoção de posturas correctas que previnam a instalação ou agravamento de deformidades e uma maior interacção com os pares. Para estes objectivos é proporcionado aos alunos:

- O bem-estar físico, com movimento diário: massagens, alongamentos, relaxamento, caminhada e colocação no «standing-frame»;
- Fisioterapia, terapia de fala e terapia ocupacional;
- Aulas de adaptação ao meio aquático;
- Treino de mastigação e deglutição em todas as refeições,
- A ingestão de alimentos adequados à sua idade e o conhecimento dos hábitos de alimentação saudável;
- A higiene antes e após as refeições, nomeadamente a higiene oral (com a insistência para que estes hábitos sejam também praticados em casa);
- Uma sensibilização para a necessidade de banho diário, usar roupa lavada e apresentar-se com os cabelos penteados e presos para uma melhor visão e a necessidade de cortar regularmente as unhas;
- O treino dos esfíncteres e a retirada das fraldas;
- A participação activa em jogos individuais ou de grupo;
- A interacção diária com os pares;
- O desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas;
- O desenvolvimento de comportamentos sociais adequados;
- A promoção do sucesso sócio-educativo e a inclusão nas turmas.

O Projecto da Unidade tem por objectivos promover o desenvolvimento de autonomias pessoais, a motricidade, a percepção/cognição e a comunicação/linguagem bem como uma maior participação nas actividades curriculares no contexto da turma.

Para o desenvolvimento das competências foram adoptadas metodologias de trabalho adequadas às limitações motoras, às limitações de fala e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Através de uma abordagem ecológica do currículo, pretende-se dar ênfase à sua funcionalidade para responder às necessidades imediatas e futuras dos alunos e às prioridades familiares.

Privilegiam-se as estratégias de ensino-aprendizagem em espiral para que os conceitos não sejam abordados de forma definitiva e linear, sendo cada conceito retomado ciclicamente a partir do ponto em que foi deixado.

Sempre que possível, utilizam-se metodologias de aprendizagem cooperativa para estimular as interacções e a socialização.

A resposta educativa da Unidade está organizada de acordo com o diagnóstico das dificuldades manifestadas pelos alunos, potenciando os períodos em que apresentam maior disponibilidade para as aprendizagens. Assim, durante o período da manhã, as actividades são programadas tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, bem como a aquisição de noções básicas de matemática. Neste período os alunos podem estar na unidade ou na sala de aula de acordo com o trabalho que se considera que é mais adequado. A programação é feita semanalmente e os mapas do horário de permanência na sala de aula são afixados na unidade.

O trabalho diário é iniciado com o movimento físico, por haver a necessidade de criar e manter um ambiente harmonioso e de bem-estar, o que leva à prática de massagens adaptadas ao tónus de cada criança. Pretende-se o desenvolvimento físico-motor com actividades diárias de massagem, alongamento e relaxamento e que os alunos permaneçam algum tempo de pé, no standing-frame, no andarilho, ou que façam caminhada.

O plano de desenvolvimento da linguagem oral tem como base o programa de comunicação aumentativa dirigido essencialmente aos alunos com perturbações da comunicação. Neste programa é utilizada a simbologia do «Sistema Pictográfico para a Comunicação» e a simbologia do Programa «Escrita com Símbolos», digitalizadores de fala e suportes adequados.

São também utilizadas histórias adaptadas à comunicação aumentativa, com linhas repetitivas, gravadas no digitalizador de fala, o que permite aos alunos sem linguagem oral, participar na dramatização dessas histórias. Para despertar o raciocínio e o interesse da criança, temos a «história matéria» que, através de diálogos e de exercícios, serve para transmitir os conteúdos que os alunos devem assimilar. São esses diálogos vivos que preparam, de forma adequada, os estágios de aprendizagem que exijam compreensão racional e analítica.

No ensino da leitura procuramos referência numa prática de alfabetização inspirada no «Método das 28 Palavras». O método que utilizámos assenta na aprendizagem fonémica das sílabas organizadas por famílias sonoras, com base nos sons das vogais. A sistematização da estrutura rítmica e fonémica deste método facilita uma aprendizagem da leitura com resultados mesmo nas crianças com dificuldades. Para obter melhores resultados temos a preocupação de adaptar o método ao grupo a que se destina, não só do ponto de vista didáctico como do ponto de vista do sentido de vida das crianças. São utilizadas cores como estratégias de reforço, sequências que se repetem, assim como as «histórias matéria».

O trabalho de aprendizagem da leitura é também sustentado pela simbologia, que possibilita a todos aprender a ler palavras ou símbolos e com eles organizar frases.

Na Unidade são usados meios informáticos, nomeadamente o Programa «GRID» que permite a escrita através de varrimento controlado por um manípulo. Recorremos também à «escrita oralizada», ou seja, utilizamos o processo de «ditado fonético», feito pelos alunos, para formar palavras e escrever frases; os alunos exercem este domínio de literacia «spelling» e o professor escreve no quadro para todos verem.

A linguagem matemática é programada com base nos princípios metodológicos e estratégicos de Frédérique Papy (matemática moderna) que pôs em evidência a construção do conhecimento lógico da matemática através da acção e da experiência proporcionada pelo acto de brincar. Este método consiste no ensino da matemática com recurso a materiais manipulativos e à abstracção numérica. Esta matemática apresenta-se como uma escada em espiral, onde os conteúdos são retomados ciclicamente no ponto onde foram deixados. A aprendizagem contempla o tempo e o ritmo próprios de aprender, dando a cada criança a oportunidade de captar ideias e conceitos e progredir no seu conhecimento de forma cada vez mais alargada. Esta pedagogia dá grande ênfase ao valor de suporte e de aprendizagem do grupo, relativamente à aprendizagem individual de cada criança. Isto traz a cada um, independentemente do seu talento e capacidades, a sensação de ser capaz de contribuir à sua medida nos problemas/questões que se colocam a todos. Dadas as características desta abordagem matemática, utilizamo-la com as turmas dos alunos que frequentam a Unidade como estratégia de trabalho para todos e para cada um, de acordo com os planos de acção definidos com os docentes das turmas.

É também desenvolvido trabalho conjunto com as turmas nos projectos: Truz, truz.... «Uma história quer entrar», «Histórias e Lendas», Aguarda, Expressão Plástica e Culinária. Estes projectos são dinamizados pelas professoras da unidade e desenvolvem-se quer na sala da unidade quer na sala de aulas.

3.2.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

O relatório de auto-avaliação do Observatório de Qualidade do agrupamento de escolas refere que o Projecto Educativo para 2008/2010 já tem em conta o surgimento de novas realidades: o Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e a Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM) que reflectem a adaptação do agrupamento às alterações da população das escolas.

A sensibilização para as tecnologias de informação e da comunicação, em especial para a utilização da plataforma Moodle, aparecem como as iniciativas que decorrem da aplicação do Plano TIC.

A nível nacional e internacional, surgem parcerias com a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI) e com o Centre d'Entraînement aux Méthodes de Pédagogie Active (CEMEA), que são também uma via para a inovação e para a inclusão de todos os alunos.

A colaboração com a CERCI disponibiliza ao agrupamento técnicos especializados (psicólogo, terapeuta da fala e ocupacional, educador social, fisioterapeuta) que trabalham com os alunos considerados como tendo NEE e com as suas famílias.

A parceria com o CEMEA (no âmbito do Programa Leonardo da Vinci) levará ao envolvimento de duas escolas EB1/JI, num projecto de mediação sócio-cultural, que contará com a intervenção de animadores especializados em minorias étnicas. Esta iniciativa apresenta claramente sinergias com o projecto Desafios, que visa prevenir situações de marginalidade, violência, droga e prostituição.

A inovação pedagógica assenta nos projectos: «Aquarela», «A hora do conto» e «Matemática Papy».

O relatório de auto-avaliação do Observatório de Qualidade referente ao ano lectivo 2007/2008, apresenta como pontos fortes os bons resultados académicos, o trabalho de articulação curricular horizontal e vertical, a preocupação em criar documentos orientadores da prática educativa com qualidade, a organização de eventos para a comunidade educativa e práticas educativas alicerçadas fortemente numa perspectiva de inclusão, entre outros.

Apresenta como pontos fracos os alunos não gostarem das aulas de substituição e, considerarem que deveriam ter mais actividades extracurriculares. Há que referir que 35% dos

docentes e 41% dos não docentes consideram que não são informados oportunamente sobre os assuntos relevantes do Agrupamento.

Apresenta como constrangimentos o facto de alguns edifícios escolares das EB1 e dos JI apresentarem um mau estado de conservação, e de os equipamentos e espaços serem insuficientes para o número de alunos, com sobrelotação de algumas escolas.

O referido relatório apresenta como oportunidades o aumento da estabilidade do corpo docente decorrente do novo modelo de afectação de professores, a boa imagem do agrupamento junto da Comunidade Educativa e o seu funcionamento como uma unidade orgânica e não como somatório de subsistemas, as parcerias com instituições privadas e públicas e a existência de uma procura educativa elevada.

3.3. Caracterização estrutural do grupo/turma

A turma da aluna a quem chamaremos Rosa é constituída por 19 alunos do 2º ano (10 raparigas e 9 rapazes), com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. A maioria dos colegas acompanham-na desde o jardim-de-infância.

De acordo com o Projecto Curricular de Turma (PCT) (Anexo 6), a grande maioria dos alunos pertence a famílias de classe média/alta, cujos pais têm habilitações de nível superior. De uma forma geral, as famílias são numerosas e os alunos têm ambições em relação ao futuro.

Um grande grupo apresenta alguns problemas de atenção e dificuldade na realização das actividades propostas, bem como alguma falta de regras dentro e fora da sala de aula, apesar de não revelar dificuldades de aprendizagem. Contudo, há um grupo de crianças que apresenta algumas dificuldades, provavelmente por falta de maturidade. Estas manifestam-se na sua falta de atenção e empenho. Existem, ainda, dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ao abrigo do decreto-lei 319/91.

De acordo com o PCT, a turma apresenta algumas dificuldades em reter a atenção nas actividades e alguma falta de regras dentro e fora da sala de aulas, apesar de não revelar dificuldades de aprendizagem.

A docente da turma entendeu como prioritário a definição de normas de conduta na sala de aula/escola, com o fim de permitir um normal funcionamento das aulas e possibilitar uma aprendizagem mais facilitada e melhor relacionamento entre todos.

Considera ainda a docente importante propiciar aos alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes para que possam desenvolver as competências essenciais definidas, realizar um trabalho conjunto de implementação de normas sociais na sala de aula e no recreio e negociar com os alunos um conjunto de regras centradas no respeito mútuo.

Pretende, ainda, incentivar o diálogo entre os alunos como forma de solucionar as desavenças na hora do recreio e promover a amizade e o sentido de equipa.

Tendo em vista estes objectivos, na sala de aula os alunos irão realizar trabalhos individualmente, em pares ou em grupo, consoante as tarefas propostas.

3.3.1. Caracterização dinâmica

Os colegas mostram-se sempre muito felizes com a presença da Rosa e têm uma enorme preocupação com as suas necessidades e o seu bem-estar. Gostam muito de assumir o papel de tutores, explicando as tarefas e ajudando-a na sua execução. Esta, por sua vez, mostra-se muito feliz a interagir com os colegas, emite muitas vocalizações, sorri e tenta corresponder às solicitações de comunicação (Anexo5).

Sobre a sensibilização à comunicação aumentativa os professores referem nas entrevistas o seguinte:

- Facilitou a interacção com os colegas da turma e permitiu-lhes perceber as capacidades da Rosa.
- Foi um trabalho conseguido e muito apreciado pelos colegas da turma.
- Enriqueceu os conhecimentos dos alunos, tendo facilitado as aprendizagens de todos.
- Deu um contributo para o estreitar de laços com a Rosa.
- Foi bem aceite por todos, excepto num caso.

Em relação à capitalização da vontade dos alunos para usarem os recursos para a comunicação aumentativa foi referido numa entrevista (apêndice XIV) que todos os recursos que usamos despertam neles uma curiosidade natural e uma adesão, que resulta como um bom método de envolvimento com a Rosa, usando como estratégia aquilo que os “une de igual modo pela semelhança”.

Noutra entrevista (apêndice XV) é referido que os colegas procuram a Rosa nos intervalos para interagirem com ela, usando o caderno de comunicação e, se ele não estiver na cadeira de rodas, vão buscá-lo à sala.

A professora da turma refere na sua entrevista que há uma grande evolução no relacionamento com os pares, pois: “Quando é preciso ir um levar uma coisa à Rosa, é uma briga para ir ter com ela. É impressionante, todos querem ir.”

Em relação às dificuldades da prática pedagógica na turma, decorrentes da inclusão da aluna, duas das entrevistadas consideram que o maior constrangimento é planificar as aulas tendo em conta a totalidade dos alunos.

A professora refere que a turma “está a aprender a respeitar o tempo da Rosa (...) a tolerância. É muito bom para eles aprenderem.” (apêndice XII) e por este motivo considera que não será muito difícil continuar a fazer a inclusão progressiva da Rosa nas actividades da turma.

4. Plano de Acção

4.1. Pressupostos teóricos

Como referimos no segundo capítulo, utilizámos os princípios teóricos da investigação-acção para a intervenção que durante seis meses desenvolvemos. Com este modelo investigámos para compreender o contexto e assim podermos intervir de forma fundamentada. A intervenção foi planeada e levada a cabo através de parcerias entre os diferentes professores que trabalham com a aluna. Através da planificação e reflexão sobre a acção, tentou-se encontrar soluções cooperativas para transformar e melhorar a organização, procurando soluções para a problemática enunciada no capítulo dois que referia que a comunicação é fundamental para o desenvolvimento harmonioso e para a existência de interacções sociais relevantes. Assim a nossa questão de partida consistiu em: será que uma intervenção centrada num sistema aumentativo de comunicação, tendo em conta uma perspectiva ecológica de desenvolvimento, aumentará de forma significativa os níveis de interacção da aluna com os seus pares e adultos próximos?

Vamos seguir uma metodologia de trabalho de acordo com os postulados de vários autores, (Afonso, 2005; André, 1995; Sanches, 2005; Silva, 1996).

4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção

A intervenção foi planificada em três fases, respondendo à necessidade de intervir com diferentes pessoas preparando-as a todas para o uso da comunicação aumentativa. Pareceu-nos que só dando a hipótese a cada um de aprender ao seu ritmo e através da prática se poderiam preparar para usarem sem inibições esta forma de comunicação.

Na primeira fase fez-se a intervenção com a aluna para o uso sistemático da simbologia na comunicação, enquanto se treinavam os professores e os alunos da Unidade.

Na segunda fase prosseguiu-se a intervenção com a aluna e começou-se a trabalhar também com os colegas da turma numa sensibilização à comunicação aumentativa. Aprenderam a usar o caderno de comunicação e a simbologia de uma forma geral.

Na terceira fase os colegas já usavam a simbologia autonomamente e tomavam a iniciativa da comunicação. A professora da turma observou parte do trabalho feito anteriormente e verificou a forma como devia ser utilizada a simbologia. Foi-lhe explicada a organização interna do caderno de comunicação e a utilização dos quadros acrílicos. Aprendeu também a utilizar o digitalizador de voz, porque até esta fase ainda não tinha tomado esta iniciativa. Ao longo das três fases foram planificadas actividades em parceria entre a professora da Turma e a professora de Educação Especial para a dinamização de aulas.

A avaliação da intervenção foi feita através da reflexão sobre os resultados de cada acção. A observação naturalista das aulas permitiu-nos aferir a metodologia que estávamos a usar para a implementação do SAC com a aluna colegas e professoras. A observação dos recreios foi-nos dando a indicação sobre a evolução das interacções com os colegas e também da sua autonomia na utilização do SAC, mais do que a observação das aulas. Nas entrevistas recolhemos os dados de opinião das professoras que trabalharam com a aluna o que nos deu novas perspectivas sobre a intervenção.

4.2.1. Primeira fase

Como foi referido, nesta primeira fase foi produzida simbologia para os temas de trabalho e todas as aulas passaram a ser dadas com recurso à simbologia. Era necessário que a Rosa criasse hábitos de resposta através do olhar ou apontando. Entendeu-se que o acto de comunicar ou de expressar a sua vontade deveria tornar-se uma rotina.

Objectivos Gerais:

- Adquirir competências comunicativas usando um sistema aumentativo de comunicação (SAC).

Objectivos específicos:

- Utilizar a simbologia do sistema aumentativo de comunicação;
- Aplicar as aprendizagens adquiridas no SAC para exprimir necessidades básicas.

Estratégias:

- Trabalho individual com a aluna através de tabelas e de símbolos isolados que permitissem colocar questões para a incentivar a responder ;
- Conversão de histórias à simbologia da comunicação de forma a estimular a diversificação linguística na aluna;
- Interactividade com a aluna, de forma a que ela expressasse as suas necessidades básicas.

Recursos Materiais:

- Simbologia do sistema SPC – símbolos soltos;
- Caderno de comunicação;
- Quadro acrílico, em forma de ferradura, para suporte dos símbolos;
- Digitalizador de voz;
- Software lúdico com varrimento;
- Histórias adaptadas à comunicação aumentativa.

Recursos Humanos:

- Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência
- Auxiliares de Acção Educativa da Unidade.

Duração da Actividade:

- De 7 de Janeiro a 8 de Fevereiro de 2008

Nesta primeira fase iniciou-se o uso sistemático da simbologia para comunicar com a Rosa. Esta é uma estratégia de compensação que pretende preparar a aluna para comunicar com os pares e com a família.

Esta fase teve a duração de um mês e foram feitas dezanove sessões de trabalho.

No primeiro dia foi feita a apresentação do Caderno de Comunicação à aluna, às outras professoras e às auxiliares da acção educativa. O caderno é composto por:

- tabelas temáticas;

- imagens de alimentos, de vestuário e de objectos de lazer;
- fotografias de familiares e dos seus animais de estimação;
- histórias tradicionais adaptadas e ilustradas com simbologia;

O Caderno foi visto exaustivamente por todos, tendo sido usado para a Rosa treinar a resposta a questões, como por exemplo:

- Quem é que te trouxe à escola?

- Hoje é 3^a feira, tens aqui o teu fato de banho. Onde vais de fato de banho?

- Hoje é 5^a feira, a M. está a colocar os colchões para as terapias. Quem é que vem hoje à escola?

A aluna dava as respostas apontando no caderno. Mas, devido à sua dificuldade em controlar os movimentos, o processo era muito demorado e começaram também a ser usados símbolos soltos iguais aos das tabelas do caderno que permitiam dar as respostas com o olhar.

Estes símbolos eram usados no quadro acrílico em forma de ferradura, presos com velcro, e incluíam: símbolos simples de uma só imagem, símbolos associados a palavras e símbolos conjugados para a aprendizagem de conceitos como «em cima» e «em baixo».

Os cartões com palavras serviram para a aluna identificar o seu nome próprio (escrito em letra de imprensa maiúscula), bem como visualizar o dia do mês na recta do tempo e as famílias de sons, associando cada consoante a uma imagem: m (montes), T (torre), l, e (o voo da Borboleta)

O quadro e o relógio de parede permitiam à aluna visualizar respectivamente a data e as horas.

No segundo dia da intervenção foram introduzidas as histórias com simbologia, tendo a aluna mostrado uma atenção particular e respondido a algumas perguntas através da simbologia.

No nono dia de intervenção foram introduzidas as histórias adaptadas à comunicação aumentativa, com simbologia e linhas repetitivas. A Rosa participou na narração da história com uma frase gravada no digitalizador de voz que se repetia ao longo da narração. A aluna tinha de aguardar a sua vez para participar e nessa altura devia pressionar o switch do digitalizador.

A aluna começou a usar pela primeira vez jogos de varrimento, já que até agora só tinha usado o computador com jogos de causa-efeito.

Em relação às actividades realizadas organizámos o seguinte quadro síntese onde registámos as vezes que a aluna realizou a actividade ao longo das dezanove sessões e

também o número de dias em que realizou a actividade, tendo em cada dia realizado a actividade mais do que uma vez.

Quadro 3 - Síntese das actividades desenvolvidas na primeira fase

Suporte	Designação	Nº de vezes	Nº de dias
Caderno de comunicação	“está na hora de...” identificou o símbolo da sopa na hora do almoço	4	
	“está na hora de...” identificou o símbolo do iogurte na hora do lanche	6	
	“hoje estive com...”	6	
	“hoje é dia de...” fisioterapia, terapia ocupacional e terapia de fala	4	
	“hoje quero...”		4
	“hoje é dia de culinária”	4	
Símbolos soltos	Sim/Não		17
	O tempo	17	
	Estação do ano	17	
	O mês (símbolo e palavra)	17	
	Em cima / em baixo		5
	Piscina	3	
	Peças de roupa		5
	Fotos da família		5
	Cabeça, tronco, braços e pernas		6
	símbolos para completar frases		5
Cartões com palavras	Nome próprio	17	
	Famílias de sons		12
	Associou palavras escritas a símbolos		4
Recta numérica	Números do 1 ao 31 para visualizar o dia do mês	16	
Quadro	Data do dia	17	
Relógio de parede	Visualizar a hora certa	17	
Histórias com simbologia	A cigarra e a Formiga	4	
	O patinho que pensou pescar a lua	3	
	Barulhos da quinta	5	
	Joaninha sem pintas e quadradinha (histórias de matemática)	3	
	A tartaruga e a lebre	2	
	A bola de cristal	3	
Computador	Jogos com varrimento		10

Avaliação:

No decurso desta primeira fase, a Rosa nunca conseguiu participar nas histórias no tempo certo. Considerou as actividades engraçadas e por esse motivo accionava o digitalizador fora de vez e ria-se.

Devido às suas limitações motoras nos jogos com varrimento do computador, nunca conseguiu pressionar atempadamente o switch.

Mostrou dificuldade na associação de uma palavra a um símbolo e em completar frases.

Evoluiu bastante na comunicação através do olhar, respondendo normalmente e sem erros às perguntas de interpretação sobre as histórias. Este sucesso também se repetiu na identificação dos ingredientes no dia da culinária, na identificação das peças de vestuário e na identificação das diferentes partes do corpo. Durante esta primeira fase a Rosa faltou três dias às aulas.

Na fase seguinte alterámos a forma dos registos nos quadros para ficarmos a saber se a aluna realizou as actividades com sucesso. Assim usaremos a seguinte terminologia: «sim» conseguiu, «não» conseguiu e «às vezes» conseguiu.

4.2.2. Segunda fase

Na segunda fase o trabalho centrou-se nos colegas da turma. Estes aprenderam a usar todos os recursos para a comunicação aumentativa. Foi a preparação para a educação inclusiva que proporcionará trabalho participado por todos.

No relacionamento com a Rosa mostraram-se sempre muito felizes com a sua presença e preocupavam-se com as suas necessidades e com o seu bem-estar. Assumiram muitas vezes o papel de tutores, explicando as tarefas e ajudando-a na sua execução. A Rosa mostrava-se, geralmente, muito feliz a interagir com os colegas, correspondendo às suas solicitações.

Objectivos Gerais:

- Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação;
- Desenvolver competências de comunicação;
- Desenvolver as competências de comunicação adquirida, com os colegas da turma e com os familiares;

- Desenvolver competências sociais.

Objectivos específicos:

- Utilizar a simbologia do sistema aumentativo de comunicação (SAC);
- Aplicar as aprendizagens adquiridas relativamente ao SAC para exprimir necessidades básicas;
- Aprofundar e diversificar o vocabulário;
- Estabelecer interacções comunicativas com os colegas;
- Aprofundar as interacções comunicativas com os familiares.

Estratégias:

- Trabalho individual com a aluna através de tabelas e símbolos isolados que permitissem colocar questões para a incentivar a responder;
- Conversão de histórias à simbologia da comunicação de forma a estimular a diversificação linguística na aluna;
- Interactividade com a aluna para que ela expressasse as suas necessidades básicas.
- Apresentação do SAC aos colegas e familiares e treino para a utilização deste recurso com a aluna;
- Incentivar os elementos da comunidade escolar a tomarem a iniciativa da comunicação.

Recursos Materiais:

- Simbologia do sistema SPC – símbolos soltos;
- Caderno de comunicação;
- Tabuleiro de comunicação;
- Tabela específica para o meio familiar;
- Quadro acrílico em forma de ferradura para suporte dos símbolos;
- Digitalizador de voz;
- Software lúdico com varrimento;
- Histórias adaptadas à comunicação aumentativa.

Recursos Humanos:

- Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência;
- Auxiliares de Acção Educativa;
- Alunos da turma 2ºC;
- Familiares.

Duração da Actividade:

- De 11 de Fevereiro a 14 de Março de 2008

Esta segunda fase durou um pouco mais de um mês e englobou vinte e quatro sessões, catorze das quais com a Rosa no ambiente da classe. Pretendeu-se aprofundar o uso da simbologia e estimular a sua aprendizagem pelos colegas da turma.

Assim, dentro do espaço da Unidade trabalhou-se com os colegas, individualmente ou em grupo, de forma a aprenderem a:

- Usar o caderno de comunicação e o quadro acrílico com a simbologia solta;
- Ver a resposta através do olhar;
- Esperarem o tempo necessário pela resposta motora para apontar;
- Fazerem perguntas de resposta sim/não;
- Participarem na narração de histórias.

Iremos agora descrever as actividades desenvolvidas seguindo a ordem dos suportes utilizados. Nesta segunda fase, houve uma continuação do trabalho iniciado com a Rosa, tendo-se alterado o grau de dificuldade de algumas actividades.

Começaram a ser utilizadas paralelamente aos símbolos sim/não, e por indicação das terapeutas do Centro de Paralisia, as expressões faciais: sorrir, para dizer sim e cara séria, para dizer não. A aluna aderiu muito bem a esta forma de se expressar que pode ser utilizada mesmo quando não existe simbologia disponível.

Na utilização dos símbolos soltos o grau de dificuldade na utilização de alguns aumentou, é o caso dos símbolos do tempo. Inicialmente a aluna visualizava o símbolo já escolhido pelos colegas e agora passou a identificar num conjunto de dois, o que corresponde ao estado do tempo diário. Continuou a visualizar o mês e a estação do ano, mas, como ainda não os sabia identificar, são os colegas que os seleccionam.

Foi introduzido o tabuleiro de comunicação com os símbolos: mãe, pai, irmã, irmão, iogurte, sopa, colchão, computador e recreio. Isto permitiu comunicar no início da aula sobre o contexto familiar, bem como escolher o colchão ou o computador e, nos intervalos, apontar o que desejava comer.

Na culinária passou-se a usar mais símbolos soltos e recorreu-se menos à tabela de comunicação. Esta tarefa teve sempre uma boa adesão da aluna, provavelmente pelo seu carácter prático.

O símbolo da piscina foi associado ao dia da semana e a aluna conseguiu sempre identificar, através das pistas orais dadas, qual era o dia de natação. A ida à piscina foi a actividade física que melhor resultou com a Rosa porque ela é muita activa em meio aquático e, com uma pequena ajuda da professora, consegue impulsionar o corpo e progredir ao longo da pista.

Fez algumas escolhas, o que marcou uma alteração na sua vida sempre sujeita às escolhas dos outros. Assim, escolheu sempre o recreio em alternativa a outra actividade, bem como ficar na cadeira de rodas, em alternativa ao «standing». A actividade de que mais gosta é o trabalho no colchão. Foram também possibilitadas escolhas que tinham como finalidade saber os seus gostos e perceber se tinha noção da sequência das refeições diárias e dos alimentos que as constituíam. Na hora do recreio escolhia o símbolo da refeição que ia fazer. Acontece que a Rosa uma vez escolheu a sopa de manhã, o que motivou risada geral e vários comentários. Num outro dia, a aluna resolveu escolher o símbolo da sopa na hora do lanche e riu-se, o que passou a ser uma brincadeira.

Para completar uma frase, identificou algumas vezes o símbolo certo. Isto com maior grau de sucesso quando a actividade estava relacionada com uma história.

Apontar no caderno de comunicação ou no tabuleiro continuou a ser um processo muito demorado, mas que passou a ser feito com sucesso.

A identificação do seu nome foi sempre feita correctamente. Apesar de esta aprendizagem já estar adquirida a actividade vai manter-se, pois tem como objectivo a aluna poder marcar a sua presença no quadro respectivo.

Quanto à leitura das famílias de sons, a Rosa estava de início muito desatenta. Depois começou a prestar atenção quando era chamada a ler. Os colegas ofereciam-se para a ajudar e ela ficava muito atenta à leitura. Depois, quando era a sua vez, começou a vocalizar, demonstrando um esforço enorme para corresponder ao que lhe era pedido.

Em relação às letras do seu nome começou por identificar as vogais e depois as consoantes, mas ainda não conseguia fazer a sequência das letras.

Na narração das histórias, normalmente preocupava-se em carregar no «switch» do digitalizador duas ou três vezes seguidas, mas depois desmotivava-se e deixava de participar. Algumas vezes, quando a incentivávamos a participar e a levantar o braço para carregar no «switch», fazia o movimento contrário às indicações que lhe eram dadas; quando dizíamos para baixar o braço, levantava e assim sucessivamente, rindo-se muito.

Nas perguntas de interpretação sobre as histórias continuou a demonstrar uma enorme capacidade de atenção e, por vezes, de compreensão das histórias, respondendo com grande sucesso às perguntas.

Nos jogos com varrimento demorava muito para carregar no «switch» e depois para retirar a mão. Só acertava dentro do tempo uma ou duas vezes em cada sessão, apesar dos constantes incentivos verbais para levantar e baixar a mão.

Durante esta 2ª fase, para além de ter aumentado o número de interações com os colegas da turma, também aumentou as interações com os colegas da Unidade. Durante o movimento físico passou a interagir através de vocalizações que nós tentávamos traduzir por palavras e às quais os colegas respondiam. Esboçava também movimentos em que conseguia tocar nos colegas e nesses momentos os colegas retribuía com um abraço.

Treinou o varrimento de olhar com os símbolos, no quadro acrílico (ferradura). O primeiro para o qual olhava era retirado e era feita uma confirmação da resposta – é este? Demonstrou alguma dificuldade na realização desta actividade, dado o grau de dificuldade ser superior ao habitual: três símbolos para escolher um.

No diálogo com os colegas da turma, para responder à questão “ Quem foi que te trouxe à escola?” um dia vocalizou: “Mãe”.

Muitas vezes deu respostas erradas aos colegas e nós dizíamos-lhe que não era essa a resposta e que era feio mentir aos colegas. A Rosa ria-se muito e depois acabava por dar a resposta correcta.

Nos dois quadros seguintes sintetizamos os resultados do trabalho com a aluna. No primeiro quadro indicamos o número de dias que a aluna respondeu de forma correcta ou incorrecta, realizando-se estas actividades uma vez por dia. No segundo quadro apresentamos o número de dias em que a aluna respondeu de forma correcta ou incorrecta na maioria das vezes em que realizou a actividade. Nalguns dias respondeu tanto de forma correcta como de forma incorrecta, pelo que consideramos que realizou a actividade correctamente «às vezes».

Quadro 4 - Síntese das actividades desenvolvidas na segunda fase

		Números de dias 1x/dia	
Suporte	Designação	Sim	Não
Símbolos soltos	Identificou o tempo que faz	21	
	Visualizou a Estação do Ano (símbolos e palavra)	18	4
	Visualizou o mês (símbolo e palavra)	17	5
	Identificou o símbolo da piscina no dia de aula	5	
	Seleccionou o símbolo do recreio para ir para o pátio	11	
	olhou para o símbolo da sopa para exprimir que quer almoçar	5	4
	olhou para o símbolo do iogurte para exprimir que quer lanchar	3	6
Cartões com letras/palavras	Identificou o seu nome próprio	21	
Recta numérica	Visualizou o dia do mês	18	3
Quadro	Viu a data do dia	20	1
Relógio de parede	Visualizou a hora certa	15	2

Quadro 5 - Síntese das actividades desenvolvidas na segunda fase

		Números de dias Várias xs/dia		
Suporte	Designação	Sim	Não	Às vezes
Expressão Facial	Sorri para dizer sim, fica séria para não	12		
Símbolos soltos	Respondeu através dos símbolos Sim/Não	20		
	Identificou os ingredientes para a confecção de um bolo/doce/salgado	6		
	Identificou símbolos para completar frases	10	5	
Caderno de comunicação/ Tabuleiro de comunicação	Apontou símbolos das tabelas/ tabuleiro	16		
	Identificou elementos da família através das fotos	5		
Cartões com letras/palavras	Escutou a leitura das famílias de sons	13	6	3
	Associou palavras escritas a símbolos	3	4	5
	Identificou as letras do seu nome	13	2	
Histórias adaptadas à com. aumentativa	Participou numa história pressionando o «switch» do digitalizador na sua vez	3	8	9
Computador	Usou jogos com varrimento, com sucesso		10	3

A sua postura perante a simbologia ajudou ao êxito da comunicação, pois demonstrou estar atenta ao que lhe era dito e ter vontade de responder, mas por vezes cansava-se, ficava um pouco desatenta e as respostas eram menos consistentes.

Para a sensibilização e treino de utilização da comunicação aumentativa, os colegas, em pequenos grupos, vinham à Unidade durante um tempo lectivo da manhã, às terças, quintas e sextas-feiras.

No início das sessões era apresentada a forma de comunicar com perguntas de resposta sim/não. Depois era explicada aos colegas a função do caderno de comunicação e viam a sua organização interna. Paralelamente era também explicada a forma de utilizar o Tabuleiro de comunicação.

Como o caderno é composto por várias áreas encontravam muitos motivos de conversa, tendo-se verificado que alguns alunos revelaram especial aptidão para comunicar através da simbologia e que a Rosa aderiu muito bem, mostrando-se sempre feliz.

No final de cada sessão era sempre feita a narração de uma história adaptada à comunicação aumentativa, com simbologia e linhas de repetição que eram gravadas no digitalizador de voz. Participavam quer os colegas da turma quer os colegas da Unidade.

A professora começava por fazer a narração introdutória da história: “Era uma vez...”. Um colega lia a frase seguinte, olhando para o quadro acrílico onde a frase estava colada no velcro, em palavras e em simbologia. A seguir outro colega continuava a narração e depois, os colegas da Unidade que, em virtude de não dominarem ainda os mecanismos da leitura, liam a frase escrita em simbologia. Quando chegava a linha de repetição aguardava-se que a Rosa accionasse o digitalizador.

Com a postura da aluna em relação à simbologia organizámos o seguinte quadro:

Quadro 6 - Postura que a aluna manifestou na utilização da simbologia

Postura	Sim	Não	Às vezes
Olha para a cara do colega quando está no papel de receptor	17		1
Olha para um símbolo quando está no papel de emissor	13	1	4

No final da sessão os colegas preenchiam um pequeno inquérito sobre a pertinência do uso da simbologia e o seu desejo de continuar ou não a utilizá-la tendo referido que facilita a comunicação porque:

- Assim a Rosa olha e nós ficamos a saber a resposta;
- Assim podemos falar com a Rosa e saber a resposta;
- Com os bonecos ela percebe melhor;

- Assim pode dizer as coisas que quer;
- Assim pode fazer as coisas connosco e comunicar (a Rosa é uma pessoa como nós só que tem um problema e não consegue falar, mas consegue fazer barulhos e comunicar com os olhos);
- Assim ela consegue perceber melhor e nós também conseguimos perceber melhor as coisas quando ela diz;
- Assim aprende melhor e ficamos a saber o que ela quer dizer;
- Assim é melhor porque tem imagens.

A forma como os colegas participaram, as atitudes e as opiniões que manifestaram resumimos no seguinte quadro:

Quadro 7 - Participação dos colegas

Atitudes/Opinião	Expressão	Nº de alunos
Em relação à Rosa	À vontade	14
	Pouco à vontade	4
Em relação à simbologia	Usou sem problemas	15
	Mostrou algumas dificuldades	3
Participação na narração da história	Participou de forma empenhada	17
	Mostrou dificuldade na leitura dos símbolos	0
Sobre o uso da simbologia	Facilita a comunicação	18
	Não facilita a comunicação	0
Vai tentar usar a simbologia para comunicar com a Rosa	Sim	17
	Às vezes	1

Trabalho de parceria com a docente da turma:

Às terças-feiras à tarde a turma preparava uma actividade colectiva onde uma fábula era narrada por um professor e depois recontada colectivamente pela turma, através da leitura da sequência dos símbolos da história. Na semana seguinte a turma, com a Rosa, apresentava uma actividade baseada nessa fábula.

No dia 19 de Fevereiro fez-se uma reunião com a encarregada de educação. Foi-lhe explicada a forma como o trabalho estava a ser organizado na escola e como era importante que fosse continuado em casa, através da tabela de comunicação, com o objectivo de a família

conversar com a Rosa sobre o seu dia na escola. O caderno de comunicação estaria na cadeira para que o pudessem levar para casa e utilizar as tabelas ou para fazer a narração das histórias.

Avaliação:

Nesta 2ª fase o uso da simbologia tornou-se uma rotina, com muito boa participação por parte da Rosa. Verificou-se uma apropriação de saberes que, antes, ou não existia ou era difícil de testar. As novas possibilidades de comunicação da aluna abriam novas capacidades de aprendizagem.

A adesão dos colegas ao uso da simbologia foi excepcional. Mostraram muita vontade de aprender, de ajudar e de serem solidários. A grande maioria mostrou sentir-se bem a interagir com a Rosa e sem dificuldades em utilizar a simbologia para comunicar com ela, tanto com os símbolos soltos que usaram no quadro acrílico como com o caderno de comunicação e com o tabuleiro. Empenharam-se imenso em participar na narração das histórias e referiram, quase todos, que iriam sempre utilizar a simbologia para comunicar com a Rosa.

Com a família falámos com regularidade sobre a utilização da tabela e verificámos que esta estava a ser usada, mas com o caderno de comunicação pareceu-nos que não existia esta regularidade.

Durante esta segunda fase da intervenção, a Rosa não faltou às aulas.

4.2.3. Terceira fase

Depois do trabalho realizado com os colegas, era importante agora criar condições para que a aluna trabalhasse regularmente com a sua turma no contexto da aula. Para isso foi necessário que a professora treinasse também a utilização dos recursos para a comunicação aumentativa.

Assim, foram planificadas actividades em parceria que passaram a realizar-se no contexto da sala de aula, dinamizadas pela professora.

Estas actividades foram programadas para toda a turma, algumas vezes com trabalho cooperativo, em que o grupo de pares organizava todo o trabalho e a Rosa participava com as suas respostas através do olhar ou com o digitalizador de voz.

Objectivos Gerais:

- Consolidar as competências comunicativas adquiridas, usando um sistema aumentativo de comunicação;
- Desenvolver novas competências de comunicação;
- Desenvolver as competências de comunicação com os colegas da turma, com os familiares e com a professora;
- Ler palavras simples associadas a um símbolo.
- Identificar a sequência de símbolos para formar uma frase.

Objectivos específicos:

- Utilizar a simbologia do sistema aumentativo de comunicação (SAC);
- Aplicar as aprendizagens adquiridas relativamente ao SAC, para exprimir necessidades básicas;
- Aprofundar e diversificar o vocabulário;
- Estabelecer interacções comunicativas com os colegas;
- Aprofundar as interacções comunicativas com os familiares;
- Aplicar interacções com os colegas e professora;
- Executar acções básicas de relacionamento social com os colegas no espaço do recreio;
- Fazer a leitura de algumas palavras associadas a símbolos e formar frases simples.

Estratégias:

- Trabalho individual com a aluna através de tabelas e símbolos isolados, para colocar questões e incentivá-la a responder;
- Conversão de histórias à simbologia da comunicação de forma a estimular a diversificação linguística na aluna;
- Interactividade com a aluna para que ela expressasse as suas necessidades básicas;
- Apresentação do SAC aos alunos e familiares e treino para a utilização deste recurso;

- Incentivar os elementos da comunidade escolar a tomarem a iniciativa da comunicação.
- Treinar caracteres com a aluna no programa GRID, de forma a que consiga escrever palavras significativas como o seu nome próprio;
- Incentivar a aluna a ler palavras e a formar frases simples, associando símbolos a palavras.

Recursos Materiais:

- Simbologia do sistema SPC – símbolos soltos com palavras;
- Caderno e tabuleiro de comunicação;
- Tabela específica para o meio familiar;
- Quadro acrílico em forma de ferradura para suporte dos símbolos;
- Digitalizador de voz;
- Software lúdico com varrimento;
- Programa de escrita - GRID;
- Histórias adaptadas à comunicação aumentativa.

Recursos Humanos:

- Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência;
- Auxiliares de Acção Educativa;
- Alunos e professora da turma do 2ºC;
- Familiares.

Duração da Actividade:

- De 31 de Março a 17 de Junho de 2008

A terceira fase teve 46 sessões na sala da Unidade, das quais 11 em parceria com a turma e mais 8 dinamizadas pela docente na sala de aula.

Nesta fase pretendeu-se criar condições para a Rosa poder frequentar regularmente a sua turma e desenvolver actividades com os seus pares. Foi necessário promover a utilização dos recursos para a comunicação aumentativa junto da professora da turma de forma a:

- Usar o caderno e o tabuleiro de comunicação, bem como o quadro acrílico com a simbologia solta;
- Ver a resposta através do olhar;
- Esperar o tempo necessário pela resposta motora para apontar;
- Fazer perguntas de resposta sim/não;
- Dinamizar actividades com recurso à simbologia;
- Promover trabalho cooperativo susceptível de ser desenvolvido utilizando a comunicação aumentativa.

As sessões com a aluna na sala da Unidade tiveram como base a utilização de símbolos soltos, caderno e tabuleiro de comunicação, cartões com letras, palavras e números, recta numérica, relógio de parede, histórias adaptadas e computador.

No tabuleiro de comunicação colocaram-se outros símbolos: WC, trabalhar/ brincar, triste/ contente, gosto/ não gosto.

Nesta terceira fase há actividades que se mantêm, como é o caso da identificação do estado do tempo, em que o desempenho é semelhante ao da segunda fase, mas surgem outras com maior grau de dificuldade, como a identificação do nome do mês e a estação do ano. Verificou-se que demorou algum tempo a interiorizar a mudança de estação do ano. Para a identificação do dia da semana foi necessário criar simbologia que ligasse cada dia a uma actividade marcante, como foram o caso de: o dia da turma vir à Unidade, o dia da Rosa ir à turma, o dia da natação, o dia das terapias, o dia da aula da professora J. Foi possível a aluna começar a ligar os nomes dos dias às actividades e distingui-los.

Se no referente aos símbolos do recreio, do almoço, do lanche, da leitura de histórias, a aluna manifestou sempre interesse, já em relação a manifestar vontade de utilizar o caderno de comunicação o resultado foi francamente negativo. Embora este estivesse colocado para que aí pudesse fixar o seu olhar, nunca nos apercebemos que manifestasse vontade de o usar.

Sobre a utilização do tabuleiro de comunicação, sempre que a aluna posicionava a mão sobre um símbolo, os adultos, incentivavam-na a tomar a iniciativa da comunicação.

Identificou sempre o seu nome e normalmente estava atenta às actividades que eram realizadas com os colegas. Respondeu quase sempre sim/não quando foi questionada, participando nas actividades. Nas aulas do projecto Culinária teve sempre uma participação muito positiva, mantendo nestas actividades um nível de concretização semelhante ao da segunda fase.

Na identificação de símbolos para completar frases melhorou bastante, mostrando maior motivação e capacidade de atenção.

Na nova actividade de identificação da sequência dos símbolos para formar uma frase, revelou maiores dificuldades. No início eram utilizadas duas imagens e estava a conseguir, mas com três e com quatro imagens a aluna desistiu. Perante uma maior dificuldade, deixou de tentar realizar a actividade.

Em relação às necessidades fisiológicas, ainda não conseguiu criar uma rotina e manifestar a sua vontade.

No trabalho com o caderno de comunicação manteve um desempenho excelente com todas as respostas correctas, contudo não conseguiu melhorar a resposta motora, que se manteve demasiado lenta, inviabilizando um maior número de utilizações deste caderno.

Na leitura da família de sons continuou a vocalizar e a demonstrar um enorme esforço para corresponder ao que lhe era pedido.

Começou a manifestar rejeição pela actividade de associação de palavras escritas a símbolos, nunca fixava o olhar nos cartões, ignorava-os, reagindo como se não os visse.

Conseguiu identificar as letras do seu nome e a respectiva sequência, bem como os números até 6.

Na narração das histórias adaptadas à comunicação aumentativa, melhorou um pouco o seu desempenho no funcionamento com o «switch», embora só em quatro dias tenha conseguido usá-lo com sucesso. Nas perguntas de interpretação a resposta era dada com o olhar e aí o seu desempenho foi muito bom.

Embora tenha melhorado em relação à segunda fase, na utilização dos jogos com varrimento e do programa de escrita, o seu desempenho foi muitíssimo fraco.

Nos quadros seguintes sintetizamos os resultados desse trabalho. Como referimos anteriormente, no primeiro quadro indicamos o número de dias que a aluna respondeu de forma correcta ou incorrecta, realizando-se estas actividades uma vez por dia. No segundo quadro apresentamos o número de dias em que a aluna respondeu de forma correcta ou incorrecta na maioria das vezes em que realizou a actividade. Nalguns dias respondeu de forma correcta e de forma incorrecta em número semelhante de vezes pelo que consideramos que realizou a actividade correctamente, «às vezes».

Quadro 8 - Síntese das actividades desenvolvidas na terceira fase

		Números de dias 1x/dia	
Suporte	Designação	Sim	Não
Símbolos soltos	Identificou o estado do tempo	40	4
	Identificou a estação do ano (símbolo e palavra)	33	11
	Identificou o nome do mês (símbolo e palavra)	34	10
	Identificou o nome do dia da semana (símbolos e palavras)	28	11
	Identificou o símbolo da piscina no dia de aula	8	
	Seleccionou o símbolo do recreio para ir para o pátio	13	
	Olhou para o símbolo da sopa para exprimir que quer almoçar	14	2
	Olhou para o símbolo do iogurte para exprimir que quer lanche	22	1
	Olhou para o símbolo “ler” quando deseja que lhe contem uma história	11	3
	Olhou para o caderno para demonstrar intenção de comunicar	2	11
Cartões com palavras	Identificou o seu nome próprio	44	
Recta numérica	Visualizar o dia do mês	44	
Quadro	Viu a data do dia	44	
Relógio de parede	Visualizou a hora certa	38	5

Quadro 9 - Síntese das actividades desenvolvidas na terceira fase

		Números de dias Várias xs/dia		
Suporte	Designação	Sim	Não	Às vezes
Expressão Facial	Sorri para dizer sim, fica séria para não	41		3
Símbolos soltos	Respondeu através dos símbolos Sim/Não	27		2
	Identificou os ingredientes para a confecção de um bolo/doce/salgado	6		1
	Identificou símbolos para completar frases	19	6	
	Identificou a sequência dos símbolos para formar uma frase	5	12	
	Olhou para o símbolo da casa de banho para exprimir que tem necessidades fisiológicas	3	12	
Caderno de comunicação/ Tabuleiro de comunicação	Apontou símbolos das tabelas	18		
	Identificou elementos da família através das fotos	9		
	Apontou símbolos do tabuleiro	39		2
Cartões com letras/ palavras	Participou na leitura das famílias de sons fazendo vocalizações	21	2	5
	Associou palavras escritas a símbolos	4	6	2
	Identificou as letras do seu nome	14	2	
Cartões com números	Identificou números	15	3	4
	Associou números a uma quantidade	4	6	5
Histórias adaptadas à comunicação aumentativa	Participou numa história, pressionando o «switch» do digitalizador na sua vez	4	2	10
	Respondeu correctamente a perguntas sobre a história através da simbologia	14		2
Computador	Usou jogos com varrimento, com sucesso		3	12
	Treinou a escrita utilizando o programa GRID, com sucesso		4	35

Trabalho de parceria com a docente da turma:

Como referimos foram realizadas 11 sessões programadas e dinamizadas pelas docentes na sala da Unidade. Estas sessões tiveram como base a Área de Projecto da turma e consubstanciaram-se na narração de fábulas e sua posterior dramatização. Estas actividades realizavam-se às terças-feiras à tarde. As histórias eram narradas com o recurso à simbologia e algumas vezes os símbolos eram depois aumentados para fazer uma representação como marionetas.

As 10 sessões programadas em parceria e dinamizadas pela docente na sala de aula realizaram-se às quartas-feiras e tiveram como base a leitura de histórias com recurso à simbologia e com apresentações em «PowerPoint». Sobre as histórias e as apresentações eram feitas perguntas de interpretação através da simbologia a que todos os alunos respondiam com o olhar.

Foi também realizada uma actividade sobre o corpo humano com o objectivo de identificar as diferentes partes do corpo humano, montá-lo e utilizar roupas para o vestir.

A estratégia de compensação aqui utilizada foi o suporte visual de toda a informação que estava a ser trabalhada, o que é vital para a Rosa, mas também ajuda os seus colegas a manterem a atenção e facilita a memorização.

Avaliação:

Nesta última fase da intervenção conseguimos pôr os alunos a trabalhar em conjunto, através de situações de trabalho em parceria que lhes permitiram uma apropriação de saberes cooperativa.

O tipo de inclusão que se conseguiu foi mais escolar e social do que curricular, porque embora o trabalho seja igual para todos os alunos da turma, a Rosa não participa em todas as actividades uma vez que, de acordo com o Dec. Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, tem um “currículo específico individual”.

Consideramos que houve uma inclusão escolar e social porque é visível a aceitação do grupo em relação à Rosa e esta também manifesta vivamente o seu sentimento de pertença à turma. As evidências temos-las nos intervalos, nestes períodos os colegas procuram-na para a incluir nas suas brincadeiras, indo muitas vezes buscá-la para o recreio.

4.3. Avaliação dos resultados obtidos

Antes de iniciarmos a 1ª fase da intervenção, o sistema que utilizávamos era o de «adivinhar» as necessidades da aluna. Depois de iniciarmos o trabalho específico de aprendizagem para a utilização do SAC, fomos percebendo que ensinando o significado dos símbolos a Rosa sabia seleccionar o símbolo adequado a uma resposta e também seleccionar o símbolo referente a uma necessidade.

A pouco e pouco fomos também aprendendo que quando a aluna quer alguma coisa não deixa de vocalizar até lhe darmos o recurso para poder comunicar. Da mesma forma às vezes também não nos responde, por mais que tentemos. Ou seja, se não lhe apetece «conversar» sobre determinado assunto, é escusado. Olha em frente, como se o seu interlocutor fosse invisível e ignora completamente os símbolos. Nesta situação é inútil continuar a insistir porque não nos vai responder.

Por outro lado, temos a satisfação de às segundas-feiras nos contar o seu fim-de-semana. Esta actividade era impensável antes da utilização do SAC. Actualmente é com uma satisfação extrema que nos conta o seu fim-de-semana.

Os colegas da turma foram sempre muito atenciosos com a Rosa, mas, como não tinham forma de comunicar, durante o recreio brincavam juntos entre si e não a incluíam nas suas brincadeiras. Com a aprendizagem de utilização dos recursos para a comunicação começaram a comunicar no espaço da Unidade, na sala de aula e também a brincar todos juntos no recreio. Irem buscar a Rosa passou a ser um processo natural, e só não aconteceu mais cedo devido à preocupação/receio dos adultos.

A professora da turma foi a última a fazer o treino de utilização da simbologia. Só na entrevista soubemos que era a atitude indiferente da Rosa que a desencorajava de tentar usar os recursos para a comunicação aumentativa. Contudo, a partir do momento em que começou a utilizar a simbologia não houve mais equívocos e a alegria foi mútua por finalmente conseguirem comunicar sem dificuldade. A professora, perante as primeiras respostas da Rosa, com o olhar, nem queria acreditar que estavam a conseguir comunicar – foi um momento único, sentimos que marcou a docente e a aluna. A docente passou a programar as actividades para toda a turma, incluindo sempre a Rosa no seu trabalho.

A família dispôs também, pela primeira vez, de recursos para a comunicação no meio familiar. Estes permitiam saber o tipo de trabalho realizado diariamente, onde se tinha

realizado e com quem a Rosa tinha interagido. Vendo que os pais se mantinham informados sobre o dia-a-dia da sua educanda, parece-nos que passaram a utilizar os recursos de que dispunham.

A utilização dos recursos para a comunicação permitiu à aluna expressar a sua vontade, mas também aprender a ler os símbolos das palavras e as frases simples que os colegas utilizavam para realizarem alguns trabalhos em parceria. Embora ela por vezes se cansasse e com os professores desistisse de ler os símbolos, com os colegas mostrava maior persistência. Este foi sem dúvida o ano em que fez maiores aquisições em termos de aprendizagens, em que foram ultrapassadas muitas barreiras de comunicação e em que se conseguiu promover a sua socialização com interacções constantes, tanto na sala de aula como no recreio.

Esta avaliação dos resultados obtidos centrou-se em grande parte na observação dos apoios, das aulas e dos recreios que iremos agora descrever de forma um pouco mais detalhada.

Nas observações dos apoios na Unidade e da aula na turma o objectivo que definimos foi verificar a forma como estavam a ser usados os recursos para a comunicação aumentativa. Analisando os registos da observação dos apoios na primeira e na terceira sessão (Apêndice IV e VI), verificámos que as professoras não dispunham dos recursos materiais necessários ao desenvolvimento das competências comunicativas para o uso do SAC. Assim foi necessário estabelecer novas formas de articulação e fornecer mais recursos a estas duas docentes. Com a observação do apoio da outra docente na segunda sessão, (Apêndice V), verificámos que a operacionalização dos esquemas de trabalho que tínhamos vindo a desenhar estavam mais próximos de corresponder aos objectivos que tínhamos definido para o desenvolvimento do SAC.

Na observação da aula da turma (Apêndice VII), verificámos que:

- a Rosa já tem competências comunicativas usando o SAC;
- desenvolve essas competências com a professora;
- os colegas adaptaram-se e gostam de usar a simbologia;
- a simbologia permite uma maior participação e maior rapidez nas respostas da Rosa, não interrompendo o ritmo da aula;
- a simbologia permite estarem todos, ao mesmo tempo, a fazerem o mesmo trabalho.

O objectivo da observação dos recreios foi verificar o tipo de interacções que se estavam a estabelecer entre a aluna e os diferentes elementos da comunidade educativa.

Pela observação do primeiro recreio (Apêndice VIII) verificámos que os alunos da Unidade vêm para o pátio com as Auxiliares de Acção Educativa e permanecem junto delas. Aparecem algumas alunas que se juntam ao grupo e que interagem sobretudo com o aluno M. Não se junta ao grupo nenhum aluno da turma da Rosa. Isto apesar de já se ter feito a sensibilização e o treino de utilização dos recursos para a comunicação aumentativa a cerca de dezassete alunos.

Na observação do segundo recreio (Apêndice IX) já verificámos que as alunas da turma da Rosa pedem para brincar com a colega. Retiram o caderno de comunicação do saco e utilizam-no sem qualquer problema de manuseamento ou de selecção dos materiais. Conseguem organizar-se para o utilizarem todas e sem prejudicarem a comunicação com a colega.

Na observação do terceiro recreio (Apêndice X) verificámos que as alunas da turma da Rosa pedem para brincar com a colega. Não utilizam os recursos para a comunicação, mas já conseguem comunicar e brincar em conjunto. A Rosa por seu lado desenvolve as competências comunicativas e sociais com os colegas da turma utilizando os recursos para a comunicação, mas numa situação normal de brincadeira já conseguem dispensar o caderno de comunicação.

5. Reflexões Finais

A Educação Especial nos seus primórdios tinha como princípio que as crianças diferentes necessitavam de escolas diferentes. Neste sentido deixavam as suas famílias para frequentarem os internatos das instituições e a sua educação estava totalmente entregue aos técnicos.

A valorização humana após a 2ª Guerra Mundial contribuiu para a ideia de que a educação das pessoas com deficiência deveria ser semelhante à de todos os outros, surgindo a filosofia da Educação Especial como promotora da integração.

No ensino integrado os alunos eram divididos em dois grupos: os especiais, que necessitavam de educação especial e que passaram a beneficiarem de uma intervenção específica, dada em termos individuais ou em pequenos grupos, em espaços próprios, e os que não necessitavam de qualquer apoio específico. A escola não necessitava de promover alterações para atender à generalidade dos alunos.

A Educação inclusiva, por seu lado, pretende constituir-se como a resposta pedagógica às necessidades pessoais de cada aluno. Esta consubstancia-se em práticas inclusivas, na sala de aulas, que proporcionam interações fundamentais para o desenvolvimento. O papel do professor de educação especial é de diagnóstico e identificação das estratégias de compensação necessárias, para a resposta no contexto do grupo de pares, levando a que a aprendizagem se processe através da interação entre todos.

O papel do professor da turma é dinamizar actividades que respondam às necessidades dos alunos, promovendo trabalho de parceria e aprendizagem cooperativa.

Os professores formam uma equipa de trabalho com formação e experiência que se complementam. Em conjunto programam o trabalho, dando ênfase às competências funcionais, e em conjunto reflectem sobre os resultados que vão obtendo, de forma a conseguirem um envolvimento de todos os alunos.

Para além da promoção da inclusão dos alunos nas escolas de ensino regular é também necessário proporcionar-lhes a intervenção terapêutica adequada. Esta deve ser iniciada precocemente por uma equipa multidisciplinar formada pelos educadores, pelos professores, pelos terapeutas e pelos técnicos de saúde. Estes têm que se articular para desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos e encontrar o equilíbrio entre o tempo utilizado nas terapias e o necessário para a sua inclusão educativa e social.

A comunicação é promotora das interações sociais e da aprendizagem. A linguagem oral é um instrumento para a concretização dos actos de comunicação. Por este motivo, para as crianças com transtornos do sistema neuromuscular que afecte a fala, é necessário que a equipa multidisciplinar lhes proporcione a utilização de um meio complementar às vocalizações ou verbalizações que lhes permita a sua expressão e a sua compreensão. Os sistemas aumentativos de comunicação permitem a aprendizagem, a interação e a autonomia, melhorando a qualidade de vida dos seus utilizadores.

Para responder às necessidades dos alunos com graves disfunções foram criadas as unidades de apoio especializado. Estas têm como objectivo promover a participação dos alunos nas actividades curriculares com os pares da turma, promovendo estratégias de intervenção interdisciplinar para o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos. Têm também como objectivo assegurar as terapias específicas e organizar a transição para a vida pós-escolar.

Na frequência das unidades é necessário que os professores do Ensino Regular e da Educação Especial estejam conscientes que sempre que o aluno sai da sua sala para realizar actividades diferenciadas deixa de estar incluído no contexto e no trabalho da sua turma. Por isso, devem reflectir e encontrar soluções para responder às suas necessidades educativas tentando não o excluir do contexto dos seus pares. Assim como defendemos anteriormente, é fundamental que os professores da turma e da unidade especializada trabalhem em parceria, proporcionando momentos de trabalho com a turma, quer na sala de aula quer na unidade. Esse trabalho deve ser dinamizado por ambos os docentes e programado para formar o carácter, desenvolver a imaginação, despertar o raciocínio e o interesse dos alunos. Devem criar-se situações de aprendizagem dinâmicas que lhes tragam uma mais-valia para o entendimento da vida.

Este trabalho em parceria é assim, uma mais valia para os professores e para os alunos porque estes têm em conta e enriquecem-se com as respostas dos outros. A turma, perante um problema ou situação, é mais rica que o mais inteligente dos seus elementos. Os progressos do grupo puxam os mais lentos, os menos dotados ou com maiores disfunções. Independentemente do problema ou da dificuldade das questões, devem-se usar problemas abertos que permitam a cada um reagir positivamente, livremente, de acordo com o seu carácter, temperamento, conhecimentos, aptidões ou talento.

Em relação à metodologia utilizada na intervenção, como referimos anteriormente, o trabalho foi desenvolvido numa modalidade de investigação-acção, partindo duma situação/problema que pretendemos alterar. Começámos por fazer o planeamento de diferentes fases da acção e à medida que foi sendo posto em prática, fomos reflectindo sobre os seus resultados.

Definimos três objectivos gerais, seis específicos e três fases para a implementação. Mantivemos os objectivos ao longo da acção mas tivemos que ir reformulando a forma como estávamos a programar as actividades, nomeadamente o material de apoio à intervenção. Pegando nos registos das observações das aulas, em conjunto com os restantes docentes, discutimos a metodologia e encontrámos novas formas de desenvolver a prática, para que se aproximasse mais dos resultados que pretendíamos alcançar.

Em relação às observações do recreio, verificámos inicialmente que elas não estavam a resultar em interacções continuadas entre todos. Foi necessário passar mais tempo no recreio e falar com os diferentes actores para perceber que era a superprotecção dos adultos que inviabilizava as interacções. Em relação aos materiais utilizados foi necessário estar sempre a verificar a sua adequação, por isso reformulámos e continuámos a reformular o caderno de comunicação e o tabuleiro. Maiores interacções requerem mais recursos para a comunicação, assim como a abordagem de novos temas nas aulas, exigem novos recursos.

Nas entrevistas recolhemos a opinião dos entrevistados sobre o trabalho que estávamos a desenvolver e a sua perspectiva sobre como lhe deveria ser dada continuidade. Com a utilização desta técnica também ficámos a conhecer melhor os outros professores. Os seus dados de opinião permitiram-nos conhecer melhor a cultura da escola, as expectativas em relação aos progressos da aluna, as dificuldades na prática pedagógica e na utilização do programa de comunicação aumentativa. A partir destes dados pretendemos trabalhar vivamente com os diferentes órgãos de gestão, de forma a entenderem que este é um agrupamento de escolas de ensino básico e que todos os alunos que o frequentam têm o direito e o dever de cumprir a escolaridade obrigatória. Procederemos da mesma forma com os docentes de educação especial para que tenham sempre presente que devem promover a transição entre os três ciclos de escolaridade. De acordo com este princípio, é urgente dar continuidade à unidade de apoio especializado para o 2º e 3º ciclos, para que os alunos transitem beneficiando do apoio que necessitam para o cumprimento dos objectivos dos respectivos currículos específicos individuais (CEI).

A aluna participante deste estudo tem o diagnóstico de tetraparésia espástica e apresenta as maiores dificuldades de controlo motor e limitações na comunicação. Decidimos desenvolver o trabalho com esta aluna por ser um grande desafio que se nos apresentava e também porque acreditávamos que só com um projecto estruturado e desenvolvido com carácter sistemático, envolvendo todos os que lhe estão próximos, conseguiríamos a uniformização das práticas que permitiria implementar um SAC.

Este trabalho sistemático na área da comunicação aumentativa, como referimos, melhorou as formas de comunicação de todos os alunos que frequentam a unidade especializada e foi uma mais-valia na aprendizagem da leitura e do Estudo do Meio, porque a visualização da simbologia facilita a entrada da comunicação através de dois canais: auditivo e visual. Foi também muito relevante como facilitador da comunicação entre todos e enriqueceu os que aprenderam a utilizar a simbologia.

Sobre o agrupamento de escolas é importante referir que a escola sede foi durante mais de vinte anos uma escola secundária que se transformou na sede de um agrupamento vertical de escolas com Jardins-de-infância e escolas do 1º e 2ºCiclo. O corpo docente viveu todas estas mudanças, que foram demasiado rápidas, não tendo tido tempo para as interiorizar.

No trabalho com a aluna e com os seus colegas da unidade especializada, privilegiámos sempre a experiência directa como estratégia para compensar a sua fraca interacção com o meio. Para isso fizemos representações de situações práticas, trouxemos para a sala de aula os objectos necessários para ilustrar os conteúdos que queríamos abordar e, ao mesmo tempo, permitimos que esses objectos fossem vistos e manuseados, proporcionando a entrada da informação através da audição, visão e tacto.

Recorremos também, muitas vezes, ao suporte informático com fotos ou imagens dos locais ou das situações que desejámos mostrar/ilustrar.

Tentámos utilizar, o mais possível, estratégias de aprendizagem cooperativa estabelecendo dinâmicas de entreajuda entre os alunos, que resultaram muito bem no contexto da turma e menos bem no contexto da unidade, dadas as limitações motoras de todos os alunos que a frequentam.

As sessões de trabalho decorreram em ambiente calmo e seguro, e com preocupações constantes com a postura dos alunos. Tivemos também preocupação com os materiais que utilizámos, no sentido de terem dimensões correctas, de acordo com as dificuldades visuais dos alunos.

As actividades tiveram sempre um carácter lúdico, com histórias ou jogos, mas mesmo assim o tempo de atenção, dos alunos, é de cerca de 20 minutos, sendo necessário passar logo para outra actividade que os cativa.

Mantivemos um padrão diário das actividades, o que permitiu aos alunos saberem a sequência do trabalho e sentirem-se seguros sobre o que se seguia. Esta estrutura padrão foi utilizada como referência para a evolução da aluna durante a intervenção. As actividades abarcaram diversas áreas específicas de aprendizagem, como as académicas, as do SAC, e as da vida diária. Como todos fizeram a aprendizagem do SAC, houve um grande benefício naqueles que apresentam maiores dificuldades na expressão oral.

Ciclicamente voltámos a abordar os temas em que os alunos apresentaram maiores dificuldades. Muitas vezes, nos últimos minutos, foram os alunos que escolheram as actividades que queriam realizar, umas vezes colectivamente, escolhidas pela maioria, e outras individualmente. Verificámos que escolher não é fácil quando não existe esse hábito, pois sempre lhes tem chegado tudo programado.

As estratégias didácticas utilizadas partiram do nível de competências dos alunos para a programação de actividades específicas. Assim, enquanto alguns fizeram a aprendizagem da leitura, a Rosa realizou actividades de associação de um símbolo a uma palavra ou de organização de símbolos para composição de frases simples.

Na aprendizagem da leitura foi utilizada uma metodologia combinada de leitura global de palavras e de método silábico. A aprendizagem dos novos conteúdos iniciou-se sempre com uma história com base numa palavra geradora, como por exemplo: “Era uma vez uma família de ratos chamados Ra, Re, Ri, Ro, Ru que viviam... “. A palavra geradora é RATO e a família de sons Ra, Re, Ri, Ro, Ru levou-nos às sílabas e estas ao fonema.

Foi prestada a ajuda necessária para a realização das tarefas por um adulto ou colega, mas, à medida que cada um foi progredindo, foi-se fazendo uma redução gradual do apoio. Os alunos com espasticidade apresentaram progressos mais lentos a nível motor, mas foram sempre incentivados a um esforço para conseguirem sem ajuda o que pretendiam. Foram-lhes dadas responsabilidades para executarem diariamente, o que foi muito motivador, já que eles querem sempre imitar os colegas que já tiveram sucesso nas actividades.

Mantivemos expectativas muito positivas em relação aos progressos da Rosa. Por isso, em nenhum momento desistimos e sempre que as nossas propostas de trabalho não foram correspondidas da forma que desejávamos, tentámos encontrar maneira de alcançar o mesmo objectivo. Quando a aluna conseguiu uma nova realização foi sempre motivo de festa com

reforço positivo do sucesso. Utilizámos também um crachá para cada um ser distinguido quando conseguia algo que durante muito tempo tinha tentado sem sucesso.

No final do lectivo de 2007/2008 terminámos a recolha de dados para a realização deste trabalho. Contudo, para nós o trabalho prossegue. A professora da turma, que era contratada, não ficou colocada neste agrupamento. Preocupámo-nos em conseguir que uma professora do quadro aceitasse esta turma para que a Rosa não esteja todos os anos a adaptar-se a uma nova docente. A nova professora, por sua vez, teve que iniciar um percurso de aprendizagem do SAC e aprender a programar actividades para todos os alunos da turma.

O trabalho com esta professora tem sido muito mais fácil pois tem iniciativa para propor as actividades e na sala de aula é ela que as dirige. Diversifica mais as actividades pelas diferentes áreas curriculares. Os colegas da turma assumem toda a ajuda de que a Rosa necessita, competindo entre eles pela tutoria da colega. Esta reage muito bem às propostas de trabalho dos colegas e às parcerias que se estabelecem para a realização das actividades.

No ano lectivo 2008/2009 alargámos a nossa intervenção a todas as turmas dos alunos da unidade e no ano lectivo de 2009/10 estamos a estendê-la às restantes turmas da escola com base num projecto designado “Histórias Adaptadas à Comunicação Aumentativa”.

A implementação do SAC iniciou um processo de mudança que permitiu, de facto, aumentar de forma sistemática o número de interacções da aluna com a comunidade escolar, levando a uma inclusão educativa de forma sustentada.

6. Elementos Pós-Textuais

6.1. Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- Agrupamento de Escolas P. O. (2007-08). *Relatório de auto-avaliação do Observatório de Qualidade*. Acedido em 10 de Setembro de 2007 em <http://agpiscinas.crie.fc.ul.pt/>
- Agrupamento de Escolas P. O. (2007). *Projecto da Unidade de Apoio à Multideficiência*. Acedido em 25 de Setembro de 2008 em <http://agpiscinas.crie.fc.ul.pt/>
- Agrupamento de Escolas P. O. (2005-08). *Projecto Educativo Educar para Crescer*. Acedido em 10 de Setembro de 2007 em <http://agpiscinas.crie.fc.ul.pt/>
- Agrupamento de Escolas P. O. (2008-2011). *Projecto Educativo Educar para Crescer*. Acedido em 25 de Setembro de 2008 em <http://agpiscinas.crie.fc.ul.pt/>
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. Em J. G. Porter e M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almirall, C. & Bellacasa, R. (1990). *Comunicacion aumentativa – curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Madrid: Ministerio de Assuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Almirall, C. Soro-Camats, E. & Bultó, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura – principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson, S.A.
- Andrada, M. G. (1989). *Risco Perinatal e Desenvolvimento da Linguagem na Criança*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Andrada, M. G. (1997). Paralisia Cerebral: o Estado da Arte no Diagnóstico e Intervenção. *Medicina Física e Reabilitação*, 5, 15-20.
- Andrada, M. G. (2003). Paralisia Cerebral: Etiopatogenia/Diagnóstico/ Intervenção. *Arquivos de Fisiatria*: Vol. 10, tomo 1, nº 37, 5-16.
- Andrada, M. G.(Ed.). (2005). *Estudo Europeu da Etiologia da Paralisia Cerebral da Região de Lisboa: Estudo Multicêntrico Europeu*. Lisboa: APPC.
- André, M. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus Editora.
- Azevedo, L. (2005). Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa. *Diversidades*, 7, 4–9.
- Barcos, M. C. B. (2002). *Reeducacion del habla y del lenguaje en el paralítico cerebral*. (3ªed.). Madrid: CEPE.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (trabalho original francês, publicado em 1977).
- Basil, C. (2004). Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. Em C. Coll, A. Ullastres e J. Palacios (Ed.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ªed.). S.Paulo: Artmed Vol. 3, 215 – 233.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Blanchet, A., Giglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea, SA de ediciones.
- Bobath, K. (1976). *A Deficiência Motora em Pacientes com Paralisia Cerebral*. S. Paulo: Editora Manole.
- Bobath, B. (1978). *Actividade Postural Reflexa Anormal Causada por Lesões Cerebrais* (2ª ed.). S. Paulo: Editora Manole.

- Bobath, B. & Bobath, K. (1978). *Desenvolvimento Motor nos Diferentes Tipos de Paralisia Cerebral*. S. Paulo: Editora Manole.
- Bobath, K. (1989). *Uma base Neurofisiológica para o Tratamento da Paralisia Cerebral* (2ª ed.). São Paulo: Editora Manole.
- Camats, E. & Basil, C. (2006). Desarrollo de la comunicación y el Lenguaje em Niños com Discapacidad motora y Plurideficiencia. Em Rio, J., Torrens, V. (Ed.). *Linguagem y Comunicación en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pearson Educación.
- Chizzotti, Antonio (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista portuguesa de educação*, 16, 2, 221-236.
- Correia, L. Miranda (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1981). A educação especial. em Silva, M. E., Támen, M.I. *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Em *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Costa, A. M. B., (Ed.). (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Acedido em 9 de Dezembro de 2007 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.
- Costa, A. M. B. (2006). A Educação Inclusiva Dez Anos Após Salamanca: Reflexões sobre o Caminho Percorrido. Em D. Rodrigues. *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática da Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M. C. T., Ponte M. M. N., & Azevedo L. M. F. (2000). *Inovação Curricular Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave* (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Finnie, N., (1978). *Handling the Young Cerebral Palsied Child at Home* (2ª ed.). London: William Heinemann Medical Books Ltd.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (trabalho original em Francês publicado em 1978).
- Ladeira F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leitão, F. Ramos (1980). *Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial*. *Ludens*, 4, 12-18.
- Ministério da Educação (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Nascimento, A. T. & Santos, F. (2006). *Projecto Unidades Locais: Um espaço Pedagógico de Criação do Futuro*. Lisboa: Fundação Liga.
- Pereira, F. (2004). *Políticas e Práticas Educativas: O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo*. Lisboa: Fundação Liga.
- Rett, A. & Seidler, H. (1996). *A Criança com Lesão Cerebral: Problemas Médicos, Educativos e Sociais*. Lisboa: Serviços de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rio, M. J. (2006). Factores Interpersonales y Desarrollo del Lenguaje en Personas com Trastornos del Desarrollo. Em Rio, J., Torrens, V. (Ed.). *Linguagem y*

- Comunicación en Trastornos del Desarrollo*. Madrid: Pearson Educación.
- Rodrigues, A. (2001). A Investigação do Núcleo Magmático do processo Educativo: A Observação de Situações Educativas. Em A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial: Da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.
- Saramago A. R., Gonçalves A., Nunes C., Duarte F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de Investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Silva, M. O. E. (2008) *Saber, Saber ser, Saber fazer e Saber viver com os outros: O desafio da escola para o séc. XXI*. Comunicação apresentada na conferência Internacional Educando o Cidadão Global. Globalização, Educação e Novos Modos de Governação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sotillo, Maria (2003). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Sprinthall, A. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, Bruce (1994). *Manual de Investigação em Educação* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.

Legislação:

- Decreto lei 3/2008 de 7 de Janeiro.
- Decreto lei nº27/2006 de 10 de Fevereiro.
- Decreto lei 20/2006 de 31 de Janeiro.
- Decreto lei 319/91 de 23 de Agosto. Regime Educativo Especial.
- Decreto lei 45/73 de 12 de Dezembro.
- Lei nº46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei Constitucional nº1/76 de 2 de Abril. Constituição da República Portuguesa.
- Lei 5/73 de 25 de Julho.
- Despacho nº 7520/98 (2ª série) dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação.
- Despacho conjunto nº105/97 de 1 de Julho. Enquadramento Normativo dos Apoios Educativos.

6.2. Apêndices e Anexos

Apêndice I

Ficha de Registo de Dados Observação da Aluna

	Sim	Não	Às Vezes	Não Obs.
Viu, com atenção, a hora de entrada na escola				
Identificou o tempo que faz				
Visualizou, com atenção, o dia na recta do tempo, o nome do mês e a estação do ano.				
Identificou o seu nome num conjunto				
Viu, com atenção, a data do dia no quadro				
Escutou, com atenção, a leitura das famílias de sons				
Identificou alguns ingredientes para a confecção de um bolo				
Participou activamente nas terapias que se realizaram no colchão				
Participou no trabalho depois de posicionada no «standing»				
Participou activamente na aula de natação				
Olha para o símbolo Sim/Não para responder				
Sorri para dizer sim, fica séria para não				
Aponta para um símbolo de uma tabela				
Olha para o símbolo da “sopa” para exprimir que quer almoçar				
Olha para o símbolo do “iogurte” para exprimir que quer lanchar				
Participa numa história pressionando o «switch» do digitalizador, na sua vez				
Usa o símbolo do “recreio” quando deseja ir para o pátio				
Sorri perante um sorriso ou uma careta				
Emite a vocalização “olá” quando deseja cumprimentar				
Olha para a cara do colega quando está no papel de receptor				
Olha para um símbolo quando está no papel de emissor				
Manifesta alegria quando os colegas da turma vêm à Unidade				
Identifica as letras do seu nome				
Obsv.				

Ficha nº _____ Data _____

Apêndice II

Ficha de Registo de Dados - Observação da Aluna

	Sim	Não	Às Vezes	Não Obs.
Identifica a hora no relógio da sala				
Identifica o estado do tempo				
Identifica a estação do ano				
Identifica o nome do mês				
Vê, com atenção, a data do dia no quadro				
Participa na leitura das famílias de sons fazendo vocalizações				
Identifica números				
Associa números a uma quantidade				
Identifica a sequência dos símbolos para formar uma frase				
Olha para o símbolo Sim/Não para responder				
Sorri para dizer sim, fica séria para não				
Aponta para um símbolo de uma tabela				
Olha para o símbolo da “sopa” para exprimir que quer almoçar				
Olha para o símbolo do “iogurte” para exprimir que quer lanchar				
Usa o símbolo do “recreio” quando deseja ir para o pátio				
Usa o símbolo da casa de banho quando tem necessidades fisiológicas				
Olha para o caderno de comunicação para demonstrar intenção de comunicar				
Olha para um símbolo quando está no papel de emissor				
Emite a vocalização “olá” quando deseja cumprimentar				
Olha para a cara do colega quando está no papel de receptor				
Participa numa história pressionando, na sua vez, o «switch» do digitalizador				
Responde, correctamente a perguntas sobre a história através da simbologia				
Manifesta alegria quando os colegas da turma vêm à Unidade e quando vai à turma				
Identifica as letras do seu nome				
Treina a escrita do nome próprio utilizando o programa GRID				
Identifica os ingredientes para a confecção de um bolo				
Olha para o símbolo “ler” quando deseja que a professora lhe conte uma história				

Obsv.

Ficha nº _____ Data _____

Apêndice III

Sensibilização à Comunicação Aumentativa Ficha de registo de dados

Nome _____ 2º ano

Idade _____ Jardim-de-infância que frequentou _____

Atitude:

1 – Em relação à Rosa

_____ À vontade.

_____ Pouco à vontade.

_____ Nada à vontade.

2 – Em relação à simbologia

_____ Usou sem problemas.

_____ Usou, mas mostrou algumas dificuldades.

_____ Não quis usar.

Participação na dramatização da história

_____ Participou de forma empenhada.

_____ Participou.

_____ Participou mostrando dificuldade na leitura dos símbolos.

_____ Participou de forma pouco empenhada, manifestando desinteresse.

Opinião sobre o uso da simbologia

Achas que assim é mais fácil comunicar com a Rosa? sim _____ não _____

Porquê? _____

Quando estiveres com a Rosa, vais usar os símbolos para comunicar com ela?

Sim _____ Não _____

Ficha nº _____

Apêndice IV

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ALUNA (NA AULA)

Aluna: Rosa

Ano: 2º

Turma: C

Estabelecimento: E.B.1 P. M.

Aula: Apoio na Unidade Especializada

Professor: Professora da Unidade

Em 5/3/08

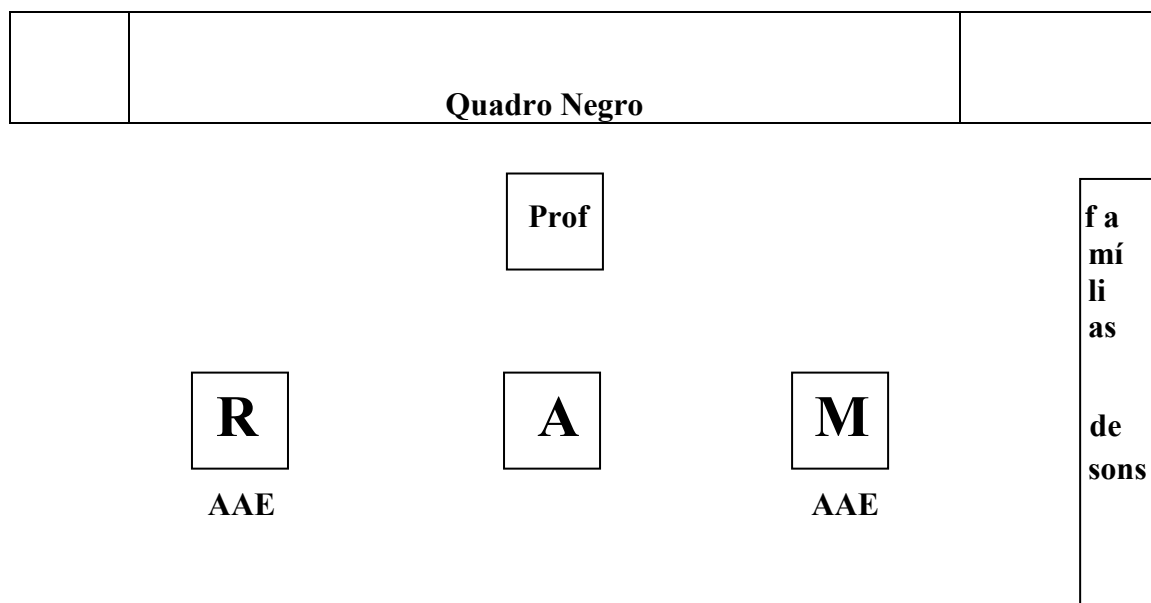
Hora: 9:40

Observador: Professora de Educação Especial

Tempo	Descrição	Observações
9:40	Prof. dá um abraço a cada aluno. Prof. - Cada um vai ler uma família de sons. Prof ajuda a aluna A a ir até aos cartões das famílias que estão no lado direito da aluna. Prof. – Vais ler a família nova. A aluna tem dificuldade em saber onde se dirigir, mas acompanhada pela prof e com instruções verbais chega à família nova. Começa o aluno M a ler e a aluna A a apontar a leitura do colega. Prof – R, vou escrever a família de sons que demos ontem. Entretanto ajuda aluna A a vir para o seu lugar. AAE – M estás a tomar atenção? Leva o aluno para mais próximo do quadro.	Aluna R posicionada no «standing-frame» AAE segura a sua cabeça Aluna A posicionada numa cadeira
9:45	Prof. escreve uma palavra. A aluna A lê logo a primeira sílaba e o aluno M lê toda a palavra. A prof. mostra à aluna R onde está uma imagem que representa aquela palavra. A prof diz que vai escrever uma palavra parecida. Diz ao aluno M para ler. Este Lê a primeira sílaba e pára. A AAE vira-o para os cartões com as famílias de sons e ele identifica logo a 2ª sílaba da palavra, lê-a e de seguida a palavra. A prof desenha uma imagem da palavra para os alunos visualizarem. A prof. escreve uma nova palavra e diz que é parecida com a anterior. O aluno M lê a 1ª sílaba a AAE leva-o até às famílias de sons e este identifica a 2ª sílaba e lê a palavra. A prof. diz esta palavra que eu vou escrever é muito grande e não começa pelo mesmo som, mas é da mesma família. A aluna A lê a primeira sílaba e a prof diz muito bem. A prof. pede ao aluno M para continuar a ler. Este não consegue, mas a AAE diz que é a família azul e o aluno lê logo as duas sílabas da palavra e de seguida toda a palavra. A prof. diz só mais uma palavra e começa a escrever a 1ª sílaba e pede à aluna A para ler, mas esta não consegue. Pede ao aluno M e este lê, depois conclui a palavra e este lê. A prof. tenta desenhar o objecto mas não consegue então a AAE tem consigo o objecto e mostra a todos os alunos. A prof.	Aluno M posicionado numa cadeira de rodas, sempre que necessário AAE segura a sua cabeça AAE continua a segurar a cabeça de R e diz toma atenção R está muito

9:50	pede à AAE para mostrar outro objecto que corresponde à palavra anterior e que tem no cabelo. Esta mostra e todos observam e ligam à palavra. AAE diz – Estás a ver R? Todos contam as palavras escritas no quadro. A prof vai buscar os números. A prof. pergunta à R se aquele é o número que acabaram de contar e dá-lhe a instrução para sorrir se a resposta for sim e ficar séria se for não. Mostra um número e a aluna fica séria, mostra outro número e a aluna fica séria, mostra o número certo e a aluna sorri. A prof diz à aluna A que lhe vai mostrar as bolas (pintas) do loto para ela dizer sim quando forem 5 bolas. Mostra 1,2,3,4,5,6 e a aluna não diz sim. A prof. volta a mostrar 6, 5 e a aluna escolhe 6. A prof. diz conta lá. A aluna conta 6 e a prof. diz - então não está certo. Pede ao aluno M para apontar onde estão as 5 bolas. Mostra 4 e 5 e o aluno escolhe 5. A prof começa a cantar a canção: 5 dedos tem a mão, vamos ver quem eles são.... A prof faz uma bolinha para cada palavra e depois com a ajuda dos alunos conta 5 bolas e escreve o número 5. Vai buscar um livro e diz: - Vou contar a história do 5. Esta é a Georgina e este o Gervásio que tem um chapéu. O que é que eles estão a fazer aqui? Pergunta à aluna R. O aluno M diz que ele é que conta. A aluna A põe o dedo no ar e diz que estão a comer. A aluna R conta os biberões que estão no desenho e identifica o número 5. A aluna A conta os iogurtes e diz 5. O aluno M conta as colheres e diz 5. A prof. resume é tudo 5 porque os porquinhos da história são 5. E pergunta - O que é que eles foram fazer? A aluna A diz que foram comprar comida. Prof. diz fruta e legumes. Prof. – Como é que estão os porquinhos? A aluna A diz que estão de pijama. A prof. – Vão para onde? A aluna A diz que vão para a caminha. A prof. – Vão fazer o quê? A aluna A diz que vão dormir. A prof. – Mas antes vão fazer o quê? A aluna A diz que vão beber leite no biberão. Prof – Sabem como é que se chamam estes porquinhos? Fa, Fe, Fi, Fo e Fu – diz a Prof. Prof – A, qual é o pijama que gostas mais ? a aluna escolhe e aponta. Prof – M, qual é o pijama que gostas mais? O aluno aponta. Prof – R, qual é o pijama que gostas mais ? sorri quando eu apontar o que gostas. A aluna sorriu quando a prof. apontou o dos corações. Prof. – O que é que os porquinhos fazem logo de manhã? A aluna A, diz brincar. A prof diz. – têm muitos baloiços vamos contar e aponta enquanto os alunos contam 1,2,3,4,5. Prof – quantos porquinhos entram na história? O aluno M, diz 3. Prof – A, quantos porquinhos entram na história? A aluna diz 1. Prof diz vamos contar. O aluno M conta 5. A aluna A, repete	atenta à palavra e ao objecto A aluna A vai entoando a música A aluna R está muito atenta à história e por vezes sorri com as imagens AAE continua a segurar a cabeça de R
9:55		
10:00		
10:05		

	a contagem 5. A prof. diz – Eles foram ter com a mãe e o pai porque estão muito cansados e com muita fome. A prof mostra nova imagem do livro e a aluna R começa a rir-se muito com os porquinhos a tomarem banho. Prof – Quantos patinhos têm os porquinhos no banho? O aluno M diz 5 . A prof diz vamos contar para ter a certeza. Os alunos contam em coro até 5. Então a prof. mostra o nº 5 e o loto 5 . A prof. continua a contar a história: -alguns têm toca mas outros esfregam a cabeça com uma escova e a seguir vão para onde? A aluna A diz: - vão para a cama do pai e da mãe. A prof diz: - vocês também gostam de ir para a cama dos pais? A aluna R começa logo a rir-se. A prof diz: - olha a R gosta da caminha dos pais. A aluna A diz que também gosta. Prof – Os pais contam uma história aos porquinhos mas adormecem antes deles. A aluna R, começa a rir-se imenso e a prof imita os pais a risonarem e a aluna R ri ainda mais muito feliz Prof – Vitória, vitória e acabou-se a história. Prof – Agora vou fazer um exercício difícil. Vou mostrar números e vocês não se enganam. M, (o aluno diz o nº) e a prof. diz muito bem. A, (a aluna diz o nº) e a prof diz muito bem. R, vou-te mostrar um nº e um loto de bolas e tu vais sorrir quando eu mostrar as bolas correspondente ao nº , a aluna sorri e a prof diz são 3. E de seguida conta 1,2,3 meninos a aprender. Prof – A, que nº é este (a aluna diz o nº) a prof diz muito bem. Prof – agora vou mostrar bolas e vocês têm que dizer quantas são. M, quantas bolas são? (o aluno diz o nº) e a prof diz muito bem. A, quantas bolas são? (a aluna diz o nº) e a prof diz muito bem. R, quantas bolas são? Eu vou mostrar nºs e quando estiver certo sorris. A prof mostrou vários nºs e quando mostrou o nº certo a aluna A disse é. Prof. – A, quantas bolas são? (aluna não respondeu.) M, quantas bolas são? ? (o aluno diz o nº errado). A prof diz – vamos contar. A aluna R sorri no 4. A prof diz muito bem, palmas à R. A prof – quem é que me sabe dizer que nº é este? 5 diz o aluno M. Cantam 5 dedos tem a mão vamos ver quem eles são... Prof – Vamos dizer a lengalenga dos números: 1 pum. 2 bois, 3 Maria Inês, 4 Que belo arroz faz um pato, 5 Maria dos brincos 10 vai à tua mãe que te lave os pés. A prof diz: - vamos terminar porque vocês já estão muito cansados e cheios de fome. A aluna R é retirada do «standing-frame» e sentada na sua cadeira de rodas. M diz: - Professora dá-me um abraço? A professora dá novo abraço a cada um dos alunos.	A AAE segura a cabeça do M A aluna R levou uma salva de palmas
--	--	--



R – Rosa

AAE – Auxiliares de Acção Educativa

Apêndice V

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ALUNA (NA AULA)

Aluna: Rosa

Ano: 2º Turma: C

Estabelecimento: E.B.1 P. M.

Aula: Projecto Culinária

Professor: Professora da Unidade

Em 14/3/08

Hora: 14:00

Observador: Professora de Educação Especial

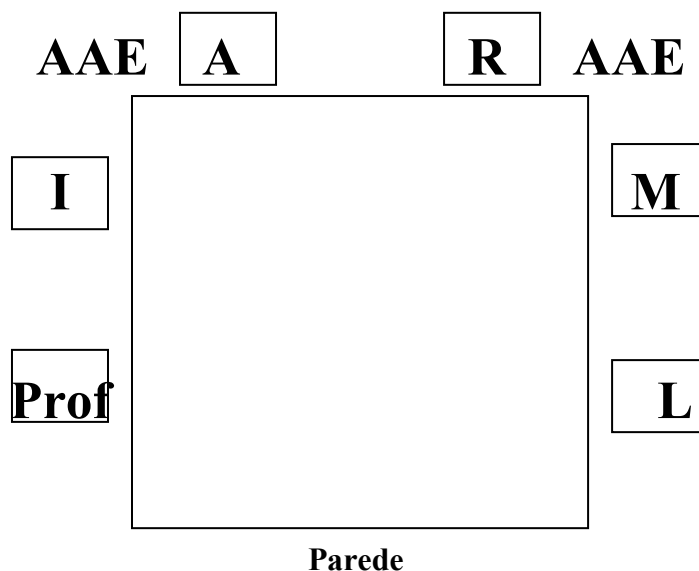
Tempo	Descrição	Observações
14:00	Prof. – Hoje vamos fazer um bolo que se chama «Primavera». O que é que os bolos levam? Aluna A – Ovos. Prof – M, quanto vamos pôr? 5, responde o aluno M. Prof. – O M diz que este bolo leva 5 ovos (mostra a tabela de comunicação) – A, aponta os ovos. (esta aponta) – R, aponta os ovos com a tua mão. (incentiva a aluna e esta esforça-se, até que consegue apontar) – Muito bem R, são os ovos, (diz a professora). Prof.- vamos contar os ovos, os meninos ajudam a R a contar. (todos contam 1, 2, 3, 4, 5,6) – então quantos ovos leva o bolo? Aluno M – 6. Prof – Muito bem vamos contar novamente, (contam todos novamente) Prof – Este bolo só leva ovos? Aluno M – Leva fermento Prof – Leva sim senhor. Chega a aluna I e a prof. cumprimenta-a a ela e à sua colega de turma que a vem acompanhar para participar na actividade. Prof – Hoje vamos fazer um bolo que se chama «Primavera». Sabes o que é a Primavera? Prof – Quem sabe o que é a Primavera? Aluno M – é uma ... estação (diz a prof) do ano (completa o aluno). Prof. – I, o que é que leva o bolo? Aluna I – Ovos. Prof – Quantos ovos leva o bolo? Aluno M – 6 Prof – R, quantos ovos leva o bolo? Se forem 6 sorri. A aluna dá um grande sorriso. Prof – O que é isto? Aluno M e aluna I – Iogurtes.	Aluna R posicionada na sua cadeira de rodas, junto à mesa Aluna A posicionada numa cadeira, junto à mesa Aluno M posicionado na sua cadeira de rodas, junto à mesa Aluna I posicionada na sua cadeira de rodas, junto à mesa Colega da aluna I (L), sentada numa cadeira junto à mesa
14:05		

	Prof mostrando à R – É um iogurte que a R gosta de comer. Prof – Quantos iogurtes leva o bolo? Aluna A – 1, 2 (conta). Prof – I, quantos iogurtes leva o bolo? Aluna I – 2. Prof – R, quantos iogurtes leva o bolo? Se forem 2 sorri. (esta dá um grande sorriso). Prof – O que é que leva mais o bolo? Aluno M – Farinha. Prof – Sabes L, os bolos precisam de levar farinha. Quantos copos vamos pôr de farinha? Aluna A – 5 Prof. – Não, vamos pôr o mesmo número que os ovos. Ainda se lembram quantos ovos são? (voltam a contar os ovos). Então são 6 copos de farinha. Prof – Também leva manteiga magra e outro ingrediente que é muito importante para o bolo ser bom. Vejam os pacotes em cima da mesa e digam-me, o que é que o bolo leva mais? ... I, o que é que é preciso para o bolo ser doce? R, (exibindo símbolos) para o bolo ficar doce leva farinha ou açúcar? (a aluna olha para o símbolo do açúcar) muito bem R, é açúcar.	
14:10	Prof – A, aponta aqui (na tabela), onde está o açúcar. (a aluna aponta) muito bem A. – M, aponta o açúcar (este aponta), muito bem M. – I, aponta o açúcar (esta aponta) muito bem I. Prof – O que é que a AAE, esteve a fazer? Esteve a bater... Aluno M – os ovos. Prof – A, onde está a manteiga? (esta aponta) muito bem. É a manteiga. (AAE leva para o micro-ondas para derreter). Prof – Meninos, R, A, M, I, L. deitamos 6 Aluna A – Ovos Prof – Muito bem, A. Juntámos 2 ... Aluno M – Iogurtes Prof – Muito bem M e vamos juntar.... Aluno M – Manteiga. Prof – Muito bem M. L, mostra-me uma caixa de manteiga em cima da mesa. (aluna mostra) muito bem L. M, onde está uma caixa de manteiga? (aluno aponta) muito bem M. R, isto é uma caixa de manteiga? Sorri para sim. Muito bem miúda. A, isto é a manteiga? Aluna A – Sim, sim.	I deita o iogurte na taça com a ajuda da AAE. L deita o outro iogurte na taça com a ajuda da AAE.
14:15	Prof – I, isto é manteiga?	Aluna A segura o copo e AAE deita o açúcar. Aluna R segura o copo,

14:20	Aluna I – Sim. Prof – O que é que falta no bolo para ficar doce? A R sabe, ela já está a sorrir – é isto R (mostra o açúcar, a aluna dá um sorriso e um salto de alegria) muito bem. O que é isto L? Aluna L – Açúcar. Prof – O que é isto A? Aluna A – Açúcar. Prof – Vamos contar os copos de açúcar: 1...2 ...3... 4. Prof – Vamos contar os copos de farinha: 1...2...3... 4...5 e agora deito eu mais 1 e faz 6. Prof – vamos recordar o que é que tem este bolo: 6 ovos, 2 iogurtes, e copos de farinha. Quantos copos de açúcar R (mostra 4 dedos e contam) Se forem 4 ri para a prof, (como a aluna não responde a Prof usa os símbolos Sim, Não) Prof vai ajudando os alunos a bater o bolo e vai incentivando o seu trabalho e depois diz – falta o fermento. Vamos colocar? 1, 2 colheres. R a prof deitou 2 colheres de ...? Aluno M – Fermento. Prof – O M ajudou a R. Quantas colheres de fermento A? Aluna A – 2 Prof – Quantas colheres L ?	com ajuda, e AAE deita o açúcar. Aluno M segura o copo, com ajuda e AAE deita o açúcar. Aluna I segura o copo, com ajuda, e AAE deita o açúcar. Aluna I segura o copo, com ajuda, e AAE deita a farinha. Aluna A segura o copo e AAE deita a farinha. Aluna L segura o copo e AAE deita a farinha. Aluna R segura o copo, com ajuda, e AAE deita a farinha. Aluno M segura o copo, com ajuda, e AAE deita a farinha. A aluna I pega na batedeira, com ajuda. A aluna L pega na batedeira.
14:25	Aluna L – 2. Prof – A AAE fez uma coisa muito importante, barrou a forma com margarina. Agora o bolo vai para...? Quem é que responde? Aluno M – Forno. Prof – Muito bem M. Prof deita o bolo na forma e diz - os meninos vão ter lanche. Prof – Agora os meninos não se podem aproximar porque o forno está muito quente. Depois ao lanche os meninos comem o bolo. Prof – R gostaste de fazer o bolo (mostra os símbolos Sim, Não) sim, muito bem. Prof – A, gostaste de fazer o bolo? (esta quer responder usando os símbolos, aponta) sim, muito bem.	Aluna I começa a sentir-se mal, é tirada da cadeira e colocada no colchão. AAE cuida dela.
14:30	Prof mostra a tabela e diz - vamos recapitular os ingredientes do bolo. A aluna A aponta na tabela. A aluna A quer usar os símbolos Sim, Não, para perguntar à aluna R se o bolo levou farinha? A prof exhibe o símbolo farinha e a aluna A os símbolos Sim, Não. A aluna R olha para o sim e a prof diz – claro ela sabe que o bolo levou farinha.	A aluna A pega na batedeira, sozinha. A aluna R pega na batedeira, com ajuda. O aluno M pega na batedeira, com ajuda. São todos levados para verem a prof a deitar o bolo no forno. I já recuperada é colocada na cadeira de rodas e vai para a sala com a sua colega de turma.

14:35	Prof – A, o bolo levou açúcar? (exibindo o símbolo) Aluna A – Sim. Prof – M, o bolo levou açúcar? (exibindo o símbolo) Aluno M – Levou. Prof – E levou quantos ovos? (dirigindo-se ao aluno M, exibindo o símbolo) Aluno M (contando os dedos da Prof) – 6. Prof – Qual é a cor da casca do ovo? Aluno M – Castanho. Prof – M, o que é isto? (exibindo o símbolo do iogurte). Aluno M e aluna A – Iogurte. Prof. – Quantos iogurtes levou o bolo? Aluno M – 2. Prof – Muito bem, dá cá mais 5. Prof – Agora vamos contar tudo o que levou o bolo: farinha – 1, açúcar – 2, ovos – 3, manteiga – 4, iogurte – 5, fermento – 6. Prof – Pronto, agora vamos esperar que o bolo cresça.	
-------	---	--

Aluna R - Rosa



Apêndice VI

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ALUNA (NA AULA)

Aluna: Rosa

Ano: 2º

Turma: C

Estabelecimento: E.B.1 P. M.

Aula: Expressão Plástica

Professor: Professora da Unidade

Em 2/4/08

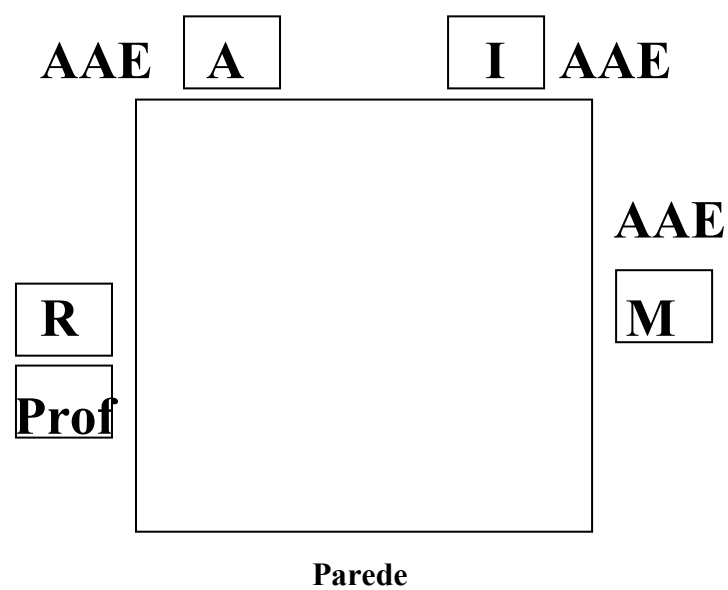
Hora: 14:00

Observador: Professora de Educação Especial

Tempo	Descrição	Observações
14:00	Prof. – Tenho uma folha amarela e uma vermelha. – Rosa qual foi a que tu pintaste na outra aula? – A vermelha? Sim? (a aluna sorri) – boa. Prof – Rosa a tua lagarta era a vermelha ou a amarela? A amarela? Sim? (a aluna sorri) – sim. Prof – A tua A , é a amarela? Aluna A –sim. Prof – Ok. Prof – aluno M, qual é a tua? Aluno M – Amarela e vermelha. Prof –Ok. Prof. – Quem tem a folha vermelha? Aluna R – (vocaliza). Prof. – Ok, Rosa, muito bem. Prof – Quem tem a amarela? Prof. – Quem tem a amarela e vermelha? Prof. – Não ouço nada. Aluna A – articula algo semelhante a amarela. Prof. – Ah...	Aluna R posicionada na sua cadeira de rodas, junto à mesa Aluna A posicionada numa cadeira, junto à mesa Aluno M posicionado na sua cadeira de rodas, junto à mesa Aluna I posicionada na sua cadeira de rodas, junto à mesa
14:05	Prof. – Rosa, vais escolher o círculo para o meio da tua flor. – Qual é que queres? O amarelo ou azul? – o amarelo (olhou para o amarelo). Ok. Prof. – A, tu ficas com o azul e o M fica com o vermelho. Prof. – Rosa , agora vamos fazer a nossa flor que tem a cara amarela e a as pétalas vamos escolher e depois o pé da flor. Prof. – A, onde está a cabeça da flor? Prof. – Boa Prof. – Onde estão as pétalas? Prof. – Boa. Prof. – E isto é o pé. Prof. – M, onde é a cabeça? Prof. – É isto? Aluno M – É. Prof. – Certo	A aluna olha para as cores para responder às perguntas da prof. com o olhar. Aluna aponta Aluna aponta.

14:10 14:15 14:20	Prof. – E isto como se chama? Aluno M – Pétalas. Prof. – Muito bem. Prof. – E isto como se chama? Aluno M – É o pé. Prof. – Muito bem Prof. – A, vamos colar aqui em cima. Agarra a cola e espalha. Agora colamos aqui. Prof. – Rosa, pega na cola com a tua mão direita. Abre a mão. Segura. Agora põe a cola e espalha. Isso. Estás a ver ao que estás a fazer? Agora fazes força com a mão para colar. Prof. – Agora vamos colocar as pétalas com diferentes cores. Prof. – Rosa, aponta com a tua mão a pétala vermelha. Vá aponta. Muito bem. Sim senhora. Agora vais pôr cola. Abre a mão para pegares na cola. Muito bem, mão aberta para segurar na cola. Deixa ver se está a segurara na cola. Muito bem. Agora espalha a cola. Olha para a cola. Isso. Agora vamos colocar a 1ª pétala Prof. –A segunda pétala queres azul ou verde? Azul? Certo. Prof. – Agora a verde ou a vermelha, Rosa? Onde é que eu estou? Olha para os meus olhos. Queres a vermelha ou a verde? Verde, é a verde? (olhou para a verde) Ok. Boa. Vamos pôr a cola. Olha para o trabalho senão não consegues pôr a cola. Olha para o que estás a fazer. Isso, isso. Prof. – Rosa, agora qual é a cor que queres? Põe a tua mão. Qual é que queres? Aponta. Qual é que queres, vermelha, azul ou verde? Qual é que queres? Olha para mim para os meus olhos, onde é que eu estou? Agora diz - qual é que tu queres? Põe a mão em cima. É a vermelha? – é a vermelha. Prof. – Vamos colar. Abre a mão e agora colar. Olha vê o que estás a fazer. Olha para o teu trabalho. Estás a ver, vamos colar na flor. Agora vamos colar a pétala azul. Pega na pétala. Vá, mão para cima e agarra. Abre a mão e agarra. Está quase. Abre a mão . muito bem. Vamos colar, pega na cola. Boa. Vamos colar a azul. Olha para o que estás a fazer. Muito bem. Prof. – Agora qual é que queres, a vermelha, azul ou verde? Aponta. Vá, vá, aponta. A vermelha? A vermelha. E depois a azul ou verde? Escolhe. É a azul e por último a verde. Depois vamos colar o pé da flor. Vamos colar as pétalas. Vá força muito bem. Prof. – Agora vamos pôr o pé. Agarra, vá pega no	Sempre com a ajuda da professora. Aluna tenta apontar. A prof. segura mão esquerda para a aluna ter maior controlo sobre a direita. A aluna não consegue abrir a mão autonomamente é a prof. que pega nos dedos e faz muita força para os abrir e consegue colocar a cola na mão. Cada aluno tem um adulto a trabalhar consigo e vão desenvolvendo a tarefa ao ritmo da professora e com a mesma metodologia. A aluna, com grande esforço, aponta. Dá a opção para a aluna escolher com o olhar.
--	---	--

14:25	pé e dá à prof. Vá agarra, vá dá à prof. Agora larga. Vamos pôr o pé na flor, vá cola, muito bem! Prof. – agora vamos fazer a terra com tinta castanha. Prof. – Rosa, qual é a mão que a menina usa para molhar o dedo na tinta e pintar a terra? Esta ? vá estique o dedo e vamos pintar a terra . Vá molha o dedo. E agora faz a terra . Ah! Muito bem. Estás a ver? Que terra tão gira. A flor tem que estar com o pé na terra. Agora vamos limpar muito bem os dedos. Olha como ficou muito giro o teu trabalho. Meninos vejam o trabalho da Rosa está muito giro.	
14:30	Rosa estás a ver a tua flor? Ficou muito gira. Agora vis fazer uma lagarta. Qual é a cor que queres? A azul?. Certo é a azul. Agora vamos colocar a cara da lagarta, com os olhos o nariz e a boca. Prof. – (Prof. aponta para o nariz da aluna.) Isto são os teus olhos?. (A aluna ri-se) Ah, não são. Prof. – Abre a mão e agarra a plasticina. Fecha a mão e coloca no tabuleiro e vá, faz força e rola para fazeres uma bolinha para um olho e outra para o outro. Prof. – Agora vamos fazer a boca. Muito bem. Vá, agora carrega no olho para ele ficar na cara. Agora o outro, o nariz e a boca. Vá, com o teu dedo. Muito bem. És tu que estás a fazer! Prof. – Agora vamos pôr os canudinhos que são as antenas da lagarta. Muito bem, colar, segura, muito bem.	A aluna ri e vocaliza.
14:35	Prof. – Agora vamos prender a lagarta à flor. Estás a ver. Eu estou a agraçar. Olha como o teu trabalho ficou. Olha, olha! Prof. – Já toda a gente terminou? Ena que giro o teu I vou ajudar-te a colocar a lagarta. Prof. – Mostra o teu M. Ficou giro, muito giro. Gostas? Aluno M – Sim.	A aluna sorri.
14:40	Prof. – Agora vou pendurar todos os trabalhos. Prof. – Vá meninos venham ver como ficaram giros. Prof. – Rosa, agora vais para a terapia de fala com a C.	Todas as cadeiras são deslocadas para a frente dos trabalhos para os alunos observarem.



Apêndice VII

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ALUNA (NA AULA)

Aluna: Rosa

Ano: 2º

Turma: C

Estabelecimento: E.B.1 P. M.

Aula: Turma

Professor: Professora da Turma

Em 11/6/08

Hora: 11:15

Observador: Professora de Educação Especial

Tempo	Descrição	Observações
11:15	Prof. – A primeira fila de carteiras, vem e senta-se junto ao computador. - A segunda fila já pode vir. - Agora a terceira fila. - Vamos posicionar a Rosa mais próxima do computador. - Estão todos a ver? Alunos – sim. Prof. – Quando vocês quiserem começo. Vamos todos tomar atenção. - C, consegues ver? Aluna C – Sim. Prof. – Vamos começar, a história chama-se «O coelho esperto». - Num país distante deixou de chover. Do céu não caía nem uma gota de água. Prof. – Rosa, temos que escutar. Não podemos fazer barulho.	A Prof vai passando slides dum powerpoint.
11:20	- Os rios, os riachos e as fontes foram secando. Não havia água em lado nenhum. Mas nomeio da floresta havia uma poça que estava sempre cheia, mas ninguém sabia porquê. Os animais da floresta começaram a mudar a sua casa para próximo da poça. - Veio uma raposa e um coelho rechonchudinho. Quando a raposa viu o coelho, pensou nem preciso de correr atrás dele, basta esperar que venha beber água. - Passados alguns dias o coelho estava cheio de sede, mas não podia ir beber por causa da raposa. O coelho pensava, tenho que encontrar uma solução. Não posso continuar cheio de sede. Então ele descobriu uma forma de enganar a raposa. - Foi junto de uma colmeia e deitou-a ao chão e rolou-se no mel e depois rolou-se num monte de folhas e ficou todo disfarçado. - A raposa quando o viu chegar pensou que bicho estranho, será que é bom para comer? - A raposa foi falar com ele e perguntou se ele era de	Ouvem-se vocalizações. A Rosa permanece calada e muito atenta. A Rosa está tão entusiasmada com a história que permanece

11:25 11:30	muito longe e ele disse que sim. - O coelho começou a beber, a beber muita água para matar a sede e depois pensou, já que aqui estou vou aproveitar para tomar um banho, e assim fez. - Quando se molhou as folhas começaram a cair e raposa disse: - Ai seu malandro, espera que já te apanho. E começou a correr atrás do coelho. - O coelho correu o mais que pode e foi até uma árvore com um buraco e escondeu-se lá dentro. A raposa correu, correu e saltou também para dentro do buraco para apanhar o coelho, sem reparar que ele era muito pequeno e ficou presa com o rabo de fora. - O coelho saiu da árvore por outro buraco e vingou-se da raposa arranhando-lhe o rabo. A raposa só conseguiu sair do buraco no outro dia, com o rabo todo arranhado. Prof. – Acabou. Gostaram? Alunos – Sim. Prof. – Podem ir para os vossos lugares Prof. – Agora vamos recontar a história mas são vocês que me vão ajudar (pega na simbologia). Prof. – Era uma vez num Aluno A – País Aluna B – distante do nosso Aluna C – onde não chovia Aluna D – do céu não caia Aluno E – nem uma gota de água Aluno F – os rios, as ribeiras, os lagos, os poços e até as fontes Aluno G – foram secando. Aluna H – No meio da floresta Aluna I – havia uma poça de água Prof. – onde a água não acabava. Então começaram a vir Aluno J – os animais morar para mais próximo da poça Prof. – vieram Aluna L – uma raposa Aluna M – um coelho. Aluna N – A raposa quando viu o coelho pensou Aluno O – que rico almoço Aluno P – nem preciso de correr atrás dele Aluno Q – basta ficar ali na poça à espera que o coelho tenha sede Prof. – O coelho quando viu que a raposa não saia da poça Aluno R – pensou, pensou Prof. – até que teve Prof. – uma ideia Aluno A – rebolou-se no mel Prof. – e depois Aluna B – rebolou-se nas folhas	perfeitamente sentada e recostada sem a sua cabeça colapsar para a frente. Todos se riram e a Rosa também. Risada geral. Sorriso da Rosa A Prof. usa simbologia para os alunos recontarem a história
---------------------------	---	---

11:40	Prof. – O que é que ele conseguiu? Aluna C – mascarar-se Prof. – Então ele foi até à poça e a raposa pensou. Aluna D – Que bicho esquisito. Aluno E – Será bom para comer? Aluno F – não me parece nada. Prof. – E perguntou Aluno G – Onde moras? Aluna H – num sítio muito distante. Prof. – Mas há lá assim muitos como tu? Aluna I - Sim Prof. – O Coelho começou a beber e pensou já que estou aqui Aluno J – vou tomar um banho. Prof. – O que é que aconteceu? Aluna L – As folhas caíram Prof. – o coelho abalou a fugir e a raposa a correr atrás, até que o coelho Aluna M – entrou para um buraco. Prof. – E a raposa o que é que fez? Aluna N – entrou também mas ficou presa	
11:45	Prof. – O Coelho quando saiu viu a raposa e Aluno O – mordeu a raposa Prof. – porquê? Aluno P – porque a água é de todos. Prof. – Muito bem. Todos interpretaram muito bem os símbolos. Agora vamos fazer as perguntas de interpretação e vamos ver quem é que esteve atento à história. Já sabem, respondem como a Rosa, com o olhar. Prof. – A história é sobre um Coelho ou um gato? Prof. – Muito bem. Prof. –A história tinha uma raposa ou um leão? Prof. – Ó Rosa um leão! Prof. – Uma raposa ou um leão? Prof. –Ah, uma raposa! Põe a cabeça direita (ajuda a aluna a endireitar a cabeça) Prof. –Quando o Coelho se disfarçou para ir beber água, usou roupa ou folhas? Prof. –Muito bem. Prof. – D, olha para o cartão certo. Não precisas de virar a cabeça.	
11:50	Prof. – D, pega tu nos cartões para eu olhar e tu veres que não precisas de virar a cabeça. Prof. –Vês, percebeste logo para onde eu estava a olhar. Prof. –O coelho fugiu para um buraco na árvore ou para um buraco na parede? Prof. –Muito bem Prof. – R pergunta ao E. Prof. – Muito bem.	A prof. mostra os dois símbolos para os alunos olharem para o certo. Mostra para a primeira e segunda filas, para a Rosa e depois para a terceira fila e vai verificando olhar

	Prof. –A raposa apanhou o coelho ou foi o coelho que apanhou a raposa? Prof. –Quem é que deu a dentada? Aluna C- O coelho. Prof. – Ei! Não é assim que se responde. Prof. –Muito bem Rosa.Tu sabes, tu estás com atenção. Muito bem.	
11: 55	Prof. –A água é da raposa. Sim ou não? Respondam com os olhos. Prof. – Muito bem Rosa. Prof. –Vocês alguns ficam indecisos a olhar para um lado e para o outro. A Rosa olha logo directamente para dar a resposta. (Ouve-se uma voz) Prof. –Resposta errada, não é assim que se responde, é com os olhos. Prof. –Rosa põe a cabeça para trás para olhares para mim. Prof. –Muito bem. Prof. – A água é só do coelho. Sim ou não? Prof. –A, B e C dizem que é só do coelho. Prof. –Ah! Muito bem. Prof. –A água é de todos. Sim ou não? Prof. –Muito bem Rosa. Prof. –Gostaram da história?	A aluna esconde a cara envergonhada
12:00	Alunos – professora os símbolos. Prof. –Ah, olhem. Muito bem. Sim. Todos gostaram.	

Apêndice VIII

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ALUNA (NO RECREIO)

Aluna: Rosa

Ano: 2º Turma: C

Estabelecimento: E.B.1 P. M.

Local: recreio

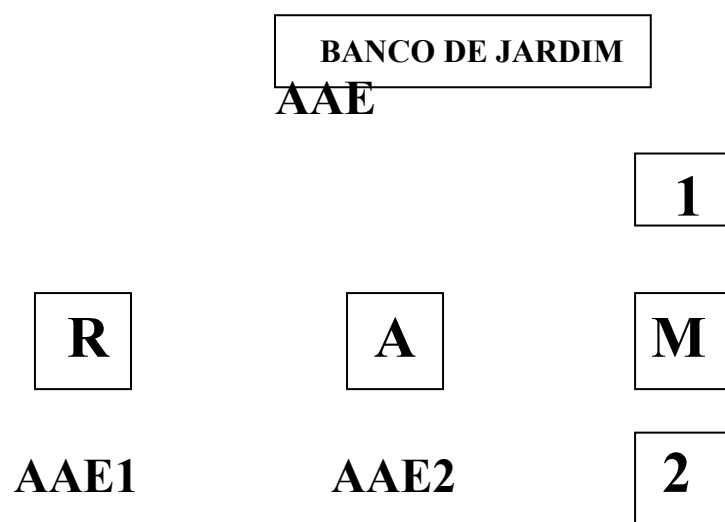
Em 7/3/08

Hora: 10:30

Observador: Professora de Educação Especial

Tempo	Descrição	Observações
10:30	AAE 1 – A R tem um cheiro esquisito. AAE 2 verifica de onde virá o cheiro e diz: - Provavelmente é baba. AAE 2 – Bom dia A . AAE 2 – Ó R como é que tu fizeste no outro dia com a respiração, que me assustaste? (Aluna sorri). AAE 2 – Tu és uma grande safada. AAE1 – Ai, R tu deste-me uma trinca no dedo. (Aluna ri muito). Tu és uma porquinha, a comer a minha unha... (A AAE dá-lhe um beijo) Colega da turma – Olá A , hoje estás gira. AAE – A A é gira todos os dias! AAE – Queres ver a R a falar. Diz rua. (R emite vocalizações e todos se riem) – boa (diz a AAE). Diz Rosa. (R volta a emitir vocalizações). AAE 3 - Diz mãe. (A R volta a emitir vocalizações). Chega o aluno M empurrado por uma AAE.	No recreio da escola alunos posicionados a formarem um semicírculo junto de um banco de jardim Aluna R posicionada na sua cadeira de rodas Aluna A posicionada na sua cadeira de rodas
10:35	AAE1 conta que a R lhe mordeu a unha. A R ri-se e continua a vocalizar. AAE1 diz à R que amanhã não há escola. A aluna fica triste e todos se riem AAE 2 – A , está quieta. (esta mexe na cadeira do aluno M) Aluno M – Quero o meu chapéu. (A Aluna R continua a emitir vocalizações e AAE conversa com ela.) Aluno M – Ó professora quero o meu chapéu. (Eu respondo-lhe que não está sol.) AAE brinca com a cadeira da R inclinando-a. AAE brinca com a aluna A e inclina-lhe a cadeira. Aluno M dirigindo-se à AAE – quero o meu chapéu. AAE – Para que é que queres o chapéu se estás à sombra?	Aluno M posicionado na sua cadeira de rodas AAE's junto dos alunos AAE conversam entre si. AAE 2 dá o boné ao aluno M . Este segura-o muito bem pela pala.
10:40	Outra AAE – Bom-dia. AAE – Vai ver o penteado da aluna A , que tem muitos ganchinhos.	AAE1 faz festas à aluna R Chegam mais duas

10:45	Outra AAE – Bom dia. Dirige-se à aluna A e diz-lhe que tem um penteado muito giro. (Uma aluna da turma do aluno M está junto dele, mas ainda não lhe dirigiu a palavra.) Então o aluno M dirigindo-se à colega – Madá, eu vou ter um mano. Chega uma aluna da turma da aluna A e pergunta ao M – Tens frio? Aluno M – O que é que tu tens na barriga? (a colega tira do bolso uma embalagem em forma de cão com mini-gomas e mostra-lhe. AAE 1 conversa com R e diz-lhe que as colegas são doidas porque estão a brincar com os alunos. AAE 2 – A, baba não! AAE 2 diz para a aluna A que ela está muito cheirosa. Ajuda-a a levantar-se e leva-a para caminhar, dando-lhe instruções verbais. Outras AAE's avisam – cuidado senão caem as duas! A aluna A inclina-se e todos gritam. A aluna A caminha e senta-se ao colo de uma AAE que está sentada no banco. A aluna A continua ao colo da AAE e esta dá-lhe beijos.	meninas da turma do M e conversam as três. Colega da turma da A, continua junto do M a mostrar-lhe o boneco. A colega Madá vem para junto do M e continua a olhar para ele. A aluna R emite vocalizações enquanto AAE's conversam. AAE 2 pede à aluna A para se sentar ao seu colo e esta coloca-se logo a jeito. AAE senta-se e ela fica muito feliz.
10:50	(As AAE's brincam entre si e todos se riem muito, especialmente o aluno M que não tem os pés presos e bate com eles no suporte, numa grande excitação.) A aluna A dança com uma AAE enquanto outros conversam com a R e esta ri-se muito divertida. Chega uma aluna do 4ºano que se senta junto à aluna A no banco de jardim. Outra AAE faz “maldades” à aluna A que chama a minha atenção com gestos e sons em tom de queixa apontando para o seu peito e para a AAE. AAE pede-me para pôr uma música a tocar no telemóvel. Quando faço isso o aluno M começa a dançar sentado, agitando os braços, os pés e a cabeça. Todos se riem divertidos e então a aluna A começa também a dançar sentada, dando aos braços e à cabeça. Então todas se voltam para a aluna R e dizem para ela dançar e ela começa a agitar-se também. Continuam todos a dançar enquanto dura a música e depois as AAE's dizem que têm que ir tocar e todos se dirigem para os pavilhões empurrados pelas AAE's.	A colega da aluna A coloca os pés do aluno M no suporte de pés da cadeira e tenta segurá-los com o velcro, mas não consegue. A colega Madá continua junto ao M mas não tenta ajudar e a outra desiste.
10:55		A colega da aluna A, tenta novamente prender os pés do aluno M.



R– Rosa

A – Aluna

M - Aluno

1 – Colega da aluna **A**

2 – Colega do aluno **M**

AAE – Auxiliares de Acção Educativa

Apêndice IX

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ALUNA (NO RECREIO)

Aluna: Rosa

Ano: 2º Turma: C

Estabelecimento: E.B.1 P. M.

Local: recreio

Em 30/5/08

Hora: 10:35

Observador: Professora de Educação Especial

Tempo	Descrição	Observações
10:35	Quando vinha a sair do pavilhão a empurrar a cadeira da Rosa 4 meninas da sua turma pediram para serem elas a levá-la para o recreio.	Colocam a cadeira próximo dos outros colegas da Unidade
10:40	Aluna A tira o caderno da comunicação da Rosa, do saco, abre-o e mostra uma fotografia da turma do Jardim-de-infância. Identificam várias colegas e vão mostrando à Rosa e conversando com ela e entre si. Mudam a folha para a foto das gatas da Rosa e depois o cão e vão dizendo que são bonitos e se a Rosa gosta deles. Ela dá um enorme sorriso e fica muito atenta às fotos. Aluna B , vamos contar uma história. Vamos contar a do rato do campo e do rato da cidade. - Toma. Depois vêm a história da Rã que queria ser boi e decidem que aquela é mais gira. Aluna B - Esperem, temos que estar todas em frente à Rosa (empurram a cadeira para trás e posicionam-se). Aluna A – A rã que queria ser maior do que o boi. Era uma vez uma rã que andava triste porque achava-se muito pequena. De repente teve uma ideia e se eu me enchesse de ar para ficar grande como o boi. (aluna D mostra os símbolos e aluna A continua a narrar) mas depressa percebeu que cheia de ar não ficava do tamanho do boi e então pensou, se eu comer muito vou ficar muito grande. (aluna C mostra os símbolos e diz) – As colegas da rã convidavam-na para ir brincar para o charco, mas ela não tinha tempo, porque estava sempre a comer.	Dá alguns símbolos à aluna C , D e A . Distribuem os símbolos entre elas. A Rosa olha muito atenta para os símbolos e para as caras das colegas
10:45	Aluna A – ela começou a comer, a comer, e a inchar, inchar, que ... rebentou!!! Aluna B – Rosa gostaste da história? A Rosa abre muito a boca, muito feliz. Todas lhe fazem festinhas e dizem a Rosa gostou. A Rosa gostou muito da História. Ela começa a vocalizar e as colegas vão falando e ela vocalizando. Aluna B – então agora o que vamos fazer?	

10:50	Aluna A pega no caderno de comunicação e pergunta : - Rosa, o que é que comeste ao lanche? Aluna B – Ela diz sempre sopa! Aluna A – Não, não ela hoje disse iogurte. Aluna C diz – Não podes ser sempre tu. Aluna A passa o caderno para a aluna B. Ela pergunta: - Tomaste banho hoje? Aluna B- Ela não sorri! Aluna B – Hoje estiveste com os amigos? Aluna C – Olha, ela sorriu! Todas - Ei! Ei! Ei! Aluna A – Estás a gostar? Sim ou não (a aluna dá um grande sorriso). Aluna C – hoje viste a avó? (mostra a foto da avó no caderno) (a aluna fica séria). As colegas dizem – Não. Decidem ir dar uma volta e vão passeando e conversando sobre os colegas com quem se cruzam. Aluna B – Rosa temos árvores muito grandes no recreio. Aluna A – Vem para trás e pergunta. – À hora de almoço podemos ir ter com a Rosa à sala? – nós gostamos muito de estar com ela. O intervalo é pequeno à hora de almoço podemos brincar mais. Respondi-lhe que sim. Aluna D - Prof, prof, a Rosa está a gostar muito. Aluna A – Vamos para a sombra com a Rosa. – queres ir? – sim? Aluna B – Ela quer. Aluna B para A – Tu andaste sempre com ela na escola? Aluna A – Sim, eu vim para cá quando era bebé. Aluna B – Cuidado, olha o bracinho. Vá agora vamos trocar, sou eu a empurrar a Rosa. Aluna B – Vamos para o outro lado da escola? – não vamos? – Vamos perguntar à Rosa. - Rosa queres ir para o outro lado da escola? – Sim? Aluna C – Sim, Sim? Aluna D – Ah, ela está a sorrir. (Toca a campainha) Aluna D – Rosa vamos levar-te para a sala.	
10:55		
11:00		Todas quatro a empurrar a cadeira. A Rosa ri e vocaliza e as colegas fazem oh, oh, oh, quando a cadeira sobe e desce desníveis. A Rosa vocaliza a tentar imitar as colegas.

Apêndice X

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ALUNA (NO RECREIO)

Aluna: Rosa

Ano: 2º Turma: C

Estabelecimento: E.B.1 P. M.

Local: recreio

Em 6/6/08

Hora: 10:35

Observador: Professora de Educação Especial

Tempo	Descrição	Observações
10:35	Aluna A – Prof. estamos a fazer um piquenique. A Rosa pode ficar connosco? Prof – Sim. Aluna B – Prof. podemos dar-lhe batatas fritas? Prof. – Sim, mas pedaços pequenos que colocam em cima dos dentes molares para ela conseguir mastigar. Aluna A- Assim, prof? Prof- É isso mesmo. Aluna A – Rosa, queres mais? Aluna C- Prof. podemos ir passear com a Rosa? Prof. – Claro que podem. Aluna C -.Vamos passear e a Rosa vai connosco. Aluna A – Queres mais uma batata? Aluna Rosa sorri. Aluna A – Ela quer. Vá toma uma batata. Vá come. Ah, ah.	Aluna R vai para o recreio posicionada na sua cadeira de rodas Nas escadas da rua estão 7 meninas e 1 menino da sua turma. Têm no chão um casaco e sobre ele alimentos que vão comendo. Junta-se mais 1 menina de outra turma. Levantam-se cada uma pega na sua comida e colocam o casaco no colo da Rosa. Começam a empurrar a cadeira.
10:40	Aluna A – Vamos apanhar a B. Aluna Rosa ri muito feliz. Aluna B – Toma, Rosa 1 batata. Aluna B – Vamos apanhá-las. Aluna C – Agora sou eu. (As outras fogem e ela empurra a cadeira a correr para as apanhar). Agora vais apanhar a B. (As outras dizem não me apanhas. E correm em frente à cadeira. Uma tropeça e cai, mas fica tudo bem). Aluna A – A Rosa não me apanha (e começa a correr).	Começam a correr com a cadeira As colegas gritam e fogem em frente à cadeira. Uma a uma todas são tocadas pela cadeira e param, foram agarradas. Param e dão mais batatas à Rosa e todas comem.
10:45	Aluna D - empurra a cadeira a correr atrás das outras que fogem em diferentes direcções. Aluna E – Vamos ao parque. Boa? Distribuem-se as 5 pela cadeira. Aluna E – Tu agarras aqui, tu ali. Atrás vão 3 a empurrar e de cada lado vocês as outras duas. Todas empurram a cadeira até ao parque.	Vão empurrando e imitam o

10:50	Aluna A- Prof. podemos tirar a Rosa da cadeira? Prof. – Sem a ajuda de outro adulto não podem. Eu não tenho força suficiente para a segurar e não podemos deixar que ela caia e se magoe. Mas podem ir de manhã à sala Mágica e brincar com ela nos colchões.	som de uma ambulância e a Rosa ri, ri, ri. Têm dificuldade em passar um lancil. Todas decidem que é muito alto e contornam para subir num sítio menos alto e chegam ao parque. Continuam todas 5 a empurrar a cadeira. Correm e vão até a outro lancil. Todas têm muito cuidado para que a cadeira não se vire. Vão trocando de posições a empurrar. Junta-se um menino da turma e todos conversam com a Rosa e decidem que vão fazer um safari no meio dos arbustos. As meninas empurram, as 5, e o menino vai atrás. Vejo-os entrarem e saírem dos arbustos. Não consigo escutar as suas conversas. A Rosa continua felicíssima, toda sorrisos e vai fazendo vocalizações enquanto as colegas conversam com ela.
10:55	Alunas – Isto é radical. (Vão em passo acelerado e por vezes a correr com a cadeira a contornar os arbustos). Aluna C – Vamos fazer o sobe e desce. Aluna B – Cuidado a Rosa está ao sol e ela não gosta. Aluna A – Ela está a rir-se. Aluna B- Ah, tu gostas. Vamos fazer o sobe e desce.	Trocam novamente de posições a empurrar a cadeira.
11:00	Alunas – Oh, oh, oh, (enquanto sobem e descem várias vezes). (Toca a campainha) Alunas – vamos levar a Rosa à sala. Aluna A – Lembras-te quando éramos da sala encarnada. A Rosa era muito pequena. Aluna B – E tu também eras muito pequena. Aluna A – E tu ainda és. Aluna C – Na hora de almoço brincamos mais.	Aproveitam um enorme buraco que alguém escavou para subirem e descerem. Continuam todas 5 a empurrar a cadeira . Chegam à sala Mágica e dão beijos de despedia à Rosa.

Apêndice XI

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

I - Objectivos gerais:

1º Perceber a atitude percebida relativamente à inclusão da aluna.

2º Conhecer as dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna.

3º Perceber como o Programa de Comunicação Aumentativa, implementado, é percebido pela entrevistada.

Entrevistados: professora da turma e professoras da unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos para formulação das perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	Conseguir que a entrevista se torne oportuna, importante e pertinente Motivar o entrevistado Garantir a confidencialidade da informação	Informar sobre os objectivos do trabalho de investigação Solicitar a ajuda de cada professora para o êxito do trabalho	Entrevista semi directa Pedir autorização para gravar Garantir a privacidade
B Atitude percebida relativamente à inclusão da aluna	Perceber como os entrevistados percebem a inclusão escolar da aluna Perceber como os entrevistados percebem a Unidade Conhecer expectativas relativamente ao desenvolvimento da aluna	Como a escola, no geral, entende a inclusão destes alunos Expectativas em relação à inclusão da aluna na turma Aceitação da unidade pela comunidade escolar Opinião sobre a evolução da aluna e expectativas em relação ao futuro	Estar atenta às reacções da entrevistada e registá-las Mostrar disponibilidade para considerar a sua opinião e ajudar a concretizar as expectativas

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos para formulação das perguntas	Observações
C Dificuldades na prática pedagógica	Identificar dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna, a nível de: - articulação com outros actores; - planificação das actividades; - gestão do tempo lectivo; - comunicação.	Recolher a informação sobre as possíveis dificuldades de: - articulação entre os professores; - planificação das actividades de forma pertinente para a turma e a aluna; - gestão do tempo de trabalho com a aluna e a turma; - comunicação com a aluna.	Mostrar compreensão pelas situações apresentadas Deixar cada uma das professoras expressarem livremente o seu pensamento
D Indicadores que permitam perceber a avaliação do programa de comunicação aumentativa	Perceber a forma como se sentem a utilizar o programa de comunicação aumentativa Identificar as ajudas que o docente necessita para usar o programa de comunicação aumentativa Determinar se o trabalho desenvolvido aprofundou o uso da simbologia e aumentou os laços de solidariedade entre os alunos. Compreender como a motivação dos alunos para a comunicação aumentativa ajudará no processo de inclusão da aluna.	A forma como se relacionam com o programa de comunicação Ajudas necessárias para a utilização regular da comunicação aumentativa A comunicação aumentativa e o desenvolvimento de laços de solidariedade na turma Os alunos como factor de ajuda na inclusão da Rosa na turma	Mostrar disponibilidade para considerar a sua opinião e ajudar a concretizar as expectativas

Apêndice XII

Protocolo da Entrevista

Protocolo da entrevista à Professora da Turma/Professora de Educação Especial

Objectivos da entrevista

1º Perceber a atitude percebida relativamente à inclusão da aluna.

2º Conhecer as dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna.

3º Perceber como o Programa de Comunicação Aumentativa, implementado, é percebido pela entrevistada.

EE- Gostaria de te agradecer por teres aceite dar esta entrevista. Necessito de recolher a opinião de todos os professores que trabalham com a Rosa sobre o trabalho desenvolvido e sobre o que poderemos fazer para o próximo ano. A informação é para ser usada num trabalho académico onde a identidade das pessoas é confidencial.

Verifiquei que tiveste uma grande preocupação em fazer a inclusão escolar dos meninos com NEE, na tua turma. Foi um trabalho excelente.

PT- É bom ouvir isso.

EE – Ou por experiência, ou porque é inato, fizeste um excelente trabalho.

PT- Experiência, sabes que não tenho muita, mas estive um ano em Chelas e outro na Amadora, foi aí que eu ganhei alguma experiência, mas não tenho muita.

EE - Em termos de cultura de escola, parece-te que há, na generalidade, uma preocupação em fazer a inclusão dos alunos com NEE?

PT – Pergunta difícil. Ah... Ah... (risos) Que a maior parte das pessoas, não tenha essa preocupação, eu não digo. Pelo menos um caso, não teve essa preocupação e foi muito complicado. Acho que tratava os alunos todos por igual e não pode ser.

Não há a preocupação em fazer actividades diferentes para integrar os alunos NEE. Nem sequer nunca ouvi as pessoas falarem disso, em planificarmos actividades diferentes para esses alunos. Não há uma preocupação generalizada em incluir esses alunos.

Quando foi da reunião para combinar a visita de final de ano, lembro-me de ter-se combinado e termos falado: - Ah, as crianças das cadeiras de rodas. Mas antes de se acertar o local da visita, deviam de ter ido perguntar aos professores de Educação Especial a sua opinião, e não foram. Vocês conhecem os miúdos melhor do que nós, sabem do que é que eles precisam. E não fomos falar convosco.

Actividades diferentes, programadas para eles, nunca se falaram. Também este ano achei muito diferente, porque nós temos as reuniões com as outras escolas, já não reunimos tanto com os professores da escola e isso é mau, não traz benefícios. É bem pior, porque eu praticamente não sei como são as outras turmas. Sei só um dos piores casos da aluna da professora G, porque ela falou numa reunião, mas não reunimos e mal falamos sobre isso.

É que nem sei da minha escola, nem sei das outras escolas, porque vamos para as reuniões e não falamos dos miúdos, não há uma troca de experiências. Dantes toda a gente se ajudava. Mesmo agora para decidir quem passa, nós precisamos da opinião das outras colegas. Mas agora como é que eu vou pedir a opinião de outra colega se ela não me ouviu durante o ano todo. Ninguém sabe nada, estou sozinha.

EE – Consideras então que não há uma cultura de escola para inclusão dos alunos com NEE.

PT- Sim.

EE – Estávamos a falar da inclusão dos alunos de uma forma geral. E para as crianças com limitações do tipo da Rosa, como é que poderemos fazer a sua inclusão na turma?

PT – Assim como nós temos estado a trabalhar. No início eu não trabalhava com ela. Íamos à Unidade, ou vocês vinham à sala, mas eu não trabalhava com ela. Eu só comecei a saber como trabalhar com ela quando começaste a mostrar os símbolos SIM/Não, o olhar. Agora é continuar com esse tipo de actividades e falar convosco. Vocês é que nos conseguem ajudar bastante. Eu falo por mim, com a minha falta de experiência, não consigo sozinha fazer um bom trabalho com ela.

EE- É preciso pensar, de entre as actividades que se desenvolvem na Unidade, aquelas que a Rosa poderá dar continuidade na Sala.

PT – Pois é isso. Eu na sala tenho de trabalhar da forma como ela está habituada. Eu tenho que aprender a forma como ela está habituada a trabalhar e dar continuidade a esse trabalho. Temos que ver em conjunto as actividades que poderão ser feitas com a turma.

EE - A Rosa nunca teve um apoio tão sistemático como este ano – consegue-se notar alguma evolução?

PT – Bem eu notei uma diferença enorme. Comigo então.

No início mesmo que eu fosse ter com ela, ela não era muito expressiva, parecia que não me conhecia. Que era sempre a primeira vez que me estava a ver. Agora, mesmo que eu esteja longe e a chame ela começa logo a rir-se muito expressiva. Um sorriso enorme, pá é completamente diferente.

EE – E isso é desde quando?

PT – Desde que eu comecei a comunicar com ela com os símbolos. No início eu pensava como é que eu vou comunicar com ela, porque ela parece sempre que não me conhece. Será que não gosta de mim? A pessoa acaba sempre por fazer estas perguntas. Mas agora não tem nada a ver, nada, nada.

EE – Notas que há uma evolução.

PT – Ai, sim. Comigo há uma grande evolução, e com os miúdos. Eles por qualquer coisa não se calam – eu vou ter com a Rosa! Quando é preciso ir um levar uma coisa à Rosa é uma briga para ir ter com ela. É impressionante, todos querem ir.

EE – Em relação ao seu futuro. Que expectativas poderemos ter em relação ao seu desenvolvimento futuro?

PT – Não sei, e quando penso nisso quase que me vêm as lágrimas aos olhos... já está a começar.

EE- Não é caso para isso é uma criança com limitações, mas muitas potencialidades.

PT- Pois, mas eu como não sei até onde ela poderá chegar e penso muito, será que ela um dia poderá... (pausa). Ela tem melhorado tanto, por isso só poderemos ter expectativas para ir sempre tentando para que ela evolua cada vez mais.

EE - As unidades especializadas são um modelo recente em muitas escolas e com o D.Lei 3/2008 vão-se generalizar.

Achas que a unidade desta escola foi aceite pela nossa comunidade escolar?

PT – Não sei. Sinceramente não se fala sobre isso. Nunca ouvi conversa nenhuma. Estás a fazer-me pensar em tanta coisa, que eu nunca tinha pensado. Parece que é quase um assunto esquecido. Por vezes fala-se de algumas crianças, mas da Unidade, não.

Eu acho que vocês, professoras, são aceites. Eu pelo menos que conheço o vosso trabalho, acho que sim. Não sei é se as outras pessoas conhecem o vosso trabalho. Aí é que está, quem não tem crianças na turma que pertençam à Unidade pode não conhecer tão bem o trabalho que vocês estão a fazer. Eu achei fantástico o trabalho. Eu às vezes falo com o N, e digo-lhe que acho fascinante o trabalho que fazem com a Rosa, e da forma que fazem. Eu como nunca trabalhei assim, e nunca tive essa experiência. É um trabalho fantástico e ver a evolução é mesmo fantástico.

Eu aproveitei a parceria para fazer a Área Projecto. A nossa parceria é relacionada com as histórias e com a leitura e é essa a minha Área de Projecto, por isso rentabilizei o trabalho, e em parceria é muito melhor. Tem sido fantástico. A leitura da história, e os trabalhos que íamos fazer a seguir, eu tenho adorado e os miúdos então!

Ainda agora estávamos a ensaiar o próximo trabalho e os miúdos estão muito preocupados porque a próxima 3ª feira é feriado. Eles só perguntam, mas quando é que nós lá vamos. Andam todos aflitos para saberem quando é que vão apresentar o trabalho (à Unidade). Se ficar para a outra semana é muito tempo, dizem eles.

EE – Eles gostaram deste projecto?

PT – Então, não gostaram? Estão sempre desertinhos para irem (à Unidade).

EE – Consideras que este trabalho de parceria foi bom para a turma. Para nós também foi excelente. Agora no próximo ano como é que nos vamos organizar em termos de tempo de trabalho na Sala de Aula e na Unidade?

PT – O tempo, este ano era o da minha Área de Projecto por isso foi fácil, porque estava destinado esse tempo no horário. É uma questão de voltarmos a fazer isso. Temos que definir, logo no início. Os dias e as horas e depois planificarmos as actividades em conjunto. Eu só consigo funcionar assim, como fizemos, com tudo planificado. Depois programávamos para uma semana e no final fazíamos a avaliação. Víamos o que tinha ou não resultado, e decidíamos como deveríamos fazer na semana seguinte.

Este ano resultou muito bem porque tínhamos tudo bem planificado, com muita antecedência, e para o ano tem que ser assim.

EE- Sim, nada acontece naquela sala sem que tenha sido planificado e programado com a devida antecedência.

PT- Sim, vocês têm que fazer tantos materiais. Não podia ser de outra forma. Não dá para ser de um dia para o outro.

EE – Qual te parece que será a maior dificuldade para incluir a Rosa na sala. Aquela que te parece que temos que começar a programar a longo prazo?

PT – A programação parece-me que será o mais complicado porque a turma vai estar no 3ºano. Não podem ser coisas muito básicas para a turma não perder o interesse, mas têm que ser acessíveis à Rosa.

EE- A programação tem ser bem pensada para ser útil e relevante para ambas as pastes. E a articulação entre as diferentes pessoas que trabalham com a Rosa poderá ser um problema?

PT –Não, já trabalhámos em conjunto este ano e não houve qualquer problema.

EE – Depois de tudo planificado, na execução parece-te que poderão existir dificuldades em responder às diferentes solicitações, da turma e da aluna?

PT – Não, não, porque a turma já está a aprender a respeitar o tempo da Rosa e para o ano vão continuar, e isso é muito bom para eles, a tolerância. É muito bom para eles aprenderem.

EE- Em relação ao programa de comunicação aumentativa, está a facilitar a comunicação?

PT – Ai, tanto. Ah, ah, ah (riso), muito, para mim então que ao início foi tão difícil. Maravilha. É ótimo

EE - O trabalho que foi feito com os alunos ajudou-os a saber usar a simbologia? E eles gostam?

PT- Gostam. Então não se vê logo. E a questão de lerem o olhar. Eles gostam e quando fazes com eles “o faz de contam”, eles adoram dar a sua resposta com o olhar.

EE – Parece-te que também ajudou a criar maiores laços com a Rosa?

PT – Claro, agora é muito mais fácil para eles. Como é para mim, para eles também. Agora é muito mais fácil. Sobretudo o sim e o não, é muito fácil, porque eles agora sabem, como devem fazer as perguntas. Sabem que é mais fácil para ela, se eles fizerem uma pergunta que ela tenha que dizer sim ou não. É mais fácil para eles saberem, também, a opinião dela.

EE- Às vezes no recreio um faz uma pergunta e ou outro corrige logo. Não é assim, não vez que ela assim não pode responder.

PT – Pois, exactamente. (riso)

EE - Um professor sente-se seguro ou inseguro a usar a simbologia?

PT – Seguro. Assim vai ter uma resposta. Seguro (riso). Doutra forma é que se sente inseguro, porque não há comunicação.

EE – Do programa de comunicação aumentativa faz também parte o programa GRID para a aprendizagem da escrita, a utilização das tabelas de comunicação e o digitalizador de fala, entre outros recursos. Parece-te que o professor da turma poderia aprender, a pouco e pouco, a usar estes recursos?

PT – Pode, pode e deve, pode e deve e é tão interessante. E a pouco e pouco é fácil o professor vai aprendendo. Porque para as actividades é preciso usar os recursos, por isso o professor vai aprendendo.

EE- Os alunos desta turma têm uma grande vontade de usarem os recursos para a comunicação aumentativa. Isto poderia ser capitalizado na inclusão da aluna na turma? - De que forma?

PT – É muito bem aceite, só há lá um aluno que tem mais dificuldade é o T., noto que ele não pede para estar com ela como os outros.

EE – Sim o T. tem dificuldade. No ano passado os seus pais tiveram a preocupação de pedir à professora da turma, para ele acompanhar a Rosa, quando esta vinha trabalhar na Sala Mágica. Notam a dificuldade do filho em aceitar a diferença, e isso preocupa-os. Ele já melhorou bastante, mas nota-se que reage em relação à Rosa, de forma diferente dos seus colegas. Mas ele esforça-se.

PT- É o único que não pede para estar com ela, e também não fala dela.

EE – Mas no outro dia quando o escolheste para acompanhar a Rosa ele esteve sempre com ela, usou o caderno de comunicação, e ajudou as colegas a contarem-lhe uma história.

PT – Pois, foi por isso que eu lhe disse para ser ele a fazer-lhe companhia, porque sentia essa dificuldade, sem saber dessa preocupação dos pais.

EE – A pouco e pouco o T. vai melhorando.

PT – Ainda bem. Ele gosta dela mas para ele é complicado. Eu penso que ele a pouco e pouco vai melhorando.

EE- Basicamente já abordamos todos os assuntos. Existe algum, outro aspecto que não tenha sido abordado e que gostasses de referir?

PT – Não, (riso)

EE- Muito obrigada pela tua disponibilidade e por teres partilhado comigo a tua opinião sobre estes assuntos. E também as ideias, que deste para a organização do nosso trabalho, para o próximo ano.

PT – Professora da turma

EE – professora de Educação especial

Apêndice XIII

Protocolo da Entrevista

Protocolo da entrevista à Vice-presidente do Conselho Executivo – Docente da Unidade/Professora de Educação Especial - Prof. M.

Objectivos da entrevista

1º Perceber a atitude percepcionada relativamente à inclusão da aluna.

2º Conhecer as dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna.

3º Perceber como o Programa de Comunicação Aumentativa, implementado, é percepcionado pela entrevistada.

EE- Gostaria de te agradecer por teres aceite dar esta entrevista. Necessito de recolher a opinião de todos os professores que trabalham com a Rosa, sobre o trabalho desenvolvido e sobre o que poderemos fazer para o próximo ano. A informação é para ser usada num trabalho académico onde a identidade das pessoas é confidencial.

EE – M. tu és uma pessoa que tem desde sempre, uma grande preocupação em fazer a inclusão escolar dos meninos com NEE, isso para ti não é o teu trabalho, é a tua vida, é o teu projecto de vida.

Prof. M. – Sem dúvida.

EE - Em termos de cultura de escola, parece-te que há, na generalidade, uma preocupação em fazer a inclusão dos alunos com NEE?

Prof. M. – Não. Acho que não há. Há uma tentativa de pelo menos 4 elementos, se calhar mais alguns, tentarem, para de facto fazerem uma cultura de inclusão. Mas de facto ela não existe. É uma luta, é um grande caminho que eu há 8 anos ando a desbravar. Mas não há.

EE – Temos alunos com necessidades educativas especiais ligeiras e profundas. Para as crianças com limitações do tipo da Rosa, como é que poderemos fazer a sua inclusão na turma?

Prof. M. – Nós poderemos fazer com o caminho que foi adoptado este ano. Primeiro conhecer muito bem o professor que estava com a Rosa. O professor do ensino regular da turma. Depois de conhecer muito bem o professor ver de facto se ele é sensível a essas problemáticas, para traçar um caminho. Este ano aproveitou-se ao máximo, a professora mostrar uma certa disponibilidade, e depois fazermos pontualmente situações em que vamos pôr os miúdos, não só os da turma, em contacto com a Rosa e com a Unidade, como ir com a Rosa à turma. O caminho mais fácil para mim é ir pelas crianças em primeiro lugar, porque os miúdos são

muito mais receptivos, e portanto a partir do momento que eles vão ser os nossos parceiros, o caminho torna-se muito mais fácil.

EE - A Rosa nunca teve um apoio tão sistemático como este ano.

Prof. M. – Não. A Rosa tinha apoio no jardim-de-infância algumas vezes por semana, não me lembro quantas, mas no jardim-de-infância também era diferente o trabalho. Os miúdos interagiam com ela, a Educadora do apoio tentava para que houvesse os passeios que a ajudavam, mas nunca houve um apoio tão sistemático como este ano e além disso viram-se os resultados.

EE – Achas que se consegue notar alguma evolução?

Prof. M. – Acho sem dúvida. Acho que é das crianças onde é mais visível. Sempre acreditei que a Rosa, e lembro-me no jardim-de-infância de ter técnicos, nomeadamente do Centro de Paralisia Cerebral, que me disseram que com a Rosa não havia nada a fazer, eu não aceitei, porque sempre acreditei que a Rosa entendia tudo, e o seu grande problema é não falar. E como não fala as pessoas pensam que ela não entende. Mas eu acho que a Rosa teve uma evolução fantástica, e entende tudo o que lhe dizemos. Mas só quem está diariamente com ela é que consegue ver estes progressos.

EE – Em relação ao seu futuro. Que expectativas poderemos ter em relação ao seu desenvolvimento futuro?

Prof. M. – É um problema que me preocupa imenso, porque neste momento há duas crianças, e uma delas é a Rosa, que temos que descobrir que rumo ela poderá ter no futuro, porque não vejo de maneira nenhuma as escolas, nomeadamente depois no 2º e 3º ciclo preparadas para aceitar esta criança, que sobretudo além da grande limitação que é a fala, a sua grande limitação motora. Não podemos colocá-la a tirar fotocópias, porque ela não consegue, não podemos colocá-la a pôr as mesas no refeitório, a ajudar, porque ela não consegue. Temos que descobrir uma saída, e acredito que isso vai ser possível, para que a Rosa continue o seu percurso numa escola regular. Acredito que isso vai acontecer, mas ainda não houve, eu acho que nós todas estamos num caminho em que a luz ainda está muito ao fundo do túnel, ainda não descobrimos a luzinha, mas que vai acontecer, vai. Eu tenho essa esperança.

EE - As unidades especializadas são um modelo recente em muitas escolas e com o D. Lei 3/2008 vão-se generalizar. Consideras que a Unidade da nossa escola foi aceite pela nossa comunidade escolar?

Prof. M. – Eu acho que sim, e foi aceite se calhar não da forma que eu gostaria, mas nós temos que ver que os outros não são como nós, e isso é muito difícil, para mim sobretudo, é muito difícil, porque acho, e quero sempre que o outro pense, ou tenha os mesmos objectivos delineados. Eu acho que a Unidade surge, e que as pessoas ficaram muito contentes, sobretudo os professores, porque não tinham os meninos dentro das salas de aula. Isso não é o objectivo da Unidade. Portanto temos de

trabalhar para o modificar. Mas para a comunidade escolar foi um alívio aqueles meninos estarem connosco.

EE – Consideras o modelo de trabalho em parceria entre o grupo-turma e os meninos que frequentam a Unidade é um modelo pertinente?

Prof. M. – Acho que sim, acho que sim e é de continuar aumentando cada vez mais os espaços e encontros, porque as pessoas a partir do momento em que começam a ver que os miúdos interagem, o próprio professor começa a entusiasmar-se. À partida, mesmo um professor, que até acha que a criança não é capaz, quando começa a ver, começa a acreditar que há qualquer coisa que se pode fazer, e portanto, começa a mudar a sua postura. É um caminho muito lento, mas que vale a pena, e acho que funcionou muito bem.

EE – Parece-te que trouxe benefícios para ambas as partes; para as turmas e para os alunos que frequentam a Unidade?

Prof. M. – Acho que sim, e não é só pensarmos nas crianças com estas problemáticas, mas é muito importante levar a mensagem às crianças de hoje que são a nossa certeza do amanhã, porque um dia estão numa empresa, isto é a minha filosofia, estão numa empresa, estão num sítio qualquer e quando lhes bater à porta uma pessoa com deficiência têm uma postura diferente, porque quando eram miúdos, tiveram um colega ao lado, com os mesmos problemas. Portanto vale a pena.

EE – Como é que tu achas que deve evoluir o trabalho para o próximo ano?

Prof. M. – Eu acho que o trabalho para o próximo ano lectivo, portanto, o nosso caminho está definido, agora é continuarmos todos a acreditar que é possível fazer-se e ir aumentando o espaço de inclusão dentro da turma. Eu acho que com a Rosa aconteceu muito bem, foi a criança que até foi mais à turma, houve o contacto entre os parceiros e ela, entre ela e a professora, portanto ir aumentando, agora vamos ver, não é?

EE – Qual te parece que será a maior dificuldade para incluir a Rosa na sala. Aquela que te parece que temos que começar a programar a longo prazo?

Prof. M. – Os recursos humanos, porque é assim, uma criança como a Rosa, não pode ser colocada na sala de aula e não estar acompanhada por uma auxiliar, ou pelo próprio professor, portanto tem que haver um grande trabalho de parceria. É evidente que para mim, o ideal, é ser acompanhada por um professor de educação especial que está a fazer par com o outro, e há uma troca, partilha de saberes. Para mim é muito mais fácil, para mim o ideal é que a Rosa 3 ou 4 vezes por semana pudesse estar, da parte da manhã, com a professora do ensino especial e a professora do ensino regular, agora o nosso grande obstáculo, uma grande dificuldade é que não temos recursos humanos para tal. Mas eu começava pelo professor de educação especial e depois passava para a auxiliar que já está muito trabalhada por nós.

EE- Achas que para esta inclusão teremos dificuldades na articulação entre os professores que trabalham na Unidade e a professora da turma?

Prof. M. – Não, acho que tem que ser uma articulação ao nível do trabalho, acredito que num número elevado de 12,13 professores vão surgir sempre alguns que são mais receptivos, e se a criança estiver nessa turma, portanto, o trabalho vai ser muito mais facilitado. Tivemos o caso da colega do 3º ciclo que por não ter lugar no seu grupo, ficou a trabalhar na educação especial e foi muito complicado, foi para outro nível de ensino (1º ciclo) e “caiu de pára-quedas” num sítio, é como se estivesse pronta para aterrar na Holanda e o avião aterrou em África, a colega ficou assustadíssima quando viu aquilo tudo e, portanto, ao fim de um ano de trabalho, vejo-a ouvir dizer: - estes são os nossos meninos. Vai haver num grupo sempre dois ou três que acabam por fazer par connosco. Eu acho que o grande objectivo é ir entusiasmando e levando os outros connosco, neste trabalho

EE- E para a inclusão da Rosa na sua turma. A programação tem ser bem pensada para ser útil e relevante para ambas as partes. Parece-te que a programação poderá ser um problema?

Prof. M. – Eu acho que não, eu acho que não vai ser. Depende do professor do regular que nos vai aparecer à frente, se vai ser o mesmo, se não vai ser o mesmo. Agora a partir do momento, o que nós temos que ver, é se há aceitação da outra parte. Se há aceitação, se há uma abertura, esse trabalho vai conseguir-se fazer, sem dúvida nenhuma. Esse trabalho vai conseguir-se fazer. Se de facto formos confrontados com um professor que não aceite, que não queira, não se vai conseguir nada, esse trabalho vai ser extremamente difícil, e então temos que descobrir novas estratégias de articulação. Temos o caso de uma professora, que para ela foi fantástico não ter a criança dentro da sala dela, mas no entanto ainda se conseguiu, pontualmente durante o ano, ter vários encontros em que ela já vinha ter connosco para ir à nossa sala ou para nós irmos à sala, por último foi ela que se dirigiu a mim e disse: - olha eu gostava de fazer isto na minha sala – queres vir. Portanto está o caminho aberto. Isso às vezes é que não é fácil.

EE – Tu estás a falar da professora de uma aluna que frequenta a Unidade e que tem uma problemática que é profunda, semelhante à problemática da Rosa.

Prof. M. – Exacto, para a professora foi muito fácil porque ficou sem a aluna na turma. Ela achou a Unidade muito bem e tudo. Foi menos aquela aluna que teve na turma, depois a pouco e pouco começámos a tentar interagir com ela com encontros no 1º período e no 2º período, no 3º período já foi ela que se deslocava para nos contactar. Depois há estratégias, e a culinária foi uma grande estratégia, os professores iam à sala da Unidade, porque cheirava bem, e aproveitávamos esses momentos para dizer; - olha foram os alunos que fizeram. - Olha então como é que é? - Queres que agente vá à tua sala? - Olha este trabalho está tão giro, quero que o vás fazer à minha sala. E portanto eu fui lá fazer o trabalho.

EE – Achas que na sala de aula, com a presença da aluna com NEE profunda, será difícil o professor gerir o trabalho com a turma e com a aluna. Por exemplo a Rosa,

que necessita de comunicação aumentativa, o professor tem que dividir a atenção, isso parece-te difícil?

Prof. M. – Não para mim não é difícil, simplesmente os outros não são iguais a mim. Porque se nós tivermos o trabalho extremamente planificado e bem estruturado, podemos ter um momento de leitura. Os alunos estão a consultar livros em grupos de 2 e 2 ou a fazer leitura. Esses momentos podem ser aproveitados, portanto, é uma estratégia, para o professor nesse momento estar a trabalhar com a aluna, nessa meia hora. Os colegas sabem que nessa meia hora, não vão interromper porque o professor está a ajudar um colega que precisa de mais ajuda do que os outros, isso para mim é possível. A professora também pode pôr o colega a ajudar. A professora deve aproveitar sempre os miúdos/colegas para fazerem parcerias, eu dizia sempre que os meus grandes parceiros durante estes anos todos que estive no pré-escolar, e depois no 1º ciclo, foram exactamente, as crianças, eu às vezes já nem precisava de fazer nada, porque eles já estavam a ir buscar o papel para limpar a baba, deitar no caixote, endireitar a cabeça e a colocar-lhes os pés nos sítios correctos, eles foram os meus grandes parceiros, automaticamente o professor do ensino regular vendo isso, acaba por aprender com eles e vê que é possível.

EE- Achas que a comunicação, pode ser uma barreira para a professora para a inclusão da aluna na turma?

Prof. M. – Acho que é muito difícil. Eu lembro-me quando entrei, ao ver crianças sem comunicação, tive de me informar, para saber o que devia fazer, até que descobri juntamente com o Centro de Paralisia, que havia outros sistemas alternativos de comunicação, a partir do momento que o professor esteja elucidado, que tem uma criança que não fala na sala, uma das coisas que eu acho que é urgente, é pôr a criança com um sistema alternativo de comunicação, que foi o que eu fiz. Organizei todos os materiais e depois e depois pensei, vou-lhe passar essa informação e vou conversar com a professora e vou-lhe explicar e vou-me pôr-me ao lado dela. Vou adaptar uma história para ela ver. Qualquer pessoa pode fazer isto, qualquer pessoa, portanto, não é só como eu costumo dizer, no meu caso a M. que vai fazer ou a Gertrudes que adaptou, qualquer pessoa pode fazer, desde que perceba o que é que tem que fazer. Eu neste momento vou fazer isso com uma educadora do regular.

EE – Consideras que o programa de comunicação aumentativa facilita a comunicação com a aluna?

Prof. M. – Com a aluna e com os outros, acho que é um ganho para todos.

EE – Mesmo com aqueles que têm comunicação oral?

Prof. M. - É um ganho, porque eles acabam por, a mim já me aconteceu isso, de saber que existiam sistemas alternativos de comunicação, fui educadora do regular e usava muito a simbologia com a palavra escrita e quando dei por mim, os 5 anos estavam a ler. Portanto foi um ganho e não tinha ninguém com problemas. Era tudo um grupo dito normal.

EE - O trabalho que foi feito com os alunos ajudou-os a saber usar a simbologia e a criar maiores laços com a Rosa?

Prof. M. – Sem dúvida. Sem dúvida foi um grande ganho, agora transpor isso para a sala de aula leva mais tempo (riso).

EE - Um professor sente-se seguro ou inseguro a usar a simbologia?

Prof. M. – Eu acho que a partir do momento que lhe explicam como é o sistema usado na simbologia, que é uma coisa simples, desde o momento que saibam, que nós, do especial lhe expliquemos, isto funciona assim, assim e assim, e que temos uma história ou um texto. O professor vai falar sobre as férias, pronto, tem o texto construído, tem de arranjar bonecos e nesse caso usa a simbologia, para ilustrar o texto que fez, não é inibidor, de maneira nenhuma, a partir desse momento, às vezes há pessoas que dizem assim ah, afinal isto é tão simples, e é, é fácil, e é um ganho muito grande, não só, neste caso para a Rosa, que é de quem se está a falar, como para o resto do grupo.

EE – Consideras, portanto, que um professor do regular pode planificar as suas aulas com recurso à simbologia, desde que seja elucidado por nós, como é que se faz, como é que se usa.

Prof. M. – Eu acho que pode e até devia. Eu acho que é um momento muito mais apelativo para os miúdos. É um ganho para a turma toda. Os miúdos atrás dos símbolos, sei lá, um miúdo que lhe põem um texto todo escrito à frente, em papel, e o mesmo texto com bonecos, o miúdo vai agarrar-se exactamente ao dos bonecos.

EE – Do programa de comunicação aumentativa faz também parte o programa GRID para a aprendizagem da escrita, a utilização das tabelas de comunicação e o digitalizador de fala, entre outros recursos. Parece-te que o professor da turma poderia aprender, a pouco e pouco, a usar estes recursos?

Prof. M. – Sem dúvida nenhuma. Nomeadamente o digitalizador. Eu acho que é importante passar aos professores, e eu passo muito, eu neste momento consigo andar, falar, ouvir, mas de um momento para o outro, ninguém me diz que eu não fico numa cadeira de rodas, sem ver ou sem ouvir. É evidente que nós não vamos deixar de viver porque ficámos numa cadeira de rodas, ou porque ficámos sem ouvir. Eu tenho que lutar e arranjar todas as estratégias para resolver a minha situação. Portanto se o professor, se for passada a mensagem, que aquela criança não consegue falar, mas através daquela máquina vai conseguir falar. Eu acho que nenhum ser humano vai deixar de pensar em utilizar aquela máquina, não é? Como nós estamos a utilizar o gravador para ficar a vós gravada, ele tem que utilizar aquilo. Eu por exemplo não vejo bem, por isso tenho que utilizar óculos. O digitalizador é uma alternativa, é uma alternativa para aquela criança.

EE- Os alunos desta turma têm uma grande vontade de usarem os recursos para a comunicação aumentativa. Isto poderia ser capitalizado na inclusão da aluna na turma?

Prof. M. – Sem dúvida. Eu acho que isso bem combinado, eu não sei quem vai ser a professora da Rosa, mas bem combinado desde o início do ano, e espero termos os recursos necessários para que isso seja possível, pelo menos no início do ano, ser a professora do especial a ir à turma com a Rosa, vai-se conseguir, e o próprio professor vai ver que de facto é uma mais valia, nós, não é só pensarmos que nós o que é que lhe vamos dar, eles dão-nos muita coisa, e nomeadamente estas experiências todas são uma mais valia para todos e isso tem-se vindo a notar.

EE- Basicamente já abordamos todos os assuntos. Existe algum, outro aspecto que não tenha sido abordado e que gostasses de referir - que consideres relevante?

Prof. M. – Relevante, eu acho que é assim, eu continuo a acreditar que, apesar de muitas vezes me ir abaixo de forma, que é possível, e é o meu grande projecto de vida é de facto estas crianças com NEE, nomeadamente com paralisia cerebral, porque foi o meu primeiro contacto. São crianças que de facto eu amo, não são uma paixão, é amor, que de facto tenho, e continuo a acreditar, que para eles a escola tenha sempre uma porta aberta, para estes casos. Não é fácil, temos que lutar para mudar um sistema todo, e sobretudo a parte mais difícil é exactamente com os adultos, professores, auxiliares. Portanto esta parte é que nos desgasta mais. Às vezes, não havia necessidade de gastarmos tantas energias a tentar levá-los ao nosso rumo. Mas continuo a acreditar que isso é possível. Enquanto estiver aqui vou continuar a lutar por eles, e a ter os recursos e a recorrer a tudo, para que eles tenham os recursos necessários. Os outros, graças a Deus, não necessitam de ter tantas adaptações, nem tanto material. Estes precisam, portanto, nós temos que ajudar de facto aqueles que mais necessitam, portanto, sem esquecer de facto, sem prejudicar, os outros, que não têm tantos problemas.

EE- Muito obrigada, obrigada pela tua disponibilidade e por teres partilhado comigo a tua opinião sobre estes assuntos. E também as ideias, que deste para a organização do nosso trabalho, para o próximo ano.

Prof. M. – De nada. Boa sorte.

Prof. M. – professora M.

EE – professora de Educação Especial

Apêndice XIV

Protocolo da Entrevista

Protocolo da entrevista à Vice-presidente do Conselho Executivo – colaboradora da Unidade/Professora de 1ºciclo com formação em Educação Especial pela ESE e pela FMH – prof. J.

Objectivos da entrevista

1º Perceber a atitude percebida relativamente à inclusão da aluna.

2º Conhecer as dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna.

3º Perceber como o Programa de Comunicação Aumentativa, implementado, é percebido pela entrevistada.

EE- Gostaria de lhe agradecer por ter aceitado dar esta entrevista. Necessito de recolher a opinião de todos os professores que trabalham com a Rosa sobre o trabalho desenvolvido e sobre o que poderemos fazer para o próximo ano. A informação é para ser usada num trabalho académico onde a identidade das pessoas é confidencial.

EE- A J. é uma professora com uma enorme preocupação de inclusão dos alunos com NEE. Na nossa escola, considera que há uma cultura de inclusão dos alunos NEE?

Prof. J.- Para responder a isso é preciso distinguir duas coisas, na minha opinião; uma é aquilo que entendemos por cultura de escola e a outra é se há um terreno propício, de alguma forma, se conseguiu, não tanto por uma aculturação ou por uma verdadeira cultura de escola, mas mais por um hábito e uma persistência de uma realidade. Aquilo que eu penso que se tem hoje na nossa escola, é muito mais fruto de uma realidade que se foi repetindo, a partir de facto de um determinado núcleo de pessoas que se dispuseram a receber esse tipo de crianças, e que foram colocando essa semente naquele território. Eu penso que esta é a imagem mais próxima da realidade objectiva que nós temos hoje. Para falar de cultura de escola inclusiva, teríamos de ter hábitos de vida profissional, que não existem de forma consistente, teria de haver níveis de reflexão pedagógica, que não existem, teria de haver hábitos e tempos de práticas em parceria pedagógica, que não podemos ainda falar deles como uma realidade. Para mim uma cultura inclusiva pressupõe uma organização pedagógica de docentes, e uma cultura de docente, que acho que não existe ali. O que existe ali, é uma semente que foi colocada num território e portanto temos um broto num terreno que nos foi concedido amavelmente, essa foi a conquista que se conseguiu, na minha opinião.

EE – Há alunos em que é difícil fazer essa inclusão, para as crianças com limitações do tipo da Rosa, como é que poderemos fazer a sua inclusão na turma?

Prof. J. - Estar consciente do que é a realidade em que estamos esse é um primeiro ponto. Porque do ponto de vista pedagógico nada se faz à força, e muito menos uma coisa desta natureza. Por mais que a gente deseje fazer uma verdadeira inclusão, para a Rosa, a inclusão possível, com vista a um contributo para uma cultura de inclusão, eu penso, que a melhor coisa que podemos fazer é trocar com esta criança, o melhor que lhe podemos dar em termos inclusivos e realistas no sentido de eventualmente conseguirmos fazer desta pequena sementeira que existe, eventualmente, uma cultura mais alargada. Eu acho que em termos realistas é isto. O que é que isto quer dizer na prática, vou dar alguns exemplos do que isto pode querer dizer. Aquilo que devemos ensaiar será na conquista de pequenos tempos, o mais bem preparados possível de convívio desta criança com as outras crianças do regular, da forma mais adequada possível, o que é que isto quer dizer, quer dizer que temos que ter em conta as características do professor, a sua efectiva receptividade, a sua capacidade de dinamização da criança com os outros, não sermos demasiados exigentes, mas também não desistirmos, nem sermos laxistas e portanto penso que estamos num tempo em que o exercício é este e o facto de termos já o caminho desbravado para fazermos este ensaio, isto durou 5 anos mas é o ponto em que estamos, na minha opinião.

EE- A Rosa nunca teve um apoio tão sistemático como teve este ano consegue-se notar alguma evolução? É visível?

Prof. J. - Eu penso que a palavra que pode ser um bocadinho mais delicada, é o visível. As crianças com o tipo de problemática da Rosa são seres do invisível, e portanto estarmos a usar uma terminologia que se aplica à dita criança normal, começa logo por ser delicado uma criança que não tem meios de comunicação e cujo o universo interior, é um universo da ordem do invisível, não quer dizer que nós não consigamos identificar progressos nessa criança, agora a forma de olhar e medir é outra necessariamente e portanto os termos também devem ser outros, eu penso que é o caso da Rosa. Quais são os índices de leitura de uma criança dessas, eu penso que é a sua expressão física, facial, a sua postura, as suas reacções sensoriais, as suas expressões do quotidiano, e aí se nós quisermos falar de uma avaliação mais objectivada, temos que ir buscar leitura, não é? Por enquanto pelo menos, até descobrirmos, e esse parece-me o aspecto mais importante, e mais urgente. É uma urgência que teremos que actualizar constantemente, que é a busca incessante de qual é o interface, nesta criança, que nos permita aceder a essa invisibilidade, ou seja, poderá haver uma procura muito persistente, muito técnica e muito coadjuvada com outras áreas, para quê? Para descobrir como é que a Rosa nos pode dar outros indicadores para além destes, e essa busca é determinante numa criança como esta. É perceber qual são os interfaces de comunicação em que ela se pode expressar de forma diversa o que está dentro dela, para que a sua natureza do invisível se expresse. Quando eu falo do invisível, não é só o não falar, o ser humano é constituído por quatro corpos; físico, mental, espiritual e um corpo etéreo, digamos assim, que todos temos. O que nos dá maior visibilidade, na condição em que vivemos, é o corpo mental e físico, é aquele que nós objectivamos mais, também o espiritual em determinadas situações, mas não comumente na escola, no ensino ou na situação em que estamos. Claro

que aqui a expressão do espiritual tem a ver com tudo aquilo que é sagrado na vida: a arte, a expressão artística, a expressão com a natureza, e estas crianças têm estas componente muito mais desenvolvidas do que as outras, e portanto o meu conceito de invisibilidade também tem a ver com isso, elas ajudam-nos e empurram-nos e exigem-nos para diagnósticos que se devem aplicar a todos, como um ser completo, que é buscar formas de manifestação de todas as áreas que compõem um ser humano, como por exemplo, quando os levámos a passear comportamento destas crianças em contacto com a natureza é uma leitura objectiva de avaliação. Fizemos pouco isto, por exemplo, pô-los perante obras de arte e observar o que é que acontece, há as obras de arte naturais, mas há as outras, as propriamente artística, uma vez que eles não têm possibilidades de expressão artísticas e instintiva, porque de qualquer maneira há aí um mundo também para explorar, no caso da Rosa por exemplo, há uma outra área, ela poderá expressar a sua componente física através da natação, ou seja, curiosamente ela tem a possibilidade de interagir com o mundo e socialmente tendo o tipo de propulsão que consegue, dadas as suas limitações, portanto esse, a par daquele que eu falei à bocado, da comunicação, deverá ser uma aposta objectiva de ensino e de socialização, se quisermos chamar por exemplo, no caso do futuro da Rosa, portanto são duas áreas muito importantes, as outras pronto, são para todos e para ela são muito importantes quer dizer ao mesmo tempo ela obriga-nos a uma leitura de olhares, que é a densidade do canal de comunicação. Há uma substância que não se vê mas que se sente quando dois seres estão em comunicação. Nós atrapalhamos esse canal, nós os ditos normais, muitas vezes destruimos esse canal quando dizemos palavras que não querem dizer nada. Sempre que usamos a linguagem de uma forma gratuita, que é o que fazemos 90% do tempo, o que nós estamos efectivamente a fazer, sem querer é a destruir o canal da comunicação, parece um paradoxo, temos as palavras para comunicar, mas curiosamente elas destroem, muitas vezes, muito mais do que constroem, então o que estas crianças nos dão, é essa consciência da densidade do que é o canal da comunicação, para lá das palavras, e nós todos os dias sentimos isso com elas. E é essa densidade, que é comum, também, a todos os seres humanos, e que o ser humano, na condição dita normal, perde a noção. Eu diria no caso da Rosa, para responder à pergunta inicial, que uma das coisas de que ela usufruiu este ano, e essa sim é evidente, no tal mundo da não evidência, é a densidade desse canal, ou seja, a rapidez com que uma criança como ela pestaneja, sorri, interage fisicamente, dá sinal, nesse canal, fala de si, se há evolução do seu desempenho ou não. Porque aquilo que é comum a todo o ser é a comunicação, com palavras ou sem palavras, e aí, para responder à questão, eu penso que ela evoluiu. Houve uma evolução, houve uma educação reactiva do canal da comunicação. O apoio foi muito mais sistemático e isso, obviamente que trouxe resultados.

EE- A J. já respondeu praticamente a isto, mas que expectativas poderemos ter em relação ao desenvolvimento futuro da Rosa?

Prof. J. – Eu acho que devemos lutar por aquelas duas coisas que eu disse, que é a descoberta diversificada, porque não pode ser só uma maneira, com estas crianças o mais importante é ir-se descobrindo os interfaces variados de comunicação, quer seja com ajudas técnicas, ou sem elas. Considero que a questão da natação pode ser um interface que também pode ser visto como um interface de comunicação. Considero que ela, enquanto estiver connosco, podemos proporcionar-lhe a

natação, quando deixar de estar será interessante estabelecermos contactos com especialistas ou situações para onde ela possa ser canalizada. Porque se ela pudesse participar em situações de jogos e de campeonatos do mesmo nível, será uma situação muito importante. Claro que isto implica contactos com especialistas, para perceber se aquilo que é uma expectativa para nós é real, tem possibilidades ou não. É todo esse trabalho que tem que ser feito.

EE - As unidades especializadas são um modelo recente em muitas escolas e com o D. Lei 3/2008 vão-se generalizar. Consideras que a Unidade da nossa escola foi bem aceite por toda a comunidade escolar?

Prof. J. – Isso remete-nos para a noção do que é comunidade escolar. Na minha opinião uma comunidade escolar nos dias de hoje, tem digamos, níveis de expressão diferenciados. Se falarmos, por exemplo na direcção do agrupamento, foi aceite, se falarmos na DREL, foi aceite, se falarmos no grupo de educação especial que interage com estas crianças, foi aceite, mas não me atrevo a falar no departamento em geral, não que sinta alguma má vontade em relação à unidade, mas porque sinto que não há informação em relação ao assunto, ao nível do departamento, do que me é dado conhecer em termos qualitativos. Toda a gente sabe que existe a Unidade, mas para a aceitar é preciso no mínimo integrá-la, e eu penso que a integração da unidade a nível docente das escolas todas, nem sequer existe, e não é porque as pessoas não queiram ou achem mal ou achem bem. A própria condição actual dos professores é paradoxal, se conseguirmos abraçar este paradoxo no futuro pela prática, excelente. Neste momento este paradoxo existe, mas não existe um abraço suficientemente largo que possa fazer dele uma realidade; torná-lo uma coisa integrada. O que é que eu quero dizer com isto? Os professores neste momento atravessam um momento da sua vida em que eles próprios não estão incluídos e portanto não estão na condição humana de incluir. É como se não lhes pudéssemos pedir, enquanto classe, para incluir, porque eles não se sentem incluídos, por uma questão histórica do momento que estamos a atravessar. Não deixa de ser curioso que seja neste momento da vida da educação, que o ministério generaliza as unidades. Não é por acaso, é porque efectivamente, e aí potencialmente é um bom sinal, não quer dizer que se vá desenvolver bem, porquê? É como que uma provocação paradoxal, é como se fosse uma contradição, e a realidade avança, quando as contradições se abraçam, às vezes não se abraçam e aí não avançam. Portanto, não sabemos muito bem o que é que vai acontecer, objectivamente, as coisas não são favoráveis, não quer dizer que não possam evoluir, e nisto o professor e o educador é um optimista por natureza, não pode não ser. Então independentemente do que aconteça, ao olhar para as coisas, que é precisamente o que estamos a fazer com esta entrevista, a sua visão de educador, tem de ser optimista, por definição, independentemente, do que venha a acontecer. O olhar do educador tem de ser sempre de optimização, não é um pateta que não vê as coisas, é alguém que deve compreender e ter consciência do que o rodeia, mas que apesar disso, em termos de linha do horizonte deve ter sempre uma visão optimista, realista, mas optimista.

EE – Considera que o modelo de trabalho de parceria, é um modelo pertinente? Funcionou bem? Trouxe benefícios para ambas as partes?

Prof. J. – Eu acho que foi sobretudo adequado, também me parece pertinente. Eu digo isto com base em quê? Não senti reactividade por parte do corpo docente, o que é importante, independentemente do seu grau de compreensão, de integração e até às vezes de comentários, mas não houve uma reacção hostil e até houve da parte de alguns o início de uma relação afável, o que me parece ter sido um bom sinal, por outro lado o próprio grupo e a dinâmica que se conseguiu estabelecer, foi de uma grande qualidade e portanto isso é sempre uma mais-valia independentemente do contexto mais alargado em que as coisas se inserem e isso é sempre muito bom, e eu acho que o clima que se viveu, a qualidade do trabalho, o rigor, o ritmo, foi extremamente adequado àquilo que para mim deve viver numa unidade, em termos de trabalho específico com ritmos especializado. E portanto, nesse aspecto eu acho que sim, foi extremamente adequado.

EE – Como é que deveria evoluir o trabalho para o próximo ano?

Prof. J. – A pergunta tem dois níveis de resposta, digamos assim, um é aquilo que nós racionalmente temos que fazer e a previsão é, como a Gertrudes sabe, já conversámos sobre isso, em termos relacionais programáticos, é evoluir no sentido de desbravarmos com a mesma dedicação com o mesmo rigor, todas as actividades, momentos e estratégias que vão no sentido de reforçar a inclusão das crianças nos grupos, aumentando o tempo, a qualidade, a frequência, etc., etc. Isto de um ponto de vista programático, a questão não levanta dúvidas nenhuma, só que, na vida, muitas vezes, dois e dois não são quatro e este tipo de programação só traz frutos, só é real e só se transforma em algo palpável se o terreno em que operamos nos permite, e o terreno onde operamos são os professores, é o inconsciente colectivo da escola no próximo ano, feito de outras vicissitudes que fazem parte da vida da comunidade escolar hoje, e nós nunca sabemos como é que está o terreno, e portanto temos que estar muito atentos, ter uma grande flexibilidade para não desistir e não forçar, há ali um meio-termo de progressão efectiva que tem que ser salvaguardado, não adianta forçar para além de certo limite, porque podemos ter que recuar mais do que aquilo que já avançámos, em termos inclusivos, mas também não podemos ficar com medo, e temos que avançar, mas esta é a parte mais delicada, nós fazemos a nossa parte, avançamos com a nossa determinação a luta por aquelas crianças e por aquilo que elas podem trazer aos outros e no fundo a materialização da consciência que nós temos da situação, mas percebermos que do outro lado os níveis de consciência mínimos nesta direcção para aceitar a cultura inclusiva, para aceitar mais um grão da cultura inclusiva. Se não houver consciência mínima do outro lado, nós não conseguimos provocar essa consciência e não adianta, vamos criar uma coisa artificial, uma ilusão ou uma desilusão. Este trabalho é feito de avanços e recuos.

EE – O trabalho que fizemos com aquelas professoras vai ficar para elas, mas não vai dar fruto com os nossos meninos por elas se irem embora (professoras do QZP).

Prof. J. – Não sabemos, esse é um dado objectivo que nos fala da adversidade, é como começar tudo de novo, portanto temos que ter cuidado não pensar que com as novas pessoas é a continuação das outras que se foram embora. Isso é uma adversidade, porque na nossa cabeça há um sentimento de continuidade mas a realidade não está neste ponto, é só mesmo na nossa cabeça.

EE – Sabendo nós que vamos ter dificuldades acrescidas, quais serão as maiores dificuldades para a inclusão, da Rosa, mais horas na turma?

Prof. J. – A dificuldade com a Rosa é sempre a mesma, a comunicação. Eu não sei qual é a professora que vai ficar com a turma de referência da Rosa, não é pertinente, porque o que a pode distinguir de outra qualquer são questões de pormenor. A grande dificuldade na inclusão destas crianças é uma coisa de uma delicadeza muito grande e que o comum dos mortais só se apercebe quando tem filhos. Qualquer mulher, porque só temos mulheres na escola, só se apercebe do que eu vou falar quando tem filhos pequenos, porque nós quando temos bebés ou filhos pequenos, antes de se instalar a actividade mental, que é a questão que se coloca. As crianças do 1ºciclo aos 6 anos fazem uma iniciação e uma transição de um mundo mágico e sincrético em relação à realidade e dão os primeiros paços no mundo da actividade cognitiva e mental. Se nós observarmos uma criança do jardim-de-infância e uma criança de 7,8 anos, percebemos logo de que é que eu estou a falar vemos pelo olhar, o ritmo da criança e pela relação que ela tem com o tempo e com o espaço que é completamente diferente. Agora o que acontece com estas crianças é que elas têm um ritmo e um tempo e uma forma de olhar que se aproxima de forma muito particular da criança pequena. Quando estão imersas num grupo de 1ºciclo, daí a nossa preferência por grupos iniciais, porque um grupo de 1º ou 2ºano estão mais próximas do ritmo e do tempo do que um grupo de 3º ou 4º ano, que é o caso do grupo da Rosa. Estamos a aproximar-nos do busílis da questão, se me perguntar, isto se eu tivesse uma cultura inclusiva de escola, que não tenho, e por isso não tomei esta posição, a Rosa não iria com um grupo de 3ºano fazer a inclusão, mas só tem interesse fazer isso se a cultura inclusiva de escola entender isso. Não é interessante eu estar a fazer entender às pessoas e dizer, não, a Rosa agora vai passar para um grupo de 2ºano. Se eu pensasse na criança o que eu deveria proporcionar à Rosa, em rigor, era um grupo com características de harmonia tempo, espaço, com o professor da escola que melhor fizesse isto. Agora, nós não temos esta cultura, o que nós vamos fazer é aquilo que eu disse logo no início, vamos adaptar-nos a esta realidade, da forma melhor possível. É por isso que nós não podemos deixar a Rosa em permanência no seu grupo de referência, porque não tem interesse, porque aquele grupo tem um ritmo e um tempo absolutamente desfasado do da Rosa, a sua densidade de comunicação vai ser constantemente atropelada pelos ritmos naturais e pelos tempos naturais do grupo e do próprio professor, porque o grupo é maioritário e imprime uma dinâmica que é por si só um atropelo à comunicação, daí que a nossa perspectiva seja preparar a actividade, preparar o tempo em que ela está, para que pelo menos no tempo em que durar a actividade, estejam reunidas as condições para usufruto, não só da Rosa, mas também da turma. Estas actividades terão que ser de carácter tranquilo, calmo, e entrar naquela que é a dimensão que as crianças entram nas suas brincadeiras, temos que ser capazes de actualizar através de uma actividade curricular. Portanto ela tem que ter as características de uma brincadeira de crianças, independentemente do conteúdo que lhe possamos atribuir, porque senão não estamos a fazer nada, em termos inclusivos pela Rosa. Temos que ser cuidadosos porque senão estamos a associar uma actividade a um atropelo.

EE – Em termos de comunicação foi feito um grande trabalho, este ano, com os colegas, por isso penso que será boa a sua continuidade, embora isto possa ser

questionado. Com a professora o problema é diferente porque na comunicação estaremos na estaca zero e ela terá que aprender a comunicar.

Prof. J. – Mas podemos sempre tirar partido disso porque essa repetição é sempre benéfica para a Rosa, o facto de termos de repetir um processo com um professor, porque não é o mesmo, vai-nos exigir a nós adultos que somos o interface entre a Rosa e a professora, vai levar-nos a um rigor e a um cuidado, que pode ser benéfico para a Rosa. Se nós conseguirmos com a nova professora rentabilizar tudo o que já aprendemos no primeiro ensino que fizemos com a outra, isso pode-se tornar muito mais eficiente, podemos sempre potencializar a situação no bom sentido.

EE – O programa de comunicação aumentativa, ele tem facilitado a comunicação com a aluna. É o primeiro ano em que ela usou sistematicamente a comunicação aumentativa e os outros aprenderam a usá-la.

Prof. J. – Eu acho que essa é sem dúvida uma estratégia a seguir, por si só ela tem esse aspecto lúdico de que eu falava, porque é uma coisa nova, fora de todas as referências escolares habituais, mas ao mesmo tempo curricular, por isso tem todos os ingredientes é uma boa estratégia e é de continuar.

EE – O trabalho foi feito, durante mais de um mês para aprendizagem dos colegas, que vinham à Unidade e depois a Rosa passou a ir à sala. A J. sentiu de alguma forma que isso ajudou a criar laços entre ela e os colegas da turma.

Prof. J. – Eu não presenciei tanto como a Gertrudes, mas é assim, só pode ter acontecido isso, os miúdos a partir do momento em que brincam com as palavras sem terem um código especial já é um reforço de ligações. Entre eles de certeza que isso aconteceu.

EE – Uma das coisas que os colegas gostavam de fazer, era dar a resposta às perguntas com o olhar.

Prof. J. – Sim, claro.

EE – A J. quando usava a simbologia sentia-se confortável?

Prof. J. – Sim. Nós fizemos sempre um trabalho a par, com a Gertrudes. Aqui na Unidade a iniciativa não era minha, mas usei-a com a etnia cigana, e vi como isso facilitou e entusiasmou as crianças, que por outros motivos têm dificuldade de decifração, isso foi na leitura. Lembra-se que eu levava os mesmos textos e símbolos que usávamos na Unidade, e eles adoravam, reagiam muito bem.

EE - Um professor do regular para usar a simbologia que tipo de ajudas é que necessita?

Prof. J. – Só precisa de ter um espírito aberto não necessita de mais ajuda nenhuma, porque é muito simples, eventualmente se for muito novo precisa de ver uma vez ou duas, para ter as suas próprias ideias e utilizar, eu também não conhecia, e de a ver fazer, levei rapidamente para uma situação de dificuldade, que é o caso da etnia cigana e é muito simples de usar, é um reforço que se coloca

ludicamente e que funciona como um reforço, como os gestos ou outra coisa qualquer.

EE – Do programa de comunicação aumentativa faz também parte o programa GRID para a aprendizagem da escrita, a utilização das tabelas de comunicação e o digitalizador de fala, entre outros recursos. Parece-lhe que o professor da turma poderia aprender, a pouco e pouco, a usar estes recursos?

Prof. J. – Se aquilo tiver um sentido natural e complementar, ao que o professor tem a fazer é fácil de integrar, se não tiver, não. Poderá por uma questão de deferência de respeito ser usado no momento em que ela está mas depois perde o sentido e também não podemos levar isso a mal, porque se não tiver uma função natural e real, para as outras crianças, refiro-me por exemplo ao digitalizador, se eu fosse professora, por exemplo dos pequeninos e tivesse uma situação dessas era capaz de o utilizar em duas situações, uma criança pequena que esteja a aprender a ler, uma das dificuldades que tem inicialmente é que a criança julga que aquilo que se diz é tudo ligado e portanto quando a gente começa a escrever o que diz, a primeira expectativa é que venha tudo ligado, há portanto, todo um trabalho, de ouvir, a fazer na iniciação à leitura que não é linear nem é simples. Fazer exercícios com o digitalizador pode ser extremamente útil para o início de uma iniciação à leitura, para fazer exercícios de som, ou seja, o facto de nós termos num digitalizador frases muito curtas e muito sincopadas, pode ser útil para os outros miúdos se aperceberem e ganharem consciência fonémica daquilo que depois fazem na escrita e na leitura, para fazerem as ligações, também pode ser utilizado de forma lúdica, por exemplo, numa dramatização para apresentação aos pais e aos colegas, em que o digitalizador pode ser utilizado como um reforço quase técnico. Pode ser um instrumento interessante na sensibilização fonémica. Agora se o professor não tiver consciência disto, não vai fazer, ou seja nem todos os professores, quando estão a ensinar a ler e a escrever têm consciência que a criança tem este tipo de educação do ouvido a fazer.

EE- Os alunos desta turma têm uma grande vontade de usarem os recursos para a comunicação aumentativa. Isto poderia ser capitalizado na inclusão da aluna na turma? - De que forma?

Prof. J. – Eu acho que os miúdos do grupo dela têm uma idade, e aí acho que a Gertrudes colocou muito bem a questão, porque têm uma idade de curiosidade por tudo e por aquilo que é novo. E o facto de a Rosa precisar de um interface que é invulgar, que é novo, desperta neles uma curiosidade natural, portanto uma adesão, parece-me realmente uma boa estratégia de envolvimento das crianças em relação a algo que é comum à Rosa, depois tem outro aspecto muito importante, que é a diferença entre integrar e incluir, sempre que nós conseguimos usar estratégias em que aquilo que é usado é o que une as crianças de igual modo pela semelhança, estamos a incluir, sempre que nós usamos uma estratégia em que aquilo que está naquela estratégia não é o que é comum mas é a partir do que é diferente já só estamos a integrar. Deveremos nas actividades com o grupo tentar perceber o que é que naquela estratégia é o dominador comum é uma semelhança ou é uma diferença, e não é para excluir as estratégias integrativas e queremos só as

inclusivas, não, é para termos consciência quando fazemos uma coisa e outra, porque dada a realidade, se nós nos queremos harmonizar com ela, como ela não é uma cultura inclusiva, se calhar é adequado fazermos os dois tipos de actividades, para nos harmonizarmos com a situação, é bom que pelo menos o núcleo, que trabalha de uma forma mais próxima com estas crianças tenha consciência para poder fazer um trabalho equilibrado e para poder eventualmente contribuir para o tal campo de cultura e não apenas aquela pequena horta que nós ali temos, neste capítulo da inclusão.

EE- Muito obrigada pela sua disponibilidade e por ter partilhado comigo a sua opinião sobre estes assuntos. E também as ideias, que deu para a organização do nosso trabalho, para o próximo ano.

Prof J. – professora J.

EE – professora de Educação Especial

Apêndice XV

Protocolo da Entrevista

Entrevista à Professora da Unidade/Professora de Educação Especial M.J.

Objectivos da entrevista

1º Perceber a atitude percebida relativamente à inclusão da aluna.

2º Conhecer as dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna.

3º Perceber como o Programa de Comunicação Aumentativa implementado, é percebido pela entrevistada.

EE- Gostaria de começar por agradecer o facto de teres aceite dar esta entrevista. É imprescindível recolher a opinião de todos os professores que trabalham com a Rosa, sobre o trabalho que têm desenvolvido com a aluna, e sobre o que pensam que poderá ser feito para o próximo ano lectivo. A informação é para ser usada num trabalho académico onde a identidade das pessoas é confidencial.

M. J., eu sei que tu és uma pessoa que tem tido uma grande preocupação em fazer a inclusão dos alunos com NEE. Há muitos anos que trabalhas para isso e sei que te esforças muito, para obteres bons resultados.

EE - Em termos de cultura de escola, parece-te que há, na generalidade, uma preocupação em fazer a inclusão dos alunos com NEE?

Prof. M.J. – Não. Na generalidade não existe qualquer cultura de escola, e muito menos preocupação para que seja feita a inclusão dos alunos com NEE, a não ser por parte dos professores de Educação Especial.

Em minha opinião, existe ainda um longo caminho a percorrer, um trabalho diário e constante com os outros colegas, até que se consiga a verdadeira inclusão destes alunos nas salas do ensino regular. Para já afigura-se-me um trabalho muito difícil, mas não impossível.

EE – Estávamos a falar da inclusão dos alunos de uma forma geral. E para as crianças com limitações do tipo da Rosa, como é aceite a sua inclusão na turma?

Prof. M.J. – Para as crianças com deficiências profundas e com as limitações que apresenta a Rosa, há alguma rejeição e pouca aceitação por parte das professoras titulares da Turma.

Com o esforço e a persistência das Professoras de Educação Especial foi-se notando alguma mudança de atitude ao longo do ano lectivo. Ao contrário dos adultos, as crianças aceitam bem a diferença quando esta lhes é devidamente explicada, e é de realçar a sua grande generosidade. Elas procuram a Rosa nos intervalos e tentam interagir com ela recorrendo ao seu caderno de comunicação.

EE- Lutando nós com a dificuldade de fazer a inclusão dos alunos NEE na sala do ensino regular, como é que te parece que poderia ser feita a inclusão da Rosa na sala de aula?

Prof. M.J. – Deveria fazer-se uma inclusão progressiva da Rosa, uma vez que a professora e os colegas da Turma já foram sensibilizados por ti, este ano lectivo, para a comunicação aumentativa com a Rosa. Eu penso que, se a Professora for a mesma, e continuar a existir boa vontade e cooperação entre a Unidade e a sala do ensino regular, a Rosa só beneficiará com essa inclusão.

EE - A Rosa nunca teve um apoio tão sistemático como este ano. Consegue notar-se alguma evolução?

Prof. M.J. – Claro que sim e é notória. Infelizmente a Rosa nunca evoluirá a nível motor, mas evoluiu muito no que diz respeito à comunicação. Ela expressa-se com sorrisos, com manifestações faciais, com sons de agrado, de satisfação, discordância, sons esses absolutamente compreensíveis por quem trabalha diariamente com ela. Assim sendo, nota-se grande evolução, particularmente nesta área.

EE – Em relação ao seu futuro. Que expectativas poderemos ter em relação ao seu desenvolvimento futuro?

Prof. M.J. – Isso é a parte mais delicada e complicada... Penso que não devemos desistir e dizer nunca...

Mantenho a esperança da sua evolução no sentido da aquisição da linguagem.

Seria uma vitória se conseguíssemos que a Rosa verbalizasse algumas palavras, pois poderia comunicar mais e melhor com os outros, expressando a sua vontade e os seus sentimentos.

Contudo devemos ter a lucidez suficiente para sabermos que a Rosa deve ter sempre um acompanhamento da educação especial, porque nunca vai conseguir ser uma criança autónoma como as demais.

EE - As unidades especializadas são um modelo recente em muitas escolas e com o Decreto Lei 3/2008 vão generalizar-se. Achas que a Unidade da nossa escola foi bem aceite pela nossa comunidade escolar?

Prof. M.J. – Bem aceite, penso que foi, mas ... deu também lugar a muitas críticas.

Na generalidade as pessoas pensam que na Unidade não se trabalha ou se faz muito pouco, devido ao número reduzido de crianças, comparativamente ao número de crianças das restantes Turmas. Foi esta a impressão com que eu fiquei.

As professoras que não estão lá no dia a dia, não conseguem avaliar o trabalho que se produz, e que tem de ser feito diariamente para além das ditas horas lectivas.

No final do ano lectivo 2007/2008 penso que algumas Professoras ficaram mais sensibilizadas. O trabalho de parceria com algumas Turmas e com todas as Salas do Jardim foi muito enriquecedor e deu a conhecer o trabalho estruturado que é feito na Unidade, sempre a pensar nos nossos alunos portadores de Paralisia Cerebral.

EE – O modelo de trabalho em parceria entre o grupo turma e os alunos que frequentam a Unidade é um modelo pertinente?

Prof. M.J. – Acho que sim. O trabalho em parceria é bom tanto para os alunos da Unidade, como para os alunos das turmas.

A partilha é sempre enriquecedora. Professores e alunos ficam a conhecer-se melhor e aprendem a ter mais respeito por estas crianças, neste convívio mais próximo.

Os alunos da Unidade beneficiam, porque estão a conviver com os alunos das turmas onde estão inseridos, e até com muitos outros, que não os das suas turmas. Ganham assim um maior número de amigos, que estão semanalmente, em comunicação com eles.

As Turmas ganham na troca de experiência e nos desafios que lhes são lançados semanalmente e a que elas têm respondido de forma muito criativa.

EE – Parece-te que este modelo funcionou bem?

Prof. M. J. – Há sempre aspectos a melhorar, mas quanto a mim funcionou bem.

EE – Como é que deveria evoluir o trabalho para o próximo ano lectivo, tendo por base a experiência de todo o trabalho de parceria feito este ano?

Prof. M.J. – As parcerias, são para se manter, sem dúvida alguma.

Devemos repensar e programar mais saídas dos alunos da Unidade às Salas do ensino regular.

Devem ser preparadas, pelas Professoras das Turmas, e não sempre pelas Professoras da Unidade, actividades em que estes alunos possam participar juntamente com os demais colegas.

Não vai ser tarefa fácil, mas ... penso que estamos no bom caminho para isso.

EE – Qual será a maior dificuldade para incluir a Rosa na sua sala de aula? Aquela que te parece que temos de começar a programar a longo prazo. A maior dificuldade será a articulação entre os diferentes professores que trabalham com a aluna?

Prof. M.J. – A maior dificuldade é sempre a aceitação da aluna por parte da Professora da Turma. Essa barreira já foi parcialmente ultrapassada este ano lectivo. Se a Professora mudar em 2008/2009 volta tudo ao princípio.

Na minha perspectiva a maior dificuldade não será nunca a articulação entre os diferentes professores que trabalham com a aluna. Penso que essa parte até é fácil e que nós nos articulámos bem este ano na Unidade.

Falta ainda uma maior e melhor articulação com a Professora da Turma que deverá planificar as actividades de Sala de Aula pensando também na Rosa.

EE- Parece-te então que a maior dificuldade será a planificação das actividades. Deverá ser ela útil e relevante para ambas as partes?

Prof. M.J. – Sem dúvida alguma. Mas também tenho consciência de que não será tarefa fácil planificar o trabalho para a turma do 3ºano, turma em que a Rosa está inserida fazendo o acompanhamento do grupo, uma vez que a Rosa está muito distante desse nível de escolaridade.

Deverá ser tudo muito bem pensado e planificado, certamente com a colaboração das Professoras da Unidade.

EE – Depois de tudo planificado, na execução parece-te que poderão existir dificuldades em responder às diferentes solicitações, da turma e da aluna?

Prof. M.J. – Sim, vão existir sempre algumas dificuldades que poderão ser minimizadas com o acompanhamento sistemático da Rosa por uma Professora de Educação Especial ou por uma Auxiliar de Acção Educativa da Unidade. Isso facilita e ajuda à concretização de muitas das actividades. Será uma tarefa árdua mas não impossível de ser executada.

EE- Em relação ao programa de comunicação aumentativa. Achas que conseguir comunicar com a Rosa vai ser um problema para a professora?

Prof. M.J. – Se a professora for a mesma, já está sensibilizada. Deverá continuar a utilizar a simbologia e nisso será ajudada pelas Professoras de Educação Especial. Se a Turma mudar de professora vai voltar tudo à estaca zero, vai ter de se iniciar tudo de novo. A nova Professora terá de aceitar a Rosa e aprender como comunicar com ela.

EE- Achas que o programa de comunicação aumentativa facilita a comunicação com a Rosa?

Prof. M.J. – Sem dúvida alguma. O programa de comunicação aumentativa é muito facilitador para crianças com esta problemática.

EE - O trabalho que foi feito com os alunos ajudou-os a saber usar a simbologia?

Prof. M.J. – Penso que os ajudou e motivou bastante. Tanto que muitos deles procuravam comunicar com a Rosa nos intervalos, principalmente no da manhã e no do almoço.

Vinham a correr ter com ela e procuravam pelo caderno de comunicação, quando este não estava na cadeira de rodas. Mostravam-se muito carinhosos e preocupados em estabelecer uma comunicação com ela. Ela correspondia com sorrisos, risos e mesmo gargalhadas.

EE – Parece-te que também ajudou a criar maiores laços com a Rosa?

Prof. M.J. – Também ajudou a criar laços mais fortes de aceitação, empatia e mesmo de amizade. As crianças interiorizaram, aceitaram a colega, divertiam-se a ver o caderno de comunicação, a brincar aos professores, uns com os outros, e tentavam que a Rosa participasse sempre, tudo isto sob a supervisão das professoras de educação especial ou das auxiliares. Todos queriam ser o melhor professor para a Rosa.

EE - Um professor sente-se confortável ou inseguro a usar a simbologia?

Prof. M.J. – Sentir-se-á inseguro se não souber como a deve utilizar. Conhecendo a simbologia e sabendo a forma correcta de a utilizar sente-se seguramente confortável.

EE – Que ajudas, é que achas que o professor vai precisar, depois de aprender a usar a simbologia, para poder planificar todo o trabalho de inclusão da Rosa?

Prof. M.J. – Qualquer professor vai precisar sempre da ajuda das professoras de Educação Especial e de trabalhar em parceria com estas. É bom verem algo já feito, como os livros que tu já fizeste, de histórias com comunicação aumentativa, e de verem como devem ser utilizadas.

Depois será por tentativa e erro. Eu acho que as pessoas vão percebendo como é o processo, vão melhorando e chegam lá.

EE – Do programa de comunicação aumentativa faz também parte o programa GRID para a aprendizagem da escrita, a utilização das tabelas de comunicação e o digitalizador de fala, entre outros recursos. Parece-te que o professor da turma poderia aprender, a pouco e pouco, a usar estes recursos?

Prof. M.J. – Eu acho que poder pode. Mas será lícito exigir a um professor da Turma que faça tudo isso e tome em atenção os restantes alunos da Turma que podem ir até 24 e que a solicitam constantemente?

É impossível, uma pessoa sozinha gerir uma turma de 24 alunos e ainda prestar atenção a uma aluna que necessita de um adulto só para ela. Para essas tarefas específicas, usar o digitalizador de fala, o caderno de comunicação, o programa GRID é que existem os Professores de Educação Especial. A Rosa vai necessitar sempre de alguém que esteja a trabalhar exclusivamente com ela.

EE- Os alunos desta turma têm uma grande vontade de usar os recursos para a comunicação aumentativa. Isto poderia ser capitalizado na inclusão da aluna na turma. De que forma?

Prof. M.J. – Os colegas da Turma podem dar uma grande ajuda, mas têm de ter sempre uma Professora da Educação Especial da Unidade para que a Professora da Turma sinta algum suporte, alguma ajuda. Uma Professora que se depara, pela 1ª vez, com este tipo de dificuldade, não sabe o que é que há-de fazer, como deve fazer, o que há-de utilizar. Mas que os alunos a podem ajudar nisso, sem dúvida que sim. Mas têm que ser sempre orientados por quem saiba usar os recursos da comunicação aumentativa.

EE- Basicamente já abordámos todos os assuntos. Existe algum, outro aspecto que não tenha sido abordado e que gostasses de referir?

Prof. M.J. – Sim, gostaria de deixar a minha opinião relativamente à inclusão da Rosa na turma.

Não concordo com uma inclusão total na Turma, como está previsto na legislação recentemente aprovada. Esta aluna irá sofrer muito com uma inclusão desse tipo, porque alunos com esta deficiência profunda, necessitam de um local calmo, organizado e estruturado, onde há menos alunos e onde toda a atenção é focalizada neles e na aprendizagem que eles efectivamente podem fazer, como a Unidade.

Na turma, e devido ao elevado número de alunos, considero que ela vai sempre perder. Pode e deve ir uma, duas ou três vezes por semana, de acordo com a planificação conjunta da Professora da Turma e das Professoras da Unidade, incluída em actividades em que possa participar. Aí sim, é bom que ela esteja, mas não nas actividades dirigidas exclusivamente aos alunos do 3ºano.

Aí, a Rosa não ganha nada com isso, perde tempo e não desenvolve qualquer tipo de competências, mesmo que acompanhada. Esta criança necessita de acompanhamento individualizado, estímulos específicos, tempo para as respostas ao seu ritmo próprio.

EE – Só há inclusão se a Rosa for à turma, trabalhar verdadeiramente com a turma?

Prof. M.J. – Eu considero que sim. Embora pontualmente, só haverá inclusão se ela conseguir trabalhar verdadeiramente com a Turma. De outra forma será uma falsa inclusão.

EE – Portanto o número de horas em que será possível fazer-se isso, iremos testar ao longo deste ano.

Prof. M.J. – Exacto. Devemos testar, desde o início do próximo ano lectivo, o que será benéfico para a aluna.

EE- Muito obrigado pela tua disponibilidade e por teres partilhado comigo a tua opinião sobre estes assuntos. E também pelas ideias, que deste para a organização do nosso trabalho, para o próximo ano.

Prof. M.J. – De nada. Foi muito gratificante para mim trabalhar contigo mais estreitamente durante este ano lectivo e poder partilhar todos os momentos vivenciados na nossa Unidade. Espero sinceramente que o próximo ano seja bem melhor, dada a experiência já adquirida, e estarei sempre ao teu inteiro dispor para colaborar no que entenderes necessário.

Prof. M.J. – professora M.J.

EE – professora de Educação Especial

Apêndice XVI

Análise do Conteúdo da Entrevista à Professora da Turma

Categoria	Subcategoria	Indicadores
A Entrevistada Atitudes percebidas relativamente à inclusão da aluna considerada como tendo NEE	Não tem muita experiência de inclusão dos alunos considerados como tendo NEE.	Experiência, sabes que não tenho muita, mas estive um ano em Chelas e outro na Amadora, foi aí que eu ganhei alguma experiência, mas não tenho muita.
	Embora não generalizável, há falta de preocupação com a inclusão destes alunos.	Não há uma preocupação generalizada em incluir esses alunos.
	A inclusão deveria passar pelo cruzamento de opiniões entre todos os intervenientes	Mas antes de se acertar o local da visita, deviam de ter ido perguntar aos professores de Educação Especial a sua opinião, e não foram. Vocês conhecem os miúdos melhor do que nós, sabem do que é que eles precisam. E não fomos falar convosco.
	A inserção das escolas no Agrupamento, tal como está definido está a dificultar a troca de informação	Também este ano achei muito diferente, porque nós temos as reuniões com as outras escolas, já não reunimos tanto com os professores da escola e isso é mau, não traz benefícios.
	A inclusão deveria passar pela troca de experiências e não pelo isolamento em que os professores se encontram.	É que nem sei da minha escola, nem sei das outras escola, porque vamos para as reuniões e não falamos dos miúdos, não há uma troca de experiências. Dantes toda a gente se ajudava.
	Prende-se com a cultura da escola onde se processa.	Mas agora como é que eu vou pedir a opinião de outra colega se ela não me ouviu durante o ano todo. Ninguém sabe nada, estou sozinha. Sim (não há uma cultura de escola para a inclusão dos alunos considerados como tendo NEE)

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atitudes percebidas relativamente às Unidades O trabalho realizado com a aluna	Desconhece Passou pela segurança da professora de ensino regular que teve de perceber como pode trabalhar melhor com a aluna. Deve ser feito em cooperação com a professora de educação especial As actividades da sala de aula devem de ser complementares às actividades da Unidade Permitiu perceber o progresso que a aluna fez relativamente à comunicação Facilitou a interacção com os colegas da turma	Não sei. Sinceramente não se fala sobre isso. Nunca ouvi conversa nenhuma. No início eu não trabalhava com ela. Eu só comecei a saber como trabalhar com ela quando começaste a mostrar os símbolos SIM/Não, o olhar. Agora é continuar com esse tipo de actividades e falar convosco. Vocês é que nos conseguem ajudar bastante. Eu falo por mim, com a minha falta de experiência, não consigo sozinha fazer um bom trabalho com ela. Eu na sala tenho de trabalhar da forma como ela está habituada. Eu tenho que aprender a forma como ela está habituada a trabalhar e dar continuidade a esse trabalho. Bem eu notei uma diferença enorme. No início mesmo que eu fosse ter com ela, ela não era muito expressiva, parecia que não me conhecia. Agora, mesmo que eu esteja longe e a chame ela começa logo a rir-se muito expressiva. Um sorriso enorme, pá é completamente diferente. Desde que eu comecei a comunicar com ela com os símbolos Comigo há uma grande evolução. com os miúdos. Eles por qualquer coisa não se calam – eu vou ter com a Rosa! Quando é preciso ir um levar uma coisa à Rosa é uma briga para ir ter com ela. É impressionante, todos querem ir.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
	Faz perceber aos alunos as capacidades da Rosa Tem sido fantástico Contribuiu para a realização da área projecto, que consistiu na leitura e dramatização de histórias Deve ser regular, sem períodos de pausa Foi muito apreciado pelos alunos da turma a que a aluna pertence Deve continuar a ser planificado e avaliado em cooperação com a professora de educação especial	a turma já está a aprender a respeitar o tempo da Rosa e para o ano vão continuar, e isso é muito bom para eles, a tolerância. É muito bom para eles aprenderem. Eu achei fantástico o trabalho Eu às vezes falo com o N, e digo-lhe que acho fascinante o trabalho que fazem com a Rosa, e da forma que fazem. Eu como nunca trabalhei assim, e nunca tive essa experiência. É um trabalho fantástico e ver a evolução é mesmo fantástico Tem sido fantástico. A leitura da história, e os trabalhos que íamos fazer a seguir, eu tenho adorado e os miúdos então! Eu aproveitei a parceria para fazer a Área Projecto. A nossa parceria é relacionada com as histórias e com a leitura e é essa a minha Área de Projecto, por isso rentabilizei o trabalho, e em parceria é muito melhor Eles só perguntam, mas quando é que nós lá vamos. Andam todos aflitos para saberem quando é que vão apresentar o trabalho (à Unidade). Se ficar para a outra semana é muito tempo, dizem eles. Então, não gostaram? Estão sempre desertinhos para irem (à Unidade) Este ano resultou muito bem porque tínhamos tudo bem planificado, com muita antecedência, e para o ano tem que ser assim.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expectativas sobre a evolução da aluna face aos progressos verificados são grandes Dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna O programa de comunicação aumentativa	Permitiu perceber como foi bem planificado, nomeadamente pela necessidade de construir ou preparar material específico Passou pela articulação entre todos os intervenientes Face aos progressos verificados são grandes Planificar as aulas tendo em conta todos os alunos Foi um facilitador para a comunicação entre todos Enriqueceu os alunos que aprenderam a utilizá-lo	Sim, vocês têm que fazer tantos materiais. já trabalhámos em conjunto este ano e não houve qualquer problema. Ela tem melhorado tanto, por isso só poderemos ter expectativas para ir sempre tentando para que ela evolua cada vez mais. A programação parece-me que será o mais complicado porque a turma vai estar no 3ºano. Não podem ser coisas muito básicas para a turma não perder o interesse, mas têm que ser acessíveis à Rosa Ai, tanto. Ah, ah, ah (riso), muito, para mim então que ao início foi tão difícil. Maravilha. É ótimo Claro, agora é muito mais fácil para eles. Como é para mim, para eles também. Agora é muito mais fácil E a questão de lerem o olhar. Eles gostam e quando fazes com eles “o faz de contam”, eles adoram dar a sua resposta com o olhar. Sobretudo o sim e o não, é muito fácil, porque eles agora sabem, como devem fazer as perguntas.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
	Contribuiu para o estreitar de laços entre a Rosa e as outras crianças Dá segurança ao professor, que assim pode comunicar com os alunos que necessitam do programa Foi bem aceite por todos, à excepção de um aluno	Sabem que é mais fácil para ela, se eles fizerem uma pergunta que ela tenha que dizer sim ou não. É mais fácil para eles saberem, também, a opinião dela. Seguro. Assim vai ter uma resposta. Seguro (riso). Doutra forma é que se sente inseguro, porque não há comunicação É muito bem aceite, só há lá um aluno que tem mais dificuldade é o T.

Apêndice XVII

Análise do Conteúdo da Entrevista à Professora de EE M.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atitudes percebidas relativamente à inclusão da aluna considerada como tendo NEE Atitudes percebidas relativamente à Unidade O trabalho realizado com a aluna	A inclusão prende-se com a cultura da escola onde se processa.	Acho que não há. Há uma tentativa de pelo menos 4 elementos, se calhar mais alguns, tentarem, para de facto fazerem uma cultura de inclusão. Mas de facto ela não existe.
	A inclusão deveria passar pelo cruzamento de opiniões entre todos os intervenientes	Depois de conhecer muito bem o professor ver de facto se ele é sensível a essas problemáticas, para traçar um caminho O caminho mais fácil para mim é ir pelas crianças em primeiro lugar, porque os miúdos são muito mais receptivos, e portanto a partir do momento que eles vão ser os nossos parceiros, o caminho torna-se muito mais fácil.
	Foi aceite pelos professores Permitiu perceber o progresso que a aluna fez relativamente à comunicação Passou pela segurança da professora de ensino regular que teve de perceber como pode trabalhar melhor com a aluna.	Eu acho que a Unidade surge, e que as pessoas ficaram muito contentes, sobretudo os professores, porque não tinham os meninos dentro das salas de aula. Isso não é o objectivo da Unidade. Mas para a comunidade escolar foi um alívio aqueles meninos estarem connosco. nunca houve um apoio tão sistemático como este ano e além disso viram-se os resultados. eu acho que a Rosa teve uma evolução fantástica, e entende tudo o que lhe dizemos. Mas só quem está diariamente com ela é que consegue ver estes progressos. À partida, mesmo um professor, que até acha que a criança não é capaz, quando começa a ver, começa a acreditar que há qualquer coisa que se pode fazer, e portanto, começa a mudar a sua postura.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
	Deve ser feito em cooperação com a professora de educação especial As actividades da sala de aula devem de ser complementares às actividades da Unidade Permitiu perceber o progresso que a aluna fez relativamente à comunicação Facilitou a interacção com os colegas da turma Faz perceber aos alunos as capacidades da Rosa Tem sido fantástico	Este ano aproveitou-se ao máximo, a professora mostrar uma certa disponibilidade, tem que haver um grande trabalho de parceria. fazemos pontualmente situações em que vamos pôr os miúdos, não só os da turma, em contacto com a Rosa e com a Unidade, como ir com a Rosa à turma. Acho sem dúvida. Acho que é das crianças onde é mais visível. ir aumentando o espaço de inclusão dentro da turma. Eu acho que com a Rosa aconteceu muito bem, foi a criança que até foi mais à turma, houve o contacto entre os parceiros e ela, entre ela e a professora, portanto ir aumentando é muito importante levar a mensagem às crianças de hoje que são a nossa certeza do amanhã, porque um dia estão numa empresa, (...) e quando lhes bater à porta uma pessoa com deficiência têm uma postura diferente, porque quando eram miúdos, tiveram um colega ao lado, com os mesmos problemas. o nosso caminho está definido, agora é continuarmos todos a acreditar que é possível

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expectativas sobre a evolução da aluna face aos progressos verificados Dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna	Foi muito apreciado pelos alunos da turma a que a aluna pertence Deve continuar a ser planificado e avaliado em cooperação com a professora de educação especial Permitiu perceber como foi bem planificado, nomeadamente pela necessidade de construir ou preparar material específico Articulação entre todos os intervenientes Dificuldades serão atingidas com a frequência do 2º e 3º ciclos, pela aluna Planificar as aulas tendo em conta todos os alunos Gerir os recursos humanos	Acho que sim, é de continuar aumentando cada vez mais os espaços e encontros, Acho que tem que ser uma articulação ao nível do trabalho temos que descobrir que rumo ela poderá ter no futuro, porque não vejo de maneira nenhuma as escolas, nomeadamente depois no 2º e 3º ciclo preparadas para aceitar esta criança Eu acho que não, eu acho que não vai ser. Não para mim não é difícil, (...) se nós tivermos o trabalho extremamente planificado e bem estruturado, Os recursos humanos, uma criança como a Rosa, não pode ser colocada na sala de aula e não estar acompanhada por uma auxiliar, ou pelo próprio professor,

Categoria	Subcategoria	Indicadores
O programa de comunicação aumentativa	Foi um facilitador para a comunicação entre todos	qualquer pessoa pode fazer, desde que perceba o que é que tem que fazer (para utilizar a comunicação aumentativa)
	Com a aluna e com os outros, acho que é um ganho para todos	
	Enriqueceu os alunos que aprenderam a utilizá-lo	estas experiências todas são uma mais valia para todos e isso tem-se vindo a notar.
	Contribuiu para o estreitar de laços entre a Rosa e as outras crianças	Os colegas saberem que nessa meia hora, não vão interromper porque o professor está a ajudar um colega que precisa de mais ajuda do que os outros
	Facilitou as aprendizagens de todos	A professora deve aproveitar sempre os miúdos/colegas para fazerem parcerias,
	Sem dúvida foi um grande ganho,	
	usava muito a simbologia com a palavra escrita e quando dei por mim, os 5 anos estavam a ler	
	Eu acho que é um momento muito mais apelativo para os miúdos.	
	Dá segurança ao professor, que assim pode comunicar com os alunos que necessitam do programa	Eu acho que a partir do momento que lhe explicam como é o sistema usado na simbologia, que é uma coisa simples
		não é inibidor, de maneira nenhuma,

Apêndice XVIII

Análise do Conteúdo da Entrevista à Prof. J

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atitudes percebidas relativamente à inclusão da aluna considerada como tendo NEE	Embora não generalizável, há falta de preocupação com a inclusão destes alunos.	Aquilo que eu penso que se tem hoje na nossa escola, é muito mais fruto de uma realidade que se foi repetindo, a partir de facto de um determinado núcleo de pessoas que se predispuseram a receber esse tipo de crianças, e que foram colocando essa semente naquele território.
	A inclusão deveria passar pelo cruzamento de opiniões entre todos os intervenientes	Aquilo que devemos ensaiar será na conquista de pequenos tempos, o mais bem preparados possível de convívio desta criança com as outras crianças do regular, da forma mais adequada possível, (...) temos que ter em conta as características do professor, a sua efectiva receptividade, a sua capacidade de dinamização da criança com os outros, não sermos demasiados exigentes, mas também não desistirmos,
	O conceito de inclusão nem sempre é apropriado devidamente por todos os professores	sempre que nós conseguimos usar estratégias em que aquilo que é usado é o que une as crianças de igual modo pela semelhança, estamos a incluir, sempre que nós usamos uma estratégia em que aquilo que está naquela estratégia não é o que é comum mas é a partir do que é diferente já só estamos a integrar.
	A inclusão deveria passar pela troca de experiências e não pelo isolamento em que os professores se encontram.	não é para excluir as estratégias integrativas e queremos só as inclusivas, (...)se calhar é adequado fazermos os dois tipos de actividades,
	Prende-se com a cultura da escola onde se processa.	Os professores neste momento atravessam um momento da sua vida em que eles próprios não estão incluídos e portanto não estão na condição humana de incluir Para mim um cultura inclusiva pressupõe uma organização pedagógica de docentes, e uma cultura de docente, que acho que não existe ali. se eu tivesse uma cultura inclusiva de escola, que não tenho,

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expectativas sobre a evolução da aluna face aos progressos verificados	Permitiu perceber o progresso que a aluna fez relativamente à comunicação	eu penso que ela evoluiu. Houve uma evolução, houve uma educação reactiva do canal da comunicação. O apoio foi muito mais sistemático e isso, obviamente que trouxe resultados.
	Deve continuar a ser planificado e avaliado em cooperação com a professora de educação especial	é evoluir no sentido de desbravarmos com a mesma dedicação com o mesmo rigor, todas as actividades, momentos e estratégias que vão no sentido de reforçar a inclusão das crianças nos grupos, aumentando o tempo, a qualidade, a frequência,
	Evidencia os progressos feitos a nível da comunicação pela rapidez com que pestaneja, sorri, interage fisicamente	a rapidez com que uma criança como ela pestaneja, sorri, interage fisicamente, dá sinal, (...) fala de si, se há evolução do seu desempenho
	Planificar as aulas tendo em conta todos os alunos Comunicar com a aluna	Deveremos nas actividades com o grupo tentar perceber o que é que naquela estratégia é o dominador comum é uma semelhança ou é uma diferença A dificuldade com a Rosa é sempre a mesma, a comunicação.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
O programa de comunicação aumentativa	Articular o trabalho com todos os intervenientes	este tipo de programação só traz frutos, só é real e só se transforma em algo palpável se o terreno em que operamos nos permite, e o terreno onde operamos são os professores, é o inconsciente colectivo da escola (...)o temos que estar muito atentos, ter uma grande flexibilidade para não desistir e não forçar,
	Foi um facilitador para a comunicação entre todos	Se não houver consciência mínima do outro lado, nós não conseguimos provocar essa consciência e não adianta, vamos criar uma coisa artificial, uma ilusão ou uma desilusão. Este trabalho é feito de avanços e recuos.
	Enriqueceu os alunos que aprenderam a utilizá-lo	é uma boa estratégia e é de continuar. é muito simples de usar, é um reforço que se coloca ludicamente e que funciona como um reforço, como os gestos ou outra coisa qualquer.
	Contribuiu para o estreitar de laços entre a Rosa e as outras crianças	desperta neles uma curiosidade natural, portanto uma adesão, parece-me realmente uma boa estratégia de envolvimento das crianças em relação a algo que é comum à Rosa os miúdos a partir do momento em que brincam com as palavras sem terem um código especial já é um reforço de ligações
	Dá segurança ao professor, que assim pode comunicar com os alunos que necessitam do programa	Sim. Nós fizemos sempre um trabalho a par,

Apêndice XIX

Análise do Conteúdo da Entrevista à Professora de EE M.J.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atitudes percebidas relativamente à inclusão da aluna considerada como tendo NEE	Embora não generalizável, há falta de preocupação com a inclusão destes alunos.	muito menos preocupação para que seja feita a inclusão dos alunos com NEE, a não ser por parte dos professores de Educação Especial
	De rejeição por parte de alguns professores do ensino regular	as crianças com deficiências profundas e com as limitações que apresenta a Rosa, há alguma rejeição e pouca aceitação por parte das professoras titulares da Turma.
	Melhorava se a inclusão fosse feita progressivamente	Deveria fazer-se uma inclusão progressiva da Rosa, uma vez que a professora e os colegas da Turma já foram sensibilizados
	A inclusão deveria passar pelo cruzamento de opiniões entre todos os intervenientes	continuar a existir boa vontade e cooperação entre a Unidade e a sala do ensino regular, a Rosa só beneficiará com essa inclusão.
	A inclusão deveria passar pela troca de experiências e não pelo isolamento em que os professores se encontram.	existe ainda um longo caminho a percorrer, um trabalho diário e constante com os outros colegas, até que se consiga a verdadeira inclusão destes alunos nas salas do ensino regular
Atitudes percebidas relativamente à Unidade	Prende-se com a cultura da escola onde se processa.	As Turmas ganham na troca de experiência e nos desafios que lhes são lançados semanalmente e a que elas têm respondido de forma muito criativa.
	De aceitação dos professores , considerando a generalidade que os alunos trabalham muito pouco	Não. Na generalidade não existe qualquer cultura de escola, Bem aceite, penso que foi, Na generalidade as pessoas pensam que na Unidade não se trabalha ou se faz muito pouco, devido ao número reduzido de crianças, comparativamente ao número de crianças das restantes Turmas

Categoria	Subcategoria	Indicadores
O trabalho realizado com a aluna	Não deveria passar pela sua participação em todas as actividades da turma Passou pela segurança da professora de ensino regular que teve de perceber como pode trabalhar melhor com a aluna. Deve ser feito em cooperação com a professora de educação especial As actividades da sala de aula devem de ser complementares às actividades da Unidade Permitiu perceber o progresso que a aluna fez relativamente à comunicação	Não concordo com uma inclusão total na Turma (...) Esta aluna irá sofrer muito com uma inclusão desse tipo, porque alunos com esta deficiência profunda, necessitam de um local calmo, organizado e estruturado, onde há menos alunos e onde toda a atenção é focalizada neles e na aprendizagem que eles efectivamente podem fazer, como a Unidade. só haverá inclusão se ela conseguir trabalhar verdadeiramente com a Turma. Qualquer professor vai precisar sempre da ajuda das professoras de Educação Especial e de trabalhar em parceria com estas O trabalho em parceria é bom tanto para os alunos da Unidade, como para os alunos das turmas. A partilha é sempre enriquecedora As parcerias, são para se manter, sem dúvida alguma. programar mais saídas dos alunos da Unidade às Salas do ensino regular. (...) actividades em que estes alunos possam participar juntamente com os demais colegas. deve ir uma, duas ou três vezes por semana, de acordo com a planificação conjunta da Professora da Turma e das Professoras da Unidade, incluída em actividades em que possa participar evoluiu muito no que diz respeito à comunicação

Categoria	Subcategoria	Indicadores
	Facilitou a interação com os colegas da turma Faz perceber aos alunos as capacidades da Rosa Tem sido fantástico Foi muito apreciado pelos alunos da turma a que a aluna pertence Deve continuar a ser planificado e avaliado em cooperação com a professora de educação especial	Ao contrário dos adultos, as crianças aceitam bem a diferença quando esta lhes é devidamente explicada, e é de realçar a sua grande generosidade. procuram a Rosa nos intervalos e tentam interagir com ela recorrendo ao seu caderno de comunicação. As crianças interiorizaram, aceitaram a colega divertiam-se a ver o caderno de comunicação, a brincar aos professores, uns com os outros, e tentavam que a Rosa participasse sempre Professores e alunos ficam a conhecer-se melhor e aprendem a ter mais respeito por estas crianças, neste convívio mais próximo. Ganham assim um maior número de amigos, que estão semanalmente, em comunicação com eles. Tanto que muitos deles procuravam comunicar com a Rosa nos intervalos, principalmente no da manhã e no do almoço. Deverá ser tudo muito bem pensado e planificado, certamente com a colaboração das Professoras da Unidade

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expectativas sobre a evolução da aluna face aos progressos verificados	Permitiu perceber como foi bem planificado, nomeadamente pela necessidade de construir ou preparar material específico	O trabalho de parceria com algumas Turmas e com todas as Salas do Jardim foi muito enriquecedor e deu a conhecer o trabalho estruturado que é feito na Unidade,
	Passou pela articulação entre todos os intervenientes	a maior dificuldade não será nunca a articulação entre os diferentes professores que trabalham com a aluna
	Face aos progressos verificados são grandes	Mantenho a esperança da sua evolução no sentido da aquisição da linguagem.
Dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna	Planificar as aulas tendo em conta todos os alunos	tenho consciência de que não será tarefa fácil planificar o trabalho para a turma do 3ºano, (...) uma vez que a Rosa está muito distante desse nível de escolaridade.
	Algumas só poderão ser minimizadas se a aluna for sempre acompanhada por um professor de educação Especial	Sim, vão existir sempre algumas dificuldades que poderão ser minimizadas com o acompanhamento sistemático da Rosa por uma Professora de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Indicadores
O programa de comunicação aumentativa	Foi um facilitador para a comunicação entre todos	O programa de comunicação aumentativa é muito facilitador para crianças com esta problemática.
	Enriqueceu os alunos que aprenderam a utilizá-lo	Penso que os ajudou e motivou bastante.
	Contribuiu para o estreitar de laços entre a Rosa e as outras crianças	Mostravam-se muito carinhosos e preocupados em estabelecer uma comunicação com ela. Ela correspondia com sorrisos, risos e mesmo gargalhadas.
	Dá segurança ao professor, que assim pode comunicar com os alunos que necessitam do programa	Também ajudou a criar laços mais fortes de aceitação, empatia e mesmo de amizade. Conhecendo a simbologia e sabendo a forma correcta de a utilizar sente-se seguramente confortável.

Apêndice XX

Síntese da Análise do Conteúdo das Entrevistas

Categorias e Subcategorias	Números de elementos que referem
Atitudes percebidas relativamente à inclusão da aluna considerada como tendo NEE	
Embora não generalizável, há falta de preocupação com a inclusão destes alunos.	3
A inclusão deveria passar pelo cruzamento de opiniões entre todos os intervenientes	4
A inclusão deveria passar pela troca de experiências e não pelo isolamento em que os professores se encontram.	3
Prende-se com a cultura da escola onde se processa.	4
A inserção das escolas no Agrupamento, tal como está definido está a dificultar a troca de informação	1
O conceito de inclusão nem sempre é apropriado devidamente por todos os professores	1
De rejeição por parte de alguns professores do ensino regular	1
Melhorava se a inclusão fosse feita progressivamente	1
Atitudes percebidas relativamente às Unidades	
Foi aceite pelos professores	2
De aceitação no que diz respeito à escola onde se localiza	1
Desconhece	1
O trabalho realizado com a aluna	
Passou pela segurança da professora de ensino regular que teve de perceber como pode trabalhar melhor com a aluna.	4
Deve ser feito em cooperação com a professora de educação especial	4
As actividades da sala de aula devem de ser complementares às actividades da Unidade	4
Permitiu perceber o progresso que a aluna fez relativamente à comunicação	4
Facilitou a interacção com os colegas da turma	3

Categorias e Subcategorias	Números de elementos que referem
Faz perceber aos alunos as capacidades da Rosa	3
Tem sido fantástico	3
Foi muito apreciado pelos alunos da turma a que a aluna pertence	3
Deve continuar a ser planificado e avaliado em cooperação com a professora de educação especial	4
Permitiu perceber como foi bem planificado, nomeadamente pela necessidade de construir ou preparar material específico	3
Passou pela articulação entre todos os intervenientes	3
Contribuiu para a realização da área projecto, que consistiu na leitura e dramatização de histórias	1
Deve ser regular, sem períodos de pausa	1
Não deveria passar pela sua participação em todas as actividades da turma	1
Expectativas sobre a evolução da aluna face aos progressos verificados são grandes	
Face aos progressos verificados são grandes	2
Dificuldades serão atingidas com a frequência do 2º e 3º ciclos, pela aluna	1
Evidencia os progressos feitos a nível da comunicação pela rapidez com que pestaneja, sorri, interage fisicamente	1
Dificuldades na prática pedagógica decorrentes da inclusão da aluna	
Planificar as aulas tendo em conta todos os alunos	2
Comunicar com a aluna	1
Articular o trabalho com todos os intervenientes	1
Planificar as aulas tendo em conta todos os alunos	1
Gerir os recursos humanos	1
Algumas só poderão ser minimizadas se a aluna for sempre acompanhada por um professor de educação Especial	1

Categorias e Subcategorias	Números de elementos que referem
O programa de comunicação aumentativa Foi um facilitador para a comunicação entre todos Enriqueceu os alunos que aprenderam a utilizá-lo Contribuiu para o estreitar de laços entre a Rosa e as outras crianças Dá segurança ao professor, que assim pode comunicar com os alunos que necessitam do programa Foi bem aceite por todos, à excepção de um aluno Facilitou as aprendizagens de todos	4 4 4 4 1 1

ANEXOS

Anexo 1 - Relatório psicológico do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian


SEGURANÇA SOCIAL
INSTITUTO DE SEGURANÇA SOCIAL
Centro Distrital de Segurança Social de Lisboa
CENTRO DE REABILITAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL CALOUSTE GULBENKIAN

AV. RAINHA D. AMÉLIA, 1600 - 676TELEF. 217 512 700 - FAX 217 512 727

Relatório para a escola E _

Nome : /
Data de Nascimento: 30/10/98

A / , apresenta um atraso global do desenvolvimento acentuado com défice cognitivo inerente ao diagnóstico de Paralisia Cerebral – forma distónica.

A nível motor apresenta défice acentuado, não tendo controlo cefálico. Funcionalmente é totalmente dependente do adulto cuidador, na deambulação, na alimentação (ainda come alimentos de consistência pastosa) e higiene. Na comunicação utiliza sons, o sorriso e expressões faciais, também identifica com o olhar imagens de objectos do quotidiano. Gosta de ouvir histórias e tem interesse social pelo que se passa à sua volta.

A nível do comportamento é colaborante e participa dentro das suas possibilidades. Estabelece boa interacção social. Faz treino de acesso ao computador com a mão direita gosta de jogos de causa-efeito de associação simples e iniciou treino de varrimento.

Beneficia de continuar para o ano lectivo 2008-2009 na unidade de multideficiência integrada na E / , onde tem feito progressos, continuando com apoio da educação especial da auxiliar acção educativa e da equipa técnica deste Centro.

Lisboa, 25 de Junho de 2008

Pel' A Equipa

Psicóloga

Anexo 2 - Relatório psicológico do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian


Solidariedade e Segurança Social
INSTITUTO DE SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL
Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Lisboa
CENTRO DE REABILITAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL CALOUSTE GULBENKIAN

AV. RAINHA D. AMÉLIA, LISBOA 1800 - 676 TELEF. 21 751 27 00 FAX 21 751 27 27

RELATÓRIO

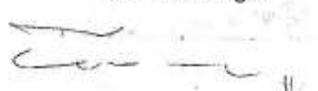
NOME: /
DATA DE NASCIMENTO: 30/09/98

A / apresenta um atraso global do desenvolvimento acentuado inerente ao diagnóstico de Paralisia cerebral, tetraparésia espástica com componente extrapiramidal.

As áreas motoras estão bastante comprometidas, roda de dorsal para lateral, gosta do movimento. A mobilidade é feita em cadeira de rodas adaptada. Ao nível dos membros superiores funciona com a mão direita accionando um manípulo, permitindo brincar com brinquedos adaptados ou com jogos no computador. É dependente na alimentação e higiene. Comunica com o olhar, expressões faciais e símbolos. Compreende frases simples. É simpática e interessada pelo que a rodeia.

A / beneficiava de um adiamento de escolaridade para o próximo ano 2004/2005 podendo continuar o programa com ênfase na comunicação e socialização.

Lisboa, 4 de Maio de 2004

A Psicóloga



CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE LISBOA
E VALE DO TEJO
CENTRO DE REABILITAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL CALOUSTE GULBENKIAN

FICHA DE AVALIAÇÃO PARA ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

PROPOSTA PARA ECAE da Sacavém

Nome: _____

Data de Nascimento: 98.09.30 Proc. Nº: 9707

Nome dos Pais: _____

Residência: _____

Tel.: _____

Data da 1ª Observação no Centro: 99.02.17

1. Diagnóstico: P.C. Tetraparésia espástica
2. Etiologia: Anóxia neonatal. Prolapso do cordão.
3. Caracterização Sócio – Familiar: Os Pais têm bastante apoio da Avó materna que cuida das crianças.
4. Condições Habitacionais:
5. Caracterização da Criança
 - 5.1. Capacidades funcionais:
 - Motricidade global/Posicionamento/Posturas: Criança com razoável controle cefálico. Necessita adaptações para a posição sentada. Grande assimetria postural, com aumento do tônus, mais nos membros inferiores.
 - Manipulação e Preensão fina: não tem.
 - 5.2. Autonomia
 - Alimentação: Dificuldades na motricidade oral que justificam as dificuldades na alimentação. Ainda toma biberão o que dificulta a melhoria no beber.
 - Higiene pessoal:
 - Mobilidade:

Campo visual:

• **Audição**

Acuidade auditiva: normal

Discriminação de sons:

5.4. Linguagem e Comunicação: É uma criança comunicativa embora de uma forma imatura. Emite sons sem intenção comunicativa. O desenvolvimento da linguagem é muito inferior à sua idade cronológica.

5.5. Nível de Desenvolvimento Cognitivo: Muito abaixo da sua idade cronológica, embora seja ainda muito difícil avaliar objectivamente.

5.6. Comportamento: Instável e um pouco passivo.

6. Ajudas técnicas:

7. Aspectos Gerais de Saúde/Medicação:

8. Apoios Educativos e Terapêuticos:

OBSERVAÇÕES: Vai frequentar o Jardim de Infância e pelas dificuldades que apresenta necessita de auxiliar, para lhe dar apoio directo.

EQUIPA DE APOIO (UAIE)

Médico: M
Psicólogo: M
Téc. de S. Social: M
Enfermeiro: M
Fisioterapeuta: M
T. de Fala: M

T. Ocupacional: M
Educ./Prof.: M

P' la Equipa: M

Data: 01.09.17



Anexo 4 – Ficha de caracterização educativo/terapêutica

Centro de Habilitação e Desenvolvimento

Jardim de Infância

Ficha de Caracterização Educativa/ Terapêutica

Nome:

Data de Nascimento: 30/09/98

Percurso Educativo: UAIE – 2 anos e Unidade II – 1 ano.

Estando desde os 3 anos de idade integrada no da Encarnação – anexo à Escola

Caracterização da criança

1 – Área da Motricidade Global/Posturas

Roda de dorsal para lateral, gosta do movimento. Movimenta-se e tem uma postura variável flexão/extensão/assimetria. A assimetria está a pôr em risco de luxação a anca esquerda (vigiar periodicamente com RX).

2 – Área da Motricidade Fina / Manipulação / Preensão

Preferência manual à direita.

Utiliza o manípulo accionando com a mão direita tendo o antebraço apoiado numa esponja de cerca de 2 cm de espessura (mão livre) e um elástico em 8 nos braços.

Grafismo – com ajuda do adulto necessita de adaptação para o grafismo horizontal.

3 – Área Sensorial

Audição – Aparentemente sem alterações.

Visão – Aparentemente sem alterações.

4 – Área da Autonomia

- **Alimentação**

É dependente.

Usa copo recortado.

- **Higiene**

Está a fazer treino de controlo dos esfíncteres.

É dependente do adulto.

- **Mobilidade**

É dependente.

Uso de cadeira de rodas de liga leve (com colete moldado) e apoio de cabeça.

5 – Área Sócio – Afectiva

- **Relação com adultos**

A _____ gosta da companhia dos adultos mostrando preferência pelos que lhe são mais chegados.

Necessita e gosta que o adulto lhe dê atenção e a ajude a interagir e a participar activamente nas diversas actividades.

- **Relação com outras Crianças**

Gosta de estar com as outras crianças e que estas interajam com ela. Também gosta de as observar a brincar ou jogar.

Muda as suas reacções em função das reacções dos seus pares.

• **Motivação / Comportamento**

Mostra interesse pelas actividades desenvolvidas na sala, necessitando do apoio e orientação do adulto. Concentra-se por alguns momentos nas situações que a interessam e motivam. Tem vindo a aumentar a capacidade de permanecer atenta. Reage ao seu nome. Exprime emoções. Exprime recusa/negativa ou prazer/agrado.

Compreende frases simples.

Gosta e presta atenção a uma história.

Faz escolhas entre dois ou três objectos ou símbolos.

Identifica as partes principais do corpo.

Emparelha cores.

Indica com o olhar de forma precisa objectos ou símbolos.

A / identifica vários símbolos que são utilizados em diversos contextos.

6 - Área da Linguagem e Comunicação

Nível de compreensão de linguagem superior à expressão oral.

A / comunica através do olhar e alguma expressão facial.

Importante trabalhar os símbolos "sim" e "não" através do olhar.

Utilizar o uso dos símbolos em diversos contextos.

Necessita de bastante tempo para responder devido às suas dificuldades motoras.

7 - Área Cognitiva

A / colabora bem com os adultos, é simpática e interessa-se pelo que a rodeia.

Começa a ter o sim e o não mais consistentes.

Compreende frases simples e necessitem que comuniquem com ela com calma e dando-lhe tempo.

8 - Objectivos/Estratégias de Intervenção

• **Fisioterapia**

Objectivos: facilitar a simetria em decúbitos sentada e em pé em plano inclinado.

Facilitar o alinhamento postural: cabeça/ tronco / extremidades (prevenção da luxação da anca).

Estratégias: em decúbito dorsal alongamento do tronco membros superiores/inferiores – facilitar a posição lateral com alongamento do tronco - brincar nesta posição com brinquedo adaptado.

Sentada num banco, membros inferiores em abdução alongar o tronco/ simetria e facilitar o controle da cabeça.

Posição em pé em plano inclinado – brincar, pintar, espuma.

A. gosta e colabora muito bem na intervenção em fisioterapia.

- **Terapia da Fala**

A / adere melhor em grupo não parecendo neste momento ter indicação para apoio individual ao nível da terapia da fala.

Importante seguir orientações dadas no treino de alimentação e manter higiene oral diária.

- **Terapia Ocupacional**

- **Pedagógicas**

O programa educativo visa prioritariamente o desenvolvimento de competências ao nível das áreas: da autonomia, da cognição, da comunicação e sócio-afectiva.

9 – Tecnologias de Apoio

O acesso ao computador e ao digitalizador de voz com 1 mensagem é feito através de um manípulo que acciona com a mão direita.

Está motivada para as actividades no computador muito básicas ao nível da causa-efeito, a . percebe que quando acciona o manípulo obtém uma mudança no écran do computador e que normalmente é associada a um feedback auditivo.

10 – Saúde

Necessidade de definição de médico que faça a vigilância de saúde, e que não apresente limitações na observação de .

Mantém consulta de ortopedia por alterações da coluna e por sub-luxação da anca esquerda. Vigilância feita com controlo radiológico e clínico.

Integrada no Programa Toxina Botulinica com o objectivo de redução da espasticidade em flexão e adução à esquerda e por sub-luxação da anca esquerda. Resultados positivos . Repete administração no dia 17 de Setembro p.f.

Observações:

Ano lectivo de 2003/04 – Inclusão no Jardim de Infância r –
anexo à Escola1 , com o apoio da equipa externa do CRPCCG.

Marcação da toxina butolínica para o dia 17 de Setembro de 2003. Faz toxina butolínica (adutores e recto-interno) para prevenção da luxação da anca e extensão dos membros inferiores.

Julho de 2003

Equipa:

Anexo 5 - PEI

Programa Educativo Individual

(Decreto-Lei 3/2008)

Ano Lectivo 2008/ 2009

Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Estabelecimento de Ensino: E.B. 1 [REDACTED]

Identificação do aluno

Nome: [REDACTED]

Data de nascimento: 30 – 9 - 1998

Morada: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Nível de Educação ou Ensino: ☐ Pré-Escolar ☒ 1ºCEB ☐ 2ºCEB ☐ 3ºCEB

Ano de escolaridade: 2º Turma: C Nº: 14

Docente responsável pelo Grupo/Turma: [REDACTED]

Docentes de Educação Especial: [REDACTED]
[REDACTED]

(Docentes da Unidade de Apoio Especializado)

1-História escolar e pessoal (Alínea b) do nº 3 do artigo 9º)

Resumo da história escolar

A [REDACTED] teve apoio educativo domiciliário dos 2 aos 3 anos de idade. Passou depois a frequentar o Jardim-de-infância mas manteve a frequência da Unidade 2 do Centro de Paralisia Cerebral, até ao ano 2005. Durante os anos de terapia no Centro de Paralisia Cerebral usou tabuleiro e relógio de comunicação e fez a iniciação à utilização da simbologia. Usou jogos de computador, mas só do tipo causa/efeito. No Jardim-de-infância, segundo registos do seu processo, só em Outubro de 2005 começou a usar tabuleiro de comunicação.

No ano lectivo 2005/06 uma Equipa do Centro passou a deslocar-se semanalmente à escola da [REDACTED], para fazer terapias aos alunos com Paralisia Cerebral.

No ano escolar 2005/06 teve adiamento de matrícula no 1ºciclo. Aos 7 anos de idade transitou para o 1º ciclo, com a sua turma do Jardim-de-infância. Actualmente frequenta a mesma turma, agora no 2º ano de escolaridade, (a aluna está a fazer acompanhamento do grupo- turma).

Quando transitou para o 1ºciclo usava tabuleiro de comunicação com quatro símbolos do SPC e caderno de comunicação com fotos dos seus familiares, animais de estimação e imagens recortadas de catálogos de supermercado. Usava, também, software educativo de causa/efeito accionado com «switch».

Actualmente tem terapia de fala duas vezes por semana, com Terapeuta da DREL. Tem apoio do Centro de Reabilitação da Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian das seguintes técnicas: Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta e Terapeuta de Fala. Este apoio é prestado uma vez por semana, uma hora e meia em situação de trabalho de grupo e trabalho individualizado.

Está a usar comunicação aumentativa com a utilização de caderno de comunicação, simbologia colocada em quadro com forma de ferradura para fazer varrimento ocular e dar resposta. Está a utilizar o programa GRID para treinar a escrita do seu nome próprio. Os

colegas da turma fizeram uma sensibilização à comunicação aumentativa e já comunicam com a Sofia utilizando simbologia. As aulas são sempre leccionadas com recurso à simbologia.

Os progressos estão a ser lentos, mas vai-se notando alguma vontade de comunicar e por vezes um grande esforço para corresponder ao que lhe é pedido.

Outros antecedentes relevantes

Pela leitura do processo da aluna, verificamos que nasceu na Maternidade Alfredo da Costa em 1998, com diagnóstico de «Paralisia Cerebral – Tetraparésia espástica com etiologia de anóxia neo natal - prolapso do cordão».

Um relatório psicológico do Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian refere o seguinte:

«Apresenta atraso global de desenvolvimento acentuado, inerente ao diagnóstico de Paralisia Cerebral, tetraparésia espástica com componente extrapiramidal».

«As áreas motoras estão bastante comprometidas, roda de dorsal para lateral, gosta do movimento. A mobilidade é feita em cadeira de rodas adaptada. Ao nível dos membros superiores funciona com a mão direita accionando um manípulo, permitindo brincar com brinquedos adaptados ou com jogos de computador. É dependente na alimentação e higiene. Comunica com o olhar, expressões faciais e símbolos. Compreende frases simples. É simpática e interessada pelo que a rodeia.»(4/5/2004).

Os registos da Educadora de Apoio referem que fez «cirurgia ortopédica em Outubro de 2004». Actualmente o efeito dessa cirurgia já não é visível estando novamente em risco de luxação da anca esquerda.

A [REDACTED], é muito magra, faz suplemento alimentar «fantomalt» às refeições. Tem dificuldade na mastigação e em ingerir alimentos sólidos. Ainda não faz o controlo dos esfíncteres, mas tem um horário para frequência dos sanitários.

A sua forma de comunicar continua a ser através do olhar, com recurso à simbologia

do SPC e através de expressões faciais . Por vezes utiliza vocalizações diferenciadas que se podem associar umas a alegria e outras a descontentamento ou dor. Compreende, por norma, o que o interlocutor lhe transmite oralmente e continua bastante curiosa em relação ao que a rodeia.

A ficha de caracterização educativa/terapêutica do Centro de Paralisia refere em relação à «audição e visão – aparentemente sem alterações». Relação com os colegas - «gosta de estar com as outras crianças e que estas interajam com ela. Muda as suas reacções em função das reacções dos seus pares.»

Em relação à motivação «mostra interesse pelas actividades desenvolvidas na sala, necessitando do apoio e orientação do adulto. Concentra-se por alguns momentos nas situações que a interessam e motivam. Tem vindo a aumentar a capacidade de permanecer atenta. Gosta e presta atenção a uma história»

A ■■■■ é a primeira dos três filhos do casal, tem uma irmã com 7 anos e um irmão bebé. Vive com os pais e os irmãos numa localidade próxima da cidade de Lisboa, demorando cerca de 20 minutos no percurso, deslocando-se em carro próprio. O pai é funcionário de uma empresa, enquanto que a mãe cuida da família.

2- Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ (Alínea c) d) do nº 3 do artigo 9º)

Actividades e Participação

A [REDACTED] apresenta profundas limitações na aquisição da linguagem devido a dificuldades no controlo do aparelho fonador, contudo tenta sempre corresponder às solicitações que lhe são feitas para se expressar emitindo vocalizações que às vezes se aproximam da palavra, como: mã, para mana, em, para mãe e vó, para avó. Esporadicamente profere em contexto outras palavras como: rã, chã, tenho (castanho)...

A aprendizagem da leitura está a ser feita identificando um de dois símbolos que corresponde à palavra dada. Não é um trabalho que a motive e normalmente perante uma palavra escrita ignora os símbolos e não se esforça por encontrar o símbolo certo, contudo na organização de frases, escolhe a sequência correcta dos símbolos desde que a frase já tenha sido lida.

A aprendizagem da escrita é feita com recurso ao programa GRID, ao qual acede através de manípulo que acciona com a mão direita estabilizada. Usa teclado virtual só com as letras necessárias para escrever o seu nome, contudo apresenta ainda muita dificuldade com o varrimento, por esse motivo continua a treiná-lo com jogos e depois faz algum tempo de treino de escrita. Apesar de conhecer as letras do seu nome, saber a sua sequência e ter no computador um modelo, geralmente não consegue escrever o nome correctamente pois quando carrega no «switch» já o varrimento passou para a letra seguinte. A sua espasticidade e dificuldades de controlo motor exigem um trabalho continuado durante muito tempo para que se possa obter algum resultado.

Apresenta grande dificuldade na execução de qualquer tarefa uma vez que as suas mãos permanecem sempre fechadas, dificultando a apreensão dos objectos. Utiliza talas para a oponência do polegar e extensão do punho, no sentido de facilitar a concretização das actividades. Pelo seu quadro motor, a Sofia, tem uma grande variação do tónus o que dificulta a manipulação; o agarrar e largar voluntariamente os objectos. A Sofia não tem controlo de cabeça e tronco ou seja qualquer controlo voluntário do movimento que lhe permita realizar qualquer tipo de marcha.

Não consegue cuidar da sua higiene pessoal, contudo gosta imenso de se lavar, adorando o banho, colabora para a lavagem das mãos e dos dentes.

Não consegue vestir-se e apresenta uma enorme dificuldade em controlar os movimentos para facilitar a tarefa de quem a veste.

Não consegue alimentar-se ou beber sozinha. As dificuldades de mastigação e deglutição estão relacionadas com a grave patologia oral - impulso da língua, espasmo de abertura e movimentos involuntários.

A [REDACTED] interage com os que a rodeiam com sorrisos e vocalizações. Gosta de participar nas actividades e brincadeiras dos colegas. Adora grandes concentrações à sua volta e muita confusão o que a faz rir, não se assusta e não revela medo.

Factores Ambientais

Movimenta-se com recurso à cadeira de rodas manual adaptada às suas necessidades com colete e tiras fixadoras das pernas e pés e apoio de cabeça. Na escola pode movimentar-se nas salas de rés-do-chão pois existem rampas que dão acesso aos dois edifícios. Não existe sistema de mobilidade para o 1º andar, não podendo frequentar a biblioteca nem as salas desse piso. No pátio da escola existem restos de construções como lancis de passeios e enormes raízes de árvores que dificultam a circulação da cadeira de rodas. Na escola sede de agrupamento também só tem acesso às salas de rés-do-chão. Na sua habitação não tem problemas para circular com a cadeira mas para o acesso à habitação de um familiar próximo tem de o fazer ao colo pelas escadas. Nos edifícios públicos existem muitas barreiras que interditam o acesso às cadeiras de rodas.

A [REDACTED] comunica através de simbologia do SPC com símbolos isolados para dar respostas através do olhar ou com tabelas de comunicação para dar resposta apontando. Os colegas, professores, funcionários da escola e familiares aprenderam a utilizar a simbologia para comunicarem com a [REDACTED]. Contudo o seu meio de comunicação inato também é muito rico com sorrisos caretas ou vocalizações, que utiliza de forma intencional procurando chamar a atenção. Não manifesta qualquer sinal de iniciativa para a utilização do caderno de comunicação.

Na escola dispõe de computador com periféricos personalizados e software específico para as suas necessidades. Tem material para o movimento físico diário e para posicionamento correcto de pé ou decúbito ventral. A [REDACTED] gosta de participar nestas actividades. Os movimentos activos voluntários são muito limitados. Consegue concretizar a actividade com um posicionamento correcto e com a ajuda do adulto.

Os pais irmãos estão muito atentos ao seu bem-estar e envolvem-na nas actividades e projectos familiares.

Os colegas da escola dão-lhe muito carinho e manifestam muita preocupação pelo seu bem-estar e em partilhar a informação com a colega, gostando de lhe ensinar o que aprendem.

Os professores e auxiliares de acção educativa preocupam-se com o seu bem-estar físico em termos de higiene, alimentação e posicionamento correcto. São programados em parceria o trabalho na unidade especializada e a sala de aula tendo em vista os seus progressos a sua inclusão nas actividades da turma e da comunidade escolar.

Funções do Corpo

A caracterização educativa/terapêutica do Centro de Paralisia refere que mostra interesse pelas actividades desenvolvidas na sala, concentrando-se por curtos períodos nas situações que a interessam e motivam.

Um relatório psicológico do mesmo Centro refere que o seu diagnóstico é Paralisia Cerebral, tetraparésia espástica com componente extrapiramidal, tendo as áreas motoras bastante comprometidas. Apresenta atraso global do desenvolvimento acentuado, com défice cognitivo. Comunica com o olhar, expressões faciais e símbolos. Compreende frases simples.

Parece-nos que entende as mensagens que lhe são dirigidas embora manifeste alheamento em algumas situações, contudo se insistirmos dá-nos uma resposta.

A sua espasticidade e o seu tónus muscular são as maiores barreiras para a execução das tarefas. A sua postura de mãos fechadas e braços contraídos dificultam a utilização da mão para pegar em objectos e o controlo adequado para carregar no switch e funcionar com o computador. A [REDACTED] tem grandes dificuldades no movimento activo dos membros superiores. Consegue accionar o manípulo quando está correctamente posicionada.

3- Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar (Alínea e) do nº 3 do artigo 9º)	
a) Apoio pedagógico personalizado ✕	Apoio em pequeno grupo ou individualizado para desenvolvimento do nível de aptidão nas seguintes áreas: autonomia, motricidade, percepção/cognição, comunicação/linguagem. Desenvolvimento das competências essenciais de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e das Expressões – Educação Plástica e Físico-Motora de acordo com o seu CEI. Para este fim são adoptadas metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagem adequadas às dificuldades e limitações da aluna e ao seu ritmo. As metodologias/estratégias são flexíveis e passíveis de alteração sempre que se justifique, tendo como objectivo o sucesso da aluna. Pretende-se fazer uma abordagem ecológica do currículo dando ênfase à sua funcionalidade, às necessidades imediatas e futuras da aluna, às prioridades familiares e à sua utilidade actual e futura. Pretende-se também proporcionar estratégias de ensino-aprendizagem em espiral (os conceitos não são abordados de forma definitiva e linear; um conceito será retomado ciclicamente a partir do ponto em que foi deixado) e estimular o desenvolvimento de “zonas proximais” para cada conceito/aprendizagem (a partir do conceito nuclear integra-se aspectos do conhecimento mais amplo a ele ligados).
b) Adequações curriculares individuais ☐	
c) Adequações no processo de matrícula ✕	A aluna frequenta esta escola com unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência na valência Paralisia Cerebral, fora da sua área de residência.
d) Adequações no processo de avaliação ✕	A avaliação da aluna é feita com registos diários anotando-se a forma como reage às diferentes actividades. No final de cada semana é feita avaliação do trabalho e serve de base para a programação da semana seguinte.
e) Currículo específico individual ✕	(currículo em anexo)
f) Tecnologias de apoio ✕	Sistema de comunicação aumentativo com recurso à simbologia do sistema pictográfico de comunicação SPC. Digitalizador de fala. Computador e «switch» com software específico e varrimento. Equipamento específico para o movimento físico: «standing-frame» para posição de pé; cunha para decúbito ventral; talas para as mãos e pés; cadeira de transporte.
Outras informações:	
A aluna frequenta a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência.	

4- Plano Individual de Transição (artigo 14º)

(Anexar o PIT, sempre que exista)
Não se aplica.

5- Responsáveis pelas respostas educativas (Alínea i) do nº 3 do artigo 9º)

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
	Professora Titular da Turma	13Horas 45minutos – 15horas 15 minutos(3ªfeira)11Horas - 11horas - 45 minutos (4ªfeira)
	Professora de Educação Especial – Unidade Especializada Apoio ao Almoço	9 Horas – 12horas 30minutos (2ª,3ª, 4ª, 5ª e 6ªfeira) 12horas 30minutos às 13Horas 15minutos (3ª, 5ª e 6ªfeira)
	Professora de Educação Especial – Unidade Especializada Apoio ao Almoço	11Horas – 12horas 30 minutos (5ª e 6ªfeira) 13Horas 45minutos – 15horas 15 minutos (2ª, 4ª, 5ª e 6ª) 12horas 30minutos às 13Horas 15minutos (2ª e 4ªfeira)
	Professora de Educação Especial – Unidade Especializada	11 Horas -12 Horas 30minutos (3ªfeira)
	Professora de 1ºciclo – Unidade Especializada	9 Horas – 12horas 30minutos (2ªfeira) 13Horas 45minutos – 15horas 15 minutos (3ª e 5ª) 9 Horas – 10horas 30minutos (4ªfeira)
	Fisioterapeuta Terapeuta Ocupacional Terapeuta de Fala Enfermeira	10Horas 30minutos – 12Horas (5ªfeira)
	Terapeuta de Fala	13Horas 45minutos – 14horas 15 minutos (2ªfeira) 14horas 15 minutos – 14 horas 45 minutos (4ªfeira)
	Professora de Educação Física/Natação	11 Horas 15minutos-12Horas (3ªfeira)

Nota: A aluna participa nas diferentes actividades sempre com apoio de uma Professora de Educação Especial.

6- Implementação e avaliação do PEI (Alínea j) do nº 3 do artigo 9º)

Início da implementação do PEI

[Redacted]

Avaliação do PEI

No final do ano lectivo.

Transição entre ciclos

Não se aplica.

7- Elaboração e Homologação (Alínea l) do nº 3 do artigo 9º)

PEI elaborado por:

Profissional

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

Assinatura

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor de 1º ciclo ou Director de turma)

Nome:

[Redacted]

Assinatura:

[Redacted]

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data:

[Redacted]

Assinatura:

[Redacted]

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data:

[Redacted]

Assinatura:

[Redacted]

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo 6 - Excerto do Projecto Curricular da Turma 2ºC

Caracterização da turma

Esta turma é constituída por 19 alunos do 2º ano (10 raparigas e 9 rapazes), com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

A grande maioria dos alunos pertence a famílias de classe média/alta, possuindo, na sua maioria, habilitações superiores. No geral, as famílias são numerosas e os alunos apresentam ambições futuras e gostos bem diversificados.

Na parte do dia em que não têm aulas, treze alunos ficam nas Actividades de Enriquecimento Curricular, seis dos quais, permanecem na escola na Componente de Apoio à Família. Três alunos frequentam o A.T.L. [REDACTED] e um aluno, o A.T.L. [REDACTED].

Existem três alunos carenciados tendo-lhes sido atribuído o Escalão A.

O grande grupo demonstra alguma dificuldade em atenção e concentração nas actividades propostas e alguma falta de regras dentro e fora da sala de aula, apesar de não revelar dificuldades nas aprendizagens. No entanto, há um grupo de crianças que apresenta algumas dificuldades, devido a questões de maturidade, dificuldades de concentração e falta de empenho. Sendo elas, [REDACTED]

[REDACTED]. Estas três alunas beneficiam de apoio sócio-educativo.

Existem três alunos com necessidades educativas especiais, ao abrigo do decreto-lei 319/91, sendo eles, o aluno [REDACTED]. Estes dois últimos, são apoiados pela Educação Especial.

O aluno [REDACTED] é um aluno com uma problemática emocional e comportamental - hiperactividade, manifestando-se razoavelmente calmo, visto estar a ser medicado e acompanhado psicologicamente fora do contexto escolar.

Realiza todas as actividades propostas, não apresentando qualquer fragilidade ao nível cognitivo. Por breves momentos, o [REDACTED] parece distanciar-se da realidade de sala de aula, ficando sem participar.

O aluno [REDACTED] apresenta grandes dificuldades de aprendizagem. Encontra-se a frequentar o 2º ano de escolaridade pela segunda vez, pelo que, integrou esta turma no presente ano lectivo. É acompanhado

psicologicamente fora do contexto escolar. A nível das suas aprendizagens, o aluno continua ao nível de um 1º ano de escolaridade, incidindo mais as suas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

A aluna [REDACTED] apresenta multideficiências associadas à sua grave paralisia cerebral. A aluna frequenta o projecto UAM, pelo que o trabalho específico e directo é feito em parceria no espaço de sala de aula no período lectivo da tarde, das terças-feiras, este trabalho é desenvolvido em conjunto com a restante turma.

Para fazer face às dificuldades que vão surgindo, recorro a uma pedagogia diferenciada, respeitando o ritmo de cada um e, sempre que necessário, ao ensino individualizado.

Definição da estratégia educativa global

Tendo em conta as características e a problemática da turma, torna-se necessário definir objectivos bem como determinar e aplicar estratégias bem definidas e adequadas, com o fim de contornar e colmatar determinados hábitos, comportamentos e situações e também de fazer com que o grupo em causa atinja, com sucesso, os objectivos traçados. Assim defini como prioridades a definição de normas de condutas na sala de aula/escola, com o fim de permitir um normal funcionamento das aulas e possibilitar uma aprendizagem mais facilitada.

Em todas as áreas curriculares, serão propiciadas aos alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes para que possam desenvolver as competências essenciais.

Perante o perfil da turma, pareceu-me importante começar a realizar um trabalho conjunto, focalizando, em primeiro lugar, nas normas sociais de sala de aula e de recreio. Em negociação com os alunos, criar um conjunto de regras com base no respeito mútuo que poderão ser renegociadas ao longo do ano. Assim, passa a ser importante saber ouvir atentamente o que os colegas e a professora têm para dizer. Caso alguém queira participar, pede a palavra colocando o dedo no ar. De seguida, diz se concorda com a afirmação ou não, e expõe o seu pensamento com clareza. Não dizer de imediato "está mal", mas sim, "não concordo" e explicitar o seu raciocínio. O respeito pela opinião dos outros e o esforço por compreendê-la sem fazer troça, torna-se imperativo. A partir de regras como as exemplificadas, fomentar sempre a participação e a

comunicação oral. Incentivar o diálogo entre os alunos como forma de solucionar as desavenças na hora do recreio. Promover a amizade e o sentido de equipa entre o grupo.

Na sala de aula os alunos irão realizar os trabalhos individualmente, a pares ou em grupo, consoante as tarefas propostas. A Biblioteca será um dos recursos a utilizar para o desenvolvimento do gosto pela leitura, audição de contos e construção de histórias, apelando assim à criatividade de cada um. Por outro lado, incentivar, gradualmente, a escrita criativa de vários tipos de textos, através de temas do agrado dos alunos. Também o projecto "Encantos da Leitura" será trabalhado em consonância com estes objectivos e em parceria com a UAM.

O uso de materiais estruturados e não estruturados será permitido nas aulas de Matemática para a compreensão e resolução de problemas. De igual modo, para a resolução de situações referentes ao cálculo mental e escrito. Os alunos terão liberdade para usar vários tipos de estratégias (intuitivas, com tabelas, esquemas, recta graduada) para resolver problemas. Terão, no entanto, de explicar o seu pensamento a toda a turma com o objectivo de poderem desenvolver a comunicação matemática, o sentido reflexivo e crítico e a autonomia.

Sempre que possível, penso propiciar experiências de aprendizagens diversificadas e significativas para as crianças. Por serem ainda pequenas, tenciono apelar ao lúdico como forma de as motivar para as aprendizagens. Fará parte de vários momentos de sala de aula, a realização de pequenas experiências em que os alunos tenham que observar, conjecturar e concluir as suas asserções.

O computador será uma ferramenta a utilizar como motivação e aprendizagem de novos conceitos. A conexão entre as áreas curriculares e não curriculares far-se-á transversalmente visando o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos.

Em suma, com tais abordagens pretendo levar os alunos a tornarem-se agentes activos e efectivos no seu processo de aprendizagem. Como tal privilegia a sua participação na organização dos trabalhos, em debates, conversas, na execução de trabalhos individuais e de grupo, na troca e aplicação de saberes e experiências, na selecção e utilização de informações e, finalmente, na sua própria avaliação.

Relativamente aos alunos com grandes problemas de aprendizagem, será feito sempre que possível e necessário, um trabalho em parceria com a professora do apoio sócio-educativo e com a professora do ensino especial.